

ANA PAULA DE LEMOS CUSTÓDIO

**REPRESENTATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO DOS
PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NO
CONSELHO GERAL DE UM AGRUPAMENTO DE
ESCOLAS:
POTENCIALIDADES E CONSTRANGIMENTOS**

Orientadora: Ana Paula Silva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

ANA PAULA DE LEMOS CUSTÓDIO

**REPRESENTATIVIDADE E PARTICIPAÇÃO DOS
PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NO
CONSELHO GERAL DE UM AGRUPAMENTO DE
ESCOLAS:
POTENCIALIDADES E CONSTRANGIMENTOS**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em Administração Escolar no curso de Mestrado em Ciências da Educação na especialidade de Administração Escolar conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Grupo Lusófona.

Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

Agradecimentos

No momento em que termino este trabalho, quero agradecer a todos os que, de alguma forma, contribuíram para a sua concretização:

- À minha orientadora, Professora Doutora Ana Paula Silva, pela sua disponibilidade e incentivo;
- À Diretora do Agrupamento a que pertenço e às minhas colegas na direção do mesmo, pelo incentivo nos momentos de desânimo;
- A todos os professores e colegas da parte curricular do Mestrado, com quem tive o privilégio de partilhar vivências e saberes que muito me enriqueceram como professora e como pessoa;
- A todos os colegas que participaram na aplicação dos questionários;
- A todos os pais que responderam aos questionários;
- Aos pais, representantes no Conselho Geral que gentilmente acederam à minha entrevista;
- À Presidente do Conselho Geral do Agrupamento;
- Ao meu marido Júlio e aos meus filhos Francisco, Rita e Madalena, pela paciência e pelo tempo e espaço familiar que a realização deste trabalho ocupou.

Dedicatória

Aos meus filhos Francisco, Rita e Madalena

Resumo

Em 22 de abril de 2008 foi publicado o decreto-lei 75/2008 que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, que está atualmente em vigor. Este documento apresenta, no seu preâmbulo, o objetivo de reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e cria um órgão colegial para esse fim, o Conselho Geral, com regras para a sua constituição orientadas para esse reforço.

Pretende-se com este trabalho teórico-empírico (centrado num estudo de caso), lançar pistas de debate e reflexão sobre a representatividade e participação dos pais e encarregados de educação no Conselho Geral de um agrupamento de escolas e identificar as potencialidades e os constrangimentos sentidos por aqueles.

O estudo empírico levado a cabo procura identificar, por um lado, o tipo de envolvimento e de participação na escola, tanto da generalidade dos pais como dos seus representantes no Conselho Geral e por outro, a forma de comunicação existente entre eles.

A análise dos resultados da nossa investigação permitiram constatar que os pais e encarregados de educação não se envolvem nem participam nas atividades do agrupamento relacionadas com a sua organização e gestão, havendo portanto um longo caminho a percorrer no agrupamento, tanto na motivação dos pais para essa participação, como na formação e informação de todos sobre o importante papel que lhes é atribuído pelo diploma.

Palavras-chave: Autonomia das escolas; Conselho Geral; Relação Escola / Família; Representatividade e Participação Parental.

Abstract

On April 22nd, 2008 was published the ordinance law 75/2008 approving the polity of autonomy, administration and management of public establishments of pre., primary and secondary schools, which is currently in force. This document presents, in its preamble, the objective of strengthening the participation of families and communities in the strategic direction of schools and creates a collegial department for this purpose, the General Council, with rules for its establishment oriented such reinforcement.

The aim of this, theoretical and empirical work (focused on a case study) was to provide clues for discussion and reflection on the representation and participation of parents in the General Council of a group of schools and identify the possibilities and constraints felt by them.

The empirical study carried out seeks to identify, in one hand, the kind of involvement and participation in school, both parents of most of their representatives in the General Council and on the other form of communication between them.

The results of our investigation showed evidence that parents do not involve or participate in group activities related to its organization and management, so in the group of schools there is a long way to go, both in motivating the parents to participate, as in the training and formation about the important role assigned to them by law.

Keywords: Autonomy of Schools; the General Council; Value School / Family; Parental Representation and Participation.

Índice

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
1. Autonomia das Escolas	5
1.1. Conceito e conceitos de autonomia das escolas	7
1.2. Autonomia das escolas no contexto internacional.....	9
1.3. Autonomia e gestão escolar em Portugal: dois modelos em destaque	11
1.4. O Decreto-lei 75/2008.....	14
2. Conselho Geral de Escola / Agrupamento	16
2.1. Composição.....	17
2.2. Competências	18
2.3. Designação / eleição dos seus membros.....	18
3. Relação escola / família.....	20
3.1. A escola como Comunidade Educativa.....	20
3.2. Escola e Família: que relação?	20
3.3. Resenha histórica sobre a relação escola família em Portugal	23
3.4. Obstáculos ao envolvimento e participação das famílias na escola	25
3.5. Papeis dos pais na relação escola/família.....	26
3.6. Contextos e oportunidades de participação e envolvimento das famílias nas escolas	28
4. Representatividade e Participação Parental.....	30
4.1. Em torno dos conceitos de representatividade, envolvimento e participação parental	30
4.2. Associações de Pais.....	33
4.2.1. Antes do 25 de abril de 1974	33
4.2.2. Entre a Revolução e a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo	34
4.2.3. Depois da Lei de Bases e até à atualidade	36
4.3. A participação formal dos pais na organização e gestão das escolas	39
4.4. Constrangimentos no sistema político/educacional português.....	43
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	45
1. Metodologia	46
1.1. Formulação do problema.....	47
1.2. Pergunta de partida.....	48
1.3. Questões de investigação	48
1.4. Objetivos	49

1.4.1.	Geral.....	49
1.4.2.	Específicos	49
1.5.	Contexto da Investigação Empírica.....	50
1.5.1.	Caraterização do Agrupamento.....	50
1.5.2.	População Investigada	50
2.	Instrumentos de pesquisa utilizados	57
2.1.	O questionário	57
2.2.	As entrevistas	59
2.3.	Os documentos	62
3.	Apresentação e análise dos dados	62
3.1	Análise dos dados obtidos pela aplicação dos questionários.....	62
3.1.1.	Conhecimento dos Pais/Encarregados de Educação sobre a organização escolar e sobre os seus papéis na Escola.	62
3.1.2.	Participação dos Pais / Encarregados de Educação.....	68
3.1.3.	Representatividade dos Pais / Encarregados de Educação no Conselho Geral	73
3.1.4.	Síntese Conclusiva	79
3.2.	Análise de conteúdo das entrevistas aos pais representantes no Conselho Geral	80
3.2.1.	Perfil dos entrevistados	80
3.2.2.	Conselho Geral: mandato e competências.....	81
3.2.3.	Participação, envolvimento e representatividade dos pais	84
3.2.4.	Comunicação entre pais representantes e representados	86
3.2.5.	Constrangimentos à participação parental.....	87
3.2.6	Síntese Conclusiva	88
3.3.	Análise de conteúdo das atas das reuniões do Conselho Geral	89
	CONCLUSÃO	92
	FONTES CONSULTADAS	94
	Bibliográficas	94
	Eletrónicas.....	98
	Legislativas	103
	APÊNDICES.....	104

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Género	51
Tabela 2 – Idade dos Inquiridos	52
Tabela 3 – Estado Civil	52
Tabela 4 – Habilitações Literárias.....	53
Tabela 5 – Idade / Habilitações Literárias.....	54
Tabela 6 – Vivência com o aluno.....	54
Tabela 7 – Q7 – É membro de alguma coletividade local?.....	55
Tabela 8 – Q6 - Nº de crianças a cargo que frequentam o agrupamento	55
Tabela 9 – Q10 – Existe Associação de Pais?.....	63
Tabela 10 – Q11- Conhece o Projeto Educativo?	64
Tabela 11 – Q12 – Conhece o Regulamento Interno?.....	64
Tabela 12 - Q13 - Quem aprova o Regulamento Interno?	65
Tabela 13 – Q14 - Quem aprova o Projeto Educativo?.....	66
Tabela 14 – Q15 –Em que órgãos participam os pais/encarregados de educação?.....	67
Tabela 15 – Q15 - Em que órgãos participam os pais/encarregados de educação?	68
Tabela 16 – Q15 - Em que órgãos participam os pais/encarregados de educação?	68
Tabela 17 – Q16 – É membro da Associação de Pais?	69
Tabela 18 – Q17 – A Associação de Pais convoca-o para reuniões de pais?.....	69
Tabela 19 – Q18 – Participa nessas reuniões?	70
Tabela 20 – Participa nessas reuniões/ano que o aluno frequenta.....	71
Tabela 21 – Q19 – Participou na escolha dos dirigentes da Associação de Pais?.....	71
Tabela 22 – Q20 – Participa nas atividades da Associação de pais?.....	72
Tabela 23 – Q21 – Já pediu apoio à Associação de Pais para a resolução de alguma situação?	73
Tabela 24 - Q22 – Conhece os pais do Conselho Geral?	74
Tabela 25 – Q23 – Conhece as competências do Conselho Geral?	74
Tabela 26 – Q24 – Conhece os assuntos tratados no Conselho Geral do Agrupamento?.....	75
Tabela 27 - Q25 - Já lhe foi solicitada alguma opinião sobre assuntos a tratar no.....	76
Tabela 28 – Q26 - Qual o meio utilizado?	76
Tabela 29 – Q27 - Conhece as posições assumidas pelos pais no Conselho Geral?.....	77
Tabela 30 - Q28 – Como teve conhecimento das mesmas?	78
Tabela 31 – Q29 –Motivos que o impedem de participar na escola como organização?.....	78
Tabela 32 - Q29 – Motivos que o impedem de participar escola como organização?	79
Tabela 33 – Perfil dos Entrevistados - 1.....	80
Tabela 34 - Perfil dos Entrevistados - 2	81
Tabela 35 – Assuntos mais importantes a tratar no Conselho Geral.....	82

Tabela 36 - Assuntos menos importantes a tratar no Conselho Geral.....	82
Tabela 37 – Área em que é mais importante a partilha de decisões com os pais	83
Tabela 38 – Documentos discutidos no Conselho Geral.....	83
Tabela 39 – Documentos mais importantes	84
Tabela 40 – Acompanhamento e avaliação do planeamento	84
Tabela 41 – Formas de Comunicação	86
Tabela 42 – Assiduidade dos pais nas reuniões do Conselho Geral.....	90
Tabela 43 - Assuntos tratados nas reuniões do Conselho Geral.....	90

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Género.....	51
Gráfico 2 – Idade dos Inquiridos.....	52
Gráfico 3 – Estado civil.....	53
Gráfico 4 – Habilitações Literárias	53
Gráfico 5 – Vivência com o aluno	54
Gráfico 6 – Q7 – É membro de alguma coletividade local?	55
Gráfico 7 – Q9 – Inquiridos segundo o grau de ensino dos filhos	56
Gráfico 8 – Q10 – Existe Associação de Pais?	63
Gráfico 9 – Q11 – Conhece o Projeto Educativo?	64
Gráfico 10 – Q12 – Conhece o Regulamento Interno	65
Gráfico 11 – Q13 – Quem aprova o Regulamento Interno?.....	66
Gráfico 12 – Q16 – É membro da Associação de Pais?.....	69
Gráfico 13 – Q17 – A Associação de Pais convoca-o para reuniões de pais?	70
Gráfico 14 – Q18 – Participa nessas reuniões?	70
Gráfico 15 – Q19 – Participou na escolha dos dirigentes da Associação de Pais?	72
Gráfico 16 – Q20 – Participa nas atividades da Associação de Pais.....	72
Gráfico 17 – Q21 – Já pediu apoio à Associação de Pais para a resolução de alguma situação?	73
Gráfico 18 – Q22 – Conhece os pais do Conselho Geral?	74
Gráfico 19 – Q23 – Conhece as competências do Conselho Geral?	75
Gráfico 20 – Q24 – Conhece os assuntos tratados no Conselho Geral do Agrupamento?.....	75
Gráfico 21 – Q25 – Já lhe foi solicitada alguma opinião sobre assuntos a tratar no.....	76
Gráfico 22 – Q26 – Qual o meio utilizado?	77
Gráfico 23 – Q27 – Conhece as posições assumidas pelos pais no Conselho Geral?.....	77
Gráfico 24 – Q28 – Como teve conhecimento das mesmas?	78
Gráfico 25 – Q29 – Motivos que o impedem de participar escola como organização?	79

Índice de Apêndices

Apêndice I – Quadros Comparativos dos três diplomas legais: Dec. Lei 172/91 de 10 de maio; Dec. Lei 115A/1998 de 4 de maio e Dec. Lei75/2008 de 22 de abril.....	105
Apêndice II – Guião do Questionário	111
Apêndice III - Questionário.....	112
Apêndice IV – Guião da Entrevista aos Pais com Assento no Conselho Geral	114
Apêndice V – Análise de Conteúdo das Entrevistas	119
Apêndice VI – Análise de Conteúdo das Atas do Conselho Geral	139

Abreviaturas

A – Ata

AP – Associação de Pais

C.G. – Conselho Geral

E – Entrevistado

EB2,3 – Escola Básica do 2º e 3º ciclo

F – Feminino

Jl/EB1 – Jardim de Infância / Escola Básica do 1º Ciclo

M – Masculino

p - Página

P. A. A. - Plano Anual de Atividades

P. E. – Projeto Educativo

Q – Questão

R.I. – Regulamento Interno

INTRODUÇÃO

Em abril de 2008 foi publicado o Decreto-lei 75/2008 que aprova o atual regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Este documento apresenta no seu preâmbulo o objetivo de reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino através da criação de um órgão colegial de topo para esse fim, o Conselho Geral, e das regras estabelecidas para a sua constituição.

De acordo com este quadro legislativo os pais e encarregados de educação têm assento no Conselho Geral e no Conselho Pedagógico mas é no primeiro que o seu papel pode ser mais relevante, uma vez que lhes é dada a possibilidade de desempenhar o cargo de presidente deste órgão.

Compete a este órgão colegial a aprovação do Regulamento Interno, do Projeto Educativo e dos Planos de Atividades, a definição das linhas orientadoras para Orçamento, o acompanhamento e avaliação da sua concretização, para além da eleição do Diretor ou seja toda a orientação estratégica das escolas e dos agrupamentos de escolas passa pelo Conselho Geral.

Face a este realce dado aos pais na gestão das escolas, estarão os pais e encarregados de educação cientes do papel que lhes é atribuído? Como é que estão a gerir a sua presença no Conselho Geral, tanto a nível de representatividade como de participação?

Partimos para este trabalho com a perceção, que nos levou a formular as nossas hipóteses, de que os pais e encarregados de educação não conhecem o papel relevante que lhes é atribuído, que a escolha dos encarregados de educação, para representarem os mesmos no Conselho Geral, não resulta do reconhecimento pelos seus pares das suas competências, nem da concordância entre os seus pontos de vista face à escola como organização e que os pais não conhecem os documentos orientadores do funcionamento do agrupamento, nomeadamente o Regulamento Interno e o Projeto Educativo, nem se reconhecem como participantes na elaboração dos mesmos.

Na sequência destas hipóteses surgiu a nossa pergunta de partida: **Qual a representatividade e a participação dos pais e encarregados de educação no Conselho Geral de um agrupamento de escolas: Potencialidades e Constrangimentos?** Esta

desdobrou-se em várias outras questões de investigação auxiliares da primeira, que orientaram o planeamento da nossa investigação.

Pretendemos com a nossa investigação perceber, por um lado, qual o envolvimento e a forma de comunicação entre os representantes dos pais e encarregados de educação no Conselho Geral do agrupamento de escolas e aqueles que são por eles representados, por outro, de que forma a sua presença e as suas intervenções no referido órgão contribuem /influenciam a elaboração, aplicação e avaliação dos instrumentos de autonomia referidos no Decreto-lei 75/2008 de 22 de abril.

Este estudo aborda os conceitos de participação e representatividade e pretende utilizar a expressão participação, referindo-se às atividades que supõem alguma influência nos campos do planeamento, gestão e tomadas de decisões estratégicas nas escolas, e representatividade ao envolvimento e comunicação entre os representantes dos pais e encarregados de educação com assento no Conselho Geral e os elementos que estes representam.

O presente trabalho divide-se em duas partes: a Parte I, Enquadramento Teórico e a Parte II, Estudo Empírico.

No enquadramento teórico do trabalho fizemos uma revisão da literatura, centrada primeiramente nos autores nacionais de referência identificados para cada uma das palavras-chave definidas: Autonomia das escolas; Conselho Geral; Relação escola-família; Representatividade e participação parental.

Abordamos a temática do processo de autonomia das escolas em Portugal, o seu quadro histórico e legal e o seu enquadramento no contexto internacional. Não apenas o conceito de autonomia mas de autonomias e das suas diferentes dimensões, conforme o tema é abordado por diversos autores na atualidade. Outro aspeto que nos parece relevante para contextualizar a representatividade e a participação dos diversos atores da organização escolar é uma abordagem da escola como organização democrática e aberta ao exterior – comunidade educativa – assim como a sua situação atual depois do caminho percorrido desde o 25 de abril.

Relativamente à segunda palavra-chave, Conselho Geral, fizemos o enquadramento deste órgão na legislação atual e no quadro legislativo que regulamentou a administração e gestão das escolas desde a implementação do regime democrático em Portugal.

A relação escola/família na atualidade e o desenvolvimento da sua participação nas escolas ao longo das últimas três décadas será outro ponto de reflexão, assim como as

imagens que os encarregados de educação têm sobre a escola; os contextos e oportunidades de envolvimento das famílias na escola; as dinâmicas comunicacionais entre a escola e a família.

Finalmente, o enquadramento teórico aborda a questão da representatividade e da participação parental nas escolas problematizando os conceitos, o funcionamento das associações de pais e as formas de participação dos pais na organização escolar: os constrangimentos e as potencialidades.

O estudo empírico procura identificar qual o envolvimento e a forma de comunicação entre os representantes dos pais no Conselho Geral de um Agrupamento de Escolas e aqueles que são por eles representados e também de que forma a sua presença e as suas intervenções no referido órgão contribuem / influenciam a elaboração, aplicação e avaliação dos instrumentos de autonomia referidos no Decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril.

Nesta segunda parte do trabalho, começamos por apresentar a metodologia utilizada, seguida da formulação do problema, da pergunta de partida, das questões de investigação, do objetivo geral e dos objetivos específicos do trabalho. Caracterizamos a população investigada e procedemos à explicitação dos instrumentos de recolha de dados utilizados: questionários, entrevistas e análise documental. Por fim, apresentamos os dados recolhidos utilizando uma abordagem descritiva e interpretativa.

Na conclusão fazemos um resumo dos resultados mais relevantes, obtidos através da aplicação dos três instrumentos utilizados e da relação existente entre eles.

Finalizamos com uma apreciação crítica ao trabalho de investigação realizado.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Autonomia das Escolas

(...) a “autonomia” tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efetiva das suas melhores expectativas. Mas ela tem sido uma “ficção necessária” porque é impossível imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas, isto é, aos seus atores e aos seus órgãos de governo, uma efetiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos. (Barroso, 2004, p.49-50)

Em Portugal foi em meados da década de 80 do século passado, com o Ministro da Educação Roberto Carneiro que, no contexto de um amplo debate sobre a Reforma do Sistema Educativo Português, surgiu a discussão, em torno do conceito de autonomia das escolas, associada a uma abertura da escola ao exterior. A referência formal a este conceito surge nalgumas considerações genéricas da Lei de Bases do Sistema Educativo publicada em 14 de outubro de 1986, que refere no seu artigo 43º

O sistema educativo deve ser dotado de estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade, mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico.

Como resultado deste processo o governo, ainda com Roberto Carneiro como ministro da educação, considerando que a reforma educativa não se poderia realizar sem uma reorganização da administração escolar, estabeleceu, através da publicação do Decreto-lei 43/89 de 3 de fevereiro, o regime jurídico da autonomia das escolas. Este diploma tinha como âmbito de aplicação as escolas básicas dos 2º e 3º ciclo e as do ensino secundário, e preconizava uma “reorganização da administração educacional, visando inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes para os planos regional e local”. É atribuída particular relevância a cada escola, como entidade decisiva nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro.

Este decreto define um quadro orientador genérico e flexível da implementação da autonomia das escolas no sentido de transferir para estas algumas competências até aqui centralizadas no domínio exclusivo do Estado. No artigo 2º, do capítulo I este diploma define a autonomia da escola como: “a capacidade de elaboração e realização de um Projeto Educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no

processo educativo” e ainda no mesmo artigo refere que este projeto se traduz na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico e na elaboração de Planos Anuais de Atividades Educativas e de Regulamentos Internos para os principais sectores e serviços escolares. De entre vários princípios orientadores que constam do artigo 3º do mesmo capítulo, destacam-se a democraticidade na organização, participação de todos os interessados no processo educativo e na vida da escola, e a responsabilização dos órgãos individuais ou coletivos pelos seus atos e decisões.

De forma a não criar ruturas no sistema é proposta uma transferência de competências gradual, tendo algumas sido transferidas imediatamente e de forma generalizada, outras careceram de momentos de experimentação, em escolas piloto, e que só se concretizaram, ou não, depois da realização da avaliação das mesmas.

Nesse normativo, porém, a referência aos pais e encarregados de educação era abordada de forma incipiente e cingia-se ao envolvimento dos mesmos no processo de ensino aprendizagem de cada um dos seus educandos.

Cerca de vinte anos mais tarde (2007-2009) e depois da experimentação e implementação de vários diplomas legais no âmbito da administração e gestão escolar, onde se destacou o Decreto-lei 115A/1998 de 4 de maio pelo seu longo período de vigência (1998-2008), a educação volta a tomar lugar de destaque no debate político português, com o governo, com Maria de Lurdes Rodrigues como ministra da educação, a propor novas reformas no ensino básico (jardins de infância, escolas do 1º, 2º e 3º ciclos) e secundário, entendidas como necessárias para tornar a governação das escolas mais eficaz e eficiente na sua missão de serviço público. Estas reformas traduziram-se, entre outras medidas, em alterações introduzidas nos estatutos do aluno, da carreira dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, e no regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Este debate culminou com publicação do Decreto-lei 75/2008 de 22 de abril que é o modelo de gestão atualmente em vigor e que se apresenta com três grandes objetivos: reforçar a participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino; reforçar as lideranças; reforçar a autonomia das escolas. Para este efeito são criados quatro órgãos de administração e gestão: o Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

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

1.1. Conceito e conceitos de autonomia das escolas

O conceito de autonomia pode, à partida, associar-se à ideia de *auto-governo* (Barroso, 2005, p.108), independência, isolamento, apoiando-se na capacidade que os sujeitos têm de se gerirem por normas próprias. No entanto, a autonomia das escolas públicas em Portugal, nunca foi abordada pelos diplomas legais como soberania ou independência absoluta. Esta autonomia, de acordo com a legislação publicada, foi sempre encarada como uma forma de “gerir interdependências, reforçando o papel dos órgãos e atores locais” (Formosinho, et. al. 2010, p.33) e tendo como objetivo permitir à escola elaborar, refletir, avaliar e melhorar o seu projeto educativo.

Barroso, ao refletir sobre a autonomia das escolas, em muitos dos seus textos (Barroso, 1998, 2004, 2005), utiliza o termo em duas dimensões distintas, criando dois conceitos de autonomia que ganharam lugar de destaque nos debates em torno desta temática: a “autonomia decretada” e a “autonomia construída”. O primeiro, “autonomia decretada” coloca a autonomia das escolas no plano da “definição política e do ordenamento jurídico e administrativo sobre as atribuições, competências e modos de governo das escolas” (Barroso, 2005); no segundo, “autonomia construída”, esta encontra-se no plano das “dinâmicas sociais que em cada organização, e para lá das determinantes político-administrativas, produzem formas de regulação autónoma” (Barroso, 2005).

Ao longo de três décadas de debate, o trajeto da autonomia das escolas e do seu conceito, no contexto nacional, não foi linear e dos diferentes processos implementados resultou um percurso feito de avanços e recuos numa sociedade em constante mutação, num mundo cada vez mais globalizado.

Como referido anteriormente, a autonomia das escolas em Portugal e o debate em seu redor iniciou-se com o processo de Reforma do Sistema Educativo que decorreu durante a

década de 80 do século passado e em 1987 “a distinção entre a administração e a gestão das escolas, a autonomia escolar, a participação parental e a descentralização foi amplamente discutida” (Formosinho, 2010, p.43).

Na época, o debate em torno da autonomia das escolas portuguesas centrou-se na “causa política da participação democrática e da abertura da escola à comunidade” (Formosinho et. al, 2010, p.58), foram discutidas questões que se relacionavam com a distinção entre a administração e a gestão escolar, com os órgãos de administração e gestão, sua composição e competências, com o tipo de liderança e forma de seleção da mesma, com o grau de autonomia da escola em relação à administração central e regional.

De salientar que a descentralização dos poderes de decisão e da responsabilidade consiste em passá-los para os diretores, professores, pais, comunidade local e setor económico.

No final da década de 90 e início deste século a autonomia das escolas sofreu novos desenvolvimentos que Formosinho (2010) enquadra em quatro dimensões: dimensão formal da autonomia das escolas (órgãos de administração e gestão e instrumentos de autonomia); dimensão territorial da autonomia das escolas (agrupamento de escolas); dimensão avaliativa da autonomia das escolas (avaliação das escolas); e a dimensão curricular da autonomia das escolas (Gestão Flexível do Currículo).

Nesta fase o conceito de autonomia estava associado ao de democracia. Não se sobrepondo estes dois conceitos deveriam complementar-se o primeiro “como capacidade de definir as normas próprias e de aplicar responsabilmente os meios de que dispõe segundo as decisões próprias – dentro do quadro legal e contratual” (Martins, 2009, p.51) e o segundo como “a consagração de um método baseado na cidadania, no primado da lei, na participação de todos e no exercício da liberdade individual e dos direitos fundamentais segundo regras comumente aceites” (Martins, 2009, p.51).

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

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

1.2. Autonomia das escolas no contexto internacional

Em Portugal, a Reforma do Sistema Educativo acompanhou o debate político existente num conjunto alargado de países em todo o mundo, e particularmente na Europa, integrado na problemática da reforma e reestruturação da administração pública e consequentemente da educação, facto que deu origem a medidas políticas e legislativas diversas que afetaram a educação em diversos países. As principais alterações legisladas e experimentadas focaram temas como a descentralização, a autonomia das escolas, o reforço de procedimentos de avaliação e prestação de contas, a livre escolha da escola pelos pais, a contratualização da gestão escolar, etc.

No início da década de 80 do século passado nalguns países foi implementado um modelo de gestão que se designa por "Gestão Centrada na Escola". Nos EUA e no Canadá designa-se por "school based management" e no Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia por "self-management school".

Segundo Barroso, “estes modelos seguem um conjunto coerente e sistemático de medidas políticas, destinadas a diminuir a intervenção do Estado na prestação do serviço público de educação, através da criação de um "quase mercado educativo", com consequências diretas na transformação dos processos de financiamento, governo e gestão das escolas (...)" (Barroso, 2005, p.96).

Este autor refere ainda que “de um ponto de vista técnico gestor a “gestão centrada na escola” está associada à adoção de modelos pós burocráticos de gestão privada, como alternativa ao “centralismo” e “burocracia” dos modelos “tradicionais” de gestão pública e estatal. Os seus promotores pretendem, assim, introduzir processos “racionalizados” de gestão com a formulação específica de metas, elaboração de planos estratégicos para identificar prioridades de desenvolvimento, avaliação de resultados, “controlo de qualidade” etc. Para isso, torna-se necessário aumentar a autonomia das escolas através da adoção de medidas de descentralização (transferência de competências e recursos), desregulação (reservando a definição de metas e controlo de resultados para o centro, atribuindo responsabilidade e autonomia de execução para as unidades locais) e adoção do princípio da subsidiariedade (tomada de decisão no nível mais baixo possível, próximo dos lugares onde se fazem sentir os efeitos).” (Barroso, 2005, p.97).

Este modelo está associado a uma corrente política neo-liberal, normalmente designada por “nova direita” e a governos conservadores.

Mais tarde, Barroso (2009) fez questão de salientar a necessidade de dissociar a questão da autonomia das escolas da gestão escolar e refere que apesar de um aparente consenso na questão da autonomia das escolas existem lógicas muito diferentes nos debates e nas soluções adotadas nos diferentes países. Existe quem defenda a autonomia da escola como o primeiro passo para a sua privatização e para a criação de mercados educativos, mas também os que defendem a autonomia como uma prática democrática e como um valor que permite que a democracia seja posta em prática nas escolas. Em relação à gestão considera que as políticas são muito condicionadas pela história da administração da educação em cada país.

Para situarmos a autonomia das escolas em Portugal no contexto europeu tomemos como referência o estudo comparativo levado a cabo pelo projeto Eurydice em 2007 sobre a evolução da autonomia das escolas nos diversos países da Europa.

O movimento de autonomia das escolas, nos 30 países europeus sobre os quais incidiu o estudo, arrancou na década de 80 do século passado apenas num número reduzido de países, difundiu-se durante a década de 90 do mesmo século sendo atualmente aceite em quase toda a Europa o princípio de que as escolas devem ser autónomas em pelo menos algumas áreas da sua gestão e que idealmente, a autonomia das escolas deveria ir a par da participação local.

O mesmo estudo salienta que, nos anos 80 as reformas em torno da autonomia das escolas estavam relacionadas com a causa política da participação democrática, e realçavam a necessidade de as escolas se abrirem mais às respetivas comunidades locais. Na década seguinte esta continuou a ser uma questão em aberto à qual se veio juntar a preocupação com uma gestão eficaz dos fundos públicos.

As reformas relativas à autonomia das escolas passaram a estar fortemente ligadas a um movimento em duas direções: a descentralização política e a sua aplicação na agenda da “Nova Gestão Pública”. Esta pretende aplicar os princípios do sector privado à gestão dos serviços públicos e rege-se por cinco máximas principais: colocar o cliente no centro das atividades do Estado, alterando, assim, gradualmente a mentalidade do sector público; descentralizar as responsabilidades até ao nível mais próximo do campo de ação; tornar os funcionários públicos responsáveis perante a comunidade; aumentar a qualidade dos serviços e a eficiência dos organismos públicos; e, por fim, substituir os tradicionais procedimentos de controlo pela avaliação por resultados (Hood, 2001). (Eurydice 2007).

Na Europa, tal como em Portugal, estas reformas são largamente delineadas ao abrigo de quadros jurídicos nacionais, ilustrativos de um modelo de processo decisório que parte do

topo para a base, sem intervenção de qualquer força impulsionadora tangível emanada das próprias escolas.

De referir ainda que a evolução dos sistemas educativos a nível internacional, situou-se, durante este período, no contexto de um processo acelerado de integração económica supranacional, fenómeno de âmbito mundial do qual faz parte a construção da União Europeia. (Canário, 2006). Este fenómeno alterou o papel fundamental dos estados nacionais que passou a consistir em assegurar a melhor integração possível da sua sociedade no quadro mundial, contribuindo para a emergência de uma “sociedade mundo” (Mercure, 2001, citado por Canário, 2006, p.29).

1.3. Autonomia e gestão escolar em Portugal: dois modelos em destaque

A publicação do Decreto-lei 43/89 de 3 de fevereiro, que define o regime jurídico da autonomia da escola, foi o ponto de partida para a transferência de algumas competências para as escolas. Um foram transferidas imediatamente e de forma generalizada a todas as escolas do país outras careceram de momentos de experimentação, em escolas piloto, e que só se concretizaram, ou não, depois da realização da avaliação das mesmas.

Entre a publicação deste diploma e 2008 (ano em que foi publicado o Decreto-lei 75/2008 de 22 de abril), no que concerne à autonomia das escolas e à sua administração e gestão, existiram dois diplomas legais que vale a pena destacar: o Decreto-lei 172/91 que, enquadrado no projeto de Reforma do Sistema Educativo Português, definia um novo regime de direção, administração e gestão e foi experimentado em cerca de meia centena de escolas públicas dos ensinos básico e secundários, e o Decreto-lei 115A/98, que foi aplicado de forma generalizada e regulou a autonomia, a administração e a gestão dos estabelecimentos de ensino básico e secundário, durante dez anos.

A implementação do Decreto-lei 172/91 de 10 de maio foi experimentada num reduzido número de escolas públicas dos ensinos básico (1º, 2º e 3º ciclos) e secundário. Tratou-se de uma tentativa de alteração do modelo de gestão escolar português no sentido do reconhecimento de uma maior autonomia das escolas e da sua abertura ao exterior.

Os princípios que orientam este diploma procuram ser coerentes com os que constam na Lei de Bases do Sistema Educativo: autonomia das escolas corporizada no projeto educativo, integração comunitária, democracia, participação e representatividade. São

implementados diferentes níveis de intervenção na administração e gestão das escolas através da existência de um órgão de direção, colegial e aberto à participação da comunidade, um órgão de gestão unipessoal desempenhado por um docente e outros órgãos de gestão intermédia.

Nesta experiência distingue-se pela primeira vez a direção da gestão escolar. O órgão de direção, acima do órgão de gestão, é o designado Conselho de Área Escolar ou de Escola e tem poderes para eleger o Diretor Executivo (órgão de gestão unipessoal). Este Conselho é um órgão colegial constituído por pessoal docente, não docente, pais e encarregados de educação, representantes do município, dos interesses sócio económicos e culturais da região.

Com a criação deste órgão de direção aberto à participação da comunidade, os professores veem diminuir o seu protagonismo, mas mantêm o seu domínio na administração e gestão das escolas, uma vez que a presidência deste tem que ser obrigatoriamente desempenhada por um docente, assim como o cargo de Diretor Executivo.

Este modelo, depois de avaliado por uma Comissão de Avaliação e Acompanhamento criada para o efeito, não foi implementado e o projeto de autonomia das escolas ficou adormecido. Apesar de os seus princípios orientadores apontarem para a tal harmonia com a Lei de Bases do Sistema Educativo, este diploma continha, na perspetiva dos avaliadores da experiência, excessiva regulamentação e não estava clara a distinção entre os diferentes papéis, o que levou à existência de ambiguidades e confusão nas competências, no protagonismo e na inter-relação dos seus principais órgãos. Por outro lado, continuava a haver um sistema centralizado de ensino, o que não permitiu que este modelo de administração, direção e gestão das escolas trouxesse poderes acrescidos significativos, em relação às escolas que continuaram a ser geridas aparentemente pelo Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro.

Vale a pena referir, que naquele diploma surge no seu preâmbulo pela primeira vez o termo, eficiência na administração escolar e que a existência, ainda que num número reduzido de escolas, da experimentação do novo modelo, levou a um amplo debate e a grande contestação por parte de vários setores ligados à educação; que esta experiência incitou, os defensores da «gestão democrática» a procurarem demonstrar que, dispondo dos mesmos meios, a eficácia do «modelo de gestão democrática das escolas» não ficava aquém da do «novo modelo de administração, direção e gestão das escolas».

A 4 de maio de 1998, durante o mandato de Marçal Grilo como Ministro da Educação, é publicado o Decreto-Lei 115-A/98) designado como “Regime de autonomia, administração

e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”.

A aprovação deste diploma obteve grande concordância entre as escolas, os sindicatos e os atores do processo educativo, nomeadamente as associações de pais, e o mesmo vigorou durante cerca de dez anos, apesar da introdução frequente de ajustes, alterações e alguma regulamentação.

A autonomia das escolas e a descentralização são considerados, aspetos fundamentais a ter em conta nesta nova organização do sistema educativo visando, como refere o seu preâmbulo, “concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”.

O aspeto mais inovador deste decreto é a criação da figura dos “contratos de autonomia” como um instrumento essencial para a concretização da mesma. Ao contrário da legislação que o precedeu (Decreto-lei nº 769-A/76 de 23 de outubro), este decreto, afastando uma solução normativa de modelo uniforme, estabelece “regras claras de responsabilização” que se destinam a abrir caminho à celebração dos contratos de autonomia. No entanto, até 2006 apenas se celebrou um contrato.

Este diploma define igualmente como instrumentos de autonomia das escolas, o Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades.

Outro aspeto inovador deste decreto foi a possibilidade de criação de agrupamentos de escolas de diferentes níveis de ensino (incluindo jardins de infância), pertencentes a um mesmo concelho, constituindo uma mesma estrutura organizacional.

Quanto à importância do poder local, ela é reconhecida e sublinhada pela criação dos Conselhos Municipais de Educação, concebidos como “estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais” visando a articulação da política educativa com outras políticas sociais.

Para monitorizar a execução do decreto, o governo criou uma “Comissão de Acompanhamento”, coordenada por João Barroso, autor do estudo prévio, que publicou um relatório (Barroso, 2001) onde se referem contradições e insuficiências nos desenvolvimentos práticos da nova legislação.

O efeito esperado pela aplicação do novo decreto ficou aquém das intenções políticas expressas, bem como dos objetivos e expectativas implícitas, uma vez que não se conseguiu a mobilização desejável por parte de todos os atores envolvidos no processo educativo: os professores continuaram a liderar os processos de tomada de decisões nas escolas, a

participação dos alunos revelou-se muito elementar e a dos autarcas revelou alguma reserva e distanciamento. Os pais e encarregados de educação foram aqueles que melhor aproveitaram a oportunidade da nova legislação, através da criação e multiplicação das associações de pais.

O novo regime de gestão traduziu-se mais em continuidades do que em ruturas, quer do ponto de vista organizacional quer no que respeita ao perfil dos presidentes dos conselhos executivos e outros membros dos órgãos de gestão.

A pressão normativa exercida pelos serviços centrais e regionais do ministério da educação continuou, e nalguns casos foi até reforçada, como foi o caso do processo da constituição dos agrupamentos, mas a autonomia das escolas, grande desígnio da nova legislação, continuou muito incipiente.

Pode concluir-se que, de uma maneira geral, as mudanças introduzidas pelo novo diploma não produziram o efeito mobilizador esperado nos atores com intervenção no contexto escolar.

Durante a vigência destes diplomas foi surgindo legislação sectorial que foi alterando, alargando ou restringindo o âmbito de atuação das escolas.

1.4. O Decreto-lei 75/2008

Em 22 de Abril de 2008, com M^a de Lurdes Rodrigues no cargo de Ministra da Educação, é publicado o Decreto-lei 75/2008 aquele que atualmente se encontra em vigor e que, apesar de algumas alterações pontuais já verificadas nomeadamente com a queda da categoria de “professor titular”, redefine o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, com três objetivos relevantes: reforçar a participação das famílias e comunidades locais na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino; favorecer a constituição de lideranças fortes; reforçar a autonomia das escolas.

A participação das famílias e comunidades locais na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino é reforçada através da participação dos seus representantes no Conselho Geral, (através das regras estabelecidas para a constituição deste órgão) que tem como competências a aprovação das regras fundamentais do funcionamento do estabelecimento de ensino, as decisões estratégicas, e o poder de eleger o diretor.

Não podemos deixar de salientar aqui as opiniões de dois autores de referência que emitiram pareceres sobre a proposta de decreto-lei que antecedeu a aprovação do presente

diploma. Lima, (2008, p.1) refere que “Quanto à abertura da escola às famílias e à comunidade, sabe-se, de há muito, como é diversa a situação no país e pouco dependente, aliás, do maior ou menor número de representantes comunitários nos órgãos escolares.” Barroso (2008, p.3) salienta ainda que “A participação das famílias e das comunidades é variável de escola para escola, depende de fatores contextuais e culturais e a sua superação exige, sobretudo, condições, estímulos e contrapartidas que estão muito para lá de um simples reordenamento normativo do regime jurídico”.

O reforço da representação das famílias, das autarquias e de representantes das comunidades locais nos conselhos gerais poderá numa primeira fase, vir a ter um resultado mais simbólico do que real mas, com a continuidade, abre-se um novo capítulo na gestão escolar que cria uma rutura com o passado (a escola, domínio dos que lá trabalham – professores, pessoal não docente e alunos) e cujos efeitos dependerão das dinâmicas das instituições e dos contextos em que se inserem.

Outro objetivo que este diploma persegue é o favorecimento da constituição de lideranças fortes através da criação de um órgão unipessoal – o Diretor – a quem são cometidas especiais responsabilidades na condução das linhas estratégicas definidas pelo Conselho Geral. A criação do cargo de Diretor, em substituição de um órgão colegial de direção, e a quem cabe a gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas, visa criar as condições para o aparecimento de “boas lideranças e lideranças fortes” com a autoridade necessária para desenvolver os Projetos Educativos e a quem possa ser endossada a responsabilidade pela gestão dos dinheiros públicos. Este diploma acrescenta como instrumentos de autonomia o Orçamento, o Relatório Anual de Atividades, a Conta de Gerência e o Relatório de Autoavaliação.

O terceiro objetivo é o reforço da autonomia das escolas através da generalização da possibilidade da celebração de contratos de autonomia, procurando-se a melhoria do serviço público de educação no pressuposto de que as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu Projeto Educativo do que o Ministério da Educação, pelo que a autonomia deve ser considerada como um investimento nas escolas e na qualidade da educação, visando a melhoria das aprendizagens e o sucesso educativo.

Este modelo tem, no que se refere à administração e gestão escolar, alguns aspetos que o aproximam da proposta que foi experimentada e avaliada no início da década de noventa do século passado (Decreto-lei 172/91), nomeadamente no que diz respeito às competências do

órgão de topo. Esta opinião é partilhada pelo professor Matias Alves (2007) que refere ainda que se está, continuamente, a levar a cabo uma “política pendular de avanços e recuos”.

Ao realizarmos uma análise comparativa dos seguintes documentos legais: Decreto-lei 172/91 de 10 de maio, Decreto-lei 115A/98 de 4 de maio e o Decreto-lei 75/2008 de 22 de abril, há a salientar o seguinte: no que se refere ao objeto de cada um, âmbito de aplicação e órgãos de administração e gestão, os três documentos têm o mesmo objeto, que é a autonomia e a gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré escolar e dos ensinos básico e secundário (cf. apêndice I, quadro 1). Quanto aos órgãos de administração e gestão verificamos a existência de um órgão colegial de topo, com a participação da comunidade, nos três diplomas, mas ao nível da gestão, o Decreto-lei 172/91 e o Decreto-lei 75/2008 apresentam um órgão unipessoal na figura do Diretor Executivo no primeiro e do Diretor no segundo, enquanto que no decreto-lei 115A/98 a gestão está entregue a um órgão colegial, o Conselho Executivo (cf. apêndice I, quadro 2).

Os três diplomas definem o conceito de autonomia e dos instrumentos de autonomia. Salienta-se o facto de o atual documento acrescentar, ao conceito de autonomia e ao seu exercício a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa, e aos instrumentos de autonomia, o Orçamento, o Relatório Anual de Atividades, a Conta de Gerência e o Relatório de Autoavaliação. (cf. apêndice I, quadro 3).

Um aspeto relevante nas características dos órgãos de topo dos três normativos é naturalmente a sua constituição. No primeiro documento o corpo docente estaria representado com pelo menos 50% dos representantes do Conselho de Escola ou Área Escolar, no Decreto-lei 115A/98 o seu número na Assembleia de Escola já não poderá ultrapassar os 50% e, no atual diploma, estes elementos em conjunto com o pessoal não docente não podem ultrapassar os 50% mas, como o número de elementos que compõem este órgão é ímpar, estarão sempre em minoria (cf. apêndice I, quadro 4).

2. Conselho Geral de Escola / Agrupamento

O Conselho Geral é o órgão de topo de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas; é “o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola”.

A noção de estratégia está tradicionalmente ligada ao processo de tomada de decisões que afetem toda uma organização por um prazo temporal dilatado. Esta direção estratégica deve estabelecer valores comuns a partir de algumas questões como: Onde queremos chegar? Quando queremos chegar? O que devemos fazer para lá chegar? Onde devemos concentrar esforços?

Esta abordagem de direção estratégica em que se destaca o prazo temporal dilatado do planeamento, é questionada por alguns investigadores, uma vez que na atualidade apresenta-se demasiado estática para o mundo dinâmico em que se vive, nas escolas e na sociedade em geral, e em que o imprevisível muitas vezes acontece alterando de forma acentuada os contextos da organização escolar (veja-se a política de agregação e de agrupamentos de escolas e a constituição de mega agrupamentos durante a vigência de mandatos definidos neste diploma).

O Conselho Geral é composto por um conjunto diversificado e heterogéneo de elementos pelo que, para efetivamente conseguir materializar o que é explicitado na lei, é necessário que, como referem Santos e outros (2009, p.28) o mesmo seja “composto por pessoas e entidades motivadas para o cargo, com preparação sobre o papel que terão de desempenhar e processos de trabalho que vão instituir”.

2.1. Composição

Segundo o quadro legislativo atual os pais e encarregados de educação têm assento no Conselho Geral e no Conselho Pedagógico, mas é no primeiro que o seu papel pode ser mais relevante: as regras para a composição do Conselho Geral apesar de permitirem flexibilidade quanto ao número de elementos que o compõem, impõem que seja um número ímpar, tem que estar salvaguardada a participação de representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local, sendo que o número de representantes do pessoal docente e não docente, no seu conjunto, não pode ser superior a 50%. Qualquer elemento do Conselho Geral pode ser eleito para presidente do órgão, incluindo, portanto, qualquer representante dos pais e encarregados de educação.

As regras de composição do Conselho Geral revela que o diploma pretende operacionalizar o reforço da participação das famílias e criar maior rutura com os documentos anteriores. Naqueles os representantes do corpo docente e o pessoal não docente no seu

conjunto encontravam-se sempre em maioria, nunca se encontrando os representantes do pessoal docente em minoria. O fato de, no atual modelo, o número ter que ser obrigatoriamente ímpar coloca sempre em minoria o número de representantes do pessoal docente.

2.2. Competências

Compete a este órgão colegial a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (Regulamento Interno), as decisões estratégicas e de planeamento (Projeto Educativo, Planos de Atividades, Orçamento), o acompanhamento da sua concretização (Relatório Anual de Atividades, Conta de Gerência, Relatório de Autoavaliação), para além da eleição do Diretor.

Voltando a fazer uma análise comparativa entre as competências deste órgão e as competências da Assembleia no decreto-lei 115A/98 e do Conselho de Escola ou Área escolar no Decreto-lei 172/91 podemos aferir que no Decreto-lei 172/91, e no atual modelo os respetivos órgão de direção estratégica têm mais poderes deliberativos, patente na utilização dos termos “eleger”, “aprovar”, “determinar” no início das frases (cf. apêndice I, quadro 4), do que o mesmo órgão no Decreto-lei 115A/98. Todo o corpo deste último diploma (ao contrário dos outros dois que se centram mais num discurso sobre eficiência e eficácia) apresenta uma linguagem que apela mais às decisões democráticas e participadas, sendo este fato apontado como tendo estado na origem de, na época, a sua aceitação ter sido bastante consensual.

2.3. Designação / eleição dos seus membros

O preâmbulo do presente diploma introduz frequentemente os conceitos de eficácia e eficiência da governação das escolas substituindo o conceito de democracia que orientava o diploma anterior. Este aspeto, bastante discutido e contestado, refere-se essencialmente ao modo de eleição do Diretor (um órgão unipessoal selecionado pelo Conselho Geral a partir de um processo concursal) e ao facto de os coordenadores das estruturas intermédias serem designados pelo Diretor, substituindo o processo que vigorava desde 1976 de estes serem eleitos de entre os seus pares.

No caso do Conselho Geral, o processo de eleição dos elementos representativos do pessoal docente, não docente e alunos (apenas no ensino secundário), mantêm-se semelhante ao processo desenvolvido anteriormente, ou seja, assenta na constituição de listas e são eleitos separadamente pelos respetivos corpos eleitorais. A conversão dos votos em mandatos faz-se através do método de Hondt.

Os representantes dos pais e encarregados de educação, que no anterior diploma eram “designados pelas respetivas organizações representativas ou na falta das mesmas nos termos a definir no regulamento interno” são agora “eleitos em assembleia geral de pais e encarregados de educação do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sob proposta das respetivas organizações representativas e na falta das mesmas, nos termos a definir no regulamento interno”.

Os representantes do município são designados e os membros da comunidade local são cooptados pelos demais membros do Conselho Geral.

Pelo exposto e em termos legislativos, parece-nos que no caso do Conselho Geral se mantém o caráter democrático da seleção dos seus elementos.

3. Relação escola / família

Pode-se, por um lado, defender que a relação escola família tem a idade da instituição escolar, pois desde que há escolas e famílias sempre houve algum tipo de relação entre ambas: ora mais direta, mais explícita, mais próxima, mais formal, mais harmoniosa; ora mais indireta, mais implícita, mais distante, mais informal, mais tensa. (Silva, 2003, p.29)

(...) a existência de um problema de relação entre a escola e a família não se coloca desde que a escola foi criada. A razão é relativamente simples: a escola, que é uma invenção histórica recente, foi criada em rutura com o local, com a família, com as comunidades, pelo menos em Portugal. (Canário, 2007, p.106)

3.1. A escola como Comunidade Educativa

É com a reforma do Sistema Educativo Português, na década de 80 do século passado, que no nosso país se alterou o conceito de Escola para o de Comunidade Educativa. Até aqui esta era concebida como um espaço fechado ao exterior, eminentemente construído pelos que lá trabalhavam – principalmente os professores – e para os alunos que, de uma forma seletiva, o frequentavam.

Entendendo comunidade como um conjunto de pessoas, conscientes de pertencerem ao mesmo grupo, dinamizado e reunido pela comunicação em torno de interesses comuns, partilhados de uma forma interativa, (Lourenço, 2008, p.31) a escola como comunidade educativa pertence a todos os interessados pela educação escolar que se situam no sistema de interações com cada escola. É assim reforçada a ideia de abertura da escola a todos os intervenientes no processo educativo, incluindo os alunos, os pais e encarregados de educação e a comunidade local.

Parece-nos oportuno refletir um pouco sobre a relação existente, em Portugal, entre estes diferentes atores, nomeadamente entre a escola e a família.

3.2. Escola e Família: que relação?

O apelo à participação e ao envolvimento dos pais e encarregados de educação na escola nas suas diferentes dimensões, tem vindo a ser acentuada no discurso político e

legislativo do nosso país nas últimas três décadas, no entanto, algumas questões se levantam: Que tipo de envolvimento e participação na “escola”? Que escolas? Que famílias?

Silva (2003) considera a relação escola-família uma relação multifacetada e complexa, que envolve uma multiplicidade de atores sociais, abordando-a segundo duas vertentes lar/escola e duas dimensões de atuação – individual/coletiva.

A vertente escola tem sido a mais estudada e problematizada e é sobre ela que o estado mais tem legislado. A vertente lar, tem sido mais ignorada e menos estudada mas de acordo com a opinião do autor, o que se passa em casa de cada aluno, quer por “ação” quer por “omissão” pode condicionar o seu processo de escolarização.

Quanto às dimensões de atuação a primeira aborda um envolvimento dos pais e encarregados de educação na escola na perspetiva de acompanhar o processo educativo do seu educando, sendo esta a mais frequente, por tratar diretamente os interesses dos seus filhos (individual).

A segunda dimensão, a coletiva, é aquela que melhor se enquadra no presente trabalho e, no que concerne aos pais, esta traduz-se habitualmente na participação destes nas associações de pais e nas suas atividades, assim como na integração nos órgãos das escolas, como representantes dos pais. David (1993) e Dale (1994), citados por Silva, (2005, p.17), consideram esta dimensão essencialmente política. O reforço da participação parental surge a partir de decisões tomadas pelo poder político e não perante respostas a pressões vindas de baixo.

O envolvimento individual dos pais na relação escola família é mais frequente sendo os seus efeitos no sucesso escolar dos alunos amplamente reconhecido.

A Escola e a Família são duas instituições centrais na nossa sociedade cada vez mais global e multifacetada. Na família tem-se verificado um processo de mudança muito acentuado e acelerado que a escola, com tendência mais “conservadora”, tem dificuldade em acompanhar.

Na verdade assiste-se hoje a profundas mudanças sociais que tornam mais complexa a relação escola-família, invocando a uma reflexão sobre a possível reconfiguração desta relação. A instituição escola, principalmente a partir dos anos 70 do século passado, tornou-se uma escola de massas. Apesar de todos os esforços legislativos para a tornar inclusiva, multicultural e de se ter alargado o seu campo de atuação e influência de forma a adaptar-se às alterações sociais, nomeadamente à heterogeneidade dos seus alunos, continuou, genericamente, a caracterizar-se por ter uma cultura “essencialmente letrada, urbana e de classe

média” (Silva, 2005, p.13), mantendo um caráter bastante conservador, “agarrada” aos padrões tradicionais de relacionamento com o exterior. Já o conceito e a estrutura familiar, tal como a sociedade em geral, têm sofrido significativas alterações, existindo atualmente um largo espectro de composições familiares e de papéis assumidos no seio das mesmas que se encontram em constante mutação.

Embora a globalização e as produções legislativas tenham procurado a normalização das regras sociais, tornando a sociedade e a educação “homogénea” em alguns aspetos, como por exemplo, a igualdade de oportunidades, o certo é que a realidade ultrapassa essa ficção.

Cada escola e cada família enquadra-se num complexo de interações que as diferencia, o que leva a que, quando se realizam estudos comparativos abrangentes e exteriores (ex. rankings), seja necessário colocar as questões: Que escolas? Que famílias?

Na abordagem a esta relação (escola/família) a literatura de referência coloca preferencialmente o acento tónico na cooperação, colaboração, parceria entre as duas instituições. No entanto, como em qualquer relação, não só a cooperação mas também o conflito têm estado sempre omnipresentes.

Considerando como atores principais destas duas instituições, os professores e os pais, Lima (2002) refere que as relações entre estes sempre “foram assunto polémico ao longo da história do sistema educativo português. Quer pela sua inexistência quer pelo caráter sensível que assumem, quando se concretizam estas relações têm suscitado debates intensos e apaixonados” (p.7). Nas duas últimas décadas estas relações tornaram-se mais problemáticas com pais e professores a culpabilizarem-se uns aos outros pela não concretização das suas expectativas face ao sucesso do aluno.

Em Portugal, como na maioria dos países ocidentais a legislação produzida, em torno desta relação orienta-se segundo os mesmos princípios, ou seja no sentido do envolvimento e da participação parental no acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos e na escola como organização. No entanto, a distância entre a escola e a família é reconhecida por muitos e, como refere Silva (2003), tem sido alvo do interesse de diversos especialistas que colocam a tónica na divergência entre estes dois grupos:

“Sara Lightfoot (1978) refere-se aqueles dois grupos como “mundos à parte”, Cléopâtre Montandon e Philippe Perrenaud (1987) interrogam-se sobre a existência de um “diálogo impossível” entre ambos, Serge Honoré (1980) fala de uma relação “necessária e difícil”, Cristina Gomes da Silva (1993) de uma “cooperação desconfiada”, Cristina Rocha (1996), Daniel Sampaio (1996) de uma “competição simétrica”, enquanto Pedro Silva (1993) adverte para os perigos de uma “relação

armadilhada” e Don Davies descreve a retórica sobre aquela relação do seguinte modo: «A via bi direcional das boas relações escola lar está pavimentada com a bela retórica de envolvimento, participação, cooperação, parceria casa escola. Mas não há muito trânsito naquela rua de dois sentidos» (1983). (Silva, 2003, p.30)

Já na década de noventa do século XX se dava conta de que em Portugal, apesar de possuir uma legislação sobre o relacionamento entre escolas e encarregados de educação que se encontrava na “média” europeia, era muito grande a distância entre a legislação e a sua implementação. Quase duas décadas depois este argumento continua válido para grande número de conjunturas em Portugal onde se inclui naturalmente a educação.

Mas a que se deve esta clivagem entre a retórica e a legislação produzida e o que realmente acontece (de uma forma geral) nas escolas do nosso país?

3.3. Resenha histórica sobre a relação escola família em Portugal

Recuando um pouco na história desta relação, podemos encontrar alguns pontos que nos ajudam a compreendê-la. Até à década de 70 do século passado a escola em Portugal era elitista e orientava-se de forma seletiva e diferenciada para os públicos que a frequentavam, havendo grande semelhança cultural entre a escola e as famílias dos seus alunos.

Nos 40 anos que antecederam o 25 de Abril de 1974 viveu-se num estado totalitário e ditatorial onde a participação cívica esteve amordaçada e o estado assumia-se intencionalmente como o único e principal agente da educação. “ A lealdade da criança era para com o estado e a “família” era vista como meio para atingir este fim” (Silva 2005, p.77). Foi um longo período em que a experiência do exercício de uma cidadania participativa dos nossos cidadãos não existiu, o que levou a que estes revelassem falta de hábitos de participação que ainda hoje podem ser considerados um fator inibidor na relação escola/família. Esta situação tem condicionado a participação dos encarregados de educação na escola, havendo um afastamento destes relativamente aos assuntos da mesma, o que conduz a um perpetuar da separação entre família e escola.

À escola os pais entregavam os filhos para estes receberem instrução, considerando-a um domínio dos professores. Às famílias cabia a função de dar sustento às crianças e a transmissão de valores básicos que incluíam “as relações de cortesia, o respeito pelas autoridades e o cumprimento das regras” (Marques, 2001, p.23). Tratava-se de uma escola transmissiva e competia aos alunos essencialmente a aquisição de conhecimentos através da

memorização. “Os professores, ao longo dos anos habituaram-se a aceitar esta dualidade, porque ela funcionou razoavelmente.” (Marques, 2001, p.23).

Já no século XX, mas antes da escola se transformar em escola de massas, vale a pena referir dois instrumentos de ligação das escolas com as famílias que podemos considerar embriões de outros que ainda existem.

Em 1905, pelo decreto de 29 de agosto é instituído o caderno escolar, no qual os professores deviam registar todas as ocorrências significativas relativas à assiduidade, aproveitamento e comportamento dos alunos. Os “chefes de família” teriam o dever, incumbido pelo reitor ou pelo chefe de classe, de examinar o caderno. Aqui as famílias deixam de ser apenas destinatários de informações passando a ser auxiliares da escola na “ádua tarefa de educar a mocidade”. Atualmente existe a caderneta escolar mas com o advento da democracia e da participação parental esta é um meio de comunicação interativo entre os pais e os professores.

Em setembro de 1968 é aprovado o Estatuto do Ensino Preparatório do Ensino Secundário. Este diploma cria a figura do diretor de turma que se mantém até à atualidade. Neste diploma é também consignado aos pais o papel de convidados para assistirem às cerimónias de abertura do ano letivo e sessões solenes.

Com a revolução de abril deu-se uma grande mudança na sociedade portuguesa. Surge a democracia e, a nível da educação, a sua massificação, com a conseqüente invasão da escola por novos públicos, por problemas sociais até aqui distantes das mesmas e a conseqüente rutura entre os valores familiares e escolares de uma boa parte dos alunos. A descontinuidade cultural entre a família e a escola transformou-se no principal motivo de conflito entre estas duas instituições.

Além disso, a escola passou a ter que proporcionar aos alunos aquilo que eles anteriormente traziam de casa – educação. Ao longo das duas últimas décadas do século passado os “professores começaram a ser pressionados para assumirem novos papéis que iriam bloquear ainda mais a função instrutiva. Os novos papeis são os de terapeuta, gestor, administrador, assistente social e animador de tempos livres” Marques (2001, p.24).

A instituição escolar, muitas vezes com má vontade e com grande resistência às mudanças, teve que alterar o seu modo de funcionamento.

Decididamente a partilha das responsabilidades educativas faz parte do princípio das relações entre a escola e a família, por conseguinte estas duas instituições longe de se sobreporem ou de se contradizerem, deveriam complementar-se. Mas quais são os limites de

atuação de uma e de outra? A ténue fronteira entre estes limites parece-nos outro fator que leva à desconfiança e às dificuldades de comunicação entre elas.

3.4. Obstáculos ao envolvimento e participação das famílias na escola

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

O mesmo autor identifica alguns constrangimentos ao envolvimento parental, entendido na dimensão individual, daqueles que habitualmente são considerados “pais difíceis de alcançar”: a cultura escolar não é compreendida pelos pais com baixos níveis de escolaridade; pais que tiveram uma má experiência escolar olham para a escola com receio e desconfiança; as escolas raramente dispõem de condições de privacidade para receberem os pais; a linguagem dos professores nem sempre é acessível aos pais com menores níveis de instrução; os professores chamam os pais à escola quase sempre quando há problemas e raramente quando as coisas estão bem.

Os pais que a escola atrai são aqueles que estão familiarizados com a cultura escolar (essencialmente de classe média). Na relação entre a escola e as famílias existem atitudes e fatores, tanto de uma parte como da outra, que funcionam como obstáculos à aproximação entre elas.

Por tradição os pais entregavam os filhos à escola para estes receberem instrução, considerando-a um domínio dos professores. A sua atitude era essencialmente de usufrutuários de um serviço enquanto que, com as alterações introduzidas no sistema educativo português e na sociedade, os pais aparecem cada vez mais conotados como clientes e consumidores introduzindo nas escolas uma lógica de mercado.

Como refere Marques (2001, p.26) à medida que se intensificam as mudanças resultantes da massificação do ensino em Portugal e a entrada nas escolas de cada vez mais alunos “privados de civilidade” os professores tendem a atribuir responsabilidades ao que corre menos bem a fatores exteriores à sua pessoa e, no caso do fracasso escolar dos alunos, começam a culpar os pais por esse facto.

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

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

É notória a dificuldade de comunicação de uma sociedade cada vez mais global, em que o tempo disponível é mais escasso e difícil de articular e em que a população escolar e local é cada vez mais multicultural com a escola que mantêm o seu padrão conservador e no essencial continua organizada para a família convencional e para o aluno oriundo de famílias convencionais e da classe média.

Outros fatores podem ser apontados como obstáculos, por exemplo a escassa preparação dos professores para lidarem com as situações da sociedade atual, a falta de preparação das famílias, a falta de tempo dos professores e de disponibilidade dos encarregados de educação entre outras.

3.5. Papeis dos pais na relação escola/família

Nunca os pais foram tão reivindicativos como o são neste momento. Isto é podemos defender que as atuais reclamações dos pais face à escola, no que diz respeito ao seu funcionamento e organização, aos valores que afirma, à sua relação com o mercado de trabalho indicam um novo posicionamento face à escola que se relaciona com o facto de os pais se reclamarem não tanto na base de igualdade e de representatividade, mas mais na base da diferença e da identidade. (Silva, 2005, p.22)

A diversidade de atores e de contextos educativos são inúmeros e, no caso dos pais e encarregados de educação, os papeis que assumem face à escola como organização são também muito variados, no entanto, fortemente influenciados pela sociedade que os envolve e pelos meios de comunicação social. O papel atribuído pelo estado aos pais, e o papel reclamado pelos mesmos sofreram ao longo dos anos alterações significativas.

Stoer e Cortezão, (2005) e Silva e Stoer (2005) teorizam sobre diferentes tipologia de pais por onde “perpassa a clivagem estrutural (nomeadamente de classe) e uma desigual capacidade de intervenção em meio escolar”.

As várias produções legislativas, com vista a reestruturar as relações escola/família, têm posto a tónica nas expressões “colaboração”, “envolvimento”, “parceria” e “cooperação” entre as duas entidades. No que concerne aos encarregados de educação as produções legislativas têm tido sempre como horizonte o “tipo de pai que a política educativa deseja construir” (Stoer & Cortezão, 2005, p.75). Mas, que “tipo de pai” é este?

Não é com certeza o pai que apresenta uma relação de indiferença, de resistência ou de não participação face à instituição escolar e que, Stoer e Cortezão (2005) designam por “pai indiferente ou hostil”. Estes autores chamam ao pai que a política educativa deseja construir o “pai responsável” – mais informado, mais implicado e que tem um papel ativo na educação dos seus filhos.

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

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

Este tipo de pai começa a tomar forma depois das associações de pais serem oficialmente reconhecidas (1977) e de lhes começar a ser solicitada opinião sobre alguns problemas educativos. Estas passaram a ser representadas no Conselho Nacional de Educação e também a ter um representante nos conselhos pedagógicos das escolas preparatórias e secundárias. Estas presenças eram essencialmente consultivas e no caso dos conselhos pedagógicos sem direito a voto.

O “pai parceiro” é aquele que apresenta uma atitude pro ativa perante a escola. O Decreto-lei 372/90 de 27 de Novembro – lei das associações de pais – é considerado o ponto de mudança do “pai colaborador” para o “pai parceiro”. A presença frequente neste diploma das palavras “participação” e “intervenção” é demonstrativo do reconhecimento dado às associações de pais ficando estas muito mais ligadas aos corpos gerentes das escolas e à elaboração e decisão das políticas educativas.

Este tipo de pai continua a ganhar terreno como aquele que a política educativa deseja construir. Silva (2005) salienta no entanto que:

com esta tipologia desloca-se a análise da relação escola-família para o lado dos pais. Já não estamos apenas perante “o que a escola faz às famílias (Perrenoud, 2001), mas também perante o que (algumas) famílias fazem (ou não) à escola, incluindo o que as famílias fazem com o que a escola lhes faz. Assumimos, assim, uma noção de agência, que pode revestir formas várias (desde a “simples” resistência até à reclamação e ao confronto). (p.19)

Estes pais tendencialmente têm vindo a tomar a sua posição na escola não tanto através da reclamação de igualdade e de representatividade, mas mais na base da diferença e da identidade.

Na sociedade portuguesa é a nova classe média o representante natural deste tipo de pais (salvo algumas exceções), uma vez que, está geralmente mais bem colocada para responder aos requisitos das escolas e é ela que se encontra melhor posicionada para “agir na base de uma relação de igualdade, se não mesmo de superioridade, perante a escola e os professores, ou seja, numa posição, no mínimo, crítica e desafiante da própria instituição escolar (pais-parceiros)” (Silva, 2006, p.285).

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

3.6. Contextos e oportunidades de participação e envolvimento das famílias nas escolas

No ponto anterior foi focado o “pai parceiro” como aquele que a legislação aponta atualmente como o pai responsável e a quem atribui gradualmente maiores responsabilidades na dimensão coletiva da relação escola-família.

Para que esse papel possa ser desempenhado e entendido por todos os atores envolvidos no processo educativo, é necessário que fique claro, entre a escola e os pais, o que ambos entendem por “parceria”. Esta deve constituir a articulação que as duas partes

estabelecem para atingir interesses comuns, mas para que ela funcione os parceiros têm que reconhecer o mesmo bem comum, partilhar uma visão de escola, para além de partilharem sentimentos de confiança e lealdade. Estes sentimentos são aqueles a que ambas as partes oferecem maior resistência mas, para o conseguirem, é muito importante que os pais, os professores e a escola cheguem a acordo acerca da verdadeira missão da escola, colocando aquilo que os divide atrás daquilo que os une.

Conforme foi salientado nas conclusões do seminário da Rede de Escolas de Excelência (excxl), de 2009. “a participação dos pais e encarregados de educação não é um objetivo em si, é um meio para melhor concretizar com sucesso um objetivo. Por isso se deve perguntar primeiro: quais são os objetivos da escola?”

Esses devem ser definidos no seu Projeto Educativo e para que este se torne claro quanto à missão, aos objetivos e metas que a organização escolar pretende atingir, bem como quais os caminhos a seguir a legislação e estudos em torno do tema apelam a que a construção do mesmo, seja partilhada, envolva abertamente todos os elementos da comunidade educativa e naturalmente os pais.

Para a consecução deste propósito podemos salientar um importante e variado leque de práticas de parceria: práticas de comunicação, práticas de participação nos órgãos escolares, práticas de colaboração em atividades educativas fora da sala de aula, práticas de colaboração em atividades educativas na sala de aula, práticas de apoio ao estudo em casa e outras.

Sendo certo que os benefícios das práticas de comunicação, de colaboração em atividades educativas fora da sala de aula e de apoio ao estudo (dimensão individual da relação) não oferecem quaisquer dúvidas, já as práticas de participação das famílias nos órgãos escolares não são aceites, de forma pacífica, por todos. Marques (2011)¹ levanta as seguintes questões:

“Em que órgãos escolares devem as famílias participar? Em todos? Só em alguns? Quais? Será legítimo que as famílias participem no conselho pedagógico, sendo este um órgão eminentemente técnico? Será legítimo que participem nos conselhos de turma onde se tratam de questões de avaliação? Será legítimo que as famílias dos alunos exerçam pressão no sentido de moldarem as práticas pedagógicas e os processos de avaliação dos professores? Ou será que a área pedagógica e didática, por ser uma área técnica, deve estar vedada à influência parental? Onde começa e acaba a autonomia técnica do professor?” (p.5)

¹ Consultado em Marques, R. (2011). Nem Tudo o que Luz é Ouro nas Relações Escola-Família. <http://www.eses.pt/usr/ramiro/index.htm> . Acedido em 17 de maio de 2012.

² Citado por Bardin, 2008, p.129

Estas questões estiveram em cima da mesa no período que antecedeu a publicação do Decreto-lei 75/2008 de 22 de abril, havendo na altura grandes dúvidas quanto às mesmas e ao impacto que as diferentes produções legislativas poderiam vir a ter no sistema educativo português. Na altura, as escolas portuguesas, as vidas dos professores, dos alunos e das famílias dos alunos foram sacudidas por alterações significativas, cujos efeitos levantavam alguma insegurança e que atualmente estão ainda por apurar e avaliar.

4. Representatividade e Participação Parental

4.1. Em torno dos conceitos de representatividade, envolvimento e participação parental

O conceito de *representatividade* está associado a um papel político na organização Escola, no entendimento da mesma como uma instituição democrática.

Partindo da constatação genérica “de que o povo não governa diretamente” (Baptista 2010) ou seja, não é viável que todas as decisões sejam tomadas por sufrágio universal, surge o conceito de “democracia representativa” ou “democracia indireta”.

Neste tipo de democracia, o voto serve para a eleição de representantes, que devem agir, falar e decidir em nome daqueles que os elegeram.

A representação política e a eficiência das instituições democráticas representativas constituem, desde há muito, objeto de estudo da ciência política, tendo despertado diferentes análises e posições teóricas ao longo do tempo.

Saliento aqui o excerto da opinião de Brennan e Hamlin (1999), dois autores citados por Baptista (2010), segundo os quais “a democracia representativa possibilita uma melhor performance política do que qualquer outro regime” considerando os mesmos que:

os votos não exprimem os interesses dos votantes, mas captam antes entusiasmos, sentimentos de repugnância ou preconceitos e outros elementos emocionais e “irracionais”. Um sistema político que permitisse a votação direta pelos cidadãos de cada proposta de política pública multiplicaria as oportunidades de a comunidade tomar decisões irracionais e contraditórias (Brennan e Hamlin, 1999, pp. 119 e 125), por oposição a um sistema representativo que estabelece um filtro “virtuoso” ou “racionalizante” entre o voto e a tomada de decisões. Esse filtro, naturalmente, é constituído pela elite dos representantes, cuja superior racionalidade não decorreria de uma mera presunção “pró elitista” defendida em termos apriorísticos: pela própria natureza dos mecanismos representativos, os representantes receberiam fortes estímulos para agir de modo mais racional. (p.503)

Baptista (2010, p.513) salienta no entanto que “no intuito de revalorizá-la, alguns autores erroneamente atacaram o valor democraticamente superior da democracia direta e raramente apontaram o real problema do sistema representativo: o risco de incoerência (inerente à ideia de autonomia do representante) entre as preferências dos cidadãos e os comportamentos dos seus representantes”.

Coloca-se então, permanentemente, a questão de como selecionar os representantes adequados e de como controlá-los de modo a que respondam satisfatoriamente aos interesses dos representados.

A utilização das expressões *envolvimento* e *participação* é frequente na abordagem da escola como instituição em busca de autonomia e assente numa democracia participativa. São dois conceitos complexos e multifacetados que, ora aparecem como sinónimos ou como complementares, ora revelam diferenças de conteúdo e de interpretação que geram muitas vezes confusão e diferentes perspetivas sobre o que são ou o que deveriam ser. Convém por isso clarificar qual o conceito que pretendemos utilizar no presente trabalho.

Vamos diferenciar o conceito de envolvimento e de participação das famílias, seguindo as dimensões atribuídas a estes dois conceitos por Silva (2003, 2005). A dimensão individual do primeiro como o apoio individual e direto das famílias aos seus educandos e a segunda, a implicação coletiva das famílias nas instâncias de decisão, nomeadamente através da sua integração nos “órgãos da escola, de associação de pais ou órgãos a outros níveis do sistema educativo” (Silva, 2003, p.83), onde as atividades desenvolvidas supõem alguma influência nos campos do planeamento, gestão e tomadas de decisões estratégicas nas escolas.

A participação dos pais e encarregados de educação na escola, ainda segundo o mesmo autor (2003, p.83) é uma “tarefa de representação de duas categorias sociais: diretamente a dos outros pais; indiretamente a dos alunos”.

A participação parental assim entendida é uma atitude política e deverá levar os pais a defenderem os interesses coletivos daqueles que os elegeram como seus representantes.

Na década de 90 do século passado, Lima (1992) qualificava diferentes formas e tipos de participação nas escolas correspondentes a diversas perspetivas, tipos e formas dos atores se situarem na mesma. Estas tipologias de participação continuam a ser referidas em estudos recentes e são perspetivas a considerar no posicionamento atual dos pais e encarregados de educação face à “instituição Escola”.

Para o efeito, o autor definiu quatro vertentes de participação: democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação.

Na vertente da democraticidade, distinguia a participação direta da indireta: a primeira existente quando cada um, nos órgãos próprios, intervém no processo de decisão através do voto ou de outra forma acordada, por exemplo nas assembleias gerais de pais e encarregados de educação ou na escolha do pai representante de cada turma, enquanto a segunda é uma participação através de representantes, por exemplo nos Conselhos de Turma ou no Conselho Geral.

Na vertente da regulamentação, Lima destaca três tipos de participação: a formal, a não formal e a informal, respeitando a primeira, àquela que obedece às orientações legais decretadas e devidamente estruturadas em documentos como, estatutos, regulamentos, etc., a segunda que segue um conjunto de regras elaboradas pelos atores no seio da organização e geralmente enquadradas nas normas legais e a terceira orientada por regras informais sem carácter formal que surgem da interação entre os atores na atividade organizacional.

O dinamismo e a intensidade da participação são enquadrados pelo autor na vertente do envolvimento, distinguindo este a participação ativa, quando os atores, individualmente ou em grupo, revelam dinamismo e capacidade de influenciar a tomada de decisões, a participação passiva quando os mesmos, em ação organizacional revelam atitudes de desinvestimento, descrença e apatia, e a participação reservada que é uma participação cautelosa de forma a defender interesses e evitar riscos. Esta caracteriza-se por alguma ação e pode evoluir segundo Lima, para uma participação de elevado ou fraco envolvimento.

Por fim, a quarta vertente definida por Lima é a da orientação da participação. Os participantes podem identificar-se com os objetivos formais da organização e participar de uma forma mais ou menos consensual para a sua consecução, apresentando um tipo de participação “convergente”, ou pelo contrário, não se reveem nos objetivos formais da organização e assumem perspetivas diferentes, fazendo valer as suas opiniões e neste caso levando a cabo uma forma de participação “divergente”.

Mais recentemente Teixeira (2003, pp.180-183), abordando a participação parental divide – a em três modos: os pais/encarregados de educação informados, os pais/encarregados de educação colaboradores e os pais/encarregados de educação parceiros.

No primeiro modo de participação definido por esta autora, “pais informados”, os pais/encarregados de educação apenas têm conhecimento do que se passa na escola, não especificando se tomam parte ativa ou se estão totalmente alheados quanto a

responsabilidades e desempenho de certos papéis de vida escolar (participação passiva de Lima).

O segundo modo, “pais colaboradores” apresenta pais/encarregados de educação colaboradores, que não se limitam à informação sobre a vida da escola dos filhos/educandos, mas apoiam a sua organização, participando na proposta e execução de atividades e dando sugestões sobre o modo de resolução de alguns problemas (participação ativa de Lima). Este modo aponta para o conhecimento dos direitos, dos deveres e das possibilidades de participação.

No terceiro modo, “pais parceiros”, a participação dos pais/encarregados de educação já se encontra ao nível da codecisão relativamente à resolução de problemas da escola, na tomada de decisões em matérias que dizem respeito aos filhos/educandos e que reportam à organização da escola (participação democrática de Lima).

Para concluir, resta salientar que a participação na escola se reveste de um caráter estratégico, em que cada ator desempenha o seu papel de acordo com as circunstâncias, com os interesses e objetivos da instituição e com os seus objetivos individuais ou de grupo.

4.2. Associações de Pais

O surgimento de uma legislação que aponta para a representação formal dos encarregados de educação em órgãos dos estabelecimentos de ensino ou a outros níveis do sistema educativo ou ainda que, por diferentes vias, consagre o movimento associativo dos pais não se dá, naturalmente, num vazio. É possível registar alguma legislação prévia onde a que vai sendo produzida se vai ancorar. (Silva, 2003 p.128)

Acompanhando o processo de autonomia das escolas e o crescente apelo legislativo à participação parental podemos identificar três momentos no movimento associativo de pais: o período antes do 25 de Abril de 1974, o período compreendido entre esta data e meados da década de oitenta do século passado (até à publicação da lei de Bases do Sistema Educativo em 1986), e a partir desta data até à atualidade.

4.2.1. Antes do 25 de abril de 1974

No longo período antes do 25 de abril de 1974, que podemos considerar desde a Primeira República, o movimento associativo de pais surgiu esporadicamente e de forma incipiente em contextos educativos específicos. Logo após a implantação da República,

surgiram tentativas de organizar associações de pais em dois liceus, acompanhando tendências existentes noutros países da Europa (Barroso 1995), mas sem que se percebessem características sindicais, reivindicativas ou de defesa de interesses deste corpo social. Mais tarde, em 1917, houve um período de grande contestação estudantil, apoiada pelos encarregados de educação, num contexto social de grande agitação política o que levou à criação em Lisboa da União dos Pais dos Estudantes, que segundo Lima e Sá (2002) era uma estrutura associativa orientada claramente para um associativismo do tipo *Sindical/reivindicativo*. Em Maio de 1933, em pleno Estado Novo, o decreto 22:581 aprova o estatuto da associação de pais do liceu Normal de Lisboa (Pedro Nunes) e incentiva os reitores a promoverem a formação de associações de pais principalmente pelo reconhecimento da incapacidade do liceu para realizar isoladamente a educação integral da criança” (Lima & Sá, 2002, p.40). O legislador deixa claro que não é suposto o movimento associativo de pais ser autónomo, deve subordinar-se à orientação do próprio liceu e aos auspícios da sua direção. Não houve grande adesão dos pais a esta proposta de participação, tendo-se constituído um número reduzido de associações de pais, e podendo esta entender-se como desinteresse e alheamento dos pais ou como “expressão da consciência política do carácter potencialmente manipulativo desta modalidade de envolvimento” (Lima & Sá 2002, p.41).

4.2.2. Entre a Revolução e a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo

A 24 de abril de 1974, deu-se a Revolução que marca uma mudança significativa na sociedade portuguesa, após quarenta anos de um sistema governativo ditatorial e altamente repressivo. No período que se lhe seguiu, nomeadamente durante o ano subsequente “a “explosão participativa” atingiu os vários domínios da vida social e política tornando-se numa das faces mais visíveis da revolução” (Lima e Sá, 2002, p.43). Curiosamente, e segundo referem vários investigadores, neste período a referência aos pais nos discursos, nos diplomas legais e nas ações organizacionais foi praticamente inexistente. Conforme salienta Silva a falta, neste período, de movimentos associativos de pais poderá estar relacionado com “a ausência de uma tradição de participação parental no nosso país e também pelo carácter conservador e de classe média desse movimento”.

Neste período nem os pais reclamaram o direito de participação na governação das escolas nem o Ministério da Educação e Cultura viu essa necessidade uma vez que na legislação publicada no ano da revolução, apenas fez referências vagas aos pais,

nomeadamente no preâmbulo do Decreto-lei 735-A/74 onde consagra “o importante papel das associações de pais e encarregados de educação dos alunos, cuja criação será apoiada pelo Ministério da Educação e Cultura” considerando de seguida que os “conselhos diretivos manterão estreitos contatos de cooperação, em assuntos de interesse comum”.

O Despacho nº68/74 de 28 de Novembro, que se destina a regulamentar a eleição do Diretor da Escola do 1º ciclo faz aquela que parece ter sido a primeira referência à participação de representantes dos pais num órgão de gestão das escolas: a possibilidade do Conselho Escolar tomar a decisão de passar a reunir com representantes dos encarregados de educação, dos auxiliares e de outras instituições, tal como as autarquias locais, embora apenas com funções consultivas. Esta possibilidade acabou por não ter qualquer consequência prática.

Embora formalmente os representantes dos pais não tivessem direito a participar na vida das escolas, o movimento associativo de pais não morreu. O caos instalado nas escolas e a qualidade do ensino a que os seus filhos estavam a ser sujeitos, levou muitos pais a apoiarem-se nos elementos da Escola de Pais (existente há cinco anos no norte do país) que já contavam com alguma experiência organizativa e que estiveram na origem de algumas das associações de pais que entretanto surgiram (Silva 2003, p.138).

O ano de 1976 é o ano da viragem e da estabilização, ocorrendo um processo de (re)centralização da administração das escolas (Lima, 2002 p.51). É neste ano que se aprova a Constituição da República que se realizam as primeiras eleições livres e que se realiza o 1º Encontro Nacional das Associações de Pais. Neste contexto surge, embora tímido e por parte da tutela, o primeiro sinal de abertura para a presença dos pais e encarregados de educação nos órgãos de administração e gestão das escolas, com a publicação em outubro de 1976 do Decreto-lei nº 769-A/76. Com este diploma, cria-se o direito de um representante da associação de pais, por esta indicado, estar presente nos conselhos de turma de natureza disciplinar, embora sem direito a voto. Uma vez que existiam nesta altura poucas associações de pais no país e “os esquecimentos por parte dos órgãos de gestão em convocar o representante dos pais eram também frequentes” (Lima e Sá 2002, p.50) a “boa intenção” do legislador não significou a presença efetiva dos representantes dos pais num órgão de todas as escolas.

No início de 1977 as Associações de Pais veem reconhecida a sua existência consagrado na lei 7/77 de 1 de Fevereiro, que lhes atribui o direito e o dever da sua participação no sistema educativo. Este documento contempla o ensino preparatório e

secundário e "considera que a colaboração entre o Ministério da Educação e Investigação Científica e as Associações de Pais se integra nas obrigações do Estado de cooperar com os Pais na educação dos seus filhos" (artigo 1). É reconhecida às Associações de Pais o direito de "dar parecer sobre as linhas gerais de educação nacional e da juventude e sobre a gestão dos estabelecimentos de ensino" (artigo 1, nº 2). Esta lei ficou por regulamentar durante dois anos. A 1 de junho de 1979 é publicado o despacho normativo 122/79 que "vai definir o quadro legal dentro do qual se devem exercer os direitos de participação das associações de pais na gestão dos estabelecimentos de ensino, bem como na definição das linhas gerais da política educativa" (Lima e Sá 2002, p.53), possibilitando às Associações de Pais a participação de um representante sem direito a voto no Conselho Pedagógico, e a emissão de pareceres sobre legislação através do Secretariado Nacional das Associações de Pais constituído na mesma altura.

Com o Decreto-Lei nº125/82, de 22 de Abril, foi criado o Conselho Nacional de Educação. Este inclui cerca de 20 membros entre eles um representante do Secretariado Nacional das Associações de Pais e um representante das Associações Sindicais de Professores estando portanto, pela primeira vez, pais e professores em paridade no número de representantes num órgão escolar de âmbito nacional.

O Decreto-Lei nº 315/84, de 28 de Setembro, alarga a aplicação da primeira Lei da Associações de Pais às escolas do primeiro ciclo e jardins de infância.

A segunda metade da década de oitenta do século passado inicia-se com um grande debate sobre a educação e com o surgimento de diversas reformas no sistema educativo que se prolongam para a década seguinte. No que se refere à participação parental e como refere Silva (2003), "cada novo período entronca no imediatamente anterior, mas «acrescenta-lhe» algo, originando, de alguma forma um salto qualitativo". (p.144)

Neste caso o período referido anteriormente correspondeu à emergência da participação parental e o período que se lhe segue corresponde à sua consolidação.

4.2.3. Depois da Lei de Bases e até à atualidade

Com a entrada em vigor da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, e mais tarde com a publicação do Regime Jurídico da Autonomia das Escolas,

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, consagrou-se um novo protagonismo dos pais na vida escolar.

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

O Decreto-lei nº 372/90, de 27 de Setembro – nova lei das Associações de Pais – aplica-se a todos os graus de ensino e atribui ao movimento associativo de pais e encarregados de educação um conjunto bem definido de direitos e obrigações. Este diploma simplifica o processo da constituição das Associações de Pais, estabelece as suas finalidades, permite que lhes sejam atribuídos subsídios de entidades oficiais, determina a justificação das faltas dadas por funcionários públicos enquanto membros das associações de pais, apesar de implicar a perda de vencimento, e confere à Confederação Nacional das Associações de Pais (CONFAP), fundada em 1985, o estatuto de Parceiro Social. Esta confederação passou a ter maior visibilidade social, o poder político convida-a a integrar cada vez mais organismos públicos, do âmbito da educação escolar, e celebra com a mesma contratos-programa de formação.

Este decreto reforça os deveres dos órgãos de direção das escolas para com as Associações de Pais devendo ceder instalações e viabilizar as reuniões dos seus órgãos e facultar locais adequados para distribuição ou afixação de documentos de interesse das mesmas. Esta lei parece indicar o interesse da tutela na existência de um papel mais ativo dos pais no interior das escolas.

A par da legislação produzida o associativismo dos pais foi crescendo, dando origem à criação de inúmeras Associações de Pais como sinal de um movimento bastante ativo.

Em 10 de maio de 1991, como culminar de um processo moroso e de negociações difíceis no quadro da Reforma do Sistema Educativo, é publicado o Dec.-Lei nº 172/91, que apresenta um novo Regime Jurídico de Direção, Administração e Gestão Escolar, e que ficou conhecido como o Novo Modelo de Gestão. No que se refere à participação dos pais, o diploma acabou por determinar a presença dos seus representantes no órgão de direção designado por Conselho de Escola/Área Escolar, no Conselho Pedagógico, e nos Conselhos de Turma sem que para isso fosse necessário o mesmo ser de caráter disciplinar.

Embora a sua presença fosse consagrada, de acordo com Lima e Sá (2002), foram grandes os constrangimentos sentidos pelos representantes dos pais nos diversos órgãos: a sua

presença nas reuniões, apesar de permitir a justificação da falta ao trabalho implicava a perda de remuneração; no órgão de direção o facto da percentagem de professores atingir os 50% e esta presença ser ainda reforçada com outros elementos que, não sendo representantes dos professores, de facto, por razões várias, acabam também por ser portadores desse estatuto leva esse órgão de direção ser demasiado “escolarizado”, o que faz com que aqueles que não estão à vontade com o código dominante se sintam excluídos e vejam a sua capacidade de participação bastante reduzida. As próprias Associações de Pais no intuito de colmatar este constrangimento começaram a escolher professores para representar pais, o que reforçou ainda mais o poder dos docentes; No Conselho Pedagógico, um órgão de natureza técnica, os representantes dos pais sentiram dificuldades de participação por um lado por não se sentirem muito à vontade, no meio de especialistas, para defender os seus argumentos, por outro pelo facto de ser prática habitual a não distribuição atempada dos documentos necessários para que os pais pudessem preparar-se para se envolverem devidamente nos assuntos em discussão.

Neste novo modelo de gestão, que acabou por só ter sido implementado em cerca de 50 escolas, de forma experimental, os representantes dos pais estavam presentes em número considerável e em todos os níveis de decisão dentro da escola, o que “representa um passo significativo em termos de institucionalização da presença formal dos pais na escola” (Lima e Sá, 2002, p.71).

Em 4 de Maio de 1998 foi publicado o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino público não superiores, Decreto-Lei nº 115-A/98, com o objetivo de “concretizar na vida das escolas a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”.

O documento não trás grandes novidades em relação à participação dos pais na gestão da escola, a sua presença verifica-se na Assembleia de Escola, no Conselho Pedagógico e nos Conselho de Turma e integram a assembleia eleitoral que elege o Conselho Executivo ou o Diretor. No caso da Assembleia de Escola, o diploma limita o máximo de 50% dos seus membros para os professores e um mínimo de 10% dos seus membros.

Na sequência da publicação deste diploma a lei das associações de pais, Decreto-lei nº 372/90, sofre a sua primeira alteração através da publicação do Decreto-lei 80/99 de 16 de março. No seu preâmbulo é referido que:

“a concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respetivos territórios educativos, valorizando todos os intervenientes e favorecendo decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de

responsabilidades, implica a criação de condições tendo em vista a efetiva participação dos pais”

A segunda alteração à lei das associações de pais surge em 2006, já na vigência do XVII Governo Constitucional, Lei 29/2006, 4 de julho, e incide principalmente nos direitos das associações de pais e dos seus representantes. Esta lei antecede a publicação do Decreto-lei 75/2008 de 22 de abril que tem como um dos seus objetivos o reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino.

4.3. A participação formal dos pais na organização e gestão das escolas

Num país como Portugal, onde não existe tradição jurídica nem grande experiência participativa, eventualmente capazes de clarificar os sentidos possíveis da participação dos pais, a súbita emergência de discursos sobre as relações entre as escolas e as famílias, sobre o associativismo de pais e encarregados de educação, e especialmente sobre a sua intervenção nos órgãos de governo de cada escola, parece tornar ainda mais compreensível a ocorrência de situações ambíguas, de equívocos e até mesmo de aparentes consensos. (Lima, & Sá, 2002, p.81)

Não é possível abordar o Movimento das Associações de Pais sem ter em conta o facto de os pais não poderem ser abordados como um grupo social homogéneo. Um grupo marcado por clivagens sociais e culturais inequívocas que tende a assumir diferentes tipos de expectativas face à escola, o que determina, por sua vez, que a relação entre os pais e esta instituição educativa ocorre mediante tipos de envolvimento diferenciados e de estratégias distintas que obrigam a discutir até que ponto é que as APs são, ou podem ser, representativas daqueles que lhes conferem legitimidade para existir e atuar em seu nome. (Lima, 2008, p.191)

Desde final da década de 90 do século passado que nos encontramos perante discursos e atos legislativos que conferem centralidade e legitimidade à participação parental nas escolas, nomeadamente através da inclusão de representantes dos pais nos órgãos de administração escolar, estendida a todos os níveis de ensino (incluindo o pré escolar).

A par deste apelo, o movimento associativo dos pais foi crescendo, dando origem a criação de um grande número de associações de pais.

A presença dos pais nos órgão de administração e gestão das escolas públicas no nosso país tende atualmente a ser interpretada com naturalidade, aparentemente de forma consensual entre os vários setores ligados à educação, tornando-se por vezes difícil, como referem Lima & Sá (2002, p.79), “desocultar as suas lógicas, filiações e interesses, e compreender a diversidade dos argumentos convocados ou silenciados para a sua justificação”. Os mesmos

autores salientam que, aprofundando um pouco a análise, podem identificar-se alguns aspetos que transformam a participação dos pais no governo das escolas numa questão relevante e polémica, capaz de dividir políticas, de suscitar receios, desconfianças ou mesmo oposições decretadas, nomeadamente quando o tema assume protagonismo nos discursos governamentais e jurídico-normativos, nas ações de certos setores associativos e também na resistência dos sindicatos dos professores.

Perante o crescente apelo, por parte dos sucessivos governos e dos seus legisladores, à participação formal dos pais e encarregados de educação nos órgãos de administração e gestão das escolas, podemos elencar várias questões merecedoras de reflexão: Qual o interesse do estado no reforço da participação parental no governo das escolas, uma vez que este não resulta de uma reivindicação dos próprios pais? Quem são os pais representantes? Qual o seu papel nos diferentes órgãos? De que modo estes encaram o seu papel de representação?

Em relação à primeira questão, diferentes contextos sócio políticos enquadram este aspeto ora em “agendas” democráticas e cívicas (os pais como parceiros, da escola) ora servindo projetos de controlo político (os pais como grupo de pressão ou de controlo indireto do estado, na escola).

Na primeira vertente reconhecendo “direitos de cidadania, legitimando a descentralização educativa, a transferência de poderes políticos e o reforço da autonomia das escolas” (Lima & Sá, 2002, p.80), na segunda destaca-se o controlo político das escolas e dos professores.

Esta última situação tem sido problematizada por diversos autores, resultando em diferentes teorias. Destaca-se a tese de que o estado promove a participação dos pais no sentido de substituir o seu controlo direto, das escolas e dos docentes, por um controlo indireto. Esta hipótese apresenta-se como bastante plausível tendo em atenção alguns fatores sociológicos e sociopolíticos dos quais merecem destaque a “natural” inimizade entre pais e professores e o papel tendencialmente conservador dos pais que os colocariam como “aliados do estado”. No entanto, algumas questões se levantam: como é que o estado garante esse controlo? Por que processos? Quem pode garantir que os pais não formarão alianças contranaturas com os professores e/ou com as direções das escolas?

Considerando as duas dimensões de atuação dos pais na sua relação com a escola, a individual como defesa direta dos interesses dos seus educandos e a coletiva que corresponde à defesa de interesses gerais e que corresponde à participação dos pais enquanto membros das associações de pais e representantes dos mesmos em diferentes órgãos da escola, verifica-se

que predomina largamente a primeira, ou seja, a grande maioria dos encarregados de educação que se envolvem na escola fazem-no na vertente individual. Este facto contribui para “despolitizar a atuação parental; contribui para dificultar alianças com os professores; contribui para torná-los mais facilmente em ramos locais do Estado” (Silva & Stoer, 2005, p.16).

Os mesmos autores salientam ainda o facto de os pais e encarregados de educação, conforme aumenta o grau de ensino frequentado pelos seus educandos, terem mais dificuldade em funcionarem como um grupo coeso uma vez que a maior “área geográfica de atração” destas escolas “concorre para um maior desconhecimento entre si dos encarregados de educação” (Silva & Stoer, 2005, p.17).

Quem são então os pais representantes nos diferentes órgãos de administração e gestão das escolas?

Devemos aqui ressaltar a existência de pais representantes de um sub-universo dos pais da escola, que são os pais representantes das turmas e os pais representantes em órgãos colegiais de planeamento estratégico das escolas que são por exemplo aqueles que assumem atualmente funções no Conselho Geral de um agrupamento de escolas ou escola não agrupada.

Os primeiros dependem das dinâmicas específicas de cada grupo/turma verificando-se no entanto e de uma forma geral que a sua escolha resulta mais da disponibilidade demonstrada ou reconhecida do que das capacidades de liderança e motivação para o desempenho dessa função.

Os segundos têm sido mais estudados tanto quanto à sua origem como em relação ao papel que desempenham.

Silva (2003) refere alguns dados sociologicamente relevantes e que resultam de estudos de autores por ele citados.

O primeiro dado que o autor considera sociologicamente relevante é que são os pais brancos, da classe média e de profissões liberais que integram esses órgãos mesmo em áreas onde predominam a “classe trabalhadora” e “minorias étnicas”. Esta situação releva-nos o facto de que neste tipo de representação cabe às associações de pais, quando existem e como representantes formais dos pais, dinamizar a escolha dos seus representantes nestes órgãos e estas constituem, em regra um ofício de classe média (Silva, 2003).

Um segundo aspeto refere-se ao género, salientando o autor que nos primeiros anos de escolaridade tendem a predominar as mães e no ensino secundário os homens.

Outra questão que se levanta é saber qual o papel destes representantes nestes órgãos?

Este aspeto tem sido pouco estudado. No entanto, Silva (2003, p.49) salienta que, em 1993, portanto há quase duas décadas, Miriam David, referia, baseada na análise de um conjunto variado de estudos, que a maioria dos pais representantes tinham um papel “essencialmente passivo”, falavam pouco e questionavam menos, apresentavam perspetivas de curto prazo, e não de longo prazo, e de um modo geral, não tomavam posições que questionassem a situação, o “status quo”, das escolas. O facto de serem representantes indiretos de uma realidade que não vivenciam, leva a que tenham um menor conhecimento das escolas do que outros representantes nos mesmos órgãos (nomeadamente o pessoal docente). Estudos de caso realizados ao longo dos últimos anos revelam que estes representantes se apresentam cada vez mais ativos e interventivos e que a questão se centra agora mais no conteúdo e alcance das intervenções assim como no sentimento que estes “gestores” têm em relação àqueles que representam e em relação aos órgãos a que pertencem.

Silva (2005,p.18) ressalva que o “papel efetivo desempenhado por estes representantes parentais é duplamente balizado” pela articulação que conseguem ou não estabelecer com os outros pais e pelo conhecimento que detêm do meio escolar e refere a este propósito que não é de estranhar a cada vez maior presença de pais professores a desempenharem estes papeis.

De que modo estes encaram o seu papel de representação?

O facto de os pais terem assento nos órgãos de gestão da escola, não significa que o façam enquanto verdadeiros representantes dos outros pais. O conjunto de pais de uma comunidade educativa é heterogéneo e o estabelecimento de canais de comunicação entre eles e os seus representantes é difícil de alcançar ainda mais, se se tiver em atenção que a maioria dos pais presentes nos órgãos da escola possuem um capital social próximo do escolar. Conforme refere Silva (2002, p.110), alguns estudiosos têm salientado, com base em estudos de caso, a frequência com que representantes dos pais em órgãos das escolas são “socializados pelos docentes de modo a sentirem-se mais como membros daquele órgão – pares entre pares – do que representantes de uma determinada categoria social.

Uma verdadeira representação obrigaria a uma auscultação frequente da generalidade dos pais, o que raramente acontece, e o facto de os representantes serem geralmente designados pelas associações de pais, que têm tido ao longo do tempo e amiúde, problemas de escassa participação leva a que os representantes dos pais acabem por sê-lo não da sua generalidade mas de uma associação minoritária.

4.4. Constrangimentos no sistema político/educacional português

A cultura de participação desenvolve-se participando e esse processo será tanto mais lento quanto é já reconhecida a limitada cultura de participação dos portugueses na vida das suas instituições. Esta ideia é tanto mais pertinente quanto é reconhecido que a participação na vida das escolas é socialmente diferenciada, tendendo a ser maior nos estratos sociais médios e superiores com elevados níveis de escolarização e menor nas famílias de estratos sociais menos escolarizados.

In Seminário Escxel – Relação Escola-Família – Conclusões
Castelo Branco, 6 de Novembro de 2009

A participação na maioria das escolas é típica e cuidadosamente controlada e limitada pelos administradores e pelo conselho escolar. Os pais são encorajados a apoiar a educação dos seus filhos em casa, a responder a pedidos e sugestões da escola e a juntar-se à associação de pais. Os professores raramente encorajam uma ação coletiva. Se existe alguma espécie de conselho escolar mandatado, o diretor da escola frequentemente controla a sua agenda e o conselho não tem pessoal, orçamento ou formação independente para os seus membros. (Davies, 2005, p.31)

Como referimos anteriormente o apelo à participação parental no governo das escolas em Portugal tem vindo num sentido crescente desde o 25 de abril de 1974. Neste processo de construção e de aprendizagem alguns fatores têm obstaculizado e condicionado a participação dos pais nas escolas.

Desde logo podemos referir a falta de cultura participativa e cívica existente em Portugal resultante do longo período de repressão que existiu no país. Outros obstáculos, como refere Jares (1994) resultam de fatores ideológicos – as ideologias dos intervenientes no processo educativo podem ter conotações políticas e daí muitas vezes o choque e as divergências constituírem obstáculos à participação; de fatores políticos – nomeadamente das próprias escolas que por vezes apresentam políticas que não fomentam ou mesmo excluem os diferentes atores educativos do envolvimento e da responsabilização; de fatores culturais/profissionais – a falta de formação para a participação, os conflitos que se geram entre professores com diferentes perspetivas, não estando preparados para adotarem uma política de negociação e consenso e fatores organizativos – a própria organização e funcionamento da escola podem impedir a participação.

Neste último grupo de fatores, os organizativos, salientamos a comunicação ou as dificuldades no seu estabelecimento entre os diferentes atores no processo educativo que promove a deficiente circulação da informação, e a indefinição dos limites dos campos de atuação dos diferentes atores (o que leva por vezes à crispação, ao conflito ou à desmotivação).

Para a concretização de uma participação parental suficientemente sólida e responsável é necessário o desenvolvimento de novas aprendizagens individuais e coletivas de pais e professores.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

1. Metodologia

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

O presente trabalho pretende ser uma investigação descritiva, do tipo teórico-empírico, centrada num estudo de caso, utilizando uma metodologia de análise qualitativa.

Uma investigação qualitativa possui segundo Bogdan & Biklen (1994) cinco características que a definem: a fonte direta dos dados é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal; é descritiva; interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; tende a analisar os dados de forma indutiva e o significado tem uma importância vital. No nosso trabalho pretendemos dar ênfase ao carácter descritivo da investigação e ao tratamento indutivo dos dados. Conforme refere Carvalho J. (2009, p.86), a indução “considera que o conhecimento é fundamentado na experiência” e segundo este autor são três as etapas essenciais da mesma: a observação dos fenómenos para descobrir as causas da sua manifestação; a descoberta da relação entre os fenómenos, por intermédio da comparação e por fim a generalização da relação a factos semelhantes (p.87).

A nossa investigação é do tipo teórico – empírica e procura ligar a teoria e os factos. A teoria como salientam Bogdan e Bilken (1994) quer seja ou não explícita é a base de toda a investigação. “Os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar os dados” (Bogdan e Bilken, 1994, p.52). O facto como refere Carvalho, (1994, p.109) “é uma observação empiricamente verificada. O termo empírico refere-se à experiência; por sua vez a experiência é o conhecimento que nos é transmitido pela percepção dos sentidos”. Hill & Hill (2009) definem uma investigação empírica como “uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar (p.19)” é este o propósito do nosso trabalho.

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

No enquadramento teórico do trabalho procurámos situar no contexto sócio político, o sistema educativo português, mais particularmente os modelos de administração e gestão

escolar, implementados a partir do 25 de abril de 1974. Centrando-nos nas quatro palavras chave do trabalho, autonomia das escolas, conselho geral, relação escola-família, representatividade e participação parental, destacámos a legislação publicada, a sua implementação e trabalhos efetuados por autores de referência.

Nesta segunda parte, vamos centrar-nos no contexto específico de um agrupamento de escolas, ouvir os pais representantes e representados no conselho geral procurando conhecer a real representatividade e participação parental no planeamento estratégico desta organização.

Para a recolha de dados de investigação aplicámos um inquérito a uma amostra de pais e encarregados de educação do agrupamento, realizámos entrevistas aos pais representantes no Conselho Geral e fizemos a análise de conteúdo das atas das reuniões do referido órgão.

Procurámos utilizar uma metodologia que recorre à uma análise qualitativa dos dados obtidos, de forma a estabelecermos uma triangulação dos mesmos.

As reflexões/conclusões que iremos produzir com base nos dados recolhidos são relativas ao universo do agrupamento onde estes foram recolhidos, pois cada comunidade educativa tem características próprias que a diferenciam de qualquer outra, sendo no entanto importantes para o mesmo no âmbito de reflexões internas ao funcionamento da organização.

1.1. Formulação do problema

O decreto-lei 75/2008 atribui aos pais e à comunidade um papel relevante na condução do processo de gestão e autonomia das escolas e agrupamentos através da sua participação no Conselho Geral.

Face a este realce dado aos pais na gestão das escolas, estarão os pais e encarregados de educação cientes do papel que lhes é atribuído? Como é que estão a gerir a sua presença no Conselho Geral, tanto a nível de representatividade como de participação?

Partimos para este trabalho, com três hipóteses pouco otimistas sobre esta problemática, a saber:

- Os pais e encarregados de educação não conhecem o papel relevante que lhes é atribuído, atualmente, na condução do processo de gestão e autonomia das escolas, através da sua participação no Conselho Geral.
- A designação dos encarregados de educação para representarem os mesmos no Conselho Geral não resulta do reconhecimento, pelos seus pares, das suas

competências nem da concordância entre os seus pontos de vista face à escola como organização e às decisões estratégicas que terão que tomar.

- Os pais e encarregados de educação não conhecem os documentos orientadores do funcionamento do agrupamento nomeadamente o Regulamento Interno e o Projeto Educativo, nem se reconhecem como participantes na elaboração dos mesmos.

1.2. Pergunta de partida

Qual a representatividade e a participação dos pais e encarregados de educação no Conselho Geral do agrupamento de escolas?

1.3. Questões de investigação

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

- Que perceção têm os pais e encarregados de educação do seu papel na administração e gestão escolar?
- Que conhecimento têm os pais e encarregados de educação dos documentos orientadores da atuação/funcionamento do agrupamento – Projeto educativo e Regulamento interno?
- Que pais e encarregados de educação são membros do Conselho Geral do agrupamento em estudo?
- Qual foi o processo que levou à sua seleção?
- Que canais de comunicação existem entre os pais e encarregados de educação e os seus representantes nos órgãos de administração e gestão escolar do agrupamento e qual a sua eficácia?
- Que obstáculos existem ao envolvimento dos pais e encarregados de educação na Escola?
- Quais os fatores facilitadores do envolvimento dos pais e encarregados de educação na Escola?

1.4. Objetivos

1.4.1. Geral

Perceber por um lado, qual o envolvimento e a forma de comunicação entre os representantes dos pais no Conselho Geral do Agrupamento de Escolas e aqueles que são por eles representados e, por outro, de que forma a sua presença e as suas intervenções no referido órgão contribuem / influenciam a elaboração, aplicação e avaliação dos instrumentos de autonomia referidos no Decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril.

1.4.2. Específicos

O objetivo geral desdobrou-se, naturalmente, em objetivos mais específicos a saber:

- Caracterizar o universo dos encarregados de educação do agrupamento;
- Caracterizar os pais e encarregados de educação que estão presentes no conselho geral;
- Perceber que conhecimento têm os pais e encarregados de educação do agrupamento; dos documentos orientadores do funcionamento do agrupamento;
- Identificar a quem atribuem os pais e encarregados de educação do agrupamento a direção estratégica da escola;
- Perceber qual o envolvimento dos pais e encarregados de educação nas atividades da associação de pais da escola do seu educando;
- Averiguar se os pais e encarregados de educação do agrupamento conhecem o papel relevante que lhes é atribuído atualmente na condução do processo de gestão e autonomia das escolas, através da participação dos seus representantes no conselho geral;
- Identificar formas de comunicação e perceber qual a eficácia dos canais de comunicação existentes entre os encarregados de educação e os seus representantes no conselho geral, e vice versa.
- Perceber quais os constrangimentos sentidos pelos pais e encarregados de educação, representados e representantes, para uma participação mais ativa na escola como organização.

1.5. Contexto da Investigação Empírica

1.5.1. Caraterização do Agrupamento

O agrupamento de escolas em estudo funciona desde o ano letivo 2004/2005 e, à data a que se refere o presente estudo (ano letivo 2010/2011) compreendia estabelecimentos de educação e ensino de três freguesias do concelho de Sintra: uma escola básica dos 2º e 3º ciclos (escola sede), quatro núcleos escolares (jardins de infância e escolas básicas do 1º ciclo), duas escolas básicas do 1º ciclo e três jardins de Infância.

Não existe no agrupamento uma associação de pais do agrupamento, mas sim várias associações de pais de várias escolas e níveis de ensino.

No ano letivo 2010 / 2011 frequentavam a educação pré-escolar cerca de 175 alunos, o 1º ciclo cerca de 400, o 2º ciclo cerca de 190, o 3º ciclo cerca de 380 e perto de 60 alunos frequentavam cursos de educação formação, perfazendo um total de aproximadamente 1205 crianças e jovens.

Em termos económicos, a transformação das rochas ornamentais é a principal atividade da zona de influência do agrupamento e aquela que ocupa a maior parte da população. Existe um leque variado de pequenas e médias empresas, que geram postos de trabalho e que se dedicam maioritariamente à transformação de mármore e granitos, constituindo o principal pilar económico da região. À sua volta, giram outros sectores da atividade industrial, comercial e de serviços, designadamente nas áreas da metalomecânica, ferramentas diamantadas, abrasivos, carpintaria, mobiliário, materiais de construção e cabos elétricos.

1.5.2. População Investigada

A população investigada é constituída pelos pais e encarregados de educação das crianças e alunos do agrupamento de escolas.

A situação económica da região tem vindo a degradar-se com o encerramento de empresas, o aumento da taxa de desemprego e do trabalho precário.

De acordo com dados do gabinete coordenador do sistema de informação do ministério da educação (MISI), no âmbito da ação social escolar beneficiam de auxílios económicos aproximadamente 50% dos alunos do agrupamento (30% estão integrados no escalão A e 20%

no escalão B). Os alunos são maioritariamente (95%) de nacionalidade portuguesa e “brancos”.

Os resultados do questionário aplicado a uma amostra de 391 indivíduos, cerca de 33% do universo de pais e encarregados de educação do agrupamento, escolhidos de forma aleatória e sistemática, permitem-nos verificar que mais de quatro quintos dos encarregados de educação são do sexo feminino (n=342; 88%).

Tabela 1 – Género

Sexo	N
Sexo masculino	49
Sexo feminino	342
Total	391

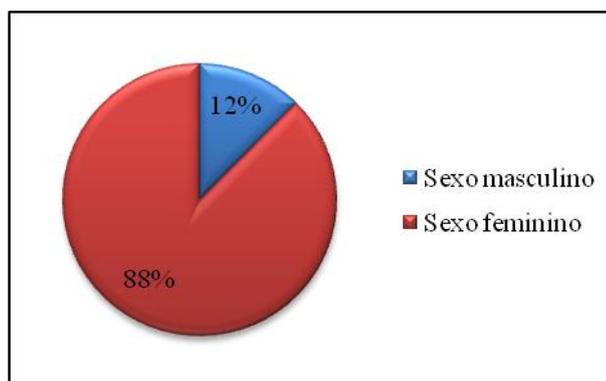


Gráfico 1 – Género

Predominam encarregados de educação com idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos (n=221; 57%).

Tabela 2 – Idade dos Inquiridos

Idade dos inquiridos	N	%
Entre 20 e 25 anos	2	0
Entre 26 e 35 anos	120	31
Entre 36 e 45 anos	221	57
Entre 46 e 55 anos	42	11
56 ou mais anos	6	1
Total	391	100

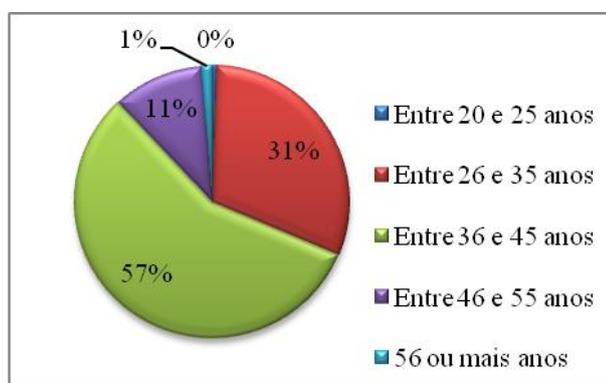


Gráfico 2 – Idade dos Inquiridos

Os inquiridos são na sua maioria casados (n=277; 70%).

Tabela 3 – Estado Civil

Estado civil	N	%
Casado	277	70,9
União de facto	37	9,5
Solteiro	20	5,1
Divorciado	45	11,5
Viúvo	5	1,3
Não responde	7	1,7
Total	391	100

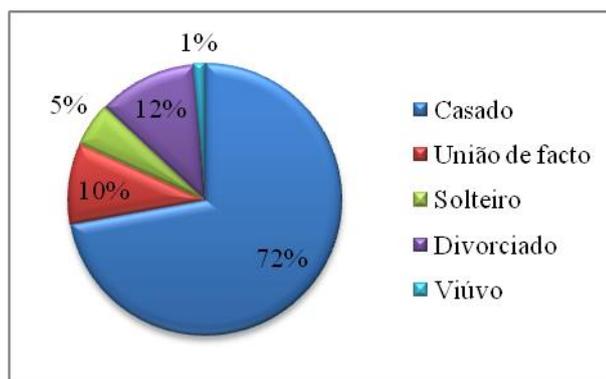


Gráfico 3 – Estado civil

As habilitações literárias situam-se ao nível dos 9º (n= 111; 28%) e 12º anos (n=108 ; 27%), ou menos.

Tabela 4 – Habilitações Literárias

Habilitações literárias	N	%
4ºano	31	8
6ºano	68	18
9ºano	108	28
12ºano	111	29
bacharelato	18	5
licenciatura	37	10
mestrado	8	2
doutoramento	4	1
outras	3	1
Total	388	100

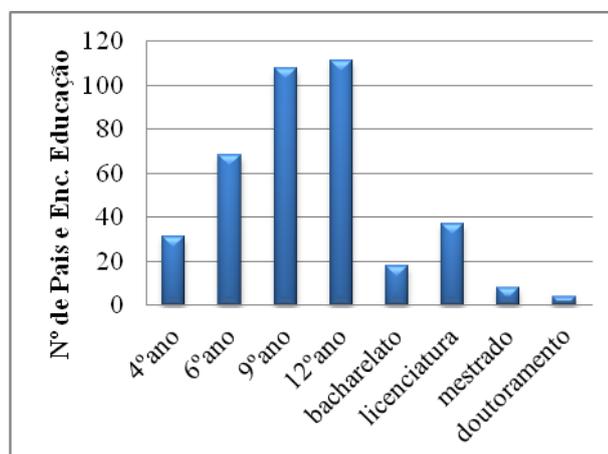


Gráfico 4 – Habilitações Literárias

Os pais com habilitações superiores (mestrado/doutoramento) têm entre os 26 e 45 anos de idade.

Tabela 5 – Idade / Habilitações Literárias

Idade em anos	Habilitações literárias									
	4ºano	6ºano	9ºano	12ºano	bacharelato	licenciatura	mestrado	doutoramento	Outras	Total
Entre 20 e 25 anos	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2
Entre 26 e 35 anos	2	12	38	48	4	10	3	1	1	119
Entre 36 e 45 anos	15	46	58	54	10	27	5	2	2	219
Entre 46 e 55 anos	8	9	11	9	2	0	0	1	0	40
56 ou mais anos	5	0	0	0	0	0	0	0	0	5
Total	30	68	108	111	16	37	8	4	3	385
	8%	18%	28%	28%	4%	10%	2%	1%	1%	100%

Na sua larga maioria os encarregados de educação vivem com os alunos em agregados familiares “biparentais”.

Tabela 6 – Vivência com o aluno

Vivência com o aluno	N	%
Vive com o aluno	344	97
Não vive com o aluno	2	1
Vive periodicamente com o aluno	8	2
Total	354	100

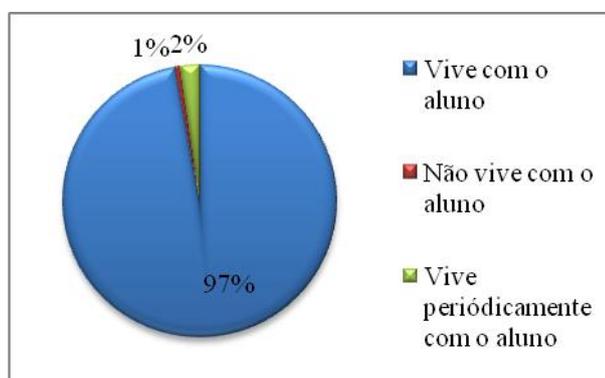


Gráfico 5 – Vivência com o aluno

Apesar de a maioria dos inquiridos não pertencer a nenhuma coletividade local, 72% (n=284), existe ainda assim um número significativo de pais que pertence 21% (n=81)

Tabela 7 – Q7 – É membro de alguma coletividade local?

É membro de alguma coletividade local?	N
Sim	81
Não	284
Não Responde	26
Total	391

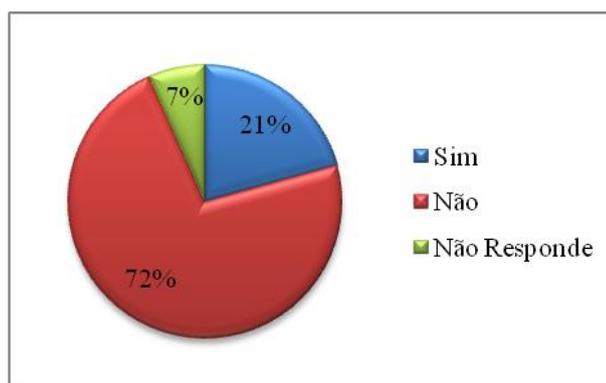


Gráfico 6 – Q7 – É membro de alguma coletividade local?

Predominam os encarregados de educação que apenas o são de uma criança do agrupamento.

Tabela 8 – Q6 - Nº de crianças a cargo que frequentam o agrupamento

Nº de crianças a seu cargo que frequentam o agrupamento	N	%
1 filho	244	64
2 filhos	120	31
3 filhos	16	4
4 ou mais filhos	2	1
Total	382	100

Os inquiridos distribuem-se da seguinte forma, segundo o grau de ensino dos seus educandos: 14% dos pais e encarregados de educação têm crianças no Jardim de Infância, 32% no 1º ciclo, 22% no 2º ciclo, 27% no 3º ciclo e 5% alunos a frequentar Cursos de Educação e Formação.

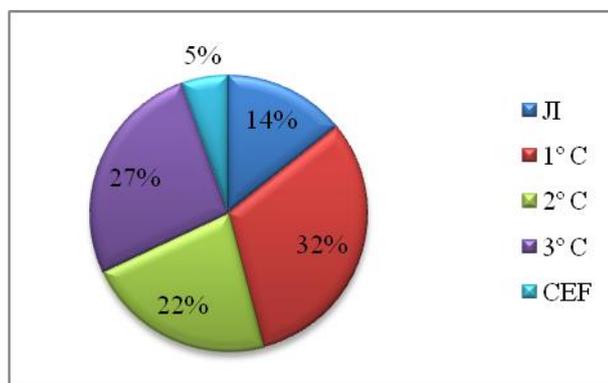


Gráfico 7 – Q9 – Inquiridos segundo o grau de ensino dos filhos

2. Instrumentos de pesquisa utilizados

2.1. O questionário

Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores. (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.188)

A opção pela elaboração e aplicação de um questionário aos pais e encarregados de educação do agrupamento de escolas em estudo, resulta do facto de este ser um instrumento que nos iria permitir quantificar de forma representativa, uma multiplicidade de dados e suas relações, com o objetivo de testar as hipóteses formuladas e que nos levaram à elaboração das questões de investigação,

O propósito deste instrumento foi analisar a frequência das respostas, mais do que efetuar correlações entre elas, uma vez que o que se pretendia era a triangulação destas com as entrevistas realizadas aos pais representantes no Conselho Geral e as atas das reuniões onde estes participaram.

Na elaboração do questionário tivemos em atenção as questões de partida e as hipóteses colocadas e optámos por construir um instrumento essencialmente com questões fechadas solicitando “respostas qualitativas escolhidas pelo respondente a partir de um conjunto de respostas alternativas fornecido pelo autor do questionário” (Hill & Hill, 2009, p.85).

Elaborámos um guião para a construção do questionário que partiu das questões de investigação, dos objetivos do estudo e de informação sobre o tema recolhida na literatura existente. (cf. apêndice II)

O inquérito (cf. apêndice III) é constituído por quatro partes, num total de vinte e nove questões fechadas, e encontra-se estruturado do seguinte modo:

A primeira parte (I) tem como objetivo caracterizar os respondentes quanto à idade (Q1), ao género (Q2), à proximidade com o aluno (Q3), ao estado civil (Q4), às habilitações literárias (Q5), ao número de alunos por quem é responsável e que frequentam o

agrupamento, (Q6) se pertencem a alguma coletividade local (Q7) à idade e ao ano que o aluno frequenta o aluno (Q8, Q9).

A segunda parte (II), constituída por seis questões, tem como objetivo averiguar qual o conhecimento que os pais e encarregados de educação têm sobre a organização escolar e quais os papéis que os pais desempenham na mesma. Se sabem se a escola tem associação de pais (Q10), se conhecem o Projeto Educativo (Q11) e o Regulamento Interno do agrupamento (Q12), se sabem quem aprova estes documentos (Q13, Q14) e em que órgãos participam os pais e encarregados de educação (Q15).

Perceber que relação existe entre os pais e encarregados de educação e a associação de pais (Q16, Q17) e qual o seu envolvimento e participação nas atividades dinamizadas por esta (Q18, Q19, Q20, Q21) são os objetivos da terceira parte (III) do questionário, que comporta seis questões.

A quarta (IV) e última parte centra-se na problemática da representatividade dos pais representantes com assento no Conselho Geral e procura indagar se existem e quais os processos de comunicação entre os encarregados de educação e os seus representantes no conselho geral, perceber qual a eficácia desses canais de comunicação e quais os constrangimentos sentidos pelos pais e encarregados de educação a uma participação mais ativa na escola como organização. Com estes objetivos formulámos as últimas oito questões, que procuram averiguar se os pais e encarregados de educação conhecem os seus representantes no conselho geral (Q22), se sabem quais as competências (Q23) e os assuntos tratados (Q24) nesse órgão, se já lhes foi solicitada a opinião sobre algum assunto a tratar no conselho geral (Q25), se conhecem as posições assumidas pelos pais representantes (Q27) e em caso afirmativo quais os meios e os canais de comunicação utilizados (Q26, Q28) e por fim quais os motivos que condicionam uma participação mais ativa na escola (Q29).

A opção de elaborar um questionário apenas com questões fechadas teve por base a intenção de realizar uma abordagem quantitativa dos dados, recolhidos numa amostra com uma dimensão significativa no universo em estudo. Este tipo de abordagem utiliza tanto nas questões como nas respostas alternativas a linguagem do “investigador” pelo que optamos por aplicar um questionário para validação a um grupo de seis encarregados de educação com várias idades, profissões e habilitações literárias e cujos educandos não pertenciam ao nosso agrupamento. Estes encarregados de educação não manifestaram dificuldades de interpretação do questionário pelo que avançamos para a sua aplicação generalizada.

Depois de solicitar e obter autorização da Diretora do agrupamento, pedimos a colaboração aos educadores, professores do 1º ciclo e aos diretores de turma dos 2º e 3º ciclos e dos cursos de educação e formação que os aplicaram no início do 3º período (do ano letivo 2010/2011), quando são mais frequentes e programados os contactos com os encarregados de educação.

Aproveitando as reuniões de departamento do pré escolar e do primeiro ciclo e a reunião dos diretores de turma estivemos perante todos os que iriam aplicar os questionários explicitando quais os procedimentos expectáveis e esclarecendo as dúvidas apresentadas.

Os questionários foram aplicados por administração direta e recolhidos no momento.

A aplicação destes questionários decorreu em todos os estabelecimentos do agrupamento e inquiriu encarregados de educação de alunos de todos os grupos turma. Procurou abranger uma amostra de 33% do universo em estudo (cerca de 400 encarregados de educação) e para a escolha da amostra optamos pelo método de “amostragem aleatória sistemática” (Hill, M. & Hill, A., 2009, p.46).

Organizamos as escolas por níveis e por ordem alfabética, partindo dos jardins de infância até ao 3ºciclo. Para cada uma foram organizadas as listas dos alunos que a frequentam de forma crescente consoante os anos letivos e dentro de cada ano pela ordem alfabética da letra das turmas. Foram numerados todos os alunos, sorteado o primeiro entre os três primeiros números e de seguida escolhidos todos os números com um intervalo fixo entre eles – 2.

Depois de recolhidos, os questionários foram numerados e com as variáveis codificadas procedemos ao tratamento dos dados com o auxílio dos programas informáticos SPSS e EXCEL.

2.2. As entrevistas

Nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e interacção humana. Correctamente valorizados, estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. Ao contrário do inquérito por questionário, os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto directo entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele. (Quivy & Campenhoudt, 2008, p.192).

O segundo instrumento de investigação que utilizamos foi a entrevista semi-diretiva ou semi-estruturada que nos permitiu uma abordagem não totalmente aberta, mas a partir de

perguntas-guia. Com esta técnica, procurámos recolher dados descritivos na linguagem do entrevistado o que, conforme Bogdan & Biklen (1994), permite “ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”

Através desta técnica pretendemos estudar o universo dos pais e encarregados de educação que durante o ano letivo 2010-2011 tiveram assento no Conselho Geral do agrupamento, num total de cinco, e conhecer as perspetivas destes intervenientes acerca da temática sob investigação.

A cada um dos cinco entrevistados, para sua identificação, foi atribuído um numero precedido da letra E (E1, E2, E3, E4, E5)

As entrevistas foram realizadas durante o mês de junho de 2011, no entanto por falha técnica, houve necessidade de repetir a entrevista E5, que teve lugar já no ano letivo 2011/2012.

Começámos por elaborar um guião temático (cf. apêndice IV) que enquadrou as perguntas em sete blocos com objetivos específicos:

- o bloco I – *legitimação da entrevista e motivação do entrevistado*, procura informar o entrevistado sobre a investigação em curso, salientando a importância da sua colaboração para a consecução dos objetivos visados, garantindo o anonimato e a disponibilização, no final do estudo, de um exemplar do mesmo;
- o bloco II- *Identificação e caracterização do entrevistado*, pretende obter dados biográficos sobre cada entrevistado nomeadamente idade, habilitações académicas, profissão, interesses, numero e características dos seus educandos, etc.;
- o bloco III - *competências do conselho geral - papeis que os pais podem ter no mesmo*, visa perceber se os encarregados de educação conhecem as competências deste órgão nomeadamente no que respeita à aprovação das regras de funcionamento da escola, às decisões estratégicas e de planeamento, ao acompanhamento da concretização e do desenvolvimento do trabalho da organização, qual o conhecimento que têm quanto aos designados instrumentos de autonomia no Dec. Lei. 75/2008 de 22 de abril e perceber de que forma percebem a sua presença e as suas intervenções no conselho geral;
- o bloco IV – *Representatividade e participação*, visa por um lado compreender a forma como os entrevistados conceptualizam os conceitos de representatividade e participação e, por outro, perceber de que forma foram escolhidos os pais

representantes, no conselho geral e qual o envolvimento entre os estes e aqueles que são por eles representados;

- o bloco V – *Canais de comunicação* tem como objetivo identificar os canais de comunicação existentes entre estes representantes e os diferentes “atores” da organização escolar e a forma como o entrevistado percebe a eficácia desses canais;
- o bloco VI – *Constrangimentos*, pretende recolher dados sobre as dificuldades e os constrangimentos sentidos pelo entrevistado no desempenho do seu papel;
- o bloco VII – *Potencialidades da participação e da representatividade parental e estratégias para as estimular*, tem o propósito de identificar as estratégias pensadas para que sejam ultrapassados os constrangimentos que possam existir e potenciar a participação e a representatividade dos encarregados de educação na gestão estratégica do agrupamento.

As entrevistas foram transcritas na íntegra e posteriormente procedemos à análise qualitativa do conteúdo das mesmas.

Depois de lidas uma a uma, a análise de conteúdo implicou o desenvolvimento de várias etapas. A primeira consistiu em analisar os materiais das entrevistas em bruto e através do recorte, (Bardin, 2008, p.129) procedemos à codificação do seu conteúdo. “A codificação é o processo pelo qual os dados em bruto são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (Holsti)².

As entrevistas assentaram num guião pré estabelecido onde constavam blocos de questões que constituíram os temas em análise. Pela categorização temática dos dados procurámos que estes fossem transformados em fontes de informação que nos permitissem encontrar unidades de contexto e de registo.

Foram delimitadas unidades de contexto que nos possibilitaram de seguida identificar unidades de registo. De acordo com Bardin (2008, p.133) as primeiras “servem de unidade de compreensão” para codificar a segunda e esta “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base”. (Bardin, 2008, p. 130)

Utilizámos como unidade de contexto todos os segmentos de discurso que remetiam para os grandes temas.

² Citado por Bardin, 2008, p.129

Para a concretização de todas estas etapas utilizamos uma grelha de análise categorial que apresentamos em apêndice (cf. apêndice V)

2.3. Os documentos

Outro elemento que nos pareceu importante consultar e analisar foram as atas das reuniões do Conselho Geral referentes ao mandato em vigor. Solicitadas as mesmas à presidente daquele órgão e colocada a questão aos conselheiros foram-nos facultadas cópias das mesmas.

Na altura a presidente do Conselho Geral tinha disponíveis sete atas e foi sobre estas que incidiu o nosso estudo que consistiu numa análise simplificada do seu conteúdo.

3. Apresentação e análise dos dados

3.1 Análise dos dados obtidos pela aplicação dos questionários

Neste ponto apresentamos os resultados obtidos através da aplicação dos questionários aos pais e encarregados de educação do agrupamento, e sempre que oportuno apresentaremos uma leitura interpretativa dos mesmos, de acordo com a literatura de referência.

Os dados obtidos, resultantes da aplicação do questionário, serão apresentados por área temática: conhecimento dos pais/encarregados de educação sobre a organização escolar e sobre os seus papéis na escola, participação dos pais / encarregados de educação, representatividade dos pais / encarregados de educação no conselho geral. As respostas às questões relacionadas com cada área temática podem ser apreciadas nas tabelas e gráficos seguintes.

Na análise dos dados realçamos as respostas mais frequentes (moda).

3.1.1. Conhecimento dos Pais/Encarregados de Educação sobre a organização escolar e sobre os seus papéis na Escola.

Com esta parte do questionário pretendia-se averiguar sobre o conhecimento que, de um maneira generalizada, os pais e encarregados de educação têm sobre o papel relevante que lhes é atribuído atualmente na condução do processo de gestão e autonomia das escolas, sobre

o órgão que os representa, sobre os documentos orientadores do funcionamento do agrupamento e sobre a responsabilidade da gestão estratégica da instituição.

Os dados obtidos nas respostas à primeira pergunta desta secção do questionário permitem-nos verificar que 82% (n=320) dos pais/encarregados de educação tem conhecimento que existe associação de pais no estabelecimento de ensino frequentado pelo seu educando (cf. tabela 9 e gráfico 8).

Tabela 9 – Q10 – Existe Associação de Pais?

Existe associação de pais?	N
sim	320
não	31
não sei	33
N/responde	7
Total	391

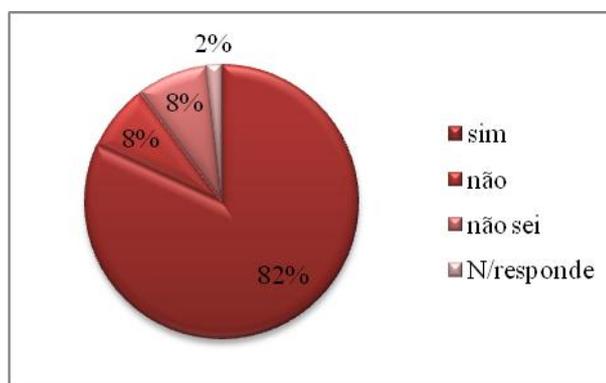


Gráfico 8 – Q10 – Existe Associação de Pais?

Questionados sobre o conhecimento que tinham dos dois documentos essenciais ao funcionamento do agrupamento, o Projeto Educativo, onde constam as metas que se pretendem atingir e o Regulamento Interno, que define as regras de funcionamento dos estabelecimentos que compõem o agrupamento e os direitos e os deveres de cada membro da comunidade educativa os inquiridos denotaram alguma insegurança constatada pelo número de respostas “mais ou menos”, 35,5% (n=139) de respostas quando se referem ao Projeto Educativo (cf. tabela 10 e gráfico 9) e 32,2% (n=156) quando se trata do Regulamento Interno (cf. tabela 11 e gráfico 10).

As mesmas questões permitem-no no entanto constatar que o Regulamento Interno é mais conhecido do que o Projeto Educativo.

Apenas 33% (n=129) do inquiridos afirmam conhecer o Projeto Educativo (cf. tabela 10 e gráfico 9)

Tabela 10 – Q11- Conhece o Projeto Educativo?

Conhece o Projeto Educativo?	N
Sim	129
Não	114
Mais ou menos	139
N/responde	9
Total	391

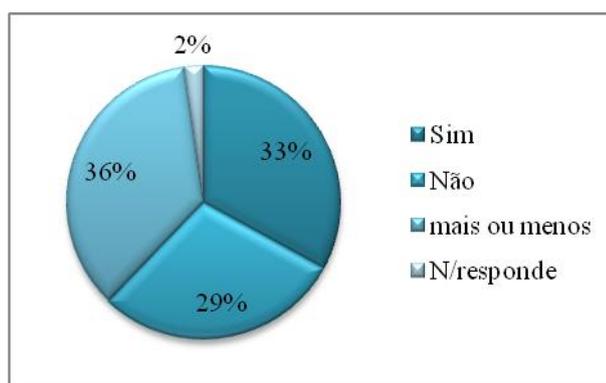


Gráfico 9 – Q11 – Conhece o Projeto Educativo?

Enquanto 40,4% (n=158) dos respondentes referem conhecer o Regulamento Interno (cf. tabela 11 e gráfico 10)

Tabela 11 – Q12 – Conhece o Regulamento Interno?

Conhece o Regulamento Interno?	N
Sim	158
Não	91
Mais ou menos	126
N/responde	16
Total	391

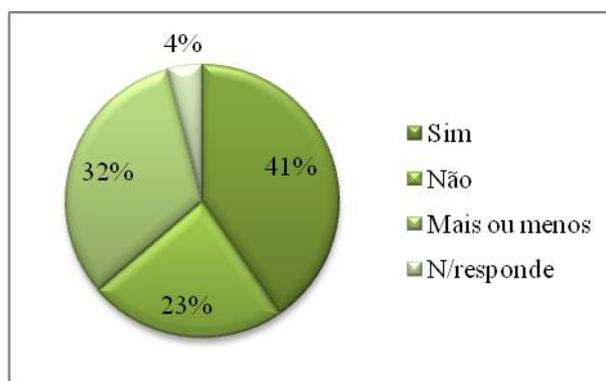


Gráfico 10 – Q12 – Conhece o Regulamento Interno

Nesta secção do questionário pretendia-se igualmente perceber quem reconhecem os pais como responsáveis e participantes na elaboração e aprovação destes documentos e, portanto, na definição da orientação estratégica do agrupamento.

Os resultados demonstram que os inquiridos têm um grande desconhecimento sobre este assunto. Por um lado, mais de metade das respostas dadas à questão “quem aprova o Regulamento Interno?” utilizaram a opção “não sei”, 51,7% (n=202). Por outro lado, pelas respostas que indicam um órgão responsável pela aprovação deste documento verifica-se igualmente pouco conhecimento ao atribuírem a aprovação do Regulamento Interno, à diretora (cf. tabela 12 e gráfico 11).

Tabela 12 - Q13 - Quem aprova o Regulamento Interno?

Quem aprova o Regulamento Interno?	N	%
A diretora	77	19,7
O Conselho Pedagógico	36	9,2
Os professores	3	,8
O conselho Geral	68	17,4
A Autarquia	1	,3
A Associação de pais	2	,5
Não sei	202	51,7
Total	391	100,0

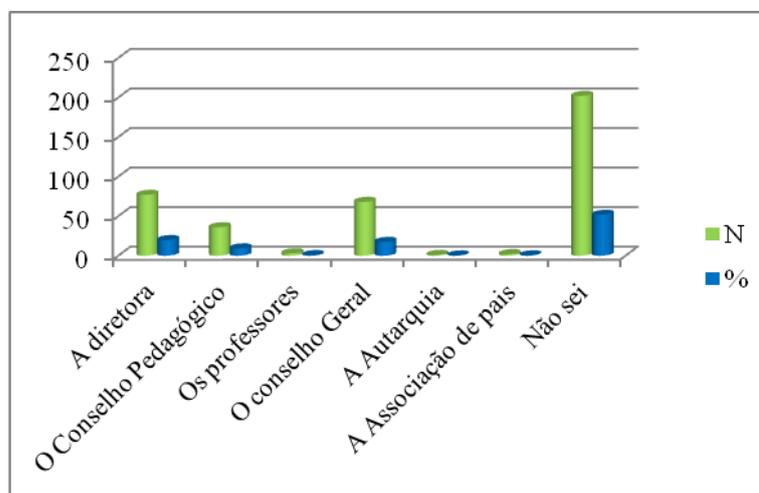


Gráfico 11 – Q13 – Quem aprova o Regulamento Interno?

Em relação ao Projeto Educativo a situação é muito idêntica. À questão “quem aprova o Projeto Educativo?” 52,7% (n=207) escolheram a opção de resposta “não sei” e os que responderam atribuem a aprovação deste documento ao Conselho Pedagógico 19,9% (n=78) (cf. tabela 13 e gráfico 12).

Tabela 13 – Q14 - Quem aprova o Projeto Educativo?

Quem aprova o Projeto Educativo?	N	%
A diretora	60	15,3
O conselho pedagógico	78	19,9
Os professores	3	0,8
O conselho geral	39	10,0
A autarquia	1	,3
A associação de pais	3	,8
Não sei	207	52,7
Total	391	100,0

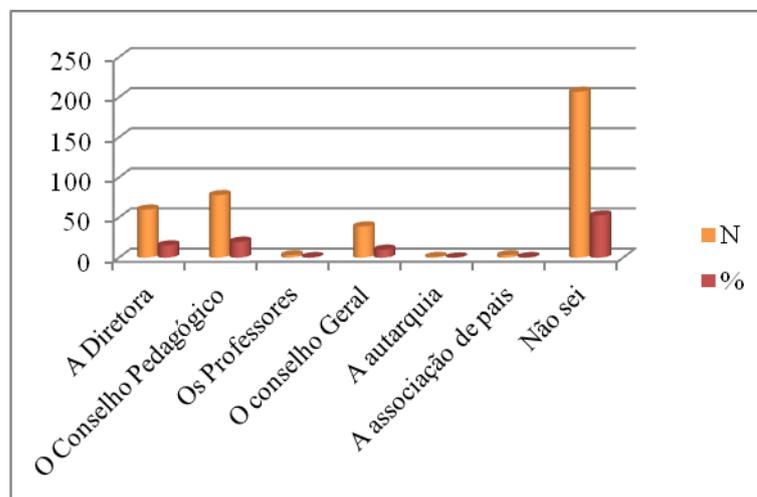


Gráfico 10 – Q14 – Quem aprova o Projeto Educativo?

Com a última pergunta deste bloco, pretendia-se averiguar se os pais e encarregados de educação têm conhecimento dos órgãos em que estão presentes representantes seus.

Ao elaborarmos o questionário não colocámos como hipótese de resposta “não sei” o que não nos permite confirmar se o elevado número de inquiridos que não responde, 43% (n=168) o faz porque não sabe ou por outro motivo. (cf. tabela 14)

Tabela 14 – Q15 – Em que órgãos participam os pais/encarregados de educação?

Em que órgãos participam os pais/encarregados de educação?	N
Responde	223
Não responde	168
Total	391

Nas respostas obtidas podemos verificar que os pais têm maior conhecimento da participação dos seus representantes nos Conselhos de Turma (57,3%, n=169), no entanto só 25% (n=65) especificam que estes apenas estão presentes nos Conselhos de Turma que não são de avaliação (cf. tabela 15).

No universo dos inquiridos (391) apenas 14,5% (n=56) referem que os pais e encarregados de educação estão representados no Conselho Geral (cf. tabela 16).

Tabela 15 – Q15 - Em que órgãos participam os pais/encarregados de educação?

numero de respostas por item

Em que órgãos participam os pais/encarregados de educação	N	%
Todos os Conselho de Turma	84	32,3
Conselho Pedagógico	29	11,2
Conselho Eco-escolas	18	6,9
Conselho Geral	56	21,5
Conselho de Ano	8	3,1
Conselho de Turma n/avaliação	65	25
Total de respostas dadas	260	100,0

Tabela 16 – Q15 - Em que órgãos participam os pais/encarregados de educação?

Conselho Geral

Nº de inquiridos	Participam no Conselho Geral?	N	%
391	Sim	56	14,5

3.1.2. Participação dos Pais / Encarregados de Educação

Na quarta parte do questionário pretendia-se perceber qual o envolvimento dos pais e encarregados de educação na associação de pais da escola do seu educando e nas atividades dinamizadas por ela.

Começamos por abordar as Associações de Pais que de acordo com Silva, (2005, p.17) situam-se numa dimensão de atuação coletiva, supostamente defendem o conjunto dos pais, os seus interesses gerais em detrimento dos particulares.

Como já verificámos anteriormente (tabela 9) os pais/encarregados de educação têm conhecimento da existência de associação de pais no estabelecimento de ensino frequentado pelo seu educando. Mas apenas 10,5% (n=41) dos inquiridos são membros dessas associações de pais. (cf. tabela 17 e gráfico 12)

Tabela 17 – Q16 – É membro da Associação de Pais?

É membro da associação de pais?	N
Sim	41
Não	332
N/responde	18
Total	391

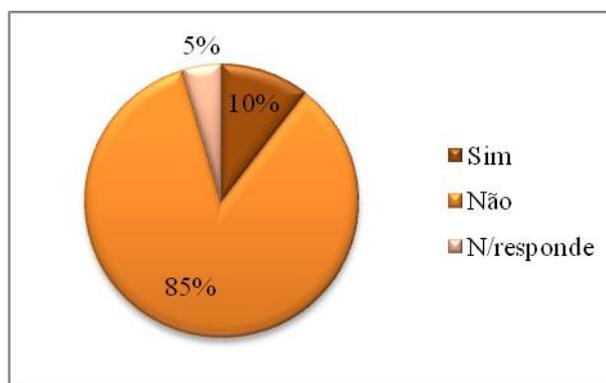


Gráfico 12 – Q16 – É membro da Associação de Pais?

Mais de metade dos inquiridos, 51,7% (n=202) reconhecem que são convocados pela associação de pais para reuniões de pais (cf. tabela 18 e gráfico 13) .

Tabela 18 – Q17 – A Associação de Pais convoca-o para reuniões de pais?

A associação de pais convoca-o para reuniões de pais?	N
Sim	202
Não	167
N/responde	22
Total	391

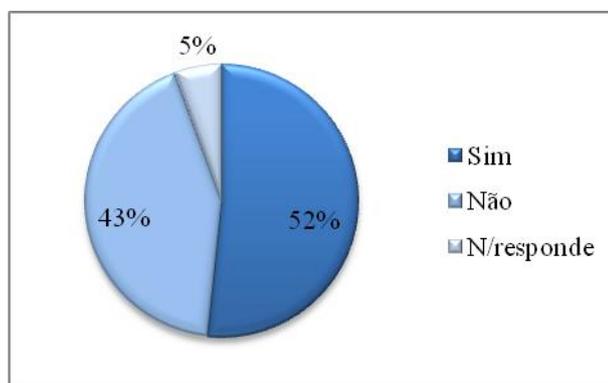


Gráfico 13 – Q17 – A Associação de Pais convoca-o para reuniões de pais?

Apenas 16% (n=63) dos inquiridos participam regularmente nas reuniões de pais, enquanto que 57,8 % (n=226) referem não participar (cf. tabela 19 e gráfico 14).

Tabela 19 – Q18 – Participa nessas reuniões?

Participa nessas reuniões?	N
Sim	63
Não	226
Às vezes	78
N/responde	24
Total	391

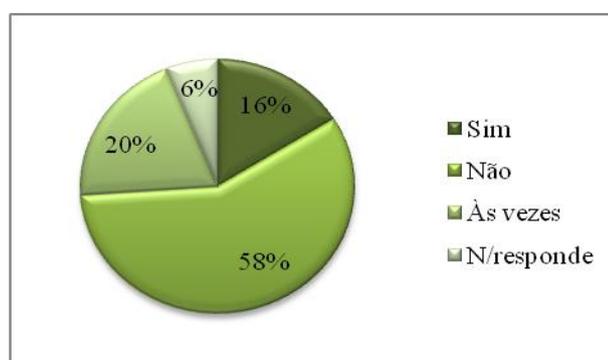


Gráfico 14 – Q18 – Participa nessas reuniões?

Dos inquiridos, os pais que mais participam nas reuniões da associação de pais são os do pré-escolar, 17% (n=11). 48% (n=30) dos que afirmam participar nas reuniões têm filhos

no 1º Ciclo. Destaca-se a fraca participação dos pais quando os filhos estudam no 3º Ciclo (cf. tabela 20).

Tabela 20 – Participa nessas reuniões/ano que o aluno frequenta

		Participa nessas reuniões						Total	
		Sim		Não		Às vezes			
Ano que o aluno frequenta	II	11	17%	30	14%	9	12%	50	14%
	1ºano	9	14%	12	5%	5	6%	26	7%
	2ºano	6	10%	10	5%	4	5%	20	6%
	3ºano	10	16%	18	8%	12	15%	40	11%
	4ºano	5	8%	23	10%	1	1%	29	8%
	5ºano	9	14%	20	9%	6	8%	35	10%
	6ºano	4	6%	29	13%	12	15%	45	12%
	7ºano	2	3%	39	18%	12	15%	53	15%
	8ºano	3	5%	21	9%	8	10%	32	9%
	9ºano	2	3%	5	2%	5	6%	12	3%
	CEF	2	3%	15	7%	4	5%	21	6%
	Total	63	100%	222	100%	78	100%	363	100%

A fraca participação nas reuniões da Associação de Pais reflete-se na participação, igualmente fraca, na escolha da mesma, 69,1% (n=270) dos inquiridos referem que não participaram (cf. tabela 21 e gráfico15).

Tabela 21 – Q19 – Participou na escolha dos dirigentes da Associação de Pais?

Participou na escolha dos dirigentes da associação de pais?	N
Sim	96
Não	270
N/responde	25
Total	391

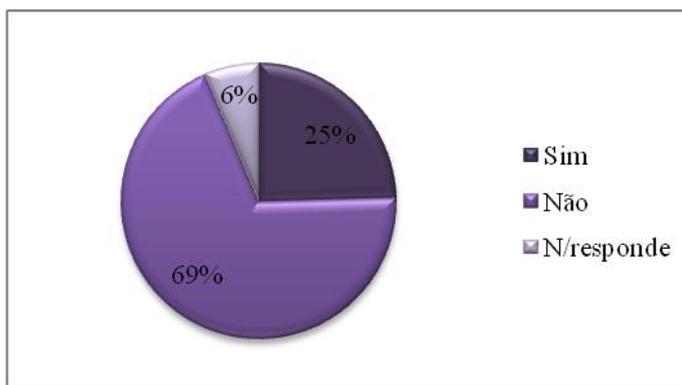


Gráfico 15 – Q19 – Participou na escolha dos dirigentes da Associação de Pais?

Os pais e encarregados de educação reconhecem, através das respostas dadas (cf. tabela 22 e gráfico 16), que não participam nas atividades da associação de pais (64,2%, n=251).

Tabela 22 – Q20 – Participa nas atividades da Associação de pais?

Participa nas atividades da associação de pais?	N
Sim	50
Não	251
Às vezes	66
Não responde	24
Total	391

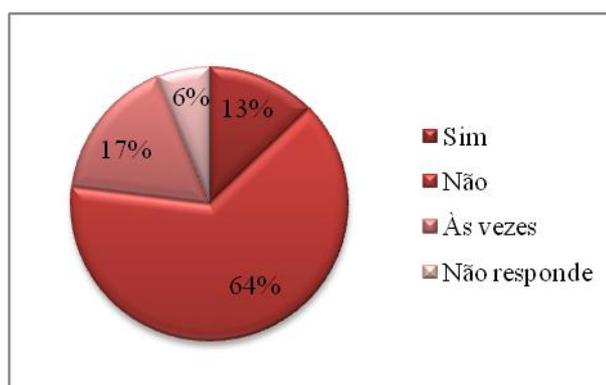


Gráfico 16 – Q20 – Participa nas atividades da Associação de Pais

Quanto ao recurso à associação de pais para auxílio na resolução de alguma situação ele é praticamente inexistente, 89,5% (n=350) dos inquiridos refere que nunca solicitou apoio à associação de pais (cf. tabela 23 e gráfico 17).

Tabela 23 – Q21 – Já pediu apoio à Associação de Pais para a resolução de alguma situação?

Já pediu apoio à associação de pais para a resolução de alguma situação?	N
Sim	20
Não	350
Não responde	21
Total	391

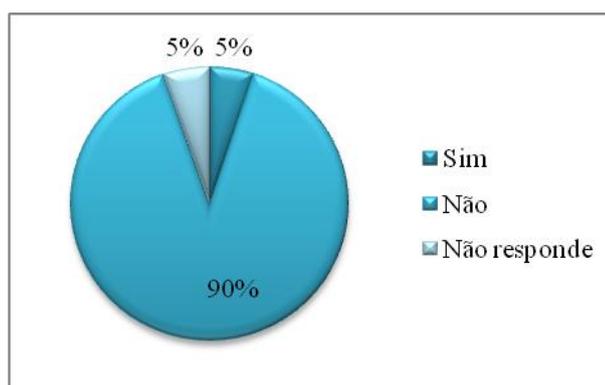


Gráfico 17 – Q21 – Já pediu apoio à Associação de Pais para a resolução de alguma situação?

3.1.3. Representatividade dos Pais / Encarregados de Educação no Conselho Geral

Na última parte deste questionário pretendemos perceber que interação e que processos de comunicação existem entre os pais e os seus representantes no Conselho Geral, qual a eficácia dos canais de comunicação entre ambos e quais os constrangimentos, sentidos pelos pais e encarregados de educação, a uma participação mais ativa na escola.

Silva (2005, p.17) refere uma característica dos pais e encarregados de educação no desempenho do seu papel social: a sua tendencial atomização, mais provável “ nas escolas dos graus de ensino mais avançados (2º e 3º ciclos e secundário), dada a sua maior área geográfica de atração o que concorre para um maior desconhecimento entre si dos encarregados de educação”.

Em relação ao Conselho Geral as respostas demonstram que mais de dois terços dos pais e encarregados de educação (69 %, n=272) não conhecem os seus representantes no conselho geral (cf. tabela 24 e gráfico 18).

Tabela 24 - Q22 – Conhece os pais do Conselho Geral?

Conhece os pais do Conselho Geral?	N
Sim	105
Não	272
Não responde	14
Total	391

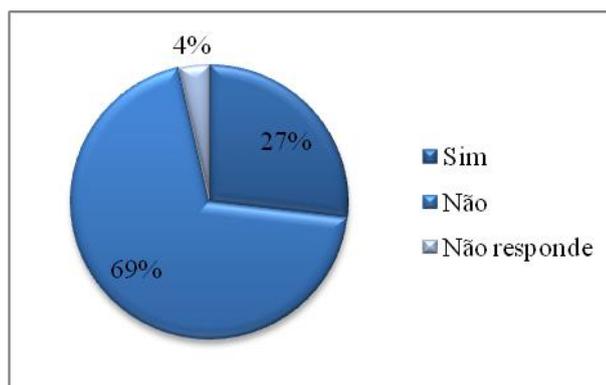


Gráfico 18 – Q22 – Conhece os pais do Conselho Geral?

As competências deste órgão são igualmente desconhecidas para grande número de pais e encarregados de educação, 78% (n=307) dos inquiridos referem não as conhecer (cf. tabela 25 e gráfico 19), assim como os assuntos nele tratados.

Tabela 25 – Q23 – Conhece as competências do Conselho Geral?

Conhece as competências do Conselho Geral?	N
Sim	65
Não	307
Não responde	19
Total	391

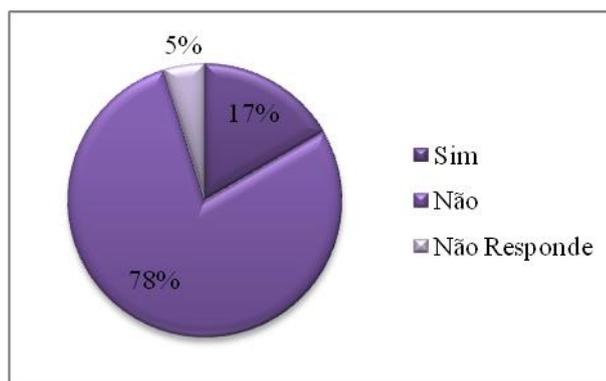


Gráfico 19 – Q23 – Conhece as competências do Conselho Geral?

Dos inquiridos, 78% (n=306) refere não conhecer os assuntos tratados no Conselho Geral.

Tabela 26 – Q24 – Conhece os assuntos tratados no Conselho Geral do Agrupamento?

Conhece os assuntos tratados no Conselho Geral?	N
Sim	67
Não	306
Não responde	18
Total	391

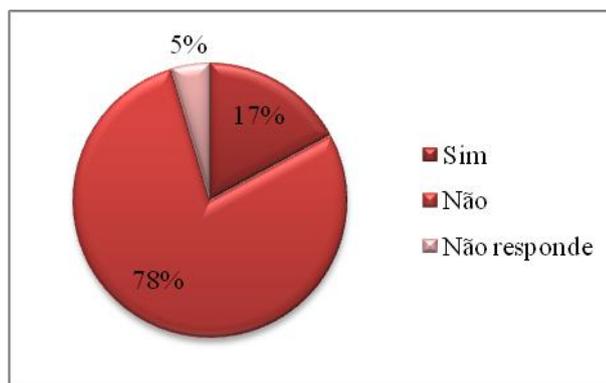


Gráfico 20 – Q24 – Conhece os assuntos tratados no Conselho Geral do Agrupamento?

Quanto à comunicação existente entre os representantes dos pais no conselho geral e os pais por eles representados, 77% (n=302) dos inquiridos afirma que nunca lhe foi solicitada opinião sobre assuntos a tratar no referido órgão em oposição a 20% (n=76) que responde afirmativamente. Estes referem que esta opinião lhes foi solicitada em contexto de reunião (n=63) ou através de questionário (n=17).

Tabela 27 - Q25 - Já lhe foi solicitada alguma opinião sobre assuntos a tratar no Conselho Geral?

Já lhe foi solicitada alguma opinião sobre assuntos a tratar no Conselho Geral?	N
Sim	76
Não	302
Não responde	13
Total	391

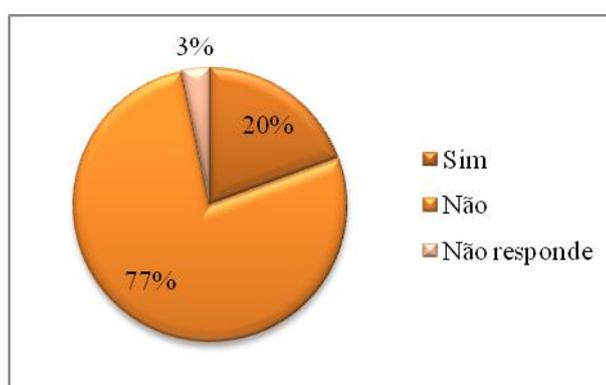


Gráfico 21 – Q25 – Já lhe foi solicitada alguma opinião sobre assuntos a tratar no Conselho Geral?

Os pais e encarregados de educação que referem já lhes ter sido solicitada opinião sobre assuntos a tratar no Conselho Geral indicam as reuniões como o meio utilizado , n=63

Tabela 28 – Q26 - Qual o meio utilizado?

Qual o meio utilizado	N
E mail	6
Questionário	17
Caixa de sugestões	1
Reuniões	63
Outro	3
Total	90

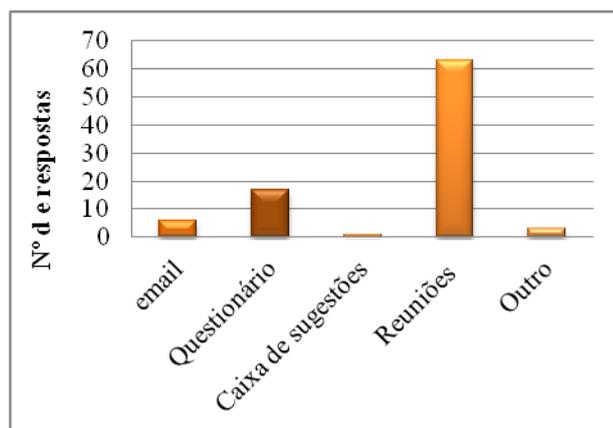


Gráfico 22 – Q26 – Qual o meio utilizado?

As posições assumidas pelos pais representantes no Conselho Geral são desconhecidas da maioria dos pais inquiridos (75%, n=292).

Tabela 29 – Q27 - Conhece as posições assumidas pelos pais no Conselho Geral?

Conhece as posições assumidas pelos pais no Conselho Geral?	N
Sim	63
Não	292
Não responde	36
Total	391

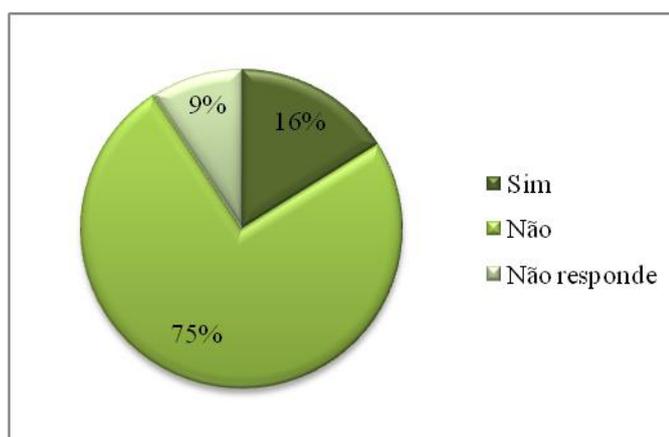


Gráfico 23 – Q27 – Conhece as posições assumidas pelos pais no Conselho Geral?

Dos 63 pais (16%) que afirmam conhecê-las 54 dizem terem tido conhecimento das mesmas através de reuniões.

Tabela 30 - Q28 – Como teve conhecimento das mesmas?

Como teve conhecimento das mesmas?	N
Internet	4
Email	4
Placard	6
Reunião	54
Outra forma	1
Total	69

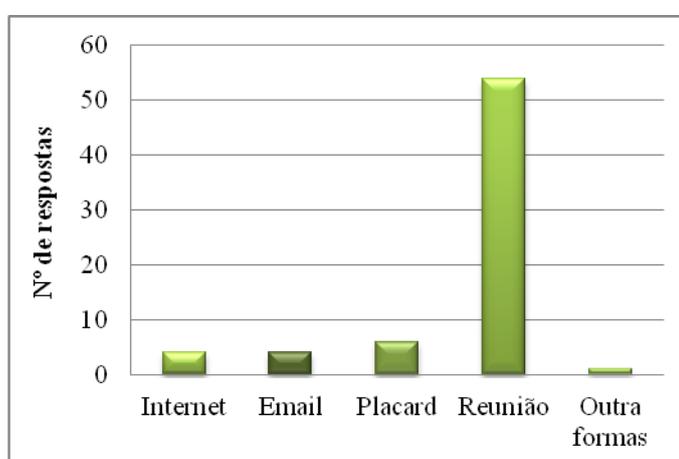


Gráfico 24 – Q28 – Como teve conhecimento das mesmas?

Questionados sobre os motivos que os levam a não participar ativamente com a escola como organização responderam 87,7% (n=343) dos inquiridos.

Tabela 31 – Q29 – Motivos que o impedem de participar na escola como organização?

Numero de respostas

Quais os motivos que o impedem de participar na organização da escola?	N	%
Responde	343	87,7
Não responde	48	12,3
Total	391	100

Das respostas obtidas, a falta de tempo é aquela que surge com mais frequência (n=259).

Alguns encarregados de educação referem também a falta de informação (e de esclarecimento sobre o seu papel na organização (cf. tabela 32).

Tabela 32 - Q29 – Motivos que o impedem de participar escola como organização?

Quais os motivos que o impedem de participar na organização da escola?	N
Falta de tempo	259
Falta de informação	63
Pouco esclarecimento sobre o papel dos pais	34
Receio de prejudicar o aluno	3
Outro motivo	19
Total	378

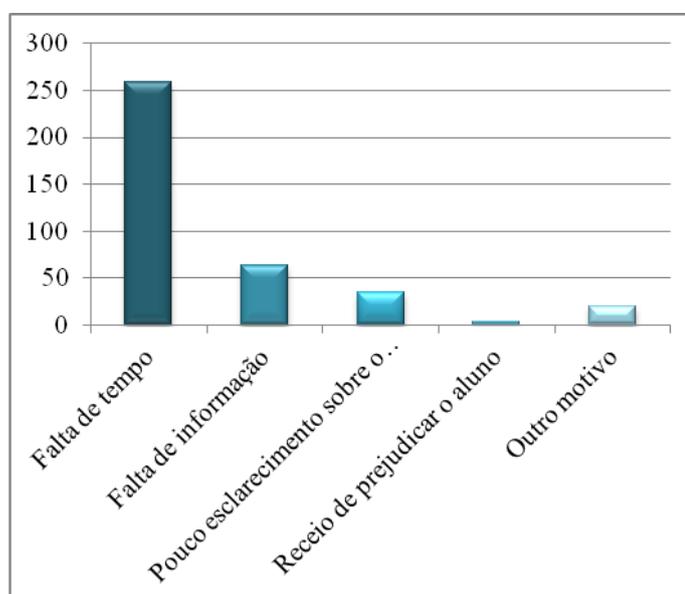


Gráfico 25 – Q29 – Motivos que o impedem de participar escola como organização?

3.1.4. Síntese Conclusiva

Depois de analisarmos os dados obtidos pela aplicação dos questionários aos pais e encarregados de educação do agrupamento, e relacionando-os com as nossas hipóteses de partida, podemos concluir que estas se confirmam.

Os pais e encarregados de educação deste agrupamento não conhecem o papel que lhes é atribuído, na condução do processo de gestão e autonomia das escolas. Não conhecem o

Projeto Educativo nem o Regulamento Interno do agrupamento nem se reconhecem como participantes na elaboração dos mesmos.

Sabem se existe na escola uma estrutura que os representa – associação de pais – mas envolvem-se pouco na mesma, não participando na escolha dos seus dirigentes nem nas atividades por ela dinamizadas.

Ao referirem que desconhecem os pais representantes no conselho geral, as competências deste órgão e os assuntos tratados podemos aferir que a designação dos encarregados de educação para representarem os mesmos no conselho geral não resulta do reconhecimento, pelos seus pares, das suas competências nem da concordância entre os seus pontos de vista face à escola como organização e às decisões estratégicas que terão que tomar.

3.2. Análise de conteúdo das entrevistas aos pais representantes no Conselho Geral

3.2.1. Perfil dos entrevistados

Os encarregados de educação entrevistados representaram os pais e encarregados de educação no Conselho Geral durante o ano letivo 2010/2011. Das cinco entrevistas programadas foram todas realizadas. As tabelas seguintes servem para caracterizar os nossos interlocutores (tabelas 33 e 34)

Tabela 33 – Perfil dos Entrevistados - 1

Entrevistado	Sexo	Idade	Estado civil	Hab. literárias	Profissão
E1	F	41	Casada	Bacharelato	Técnica de turismo
E2	F	32	U. de facto	12º ano	Auxiliar de residência de deficientes
E3	M	45	Casado	12º ano	Técnico comercial
E4	M	42	U. de facto	Curso superior	Oficial do exército
E5	F	41	Divorciada	8º ano	Empresária

Tabela 34 - Perfil dos Entrevistados - 2

Entrevistado	Pertence a que AP	Alunos			Nº de anos que é representante no C.G.
		Nº de educandos no agrupamento	Idade	Ano que frequenta/m	
E1	Jl/EB1a	1	8 anos	2º ano	3 anos
E2	EB 2,3	1	11 anos	5º ano	3 anos
E3	EB 2,3	1	11 anos	5º ano	3 anos
E4	EB 2,3	1	15 anos	9º ano	3 anos
E5	Jl/EB1b	1	8 anos	4º ano	3 anos

No perfil dos entrevistados salienta-se o facto de todos terem pertencido ao Conselho Geral Transitório e por isso terem três anos de mandato. Este facto leva a que neste momento três dos pais representantes tenham os seus filhos na EB2,3 o que não acontecia quando iniciaram o seu mandato.

Os pais representantes do sexo masculino pertencem à associação de pais da escola cujo nível de ensino é mais elevado EB2,3. A maioria dos entrevistados têm, como habilitações literárias, o 12º ano ou mais e todos são encarregados de educação de apenas um aluno do agrupamento. Encontravam-se todos empregados, na altura das entrevistas, em profissões de classe média.

3.2.2. Conselho Geral: mandato e competências

No segundo bloco da entrevista pretendíamos obter dados sobre o conhecimento que os entrevistados têm sobre as competências do Conselho Geral, sobre os instrumentos de autonomia consignados no Dec-Lei 75/2008 de 22 de Abril e perceber de que forma percecionam o seu papel, a sua presença e as suas intervenções no referido órgão.

Questionados sobre os assuntos mais importantes a serem debatidos nas reuniões do Conselho Geral três entrevistados mencionaram a conservação da escola e apenas um se referiu aos documentos que o Conselho Geral tem que aprovar. Outros assuntos abordados por mais do que um dos nossos interlocutores foram os de carácter financeiro e os que têm a ver com o comportamento dos alunos. (cf. tabela 35)

Tabela 35 – Assuntos mais importantes a tratar no Conselho Geral

Entrevistado	Administrativos/ financeiros	Conservação da escola	Comportamento dos alunos	Funcionamento do agrupamento	Documentos que tem que aprovar	Gestão da escola	Pedagógicos
E1	X						X
E2		X	X				
E3	X			X	X	X	
E4		X					
E5		X	X				
Totais	2	3	2	1	1	1	1

Já em relação aos assuntos que consideram menos relevantes para se abordar no Conselho Geral dois dos entrevistados referiram-se aos de carácter particular, específicos de um aluno, ou de uma associação de pais. A entrevistada E1 referiu-se ao Orçamento por se tratar de um assunto muito específico pouco dominado pelos elementos do Conselho Geral (cf. tabela 36).

Tabela 36 - Assuntos menos importantes a tratar no Conselho Geral

Entrevistado	O Orçamento	Não sei	Assuntos particulares/ apenas da sua associação	Nenhum
E1	X			
E2		X		
E3			X	
E4			X	
E5				X
Totais	1	1	2	1

Ramiro Marques, em 2001, indicava áreas onde considerava haver vantagens numa partilha do poder de decisão com os pais: assuntos relacionados com os horários escolares, os períodos de férias e de interrupção letiva, a segurança dos alunos, os transportes escolares e os refeitórios.

Para os nossos entrevistados a segurança é a área em que é mais importante a partilha das decisões com os pais e encarregados de educação. Já a componente pedagógica é onde as opiniões mais se dividem (cf. tabela 37).

Tabela 37 – Área em que é mais importante a partilha de decisões com os pais

Entrevistado	Pedagógica	Segurança	Financeira	Organização/ funcionamento	Refeitório	Conforto	Todas
E1	+	+	+				
E2							+
E3	-	+		+	+		
E4	-	+	+	+		+	
E5	+	+				+	
Totais	2/2	4	2	2	1	2	1

Legenda: (+ áreas em que é mais importante), (- áreas em que é menos importante)

O artigo 9º do Dec-lei 75/2008 de 22 de abril define como instrumentos de autonomia, a serem aprovados no Conselho Geral os seguintes documentos: Projeto Educativo, Regulamento Interno, Planos Anual e Plurianual de Atividades, Orçamento, e ainda para prestação de contas o Relatório Anual de Atividades, a Conta de Gerência, e o Relatório de Auto –avaliação.

Solicitámos aos nossos interlocutores que nos indicassem os documentos que tinham sido discutidos e aprovados durante o período que têm estado presentes no Conselho Geral. O Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades são aqueles que estão mais presentes nas respostas que obtivemos. Apenas um dos representantes dos pais conseguiu enumerar três documentos e nenhum se referiu aos instrumentos para prestação de contas (cf. tabela 38).

Tabela 38 – Documentos discutidos no Conselho Geral

Entrevistado	Projeto Educativo	Regulamento Interno	Plano Anual de Atividades	Orçamento	Não sei	Totais
E1					X	1
E2		X				1
E3		X	X	X		3
E4	X		X			2
E5		X				1
Totais	1	3	2	1	1	

Quanto à importância atribuída a estes documentos, o Regulamento Interno é referido por quatro dos nossos entrevistados como um dos mais relevantes e o Plano Anual de Atividades por três (cf. tabela 39).

Tabela 39 – Documentos mais importantes

Entrevistado	Projeto Educativo	Regulamento Interno	Plano Anual de Atividades	Orçamento
E1		X	X	
E2		X		
E3		X	X	X
E4	X		X	X
E5		X		
Totais	1	4	3	2

Auscultados sobre o acompanhamento e avaliação da concretização dos planos, não houve referência a nenhum documento específico e apenas um entrevistado referiu a existência de relatórios, portanto uma avaliação mais sistemática e formal (cf. tabela 40).

Tabela 40 – Acompanhamento e avaliação do planeamento

Entrevistado	Relatórios	Fala-se nas reuniões
E1		X
E2		X
E3		X
E4	X	
E5	-	-
Totais	1	3

3.2.3. Participação, envolvimento e representatividade dos pais

Nesta terceira parte da entrevista procurámos conhecer a perceção dos pais representantes no Conselho Geral, acerca da participação, envolvimento e representação dos encarregados de educação no agrupamento e identificar, na sua perspetiva, quais as relações entre estes e a escola.

Começámos por abordar a participação dos pais com assento no Conselho Geral. No que se refere à sua assiduidade, as respostas dos cinco representantes fazem transparecer que poucas vezes estiveram a totalidade dos pais numa reunião do Conselho Geral. Quanto ao tipo de participação e de intervenção as opiniões são diversificadas: a E5 refere que “alguns representantes não participam” e o E3 realça que estes “intervém pouco em assuntos mais globais” o que pode ser justificado com a ideia da E2 que salienta que muitas vezes os pais “não sabem dar opinião”, “não sabem até que ponto podem intervir” ou que “não estão dentro do assunto”. Os dois encarregados de educação do sexo masculino reconhecem que se particularizam muito as situações e as intervenções.

Quanto à perceção que os nossos interlocutores têm da sua representatividade esta diverge consoante são representantes de um JI/EB1 ou pertencem à EB2,3. No caso das primeiras, a E1 e a E5 sentem-se representantes dos outros pais, o que está diretamente relacionado com a dimensão da escola, a faixa etária dos alunos, e o universo de pais que dizem representar. No caso dos representantes cujos educandos frequentam a EB 2,3, não se sentem a representar os outros pais da escola, nem do agrupamento.

Abordando a questão da participação e do envolvimento dos pais na escola como organização, as respostas vão todas no sentido de salientar a fraca adesão dos mesmos.

A escolha dos pais representantes não partiu de uma significativa base de apoio por parte dos outros pais. Quando da formação do Conselho Geral Transitório houve um convite por parte do então Conselho Executivo às associações de pais legalmente constituídas, para que indicassem um representante para este órgão. Foram indicados os presidentes das respetivas associações, que tinham sido eleitos entre os pais da sua escola. Com a tomada de posse do atual Conselho Geral, mantiveram-se os mesmos elementos mas agora já com os seus educandos na EB 2,3 e sem o cargo de presidente da associação, que anteriormente possuíam.

Em termos de relação dos pais com os professores e com os diretores de turma quatro dos nossos entrevistados considera que é boa enquanto o E4 salienta que os pais “só lá vão quando são chamados ou quando há um problema”. Já a relação dos pais com a direção do agrupamento é apontada como distante e com obstáculos. A relação dos pais com os seus representantes é novamente referida por E1 e E5- mães de crianças dos JI/EB1- como uma boa relação, enquanto que os outros entrevistados referem a distância e o desconhecimento entre eles.

3.2.4. *Comunicação entre pais representantes e representados*

A intenção deste bloco da entrevista é perceber qual a forma de comunicação existente entre os representantes dos pais no Conselho Geral do agrupamento de escolas e aqueles que são por eles representados, quais os canais de comunicação entre os diferentes “atores” da organização escolar e como é que o entrevistado percebe a eficácia desses canais de comunicação.

Segundo Silva (2005) os representantes dos pais e encarregados de educação desempenham um tipo de papel que exigiria uma auscultação regular junto dos pais, um debate permanente sobre os problemas que vão surgindo e/ou os problemas a levantar.

Começámos por questionar quais as formas de comunicação entre os pais representantes e os pais representados. A E2 referiu que não utiliza nenhum meio de comunicação formal e que, por vezes, comunica por mail, com um grupo de pais que lhe disponibilizou os respetivos endereços eletrónicos. Os encarregados de educação masculinos têm tentado diversificar os seus meios para tentar comunicar com os outros pais. Todos eles estão a recorrer às novas tecnologias, seja através de email seja de outra forma (cf. tabela 41).

Tabela 41 – Formas de Comunicação

Entrevistado	Informal	Comunicados pelos alunos	Reuniões	Email	Site/facebook	Fórum	Placard	Atendimento	Newsletter
E1			X	X					
E2	X			X					
E3		X			X	X			
E4		X				X	X	X	X
E5		X		X	X				
Totais	1	3	1	3	2	2	1	1	1

O tipo de informação disponibilizada aos pais é variada havendo no entanto a salientar a resposta da E1 quando afirma que “eu filtro...há certas coisas que eles nem querem saber...parece que a mensagem não chega lá” que demonstra algum cuidado para estimular os pais a participarem nas reuniões, mas que pode levar à omissão de assuntos que deveriam chegar a todos os eles. Há a preocupação de partilhar os assuntos tratados nas reuniões e as atividades de cada Associação de Pais.

A auscultação e a partilha de opiniões sobre os assuntos a tratar nas reuniões do Conselho Geral só se manifesta generalizada e eficaz entre as representantes das JI/EB1,

novamente aquelas que se sentem a representar um universo de pais e encarregados de educação relativamente restrito. Os representantes com filhos na EB2,3 dizem não fazer essa auscultação à totalidade dos pais e encarregados de educação, por terem dificuldade em a operacionalizar. Procuram fazê-lo junto dos membros da Associação de Pais na expectativa de que estes as façam chegar a mais alguns, no entanto referem que apesar de bastantes pais terem conhecimento dos assuntos, a eficácia da comunicação é muito pouca.

3.2.5. *Constrangimentos à participação parental*

João Barroso (1998) ao falar das experiências que decorriam noutros países, e que visavam o alargamento da participação formal dos pais nos órgãos de gestão das escolas, enumerou alguns fatores que dificultavam essa participação: o conflito de competências entre pais e professores; a falta de condições dadas para a participação dos pais; a limitada representatividade de muitos dos pais eleitos; o formalismo das estruturas e processos de participação utilizados; o desinteresse que a maioria dos pais manifesta em relação às modalidades de participação que lhes são propostas.

Cerca de treze anos mais tarde, procurámos com este bloco da nossa entrevista identificar fatores que, segundo os nossos interlocutores, dificultam a participação dos pais na escola como organização e que condicionam a sua participação e representatividade no Conselho Geral.

O desinteresse é um fator referido por todos os entrevistados que acentuam que se houver interesse muitos outros constrangimentos são superados, nomeadamente a escassez de tempo. A “falta de cultura de cidadania” é referida pelo E4 que salienta que não há muito a cultura de trabalhar para o bem comum. Este entrevistado refere também a falta de condições dadas para a participação dos pais. A E2 acrescenta ainda que alguns pais não sabem como participar e têm falta de informação.

Quanto à sua participação como pai representante, o aspeto mais salientado é a dificuldade que sentem em representar os outros pais e a chegar até eles. Foi referido também que por vezes lhes falta informação.

Para vencer estas dificuldades, nomeadamente em relação à falta de conhecimento que têm dos assuntos, é sugerido uma maior abertura da direção da escola no sentido de lhes

proporcionar toda a informação (E2, E3). A E1 coloca a tónica nas suas atitudes pessoais, de envolvimento e pesquisa, para superar esse obstáculo.

O E4 salienta outro constrangimento que existe na representatividade dos pais e que resulta da forma como estes foram escolhidos: os pais sentem-se representantes das associações de pais das diferentes escolas e não do agrupamento. Este entrevistado apresenta uma estratégia encontra programada e que prevê a realização de uma reunião geral de pais do agrupamento para escolha dos seus representantes e a criação um sistema de comunicação entre os eles que lhes permita, nos assuntos a debater e a tratar no Conselho Geral apresentarem-se como representantes dos pais do agrupamento.

3.2.6 *Potencialidades da participação parental*

Por último, colocámos aos nossos entrevistados uma questão bastante aberta e abrangente com o intuito de perceber que potencialidades eles encontram na participação dos pais no Conselho Geral e que estratégias apontam para ultrapassar os constrangimentos que possam existir, assim como potenciar a participação e a representatividade dos encarregados de educação na gestão estratégica do agrupamento.

As respostas foram muito diversificadas e os entrevistados repetiram considerações que já tinham proferido anteriormente, pelo que, salientamos aqui apenas o que foi dito de novo. A E1 referiu a importância de os pais e encarregados de educação poderem, com a sua participação no Conselho Geral, ficar com uma ideia do que é gerir um conjunto de escolas e também referiu a diferente sensibilidade dos encarregados de educação no tratamento de alguns assuntos. A E2 salientou o poder que os pais podem ter se se envolverem na resolução de algumas questões. O E4 destacou o facto de se tratar de um órgão colegial com a presença de vários atores da comunidade educativa e a mais valia de poder haver interação entre eles na resolução e tomadas de decisões, de forma direta. As potencialidades destes contactos entre elementos da comunidade educativa foram também aspetos referidos pela entrevistada E5.

3.2.6 *Síntese Conclusiva*

Voltando às hipóteses colocadas no início do nosso estudo, e depois de analisado o conteúdo das entrevista, podemos concluir que também os pais representantes não dominam

em plenitude as competências do Conselho Geral e nem todos estão devidamente informados sobre o seu papel neste órgão.

A designação destes representantes resultou de um convite feito às associações de pais do agrupamento para designarem um elemento para o Conselho Geral Transitório. Quando foi constituído o atual Conselho Geral estes elementos foram reconduzidos, não tendo sido dinamizada nenhuma ação junto dos encarregados de educação para a escolha de novos membros, confirmando-se portanto a nossa perceção de que a escolha não resultou do reconhecimento, pelos seus pares, das suas competências nem da concordância entre os seus pontos de vista face à escola como organização e às decisões estratégicas que terão que tomar. Ficámos com a ideia, pelas respostas dos nossos entrevistados, que neste momento começa a haver uma perceção mais realista por partes destes do seu papel neste órgão e parece-nos haver uma dinâmica de mudança no que se refere à procura de legitimidade e representatividade.

Os pais e encarregados de educação não conseguiram enumerar todos os documentos orientadores do funcionamento do agrupamento apenas referindo aqueles que foram discutidos em reuniões onde estiveram presentes mas, na generalidade, reconhecem-se como participantes na elaboração dos mesmos.

3.3. Análise de conteúdo das atas das reuniões do Conselho Geral

Com a análise do conteúdo das atas apenas pretendíamos perceber a assiduidade dos pais e encarregados de educação, os assuntos abordados e debatidos, assim como o tipo de intervenções dos representantes dos pais e encarregados de educação, pelo que optámos por uma análise simplificada.

A tabela 42 mostra-nos que, em nenhuma reunião do Conselho Geral, estiveram presentes os cinco representantes dos pais e encarregados de educação. Apenas o E3 esteve em todas as reuniões e as encarregadas de educação E2 e E5 foram as que revelaram menos assiduidade tendo estado presentes apenas em duas reuniões.

Tabela 42 – Assiduidade dos pais nas reuniões do Conselho Geral

	Presente	Ausente	Substituído
A1	E1, E3, E5	E2, E4,	
A2	E1, E3, E4	E2, E5	
A3	E1, E2, E3, E4	E5	
A4	E1, E2, E3	E4, E5	
A5	E1, E3, E4	E2, E5	
A6	E1, E3, E4, E5	E2	
A7	E3	E1, E2, E5	E4

Durante as sete reuniões do Conselho Geral, apesar de várias vezes referenciadas as metas do Projeto Educativo, este nunca foi abordado, discutido, avaliado ou reformulado. Por sua vez, o Regulamento Interno e as regras de funcionamento de vários setores do agrupamento foram abordados em várias reuniões. As infraestruturas e o estado de conservação das escolas do agrupamento foi um assunto recorrente em quase todas as reuniões, possivelmente porque se trata de um agrupamento com um grande número de escolas com mais de vinte cinco anos, e que nunca tiveram nenhuma intervenção de fundo.

No período a que estas atas dizem respeito, a reorganização da rede escolar e a possível agregação de agrupamentos de escolas era um assunto que estava em destaque no debate nacional, não sendo por isso de estranhar que tenha sido um assunto abordado em várias reuniões do Conselho Geral (cf. tabela 43).

Tabela 43 - Assuntos tratados nas reuniões do Conselho Geral

Assuntos abordados	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	Totais
Projeto Educativo								0
Orçamento		X			X			2
Conta de Gerência			X					1
Regulamento Interno					X	X	X	3
Plano Anual de Atividades						X		1
Relatório de avaliação das atividades	X			X				2
Relatório da avaliação externa			X					1
Infraestruturas	X		X	X	X	X	X	6
Transportes					X			1
Refeitórios			X		X			2
Rede escolar – mega agrupamentos	X			X	X			3
Ação Social Escolar	X							1
Horários	X							1

Ao analisar as atas demos especial atenção à referência feita às intervenções dos pais e encarregados de educação.

Verifica-se que apenas em duas das atas (A5 e A7) há referência à participação ativa e relevante dos pais e encarregados de educação. Na primeira, através da problematização e discussão sobre o funcionamento dos refeitórios e dos transportes escolares nos jardins de infância e nas escolas do 1º ciclo. Na segunda, o encarregado de educação E3 informou os restantes elementos sobre as diligências tomadas pela associação de pais que representa no sentido de pressionar as entidades competentes para a resolução dos problemas existentes com as infraestruturas da escola.

Em três das atas (A1, A2, e A4) não há referência a qualquer tipo de intervenção destes elementos.

Nas restantes, as intervenções são muito pontuais, centradas em assuntos pessoais (A3) ou em situações referentes ao conforto dos alunos e dos encarregados de educação numa escola específica (A6).

CONCLUSÃO

Ao introduzirmos o nosso estudo empírico, apresentámos três hipóteses pouco otimistas sobre a problemática em estudo, que o desenvolvimento do nosso trabalho veio confirmar.

Depois da análise dos dados recolhidos através dos questionários aos pais e encarregados de educação do agrupamento e das entrevistas realizadas aos seus representantes no Conselho Geral, verificámos que os primeiros não conhecem o papel que lhes é atribuído na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e que os seus representantes no referido órgão, também não se encontram devidamente elucidados sobre o mesmo.

A presença destes representantes no Conselho Geral resultou de um convite feito às associações de pais existentes no agrupamento, para que indicassem um elemento para representar os pais naquele órgão e todas indicaram os seus presidentes. Os inquiridos e as entrevistas permitiram-nos aferir que o número de pais e encarregados de educação que se envolvem e participam na eleição dos seus dirigentes associativos é muito reduzido o que nos leva a concluir que estes elementos não são de todo representativos do universo dos pais do agrupamento. A maioria dos encarregados de educação inquiridos não sabem que estão representados neste órgão nem conhecem os seus representantes.

O nosso estudo empírico permitiu-nos ainda concluir que os pais e encarregados de educação não conhecem os instrumentos de autonomia definidos no Decreto-lei 75/2008 de 22 de abril: o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Atividades, o Orçamento, a Conta de Gerência, o Relatório Final de Avaliação e o relatório de Auto-avaliação. A leitura das atas do Conselho Geral possibilitou-nos verificar que nem todos estes documentos foram abordados e discutidos nas reuniões que decorreram durante o período em análise. Em relação aqueles que foram apresentados e até aprovados nessas reuniões, os representantes dos pais mostraram dificuldades em os referenciar durante as entrevistas. Esta dificuldade acentua-se nos encarregados de educação que tiveram uma fraca assiduidade nas reuniões. A participação dos pais no agrupamento revela-se de uma maneira geral e de acordo com a abordagem de Lima (1992) passiva e apática. Também se confirmou a hipótese colocada à partida de que os encarregados de educação não se reconhecem como participantes na definição da estratégia do agrupamento.

Respondendo à pergunta de partida, o nosso estudo possibilitou-nos concluir que a representatividade e a participação dos pais e encarregados de educação no Conselho Geral deste agrupamento é muito débil.

Este facto, no dizer dos nossos entrevistados, resulta aparentemente de uma fraca cultura de cidadania, E4, de dificuldades de comunicação entre a direção da escola e os pais do agrupamento E3 e E2 e da pouca informação sobre e formação dos pais para participar na organização escolar.

Antes de darmos por concluído este trabalho temos a referir alguns limites e constrangimentos desta investigação: o trabalho faz apenas uma abordagem parcelar da realidade, ou seja, os resultados apresentados não são generalizáveis, apenas são aplicáveis a este contexto, podendo no entanto ter particular interesse no mesmo, por lançar pistas de reflexão sobre a realidade do agrupamento estudado.

Na elaboração do questionário sentimos algumas dificuldades e constrangimentos. O espaço de tempo, que mediou a conclusão da parte curricular do mestrado e o primeiro prazo de entrega da dissertação (seis meses), colocou-nos perante um problema: durante grande parte deste período as escolas não tinham alunos, uma vez que se encontravam nas férias de verão. Este facto condicionou a elaboração e aplicação do questionário aos pais e encarregados de educação. A intenção de cumprir este prazo levou a que a construção do questionário fosse realizada no início da investigação teórica e, apesar de ter sido testada a sua aplicação, alguns aspetos menos positivos só foram detetados durante o tratamento dos dados, pelo que nessa fase não foi possível resolver questões que poderiam ter sido resolvidas à priori.

Como resultado desta investigação parece-nos adequado referir a título de sugestão que é prioritário para potenciar a participação e a representatividade dos pais, no Conselho Geral deste agrupamento, a informação e a formação dos mesmos no sentido de desenvolver em todos capacidades para interagir, intervir e comunicar, de modo a que possam participar ativamente num grupo de trabalho ou de discussão (Marques, 2001).

FONTES CONSULTADAS

Bibliográficas

- Alves, P., (1992). Formas de Estar na Escola, in *ISET*, Caderno nº1, I Módulo, pp.41-46.
Porto: ISET
- Antilogus, P. (2000). *A Escola Explicada aos Pais...aos alunos e (sobretudo) aos professores*. Brasil: Terramar.
- Antunes, F. & Sá, V. (2010). *Públicos escolares e regulação da educação – lutas concorrenciais na arena educativa*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, M. (2008). *Teses, relatórios e trabalhos escolares: sugestões para a estruturação da escrita*. (6.^a ed.). Lisboa: Universidade Católica.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*.(4.^a ed.). Lisboa: Edições 70
- Barroso, J. (1998). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*.
Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2009). A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da ação política. Em *A autonomia das escolas* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brotas, A. (2009). Propostas para o ensino português. Em *A autonomia das escolas* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, J. E. (2009). *Metodologia do trabalho científico: «saber-fazer» da investigação para dissertações e teses*. (2.^a ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Costa, J. A. (1994), *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.

- Davies, D. (2005). Além da parceria: a necessidade de ativismo cívico independente para promover a reforma da escola urbana nos Estados Unidos da América. Em Silva, P, e Stoer S. R., (Org.), *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora
- Fontoura, M. (2006). *Do projeto educativo de escola aos projetos curriculares –fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J., & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da escola pública em Portugal*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Grilo, E. M. (2010). *Se não Estudas estás tramado*. Lisboa: Tinta da China.
- Henderson, A. T., Davies, D., Mapp, K. L., Johnson, V. (2007). *Beyond The Bake Sale - The Essential Guide To Family / School Partnerships*. New York :The New Press.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. (2.^a ed.). Lisboa: Sílabo.
- Lima L. C., (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, J. A. (2002). A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica. Em J. A. Lima (Org.), *Pais e professores, um desafio à cooperação*. Porto: Asa
- Lima, L. & Sá, V. (2002). A participação dos pais na governação democrática das escolas. Em J. A. Lima (Org.), *Pais e professores, um desafio à cooperação*. Porto: Asa.
- Lima, L. C. (2009). A Democratização do Governo das Escolas Públicas em Portugal. Em *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras*, 19, pp. 227 – 253. Porto: Faculdade de Letras. Departamento de Sociologia.
- Lima, L. C., Silva, E. A., Torres, L. L. Sá, V., Estêvão, C. V. (2011). *Perspectivas de Análise Organizacional das Escolas*. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Lima, L., (1992), *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L.C. (2010). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. Em L. C. Lima (Org.), *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Machado, J.; Formosinho, J.; Ferreira, F. I. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições Asa
- Marques, R. (1997). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Porto: Edições Asa
- Marques, R. (1999). *A Escola e os Pais. Como Colaborar?* Lisboa: Texto Editores
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Presença.
- Martinez, L. F. & Ferreira A. I. (2010). *Análise de dados com SPSS – primeiros passos*.(3.^a ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Martins, G. O. (2009) Autonomia das escolas – enquadramento e conceito. Em *A autonomia das escolas* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Moreira, A. (2009). A autonomia do sistema português. Em *A autonomia das escolas* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pires, J.V., Matos, A.C. (1994). *Escola, Pais e Comunidade. Construção de comunidades de interesses*. Porto: Escola Superior de Educação IPP.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. (5.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, M. L. (2010). *A Escola Pública pode Fazer a Diferença*. Coimbra: Almedina
- Rosa, M.C., (2009). A autonomia das escolas. Em *A autonomia das escolas* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, Á. A., Bessa, A. R.; Pereira, D. S.; Mineiro, J. P.; Dinis, L. L.; Silveira, T. (2010). *Escolas de Futuro-130 Boas Práticas de Escolas Portuguesas*. Porto: Porto Editora
- Sarmento, M. J. (Org.). (2000). *Autonomia da escola: políticas e práticas*. Porto: Asa
- Silva, P. & Stoer, S. R. (2005). Do pai colaborador ao pai parceiro - a reconfiguração de uma relação. Em P. Silva e S. R. Stoer (Org.), *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Silva, P. & Stoer, S.R., (2005). *Escola-Família: Uma relação em processo de reconfiguração (org)* . Porto: Porto Editora

- Silva, P. (2002). Escola-família: tensões e potencialidades de uma relação. Em J. A. Lima (Org.), *Pais e professores, um desafio à cooperação*. Porto: Asa
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stanley, J. & Wyness, M. G. (2005). Vivendo com a participação dos pais – estudo de caso em duas “escolas abertas”. Em P. Silva e S. R. Stoer (Org.), *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.
- Stoer, S. R. & Cortesão, L. (2005). A reconstrução das relações escola-família – conceções portuguesas de “pai responsável”. Em P. Silva e S. R. Stoer (Org.), *Escola-família: uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.

Eletrónicas

- Aires, M.C. (2009). A dimensão representativa da participação, na teoria democrática contemporânea. Em *Revista Debates*, V.3, nº2, pp 12-38. Porto Alegre. <http://seer.ufrgs.br/debates/article/view/10884>. Acedido em 23 de maio de 2012
- Almeida, M.E.B. & Ramalho, A. P. (2000) O Movimento Associativo de Pais: uma participação ativa e democrática na escola. Em *Atas do V Congresso Galego-português de psicopedagogia*, nº4 (V.6), pp. 604 – 610. http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6810/1/RGP_6-78.pdf . Acedido em 23 de maio de 2012.
- Alves, M. (2007). Da Governação das Escolas. Em *Correio da Educação* no.318 http://www.asa.pt/s_prof/criap_downloads/ce_pdf07/CE318_2007-12-17.pdf. Acedido em 23 de maio 2012
- Baptista, A. (2010). Democracia e Representação Democrática. Em *Análise Social*, v.196, pp.491 – 514. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. <http://analisesocial.ics.ul.pt/> . Acedido em 23 de maio de 2012.
- Barroso, J. (2004). A Autonomia das Escolas: uma ficção necessária. in *Revista Portuguesa de Educação*, volume 17, nº2. Braga: Universidade do Minho. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37417203.pdf> . Acedido em 23 de maio de 2012.
- Barroso, J. (2008). Parecer – Projecto de Decreto-Lei 771/2007-ME - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. www.dgae.min-edu.pt/c/document_library/get_file . Acedido em 10 de março de 2011
- Barroso, J. (2009). A utilização do conhecimento em política: O caso da Gestão Escolar em Portugal. Em *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 987-1007. Em <http://www.cedes.unicamp.br> . Acedido em 14 de março 2011.

- Canário, R. (2006). A Escola e a Abordagem Comparada. Novas realidades e Novos olhares. Em *Revista Sisifo*, nº1, pp. 27 – 35. <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/>. Acedido em 23 de maio de 2012.
- Canário, R. (2007). Escola/Família/Comunidade para uma Sociedade Educativa. Em *Atas do Seminário Escola/Família/Comunidade*, pp.105 - 113. Lisboa: CNE. <http://www.cnedu.pt/> . Acedido em 23 de maio 2012
- Colaço, M.M. (2007). *A Relação Escola-Família e o Envolvimento dos Pais: Representações de Professores do 1º Ciclo do Conselho de Rio Maior*. Dissertação apresentada à Universidade Aberta, orientada por Manuela Ferreira, para a obtenção do grau de Mestre. Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.2/651> .Acedido em 16 de maio de 2012.
- Domingues, M.A. (2007). *Expectativas Parentais em Relação à Escola Pública dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Dissertação apresentada à Universidade Aberta para obtenção do grau de Mestre, orientada por Sousa Fernandes. Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.2/678> . Acedido em 26 de abril de 2011.
- Falcão, M.N. (2003). Serão as Reformas que Mudam as Escolas ou Serão as Escolas que Mudam as Reformas? Em Vilela, A. P., *Administração e Gestão das Escolas: Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. (pp. 46 – 51). Braga: Centro de Formação da Associação de Escolas de Braga/Sul. <http://www.cfae-braga-sul.rcts.pt/> . Acedido em 25 de maio de 2012
- Faria, J.M. (2007). A Vez e a Voz dos Pais – O associativismo parental em tempo de governança. Em *Revista Sisifo*, nº4, pp. 87 – 94. <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/04-09-JMFar.pdf> . Acedido em 23 de maio de 2012
- Faria, J.P., (2011). *A Vez e a Voz dos Pais: A Autopoiesis do Movimento Associativo Parental*. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientada por João Barroso, para a obtenção do grau de Doutor. Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/3188> . Acedido em 16 de maio de 2012.
- Fernandes, A.S.(2003). Tendências e Paradigmas da Administração Educacional. In Vilela, A. P., *Administração e Gestão das Escolas: Diferentes olhares sobre a mesma*

problemática. (pp.36 - 45). Braga: Centro de Formação da Associação de Escolas de Braga/Sul. <http://www.cfae-braga-sul.rcts.pt/> Acedido em 25 de maio de 2012

Ferreira, F. I. (1999). *As parcerias educativas e o caso da relação escola-família* Em, www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/elo7/elo7_42.htm. Acedido em 10 de março de 2011.

Formosinho, J. (2003). A governação das escolas em Portugal: da “gestão democrática” à governação participada. Em Vilela, A. P., *Administração e Gestão das Escolas: Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. (pp.23 – 35). Braga: Centro de Formação da Associação de Escolas de Braga/Sul. <http://www.cfae-braga-sul.rcts.pt/> . Acedido em 25 de maio de 2012

Grancho, J., (2008). A autonomia das Escolas em Portugal: quadro de desenvolvimento e influência internacionais. Em *Foro de Educacion*, nº10, pp. 231 – 244. Salamanca: Universidade de Salamanca. <http://www.forodeeducacion.com/numero10/015.pdf> . Acedido em 25 de maio de 2012.

Jares, X. (1994). A Participación nos Centros Escolares. Reflexións para Sair dunha crise, in *Revista Galega de Educación*, nº 21. <http://www.nova-escola-galega.org/>. Acedido em 25 de maio de 2012

Lima, L. (2008). Audição Parlamentar sobre o Projecto Governamental de “Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11817/1/> . Acedido em 23 de maio de 2012

Lima, F.M.(2008). *O Movimento Associativo de Pais e a Construção da Escola Pública*. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada por Rui Trindade e co-orientada por José Alberto Correia, para a obtenção do grau de Doutor. Porto. <http://hdl.handle.net/10216/42808> Acedido em 16 de maio de 2012.

Lindinho, C.G., (2003). *Os Poderes na Escola: Análise das relações de poder da Assembleia de Escola e do Conselho Executivo*. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, orientada por Carlos Alberto Estêvão para a

obtenção do grau de Mestre. Braga. <http://hdl.handle.net/1822/659> . Acedido em 16 de maio de 2012.

Lourenço, L.(2008). *Envolvimento dos Encarregados de Educação na Escola : Concepções e Práticas*. Dissertação apresentada à Universidade de Lisboa, através da Faculdade de Ciências, para a obtenção do grau de Mestre, orientada por Maria de Fátima Sanches. Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/1245>. Acedido em 16 de maio de 2012.

Machado, J. (2003). Democratizar e Profissionalizar a Administração das Escolas. In Vilela, A. P., *Administração e Gestão das Escolas: Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. (pp. 52 – 63). Braga: Centro de Formação da Associação de Escolas de Braga/Sul. <http://www.cfae-braga-sul.rcts.pt/>. Acedido em 17 de maio de 2012

Marques, R. (2011). Nem Tudo o que Luz é Ouro nas Relações Escola-Família. <http://www.eses.pt/usr/ramiro/index.htm> . Acedido em 17 de maio de 2012.

Nogueira, M.A. (2006). Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. *Revista Educação e Realidade*, 2, pp.155-169. <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/>
Acedido em 17 de maio de 2012

Rede de Informação sobre Educação na Europa [EURYDICE]. (2007). *Autonomia das Escolas na Europa. Políticas e Medidas*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação - Ministério da Educação. <http://www.eurydice.org>. Acedido em Julho 2011

Sá, V. (2000). Políticas Educativas e Participação dos Pais na Escola: Novos Direitos ou Velhos Deveres? *Actas do IV Congresso Português de Sociologia*. Lisboa: APS – Publicações. <http://www.aps.pt/> . Acedido em 16 de maio de 2012.

Santos, R. M. (2007) *Escola-família: As Pontes e as Margens de uma Interação Comunicativa numa Escola do 2º Ciclo do Minho Litoral*. Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada por Pedro Silva, para a obtenção do grau de Mestre. Porto. <http://hdl.handle.net/10216/23444> . Acedido em 16 de maio de 2012.

- Silva, J.M. (2007). *Da República dos Professores à Escola da Comunidade*. Comunicação apresentada no XXXII Encontro Nacional das Associações de Pais em Oliveira de Azeméis. <http://hdl.handle.net/10400.8/313> . Acedido em 25 de maio de 2012
- Silva, P. (2004). *Pais-Professores: Quem são? Para onde vão?* Atas do V Congresso Português de Sociologia. Lisboa: APS –Publicações. <http://www.aps.pt/> . Acedido em 25 de maio de 2012
- Silva, P. (2006). Pais-professores: reflexões em torno de um estranho objecto de estudo. *Revista Interações*. Nº 2 (2006), p.268-290. Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/214> . Acedido em 16 de maio de 2012.
- Silva, P. (2007). *O Contributo da Escola para a Atividade Parental numa Perspetiva de Cidadania*. Em Atas do Seminário Escola/Família/Comunidade, pp. 115 – 140. Lisboa: CNE. <http://www.cnedu.pt/> . Acedido em 25 de maio de 2012
- Tavares, P. (2006). *A Participação dos Pais e Encarregados de Educação no Processo Educativo*. Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para a obtenção do grau de mestre, orientada por Paulo Delgado. Porto. <http://hdl.handle.net/123456789/86> . Acedido em 20 de outubro de 2011.
- Torres, L. L. (2008) *A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola*. *Rev. Port. de Educação*. [online]., vol.21, no.1, p.59-81. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo>. Acedido em 14 de março 2011.

Legislativas

Decreto- Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio

Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de novembro

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

Decreto-Lei n.º 80/99, de 16 de março

Decreto-Lei n.º172/91 de 10 de maio

Decreto-Lei n.º 125/82 de 22 de abril

Decreto-Lei n.º 315/84 de 28 de setembro

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro

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

Despacho n.º68/74 de 28 de novembro

Despacho normativo 122/79 de 1 de junho

Lei n.º 29/2006 de 4 de julho

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei n.º 7/77 de 1 de fevereiro

APÊNDICES

Apêndice I – Quadros Comparativos dos três diplomas legais: Dec. Lei 172/91 de 10 de maio; Dec. Lei 115A/1998 de 4 de maio e Dec. Lei 75/2008 de 22 de abril

Quadro 1 – Objeto e âmbito de Aplicação

	Decreto-lei 172/91 De 10 de maio	Decreto-lei 115A/98 4 de maio	Decreto-lei 75/2008 22 de abril
Objeto	Define o regime de direção, administração, e gestão dos estabelecimentos de educação pré escolar e dos ensinos básico e secundário	Aprova o regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos da educação pré escolar e dos ensinos básicos e secundário	Aprova o regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos da educação pré escolar e dos ensinos básicos e secundário
Âmbito de Aplicação	Aplica-se aos estabelecimentos de educação e de ensino públicos	Aplica-se aos estabelecimentos públicos da educação pré escolar e dos ensinos básico e secundário, regular e especializado, bem como aos seus agrupamentos	Aplica-se aos estabelecimentos públicos de educação pré escolar e dos ensinos básico e secundário, regular e especializado. Consideram-se estabelecimentos públicos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas

Quadro 2 – Órgãos de Administração e Gestão

	Decreto-lei 172/91 De 10 de maio	Decreto-lei 115A/98 4 de maio	Decreto-lei 75/2008 22 de abril
Órgãos de administração e gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho de Escola ou Conselho de Área Escolar • Diretor Executivo • Conselho Pedagógico • Conselho Administrativo • Coordenador de núcleo, nos estabelecimentos agregados em áreas escolares 	<ul style="list-style-type: none"> • Assembleia • Conselho Executivo ou Diretor • Conselho Pedagógico • Conselho Administrativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Conselho Geral • Diretor • Conselho Pedagógico • Conselho Administrativo

Quadros comparativos dos três diplomas legais: Decreto-lei 172/91 de 10 de maio; Decreto – lei 115A/98 de 4 de maio e Decreto-lei 75/2008 de 22 de abril

Quadro 3 – Definições e Conceitos

	Decreto-lei 172/91 De 10 de maio	Decreto-lei 115A/98 4 de maio	Decreto-lei 75/2008 22 de abril
Definições e conceitos	<p>Autonomia – (apoia-se na definição do conceito de autonomia do Decreto-lei 43/89 de 3 de fevereiro) capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo. Desenvolve-se nos planos cultural, pedagógico e administrativo dentro dos limites fixados pela lei.</p> <p>Projeto Educativo – traduz-se na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico em, planos anuais de atividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais setores e serviços escolares.</p> <p>Escola – estabelecimento de ensino do 2º e 3º ciclo do ensino básico, ou do ensino secundário ou estabelecimento de educação pré escolar ou do 1º ciclo do ensino básico não integrado numa área escolar</p> <p>Área escolar – grupo de estabelecimentos de educação pré escolar e/ou do 1º ciclo do ensino básico, agregados por áreas geográficas, que dispõem de órgãos de direção, administração e gestão comuns.</p> <p>Administração Educativa – Serviços e organismos centrais e regionais do ministério da Educação</p>	<p>Autonomia - Poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro, e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.</p> <p style="text-align: center;">Instrumentos de autonomia</p> <p>Projeto Educativo -documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.</p> <p>Regulamento Interno – define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade educativa</p> <p>Plano Anual de Atividades - documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do Projeto educativo os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos.</p>	<p>Autonomia – faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou escola não agrupada escola pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos. A extensão da autonomia ... e o seu exercício supõe a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa.</p> <p style="text-align: center;">Instrumentos de autonomia</p> <p>Projeto Educativo -documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a o agrupamento de escolas ou a escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa.</p> <p>Regulamento Interno – define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada , de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade educativa</p> <p>Plano Anual e Plurianual de Atividades - documentos de planeamento, que definem, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução.</p>

Quadros comparativos dos três diplomas legais: Decreto-lei 172/91 de 10 de maio; Decreto – lei 115A/98 de 4 de maio e Decreto-lei 75/2008 de 22 de abril

Quadro 3 – Definições e Conceitos (continuação)

	Decreto-lei 172/91 De 10 de maio	Decreto-lei 115A/98 4 de maio	Decreto-lei 75/2008 22 de abril
Definições e conceitos			<p>(Continuação)</p> <p>Orçamento - documento em que se preveem, de forma discriminada, as receitas a obter e as despesas a realizar pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada.</p> <p>Relatório Anual de Atividades – documento que relaciona as atividades efetivamente realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e identifica os recursos utilizados nessa realização</p> <p>Conta de Gerência – documento que relaciona as receitas obtidas e despesas realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada.</p> <p>Relatório de Autoavaliação - documento que procede à identificação do grau de concretização dos objetivos fixados no projeto educativo, à avaliação das atividades realizadas pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada e da sua organização e gestão, designadamente no que diz respeito aos resultados escolares e à prestação do serviço educativo.</p> <p>Contrato de autonomia Instrumento de desenvolvimento e aprofundamento da autonomia dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e é celebrado na sequência de procedimentos de auto avaliação e avaliação externa.</p>

Quadros comparativos dos três diplomas legais: Decreto-lei 172/91 de 10 de maio; Decreto – lei 115A/98 de 4 de maio e Decreto-lei 75/2008 de 22 de abril

Quadro 4 – Órgão colegial de “Topo” – Designação, definição e composição

	Decreto-lei 172/91 10 de maio	Decreto-lei 115A/98 4 de maio	Decreto-lei 75/2008 22 de abril
Designação	Conselho de Escola ou de Área Escolar	Assembleia de Escola	Conselho Geral
Definição	Órgão de direção e de participação dos diferentes setores das comunidade responsáveis perante a administração educativa pela orientação das atividades da escola com vista ao desenvolvimento global e equilibrado do aluno	Órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola/agrupamento. Órgão de participação e representação da comunidade educativa centrada na escola e nos respetivos territórios educativos	Órgão de Gestão Estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa.
Composição	<ul style="list-style-type: none"> total de 14 elementos adaptável se não houver representantes dos interesses económicos/culturais mantendo a proporção sete representantes do pessoal docente um representante do pessoal não docente três representantes da associação de pais e encarregados de educação um representante da câmara municipal um representante dos interesses sócio económicos da região um representante dos interesses culturais da região 	<ul style="list-style-type: none"> o total dos seus elementos não pode ser superior a 20 o número total dos representantes do corpo docente não poderá ser superior a 50% e caso o agrupamento possua JI e 1º ciclo devem integrar elementos representantes deste ciclos A representação dos pais bem como a do pessoal não docente não deve ser inferior em qualquer destes casos a 10% da totalidade dos membros da assembleia O presidente do conselho executivo ou o diretor participam nas reuniões da assembleia, sem direito a voto 	<ul style="list-style-type: none"> número ímpar não superior a 21 o número de representantes do pessoal docente e não docente não pode ser superior a 50% do total Tem de estar salvaguardada a participação de representantes do pessoal docente, não docente, pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local. O diretor participa nas reuniões sem direito a voto

Quadros comparativos dos três diplomas legais: Decreto-lei 172/91 de 10 de maio; Decreto – lei 115A/98 de 4 de maio e Decreto-lei 75/2008 de 22 de abril

Quadro 4 – Órgão colegial de “Topo” – competências

	Decreto-lei 172/91 10 de maio	Decreto-lei 115A/98 4 de maio	Decreto-lei 75/2008 22 abril
	Conselho de Escola ou de Área Escolar	Assembleia de Escola	Conselho Geral
Competências	<ul style="list-style-type: none"> • Eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros docentes • Eleger o diretor executivo, destituí-lo ou renovar o seu mandato • Aprovar o regulamento interno da escola • Aprovar os planos plurianual e anual de atividades da escola • Apreciar os relatórios trimestrais da situação • Aprovar o relatório anual de atividades • Aprovar o projeto de orçamento anual • Aprovar o relatório das contas de gerência 	<ul style="list-style-type: none"> • Eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros docentes • Acompanhar a realização do processo eleitoral para a direção executiva • Aprovar o regulamento interno da escola • Aprovar o projeto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução • Emitir parecer sobre o plano anual de atividades, verificando da sua conformidade com o projeto educativo • Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de atividades • Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento • Apreciar o relatório de contas de gerência • Aprovar as propostas de contratos de autonomia, ouvido o conselho pedagógico 	<ul style="list-style-type: none"> • Eleger o respectivo presidente de entre os seus membros • Eleger o diretor • Aprovar o projeto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução • Aprovar os planos anual e plurianual de atividades • Apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de atividades • Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento • Aprovar o relatório de contas de gerência • Aprovar as propostas de contratos de autonomia

Quadros comparativos dos três diplomas legais: Decreto-lei 172/91 de 10 de maio; Decreto – lei 115A/98 de 4 de maio e Decreto-lei 75/2008 de 22 de abril
 Quadro 4 – Órgão colegial de “Topo” – competências (continuação)

	Decreto-lei 172/91 10 de maio	Decreto-lei 115A/98 4 de maio	Decreto-lei 75/2008 22 abril
	Conselho de Escola ou de Área Escolar	Assembleia de Escola	Conselho Geral
Competências	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovar as normas e critérios de ação social escolar dentro dos limites fixados pela lei • Definir os critérios de participação da escola em atividades culturais, desportivas e recreativas • Definir os princípios que orientam as relações da escola com a comunidade com as instituições e organismos e com responsabilidade em matéria educativa e com outras escolas, nacionais ou estrangeiras • Estabelecer os critérios de realização de atividades de apoio aos valores culturais locais • Atuar no âmbito das suas atribuições como órgão de resolução de conflitos entre órgãos da escola • Determinar a aplicação de penas de suspensão de 9 dias a um ano 	<ul style="list-style-type: none"> • Apreciar os relatórios do processo de avaliação interna da escola • Promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo diretor, das atividades no domínio da ação social escolar Definir critérios para a participação da escola em atividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas • Apreciar os resultados do processo de autoavaliação • Promover o relacionamento com a comunidade educativa • Pronunciar-se sobre os critérios de organização dos horários • Acompanhar a ação dos demais órgãos de administração e gestão

Apêndice II – Guião do Questionário

Tema	Referência bibliográfica	Questões	Objectivos
Parte I Caracterização do Encarregado de Educação		1 - Idade 2 - Género 3 - Estado civil 4 - Proximidade com o aluno 5 - Habilitações literárias 6 - Nº de educandos no agrupamento 7 - Participação em coletividades locais 8 - Idade do aluno 9 - Ano que frequenta	
Parte II Conhecimento dos pais/enc.edu. sobre a organização escolar e sobre os seus papéis na escola	<ul style="list-style-type: none"> Decreto lei 75/2008 de 22 de abril Lima 2008 Barroso 2008 	10 - A escola tem Associação de Pais? 11 - Conhece o Projeto Educativo do agrupamento? 12 - Conhece o Regulamento Interno do agrupamento? 13 - Quem aprova o Projeto Educativo do agrupamento? 14 - Quem aprova o Regulamento Interno do agrupamento? 15 - Em que órgãos de administração escolar participam os pais e encarregados de educação?	Averiguar que conhecimento têm os pais e encarregados de educação sobre o papel relevante que lhes é atribuído atualmente na condução do processo de gestão e autonomia das escolas e sobre o órgão que os representa . Perceber que conhecimento têm os pais e encarregados de educação dos documentos orientadores do funcionamento do agrupamento. Averiguar a quem atribuem os pais e encarregados de educação a direção estratégica da escola
Parte III Participação dos pais/encarregados de educação na escola	<ul style="list-style-type: none"> Silva 2003 Silva 2005 Lima, L. & Sá, V. 2002 Marques 2001 Lima, J.A.2002 	16 - É membro da Associação de Pais? 17 - A Associação de Pais convoca-o para reuniões de pais? 18 - Participa nessas reuniões? 19 - Participou na escolha dos dirigentes da Associação de Pais? 20 - Participa nas atividades promovidas pela Associação de Pais? 21 - Já pediu apoio à associação de pais para a resolução de alguma situação?	Perceber qual o envolvimento dos pais e encarregados de educação nas atividades da associação de pais da escola do seu educando
Parte IV Representatividade dos pais/ encarregados de educação no Conselho Geral	<ul style="list-style-type: none"> Silva 2003 Silva 2005 Lima, L. & Sá, V. 2002 Marques 2001 Lima, J.A.2002 Lima 2008 Barroso 2008 	22 - Conhece os representantes dos pais no Conselho Geral do Agrupamento? 23 - Conhece as competências do Conselho Geral do Agrupamento? 24 - Conhece os assuntos tratados no Conselho Geral do agrupamento? 25 - Já lhe foi solicitada a sua opinião sobre assuntos da organização da escola? 26 - Caso tenha respondido sim na questão anterior, qual foi o meio utilizado? 27 - Conhece as posições assumidas pelos pais no Conselho Geral? 28 - Caso tenha respondido sim na questão anterior, como obteve conhecimento das mesmas? 29 - Quais os motivos que o impedem de participar na organização da escola?	Saber se existem e quais os processos de comunicação entre os encarregados de educação e os seus representantes no Conselho Geral Perceber qual a eficácia desses canais de comunicação Perceber quais os constrangimentos sentidos pelos pais e encarregados de educação a uma participação mais ativa na escola como organização.

Apêndice III - Questionário

QUESTIONÁRIO A PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO Agrupamento de Vertical de Escolas (JI, 1º,2º,3º ciclos e CEF)

Apresentação e objetivos do questionário

Este questionário faz parte de um trabalho de Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Escolar, promovido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Com este questionário pretende-se conhecer a percepção que os Pais/Encarregados de Educação têm do funcionamento global do agrupamento e das possibilidades de participação na organização da escola, que a lei lhes confere.

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

Se tiver mais do que um aluno a frequentar o agrupamento, responda apenas uma vez a este questionário.

A informação obtida nestes questionários será tratada confidencialmente e será assegurado o anonimato.

Agradeço antecipadamente a sua colaboração!

Ana Paula Custódio

Parte I – Caracterização do Encarregado de Educação

1 - Idade	
20 – 25 anos	<input type="checkbox"/>
26 – 35 anos	<input type="checkbox"/>
36 – 45 anos	<input type="checkbox"/>
46 – 55 anos	<input type="checkbox"/>
56 ou mais anos	<input type="checkbox"/>

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

Vive com o aluno	<input type="checkbox"/>
Não vive com o aluno	<input type="checkbox"/>
Vive periodicamente com o aluno	<input type="checkbox"/>

4 - Estado Civil	
Casado(a)	<input type="checkbox"/>
União de facto	<input type="checkbox"/>
Solteiro(a)	<input type="checkbox"/>
Divorciado(a)	<input type="checkbox"/>
Viúvo(a)	<input type="checkbox"/>

5 - Habilitações Literárias			
4º ano	<input type="checkbox"/>	Bacharelato	<input type="checkbox"/>
6º ano	<input type="checkbox"/>	Licenciatura	<input type="checkbox"/>
9º ano	<input type="checkbox"/>	Mestrado	<input type="checkbox"/>
12º ano	<input type="checkbox"/>	Doutoramento	<input type="checkbox"/>
Outras	<input type="checkbox"/>	Quais?	<input type="checkbox"/>

6 - É Encarregado de Educação de quantas crianças/alunos do Agrupamento	
1	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>
4 ou mais	<input type="checkbox"/>

7 - É membro de alguma colectividade local? (clube, sociedade, associação, etc.)

Sim

Não

8 - Qual a idade do seu educando, a frequentar esta turma? (escreva a idade no)

9 - E qual o ano que frequenta? (coloque um X no ano correspondente)

Idade	J. Inf.	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	CEF
<input type="checkbox"/>											

Parte II – Conhecimento dos Pais/Encarregados de Educação sobre a organização escolar e sobre os seus papéis na Escola.

10 - A escola que o seu educando frequenta tem Associação de Pais?

Sim

Não

Não Sei

11 - Conhece o Projeto Educativo do Agrupamento?

Sim

Não

Mais ou Menos

12 - Conhece o Regulamento Interno do Agrupamento?

Sim

Não

Mais ou Menos

13 - Quem aprova o Regulamento Interno do Agrupamento?			
A Diretora do Agrupamento		O Conselho Geral	
O Conselho Pedagógico		A Autarquia	
Os Professores		A Associação de Pais	
Não sei			

14 - Quem aprova o Projecto Educativo do Agrupamento?			
A Diretora do Agrupamento		O Conselho Geral	
O Conselho Pedagógico		A Autarquia	
Os Professores		A Associação de Pais	
Não sei			

15 - Indique em quais dos seguintes órgãos do Agrupamento participam os Pais / Encarregados de Educação.			
Em todos os Conselhos de Turma		No Conselho Geral	
No Conselho Pedagógico		No Conselho de Ano	
No Conselho do Projecto Eco - Escolas		Nos Conselhos de Turma que não são de avaliação	

Parte III – Participação dos Pais / Encarregados de Educação

16 - É membro da Associação de Pais? Sim Não

17 - A Associação de Pais convoca-o para reuniões de pais? Sim Não

18 - Participa nessas reuniões? Sim Não Às vezes

19 - Participou na escolha dos dirigentes da Associação de Pais? Sim Não

20 - Participa nas atividades promovidas pela Associação de Pais? Sim Não Às vezes

21 - Já pediu apoio à Associação de Pais para a resolução de alguma situação? Sim Não

Parte IV – Representatividade dos Pais / Encarregados de Educação no Conselho Geral

22 - Conhece os representantes dos pais no Conselho Geral do Agrupamento? Sim Não

23 - Conhece as competências do Conselho Geral do Agrupamento? Sim Não

24 - Conhece os assuntos tratados no Conselho Geral do Agrupamento? Sim Não

25 - Já lhe foi solicitada a sua opinião sobre assuntos da organização da escola? Sim Não

26 - Caso tenha respondido sim na questão anterior, qual foi o meio utilizado?			
Questionário		Caixa de sugestões	
Por e-mail		Em reuniões	
Através de outro meio. Qual?			

27 - Conhece as posições assumidas pelos pais no Conselho Geral? Sim Não

28 - Caso tenha respondido sim na questão anterior, como obteve conhecimento das mesmas?			
Pela Internet		Através da afixação em painel próprio	
Por e-mail		Em reuniões	
Através de outro meio. Qual?			

29 - Quais os motivos que o impedem de participar na organização da escola?			
Falta de tempo		Pouco esclarecimento sobre o papel dos pais	
Falta de informação		Receio de prejudicar o aluno	
Outro. Qual?			

Obrigado pela sua colaboração.

Apêndice IV – Guião da Entrevista aos Pais com Assento no Conselho Geral

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PAIS COM ASSENTO NO CONSELHO GERAL

<u>Tema</u>	<u>Fundamentação</u>	<u>Questões</u>	<u>Objectivos</u>
Bloco I Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado		<p>Informar sobre o tema, o âmbito e os objetivos do trabalho.</p> <p>Salientar a importância da sua colaboração no estudo, uma vez que este se dirige especificamente ao agrupamento em causa e que pretende apontar pistas e estratégias para a “melhoria”.</p> <p>Garantir o anonimato e a disponibilização, no final do estudo, de um exemplar do mesmo.</p> <p>Pedir autorização para gravar a entrevista</p>	<p>Legitimar a entrevista e suscitar o interesse do entrevistado.</p> <p>Criar um ambiente de confiança, favorável a uma interação entre entrevistador e entrevistado.</p>
Bloco II Identificação e caracterização do entrevistado	<p>A caracterização do respondente poderá enquadrá-lo de forma a confrontar que pais pertencem ao Conselho Geral (idade, habilitações académicas, profissão, interesses, nº e características dos seus educandos, etc.) com algumas teorias existentes sobre o tipo de pais e encarregados de educação que se envolvem nos referem algumas características dos pais que se envolvem nas associações de pais e nos órgãos de administração e gestão das escolas.</p>	<p>Idade?</p> <p>Sexo</p> <p>Estado civil?</p> <p>Habilitações literárias?</p> <p>Profissão ?</p> <p>Pertence a alguma coletividade local?</p> <p>Representa alguma associação de pais do agrupamento? Qual?</p> <p>É encarregado de educação de quantos alunos do agrupamento?</p> <p>Qual a idade do/s aluno/s em questão?</p> <p>Que ano frequenta/m?</p>	<p>Obter dados biográficos do entrevistado para enquadrar os pais que pertencem ao Conselho Geral</p>

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PAIS COM ASSENTO NO CONSELHO GERAL –
(Continuação)

Tema	<u>Fundamentação</u>	<u>Questões</u>	<u>Objetivos</u>
<p align="center">Bloco III</p> <p align="center">Competências do Conselho - Geral e papéis que os pais podem ter no mesmo</p>	<p>Decreto-lei 75/2008 de 22 de Abril</p> <p><u>Artigo 4º</u></p> <p>g) Proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa.</p> <p><u>Artigo 9º - Instrumentos de autonomia e ainda para prestação de contas</u></p> <p>«Projecto educativo», «Regulamento interno», «Planos anual e plurianual de actividades», «Orçamento»</p> <p>«Relatório anual de actividades», «Conta de gerência», «Relatório de auto -avaliação»</p> <p><u>Artigo 11.º - Conselho Geral</u></p> <p>O conselho geral é o órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa...</p> <p><u>Artigo 12.º - Composição</u></p> <p>1 - número ímpar não superior a 21,</p> <p>2 - representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local.</p> <p>3 – representantes do pessoal docente e não docente, no seu conjunto, não pode ser superior a 50 % da totalidade dos membros do conselho geral</p> <p><u>Artigo 13.º - Competências</u></p> <p>a) Eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros, à excepção dos representantes dos alunos;</p> <p>b) Eleger o director, nos termos dos artigos 21.º a 23.º do presente decreto-lei;</p> <p>c) Aprovar o projecto educativo e acompanhar e avaliar a sua execução;</p> <p>d) Aprovar o regulamento interno do agrupamento de escolas ou escola não agrupada;</p> <p>e) Aprovar os planos anual e plurianual de actividades;</p> <p>f) Apreciar os relatórios periódicos e aprovar o relatório final de execução do plano anual de actividades;</p> <p>g) Aprovar as propostas de contratos de autonomia;</p> <p>h) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;</p> <p>i) Definir as linhas orientadoras do planeamento e execução, pelo director, das actividades no domínio da acção social escolar;</p> <p>j) Aprovar o relatório de contas de gerência;</p> <p>l) Apreciar os resultados do processo de auto-avaliação;</p> <p>m) Pronunciar -se sobre os critérios de organização dos horários;</p> <p>n) Acompanhar a acção dos demais órgãos de administração e gestão;</p> <p>o) Promover o relacionamento com a comunidade educativa</p> <p>p) Definir os critérios para a participação da escola em actividades pedagógicas, científicas, culturais e desportivas.</p>	<p>Há quanto tempo é membro do Conselho Geral?</p> <p>Fale-me das competências deste órgão?</p> <p>Quais os Instrumentos que o mesmo aprova e acompanha a sua concretização?</p> <p>Qual o papel dos pais e encarregados de educação no Conselho Geral?</p>	<p>Obter dados sobre o conhecimento que os encarregados de educação entrevistados têm sobre as competências do C.G. e sobre os instrumentos de autonomia consignados no Decreto-lei. 75/2008 de 22 de Abril</p> <p>Perceber de que forma percebem o seu papel, a sua presença e as suas intervenções no Conselho Geral</p>

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PAIS COM ASSENTO NO CONSELHO GERAL

(continuação)

<u>Tema</u>	<u>Fundamentação</u>	<u>Questões</u>	<u>Objectivos</u>
<p align="center">Bloco IV Representatividade e participação</p>	<p align="center">Conceitos de participação Licínio lima (1992) 4 vertentes do conceito</p> <p><u>Democraticidade</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participação direta 2. Participação indireta <p><u>Regulamentação</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participação formal 2. Participação não formal 3. Participação informal <p><u>Envolvimento</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participação ativa 2. Participação reservada 3. Participação passiva <p><u>Orientação</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participação convergente 2. Participação divergente <p>Alves Pinto et al. (1994) Acrescentam</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participação apática 2. Abandono <p>O órgão colegial C.G. baseia-se no conceito de democracia representativa que assenta num pressuposto que nem sempre se verifica: o da representação.</p> <p>“é suposto defenderem o conjunto dos pais; os interesses gerais em detrimento dos particulares.” (Silva 2005)</p>	<p>O tema do meu trabalho aborda os conceitos de representatividade e participação.</p> <p>Qual a sua conceção sobre estes dois conceitos?</p> <p>Qual a sua perceção quanto à forma como os encarregados de educação da escola que representa se envolvem na organização escolar.</p> <p>Qual foi o processo que o levou a membro do Conselho Geral? (eleição, designação, convite, etc.)</p> <p>Qual foi a participação dos pais nesse processo De uma forma global, como pensa que os encarregados de educação se relacionam com os restantes atores do processo educativo (professores, coordenadores/diretores de turma, direção do agrupamento, outros pais)?</p>	<p>Conhecer as “ideias-chave” do entrevistado inerentes aos conceitos de representatividade e participação.</p> <p>Conhecer a perceção dos entrevistados acerca do envolvimento dos encarregados de educação no agrupamento.</p> <p>Identificar, na perspetiva dos entrevistados, as relações entre a escola e os encarregados de educação.</p>
<p align="center">Bloco V Canais de comunicação</p>	<p>No caso dos representantes dos pais e encarregados de educação “estamos perante um tipo de papel que exigiria uma auscultação regular junto dos pais, um debate permanente sobre os problemas que vão surgindo e/ou os problemas a levantar...”(Silva, 2005)</p>	<p>Como é feita a comunicação com os restantes encarregados de educação?</p> <p>É-lhes disponibilizada informação sobre as reuniões do Conselho Geral? De que forma?</p> <p>Como é auscultada a opinião dos pais e encarregados de educação sobre os assuntos a tratar no Conselho Geral?</p> <p>Com que frequência?</p> <p>Qual o retorno que têm da eficácia da comunicação?</p>	<p>Perceber qual a forma de comunicação existente entre os representantes dos pais no Conselho Geral do Agrupamento de escolas e aqueles que são por eles representados.</p> <p>Quais os canais de comunicação existentes entre os diferentes “atores” da organização escolar.</p> <p>Como é que o entrevistado perceciona a eficácia desses canais de comunicação</p>

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PAIS COM ASSENTO NO CONSELHO GERAL –
(continuação)

<u>Tema</u>	<u>Fundamentação</u>	<u>Questões</u>	<u>Objectivos</u>
<p align="center">Bloco VI Constrangimentos</p>	<p>(Silva 2003) Associação de Pais – ofício de classe média</p> <p>Os dirigentes da AP em meios populares e/ou de minorias étnicas costumam estar mais próximos dos docentes do que dos restantes pais uma vez que eles são geralmente lusos, brancos e de classe média.</p> <p>Pedro Silva (2003) identifica na participação parental, e nas formas associativas respetivas, a marca indelével da superior capacidade do agir da classe média, portadora de um conservadorismo latente e de uma proximidade cultural em relação aos valores escolares e aos profissionais de educação. Subtil instrumentalização dos interesses particulares contra as finalidades democráticas da escola pública, favorecendo a reprodução das desigualdades e dos culturais dominantes.</p> <p>Virgínio Sá (2004) coloca a tónica na construção de uma participação mais ilusória do que efetiva, no sistema educativo, particularmente no que diz respeito à relação dos pais com as organizações escolares. Os “pais responsáveis” seriam cooptados para a construção de comunidades educativas colaborantes, pacíficas, de imagem agradável, excluindo estrategicamente os pais portadores de “défice” cívico e sócio cultural.</p> <p>João Barroso (1998)</p> <ul style="list-style-type: none"> • conflito de competências entre pais e professores; • falta de condições que são dadas para a participação dos pais; • limitada representatividade de muitos dos pais eleitos; • formalismo das estruturas e processos de participação utilizados; • desinteresse que a maioria dos pais acaba por manifestar em relação às modalidades de participação que lhes são propostas. <p>Pouco reconhecimento (pelos restantes atores do processo educativo) dos pais como parceiros de pleno direito dotados de legitimidade para, sem interferir com a profissionalidade dos docentes, participarem por direito próprio e de forma efectiva na gestão de topo das escolas.</p>	<p>Que constrangimentos sente na sua ação como pai representante no Conselho Geral?</p>	<p>Enumerar alguns fatores que podem impedir a participação dos pais na escola como organização, e outros que condicionam a sua participação e representatividade no Conselho Geral</p>

GUIÃO DA ENTREVISTA AOS PAIS COM ASSENTO NO CONSELHO GERAL –
(continuação)

<u>Tema</u>	<u>Fundamentação</u>	<u>Questões</u>	<u>Objectivos</u>
<p align="center">Bloco VII</p> <p align="center">Potencialidades da participação e da representatividade parental e estratégias para as estimular</p>	<p>Ramiro Marques (2001)</p> <p>“Áreas onde existem vantagens numa partilha do poder de decisão com os pais: assuntos relacionados com os horários escolares, os períodos de férias e de interrupção lectiva, a segurança dos alunos, os transportes escolares e os refeitórios.”</p> <p>É prioritário para potenciar a participação e a representatividade dos pais, no órgão de topo da administração e gestão escolar a informação e a formação no sentido de desenvolver em todos as seguintes competências: capacidade de interacção e comunicação de modo a participar activamente num grupo de trabalho ou de discussão, e promover esse tipo de actividade; capacidades de liderança - capacidade de influenciar, motivar, integrar e organizar pessoas e grupos.</p>	<p>Aponte as potencialidades que reconhece existirem na participação dos pais e encarregados de educação no Conselho Geral do Agrupamento</p> <p>Quais as áreas de intervenção no agrupamento em que considera a partilha de decisões partilhada com os pais mais importante?</p> <p>Para terminarmos, que estratégias sugere para ultrapassar os constrangimentos sentidos e para potenciar a participação dos pais no papel que lhes é atribuído no actual modelo de gestão (Decreto-lei 75/2008 de 22 de Novembro).</p>	<p>Perceber que potencialidades o entrevistado encontra na participação dos pais no Conselho Geral e em que áreas poderá ser mais importante essa participação.</p> <p>Que estratégias aponta o entrevistado para ultrapassar os constrangimentos que possam existir, e potenciar a participação e a representatividade dos encarregados de educação na gestão estratégica do agrupamento.</p>

Apêndice V – Análise de Conteúdo das Entrevistas

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidade de Contexto	Unidades de enumeração
Perfil do entrevistado	Idade		“41 anos”	“41 anos”	(E1)
			“32 anos”	“Eu tenho 32 anos”	(E2)
			“45 anos”	“45 anos”	(E3)
			“42 anos”	“42 anos”	(E4)
“41 anos”			“41 anos”	(E5)	
Estado Civil	Casado União de fato Divorciado		“Casada”	“Casada”	(E1)
			“União de fato”	“Estou junta e tenho duas filhas”	(E2)
			“Casado”	“Casado”	(E3)
			“União de fato”	“União de fato”	(E4)
Habilitações Literárias	Ensino básico Ensino secundário Ensino superior		“Divorciada”	“Divorciada”	(E5)
			“bacharelato”	“ Eu tenho o bacharelato em turismo”	(E1)
			“12º ano”	“12º ano”	(E2)
			“12º ano”	“12ºano”	(E3)
Profissão	Serviços Militar		“Curso superior militar”	“Tenho um curso superior militar...”	(E4)
			“8º ano”	“Portanto..., tenho o 8º ano ano”	
			“Técnica de turismo”	“Técnica de turismo”	(E1)
			“Auxiliar de residência de deficientes”	“Sou auxiliar de residência de deficientes mentais”	(E2)
			“Técnico comercial”	“Sou técnico comercial numa empresa de mármore...no departamento do mercado externo...”	(E3)
“Oficial do exército”	“... tenho funções no exército como oficial superior”	(E4)			
“Empresária”	“Empresária, tenho um estabelecimento comercial”	(E5)			

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidade de Contexto	Unidades de enumeração
Perfil do entrevistado	Pertence a uma coletividade	Religiosa Recreativa Militar	“Igreja batista”	“pertencço à igreja batista... e dentro da própria igreja há um grupo ao qual eu pertencço”	(E1)
			“Não”	“coletividade, não”	(E2)
			“Sociedade filarmónica” “Clube atlético de ...”	“sou sócio da sociedade filarmónica recreativa de ... e faço parte da direção e dos órgãos sociais do clube atlético de ..., sou diretor já á 5 anos...”	(E3)
			“...associação dos oficiais das forças armadas”	“local não, pertencço à associação dos oficiais das forças armadas”	(E4)
			“Não”	“Não”	(E5)
	Representa uma associação de pais.		“Sim JI/EB1”	“sim, à da JI/EB1a”	(E1)
			“Sim EB2,3”	“aqui da EB2,3, quando entrei para o conselho geral pertencia à da EB1b”	(E2)
			“Sim EB2,3”	“sou da associação de pais da EB2,3”	(E3)
			“Sim EB2,3”	“sim, estou aqui na qualidade de presidente da associação de pais da EB2,3”	(E4)
			“Sim JI/EB1”	“sim, da escola JI/EB1b”	(E5)
	É encarregado/a de educação de quantos alunos do agrupamento?		“Um”	“aqui do agrupamento, só de um”	(E1)
			“Um”	“um só”	(E2)
			“Um”	“aqui no agrupamento, neste momento, apenas um”	(E3)
			“Uma”	“de uma aluna...”	(E4)
			“Um”	“um”	(E5)

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidade de Contexto	Unidades de enumeração
Perfil do entrevistado	Perfil do aluno	Idade do aluno	“8 anos” “11 anos” “11 anos” “15 anos “ “8 anos”	“8 anos” “11 anos” “11 anos” “15 anos “ “8 anos”	(E1) (E2) (E3) (E4) (E5)
		Ano que frequenta o aluno	“2º ano” “5º ano” “5º ano” “9º ano” “3º ano”	“transitou agora para o terceiro ano” “no 5º ano” “este ano frequentou o 5º ano” “...do 9º ano” “terceira classe”	(E1) (E2) (E3) (E4) (E5)

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidade de Contexto	Unidades de enumeração
Conselho Geral	Mandato	Nº de anos que é representante dos pais no Conselho Geral	“3 anos” “3 anos” “3 anos” “3 anos” “3 anos”	“desde que foi constituído...inclusive no transitório” “...4 anos, acho eu...não, mentira, menos, 3 anos” “penso que são 2. Fiz parte do conselho transitório e estou neste desde que iniciou, portanto no total 3 anos” “3 anos” “3 anos , portanto há tantos anos como o meu filho anda na escola”	(E1) (E2) (E3) (E4) (E5)

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidade de Contexto	Unidades de enumeração
Conselho Geral	Assuntos	Assuntos mais importantes a tratar no Conselho Geral:	<p>“vários assuntos” “administrativos” “ligados ao pedagógico”</p> <p>“ ambiente da escola”, “ estado de conservação da escola” “ “ educação dos alunos...”</p> <p>“gestão da escola” “funcionamento da escola” “o que a direção faz” “os documentos que tem que aprovar” “ o orçamento”</p> <p>“interação entre vários elementos da comunidade” “infraestruturas”</p> <p>“comportamento dos alunos” “renovação das instalações”</p>	<p>“...vários assuntos... acho que é importante tratar não só de assuntos administrativos mas também de outros assuntos que depois advêm, ligados ao pedagógico.</p> <p>“Tudo, o ambiente da escola, o estado da escola, a educação dos alunos que neste momento está péssima, tudo...”</p> <p>“... é sempre ligados à gestão da escola e ao modo de funcionamento da escola...” “... os que têm a ver com aquilo que a direção faz, com os documentos que tem que aprovar ... o orçamento...”</p> <p>“eu vejo ali uma oportunidade boa para poder interagir com diversos agentes da comunidade...a nível de empresas.” “ assuntos que tenham a ver com as infraestruturas”</p> <p>“ ... a melhoria da escola, o melhoramento do comportamento dos alunos dentro do recinto escolar, a melhoria das instalações ... a renovação das instalações”</p>	(E1)
		Vários Administrativos: Equipamentos; Financeiros Relação escola meio Pedagógicos		(E2)	
		Assuntos menos importantes a tratar no Conselho Geral:	<p>“os orçamentos”</p> <p>“nem sei ao certo”</p>	<p>“...é a nível dos orçamentos, para nós enquanto encarregados de educação por um lado não é muito fácil percebermos aquelas contas todas por outro lado sabemos que há pormenores que não nos dizem assim tanto respeito, que é mais à direção...”</p> <p>“ já não vou lá aí há um ano ... portanto eu agora nem sei ao certo os assuntos que se têm falado lá”</p>	(E3)
		Orçamentos Não sei Nenhum Assuntos particulares		(E4)	
				(E5)	

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidade de Contexto	Unidades de enumeração
Conselho Geral	Assuntos	Assuntos menos importantes a tratar no Conselho Geral:	“assuntos muito particulares”	“...há pais que trazem assuntos muito particulares, que têm a ver com pais específicos ou alunos específicos ...”	(E3)
		Orçamentos	“...falarem das suas associações, é preciso dar o salto”	“os assuntos deveriam ser tratados no âmbito do agrupamento...vejo os pais falarem das suas associações, é preciso dar o salto”	(E4)
		Não sei	“nenhum”	“acho que tudo tem sentido a ser discutido”	(E5)
		Nenhum			
		Assuntos particulares			
		Áreas em que é mais importante a partilha das decisões com os pais:	“pedagógica, segurança e financeira...”	“Considero a parte pedagógica, segurança e... a financeira ... há que saber gerir bem os recursos existentes para conseguir também obter algum benefício e melhores serviços através de uma boa gestão.”	(E1)
		Pedagógica	“ tudo...”	“Tudo. Eu acho que ... a participação dos pais aqui na escola tem que ser geral.”	(E2)
		Segurança	- “pedagógica”	“...não acho que seja muito da parte pedagógica, eu acho que isso deve-se dar a quem de direito, os professores e o Conselho Pedagógico. A parte organizacional, ... acho que aí os pais deveriam ter mais participação, a parte de organização de segurança, a parte de organização que inclui o refeitório ... acho que os pais gostam de ser ouvidos.”	(E3)
		Financeira	+ “ a parte organizacional” “ segurança...” “... refeitório”		
		Organização/ funcionamento	+ “ funcionamento da escola” “ segurança” “ conforto ” “financeira” - “pedagógica”	“ ... qualquer problema que os pais coloquem de melhoria de funcionamento da escola,...falamos de segurança, falamos de conforto, e falamos também da parte financeira ... ou seja, os pais, funcionam como interface entre pais e direção e o Conselho Geral ...e qualquer decisão pode ter repercussões, em várias áreas. Talvez a parte pedagógica poderia ser aquela que ficaria um pouco mais de lado os pais não são técnicos de educação, no entanto não necessitam de ter	(E4)

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidade de Contexto	Unidades de enumeração
Conselho Geral	Assuntos	Áreas em que é mais importante a partilha das decisões com os pais	“pedagógica” “segurança” “bem estar”	conhecimentos técnicos para detetar, se numa turma há um número de negativas anormal...” Na pedagógica sim,..., mas na segurança e no bem estar dos alunos acho que são as mais importantes. Nesse sentido mas ... no fundo um pouco de tudo.”	(E5)
	Documentos	Documentos discutidos e aprovados:	“Não sei” “Regulamento Interno”	“eu não sei de cor, sinceramente” “... o Regulamento Interno...”	(E1) (E2)
		Não sei	“Orçamento” “Plano Anual de Atividades” “Regulamento Interno”	“... o Orçamento, o Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno da escola”	(E3)
		Regulamento Interno	“Plano de Atividades” “Projeto Educativo”	“... o Plano de Atividades...o Projeto Educativo”	(E4)
		Plano Anual de Atividades	“Regulamento Interno”	“ O Regulamento Interno foi falado mas eu não discuti porque estava mais aqui do que lá...”	(E5)
		Projeto Educativo	“Regulamento Interno”	“o Regulamento Interno, eu acho que é fundamental ...e depois é efetivamente o Plano Anual de Atividades”	(E1)
	Documentos	Orçamento	“Regulamento Interno” “Plano Anual de Atividades”	“o Regulamento Interno, eu acho que é fundamental ...e depois é efetivamente o Plano Anual de Atividades”	(E1)
		Documentos mais importantes:	“Regulamento Interno”	“o Regulamento Interno”	(E2)
		Regulamento Interno	“Regulamento Interno” “Orçamento” “Plano Anual de Atividades”	“Todos os documentos que fazem parte mesmo do funcionamento da escola: o Orçamento, o Plano Anual de Atividades e o Regulamento Interno”	(E3)
		Plano Anual de Atividades	“Projeto Educativo” “Plano de Atividades” “Orçamento”	“o Projeto Educativo e o Plano de Atividades têm um grande impacto na vida da escola ... e depois o orçamento”	(E4)
Projeto Educativo		“Regulamento Interno”	“ O Regulamento Interno... para se achar soluções”	(E5)	

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidade de Contexto	Unidades de enumeração
Conselho Geral	Avaliação	Avaliação e acompanhamento da concretização do planeamento: Formal Informal	“temos o feedback por parte dos professores” “nas reuniões, no Conselho Geral, vai-se falando”	“ o acompanhamento é mais visível no plano anual de atividades ... por um lado estamos diretamente envolvidos, por outro lado temos sempre o feedback por parte dos professores...” “em relação ao regulamento interno, nas reuniões dentro do conselho geral vai-se falando e vão-se tirando dúvidas...”	(E1)
			“...acho que se vai falando nas reuniões”	“Não sei, acho que se vai falando nas reuniões...”	(E2)
			“é falado nas reuniões” “a avaliação é feita à posteriori”	“ é falado nas reuniões. A avaliação é feita à posteriori, é feito o levantamento daquilo que estava previsto e foi aprovado, e se aquilo chegou a ser executado ou não e se não quais foram as razões...”	(E3)
			“... relatórios que são analisados e discutidos”	“ ... anualmente a diretora apresenta ao Conselho Geral relatórios que são analisados e discutidos ...”	(E4)

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidade de Contexto	Unidades de enumeração
Participação, envolvimento e representatividade dos pais	Participação dos pais no Conselho Geral	Assiduidade	“3 são assíduos e há dois que mal aparecem”	“ digamos que dos 5 que têm assento no CG há 3 que são assíduos, há 2 que mal aparecem, este ano por exemplo nem sei se já vieram a alguma reunião.”	(E1)
			“quando têm disponibilidade ... aparecem”	“os pais ... quando são chamados e têm disponibilidade até aparecem”	(E2)
			“ 3 eventualmente estão presentes”	“...num conjunto de 5 ou 6, salvo erro, há muitos faltosos, são 3 eventualmente que estão presentes...”	(E3)
			Pouca assiduidade...neste último estava apenas eu”	“ ... eu diria que a pouca dedicação à causa da associação reflete-se na assiduidade e representatividade dos pais no Conselho Geral. ...neste último estava apenas eu e mais nenhum pai...”	(E4)

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidade de Contexto	Unidades de enumeração
Participação, envolvimento e representatividade dos pais	Participação dos pais no Conselho Geral	Assiduidade	“...às vezes não conseguimos ser mais assíduos”	“... se forem assíduos e não participarem não há melhorias” “...às vezes não conseguimos ser mais assíduos...”	(E5)
		Tipo de intervenções: Não sabem dar opinião Não estão dentro dos assuntos Assuntos particularizados Não participam Participam bem	“há sempre alguma intervenção positiva...”	“há sempre alguma intervenção positiva, há sempre alguns assuntos importantes a debater”	(E1)
			“não sabem dar opinião...” “não sabem até que ponto podem intervir” “não estão dentro do assunto”	“...mas depois não sabem dar opinião, não sabem como é que a escola funciona, não sabem até que ponto podem intervir ou não...” “eu no Conselho Geral ao principio pensei mas o que é que eu estou aqui a fazer, o que é que estão a discutir que eu não estou dentro do assunto, mas também não tive muito tempo para ir para a internet para tentar saber, sabia ali na escola porque era muito mais simples a nível de leis”	(E2)
			“intervêm pouco em assuntos mais gerais”	“... Intervêm pouco sobre os assuntos mais gerais, intervêm mais com assuntos particulares e aí estão à vontade...”	(E3)
			“com assuntos particulares estão à vontade”		
			“falamos dos problemas das nossas associações”	“...falamos dos problemas das nossas associações...” “...a ignorância dos pais é sintomática de que o espirito deste diploma ainda não está bem interiorizado... estamos a dar os primeiros passos”	(E4)
			“alguns não participam” “os que participam fazem bem o seu papel, estão à vontade...”	“...alguns participam mas há outros que não participam, mas aqueles que participam fazem bem o seu papel, estão à vontade e participam.”	(E5)
		Representatividade dos pais no Conselho Geral	Sim	“...eu penso que os pais do conselho geral têm uma noção geral daquilo que se passa em cada uma das escolas que representam, ...”	(E1)
Não	“ não representam, não sabem o que se passa...os pais acabam por não saber a quem é que se podem dirigir, o que é que devem fazer, como é que devem agir...”		(E2)		

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidade de Contexto	Unidades de enumeração
Participação, envolvimento e representatividade dos pais	Participação dos pais no Conselho Geral	Representatividade dos pais no Conselho Geral:	“...represento a associação de pais...eu não me sinto representante de todos...”	“ eu represento a associação de pais da EB23...eu não me sinto representante de todos porque quando a associação de pais faz uma assembleia geral, de cerca de 700 pais vêm cerca de 15, 20...30 já é uma assembleia muito concorrida”	(E3)
		Sim	“Eu pensava que ia lá representar a associação de pais”	“Eu pensava que nós íamos lá representar a associação de pais ... quando não é isso, nós somos pais representantes do agrupamento, digamos que é uma dimensão acima...”	(E4)
		Não		“ quando há uma assembleia geral de pais dos cerca de 800m possíveis aparecem 8/10 pais ... eu diria que este tipo de dedicação reflete-se na representatividade dos pais no Conselho Geral”	
		Parcialmente	“Sim”	“...falando da minha parte sim, sim, eu represento e tento representar todos os pais do JI/EB1b... mas represento uma escola pequena...”	(E5)
	Participação, envolvimento dos pais na escola	Envolvimento dos pais e encarregados de educação na escola: Participação Envolvimento Interesse Empenho	“...praticamente não se envolvem...”	“... acho que praticamente não se envolvem ... nas reuniões da associação de pais que nós fazemos, temos muito pouca representatividade dos pais, são poucos os pais que aderem...”	(E1)
			“É o desinteresse total”	“É o desinteresse total, ou parcial. Os pais estão desatentos, não querem saber, não querem preocupações... a participação aqui na escola acaba por ser zero” “nas reuniões os pais não aparecem” “mesmo na primária eram 100 pais se aparecessem 10 ou 8 e nós daí tirássemos 6 da associação” “...é difícil e numa escola com 700 alunos ... a associação fez uma reunião e de fora estavam lá 8.”	(E2)
“...eles não se integram muito, não participam muito...”			“...a minha opinião pessoal é que eles não se integram muito, não participam muito na escola.	(E3)	

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidade de Contexto	Unidades de enumeração
Participação, envolvimento e representatividade dos pais	Participação e envolvimento dos pais na escola	Envolvimento dos pais e encarregados de educação na escola:	“quando os filhos participam...os pais até fazem por vir...”	“a participação por si só de pais para atividades que não tenham a ver com os filhos penso que é mínima, quando os filhos participam na atividade os pais até fazem por vir e estão até disponíveis para colaborar”	(E3)
			“...os pais em meu ver não estão empenhados em resolver os assuntos coletivos...”	“...há uma grande desmotivação por parte dos pais...os pais em meu ver não estão empenhados em resolver os assuntos coletivos...o número que aparece nas assembleias de pais, em 750 aparecem 8/10 pais”	(E4)
			“... há uma grande inércia dos pais...”	“O que eu posso dizer é que há uma grande inércia dos pais”.	
		Participação Envolvimento Interesse Empenho	“... metade participam e outra metade não participa.”	“É como em todas as escolas, há pais que se interessam, como há pais que não se interessam, ... vamos lá pôr metade, metade participam outra metade não participa”	(E5)
			“Foi um convite à associação de pais ... como eu era presidente fiquei”	“ Foi um convite da diretora dirigido à associação de pais...como eu era a presidente da associação de pais ficou então decidido que seria eu.”	(E1)
			“acho que foi uma designação...”	“acho que foi uma designação, recebi uma carta,... não sei, acho que foi do concelho executivo, para vir a uma reunião do conselho geral transitório e a partir daí , a partir daí fiquei sempre”	(E2)
	Escolha dos pais representantes no Conselho Geral – processo:	Convite	“foi um convite à associação de pais ...por ser o presidente acharam que devia ser eu”	“ foi um convite à associação de pais para escolher um dos elementos para fazer parte do Conselho Geral. ... por ser o presidente acharam que deveria ser eu”	(E3)
			“ Sou presidente da associação de pais ... devia ser eu.”	“sou presidente da associação de pais e decidiram que devia ser eu...”	(E4)
		Designação	“ a associação foi convidada e eu fui eleita para a representar”	“...foi por eleição, portanto fui eleita presidente da associação de pais ... a associação foi convidada e eu fui eleita para a representar”	(E5)
			Eleição		

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidade de Contexto	Unidades de enumeração
Participação, envolvimento e representatividade dos pais	Participação e envolvimento dos pais na escola	Relacionamento dos pais com professores/diretores de turma: Boa relação Relação distante	“...boa relação...”	“... em relação à JI/EB1a ... há uma boa relação entre os pais os professores e as auxiliares”	(E1)
			“... boa relação”	“os pais impõem a educação aos professores e esquecem-se que são eles os educadores dos próprios filhos...”	(E2)
			“...relação boa com os diretores de turma e com os professores...”	“...com os professores eu acho que sim mas cobram-lhes as obrigações deles próprios”	(E3)
			“... os pais só lá vão quando são chamados ou quando há um problema”	“eu acho que é uma relação boa com os diretores de turma ... com os professores também...”	(E4)
			“... relacionam-se bem”	“a ideia que eu tenho ... é que os pais vão lá só em último lugar...vão lá só quando são chamados ou quando há um problema. por regularidade não me parece que vão...”	(E5)
		Relacionamento dos pais com a direção do agrupamento: Boa relação Relação distante Relação difícil	“... eu acho que eles nem sequer lá chegam, há uma barreira”	“Com os professores relacionam-se bem, os professores são bastante acessíveis”	(E2)
			“... com a direção nem tanto (não há uma boa relação) ...”	“Com a direção eu acho que eles nem sequer lá chegam. Eu acho que aí há uma barreira, não sei se é imposta se é uma barreira de mentalidade... os pais não se chegam à direção	(E3)
			“...(os pais) só lá vão se houver um problema com os filhos...”	“...com a direção nem tanto, eu não sei porquê mas é verdade...”	(E4)
			“...embora mais afastados... não há nenhum problema”	“... com a direção é a mesma coisa, só vão lá se houver um problema com o seu filho...”	(E5)
				“... com a direção, embora mais afastados, mas também, não há nenhum problema. ... quando queremos ser recebidos somos, e somos ouvidos”	

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidade de Contexto	Unidades de enumeração
Participação, envolvimento e representatividade dos pais	Participação e envolvimento dos pais na escola	Relacionamento dos pais com os seus representantes nos órgãos do agrupamento: Boa relação Relação difícil Relação apática	“... funciona tudo bem, troca-se impressões...”	“...funciona tudo bem, troca-se impressões, há um bom relacionamento, não há atritos”	(E1)
			“... eu não consigo chegar aos outros pais...”	“...eu não consigo chegar aos outros pais...nós fazíamos reuniões para informar os pais do que é que se estava a passar no agrupamento ...e os pais não apareciam”	(E2)
			“... os pais nem sequer vêm às reuniões de pais...” “os pais representantes das turmas são um bocadinho empurrados...”	“os pais nem sequer vêm às reuniões de pais convocadas pela associação de pais” “eu acho que os pais representantes das turmas são um bocadinho empurrados ... porque ninguém quer ser...têm sempre medo de ter muito trabalho e que é muito chato que têm que despender de muito tempo. Eu tenho a certeza que muitos pais nem sabem quem são os seus representantes nos conselhos de turma... e menos noutros órgãos” “eu penso que era importante os pais representantes das turmas virem às reuniões da associação de pais”	(E3)
			“há uma grande inércia... mandámos convocatórias e informações a cerca de 800 pais e só reagiram 30...”	“há uma grande inércia ... os pais...alguém que faça, esta é a ideia subjacente, estão lá eles que façam e não aparecem ... mandámos convocatórias e informações a cerca de 800 pais e só reagiram 30, isto é sintomático...”	(E4)
			“Relacionamo-nos bem...”	“Relacionamo-nos bem, conhecemo-nos.”	(E5)

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidade de Contexto	Unidades de enumeração
Comunicação	Comunicação entre pais representantes e representados	Formas de comunicação	“Email” “Reuniões”	“ou por email ou por reuniões”	(E1)

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidade de Contexto	Unidades de enumeração
Comunicação	Comunicação entre pais representantes e representados	Formas de comunicação: Informal/ocasional	“falo quando estou com eles...” “não marco reuniões formais...” “...os mails de um grupo que os deu”	“eu tento sempre fazer isso quando estou com eles, até mesmo na rua” “se nós marcar-mos um dia para falarmos com alguém é para esquecer. Nunca ninguém está disponível” “não marco reuniões formais, não vale a pena” “utilizamos às vezes os mails...de um grupo que os deu”	(E2)
		Avisos através dos alunos	“...entregamos, um papelinho a todos os alunos...”	“entregamos ... com conhecimento da diretora e com o apoio das diretoras de turma, entregamos um papelinho a todos os alunos a comunicar que há associação de pais e que vai haver assembleia no dia x ás y horas...” “hoje em dia, através do site do agrupamento é dado a conhecer aos pais que existe um fórum para os pais”	(E3)
		Reuniões	“...através do site do agrupamento...”	“...ainda não descobrimos qual é a melhor forma de chegar aos pais...”	(E4)
		Computador: Email Site do agrupamento Facebook Fórum Newsletter	“...existe um fórum para os pais...” “enviamos comunicados pelos alunos...” “utilizamos a newsletter da Junta de Freguesia...” “temos a morada...” atendimento “temos o fórum...”	“aquilo que nós privilegiamos ...é enviar comunicados pelos alunos.... ultimamente utilizamos a newsletter da junta de freguesia... temos a própria morada... à terça feira temos um representante da associação uma hora para receber todo o pai que tenha um problema... depois temos um fórum, mas temos também apenas cerca de 40 participantes... estamos a pensar fazer um link para o facebook...”	(E5)
		Tipo de informação	“Eu filtro ...há certas coisas que eles nem querem saber ...parece...que a mensagem não chega lá”	“Eu normalmente filtro um bocadinho ... há certas coisas que eles não querem sequer saber ...porque realmente os pais não se sentem muito, muito interessados e às vezes parece que estamos a falar e que a nossa mensagem não chega lá.”	(E1)

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidade de Contexto	Unidade de enumeração	
Comunicação	Comunicação entre pais representantes e representados	Tipo de informação:	“tudo o que me é passado...” “novas leis” “acontecimentos na escola”	“Tudo o que me é passado...ou de novas leis que aparecem, ou de acontecimentos na escola, seja contra ou a favor dos nossos filhos...passo tudo aquilo que souber.”	(E2)	
		Filtrada	“as atividades da associação de pais”	“...o que nós temos no fórum é as atividades, as atas do que se passa nas nossas reuniões, tanto da assembleia geral como nas reuniões da direção. Nós queremos que as atas do Conselho Geral também vão para lá...”	(E4)	
		Tudo	“atas de reuniões”	“queremos disponibilizar as atas do Conselho Geral”	“numa vitrina ...há informação sobre o atendimento e a forma de nos ligar ...”	
		Atividades	“atendimento e contatos”			
		Atas	“Tudo o que se passa nas reuniões”	“praticamente tudo o que se passa nas reuniões”	(E5)	
		Auscultação de opinião:	“se envolver o JI/EB1a”	“ se for um assunto que envolva o JI/EB1a sim...”	(E1)	
		Sim	“pergunto”	“pergunto e por vezes a informação que me dão é zero, não sabem ...ou não dão”	(E2)	
		Aos pais	“não porque não é fácil”	“não, porque não é fácil... cada um dos pais que está presente no Conselho Geral depois transmite o que foi debatido e o que foi aprovado aos membros da associação que representa... mas nem todos vão às reuniões. .. com aqueles que não vêm comunicamos por mail. ...há muitos pais que são conhecedores do que se passa, agora é um universo muito pequenino.”	(E3)	
		Aos membros da associação	“sim com os membros da associação”			
		Não	“aos membros da associação”	“quando há um Conselho Geral ... mando um mail para os elementos da associação de pais ..., eu parto do pressuposto de que os 13 elemento da associação têm um feedback ...nós sabemos que é difícil ter...então quando eu pergunto não tenho hipótese de perguntar a todos...tinha que fazer cartas, folhetos...não é assim tão fácil... no fórum há lá uma forma de comunicar só que os pais não têm acedido como nós queríamos...”	(E4)	
Ás vezes	“não tenho hipótese de perguntar a todos” “há uma forma de comunicar no fórum mas os pais não têm acedido...”					

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidade de Contexto	Unidades de enumeração
Comunicação	Comunicação entre pais representantes e representados	Auscultação de opinião	“sim”	Sempre, tento sempre ouvir primeiro as opiniões dos pais antes de ir às reuniões para expor os assuntos nas reuniões	(E5)
		Frequência: Frequente	“é eficaz”	“No nosso caso o email é eficaz”	(E1)
			“é frequente” “é eficaz com poucos pais”	“é frequente mesmo, ocasional mas constante.” “ a comunicação informal é mais eficaz porque é logo pessoal e logo imediata, mas é só com poucos pais”	(E2)
		Eficácia: Eficaz	“muito pouco eficaz”	“é muito pouca ,quase nula essa eficácia, não abrange todos e tudo”	(E3)
			Pouco eficaz	“há uma grande lacuna na eficácia”	“... está criada a estrutura o que não há é adesão por parte dos pais...há uma grande lacuna na eficácia da comunicação”
Nada eficaz	“é eficaz”	“através dos computadores há muitos que não têm mas desde que vá sempre o comunicado através das crianças, sim é eficaz, chega sempre aos pais”	(E5)		

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidade de Contexto	Unidades de enumeração
Constrangimentos à participação parental	Participação dos pais na escola	Interesse	“falta de interesse”	“...é mesmo falta de interesse...talvez sobrecarga horária a nível de trabalho ... talvez por trabalharem fora desta zona ... não sei, é difícil explicar a falta de interesse generalizada...”	(E1)
			“sobrecarga horária” “trabalharem fora desta zona”		
		Disponibilidade	“falta de disponibilidade”	“falta de disponibilidade, falta de vontade,...para ser mais correta é mesmo falta de vontade”	(E2)
			“falta de vontade”		
			“não sabem como participar” “falta de informação”		
Cultura					

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidade de Contexto	Unidades de enumeração
Constrangimentos à participação parental	Participação como pai representante no conselho geral	Não há	“...dificuldade de chegar aos outros pais...”	“... a dificuldade de chegar aos outros pais...as pessoas levam todos os dias com montes de publicidade a entrar de todas as formas ...e a toda a hora ... que já não ligam. As novas tecnologias também são uma novidade mas...aquilo acaba por ser um mundo tão grande que depois... é muito complicado” “eu hoje em dia chego à conclusão que o melhor continua a ser o papelinho que o aluno leva...”	(E4)
		Informação	“Cativar os pais”	“Cativar os pais”	(E5)
Constrangimentos à participação parental	Estratégias para superar os constrangimentos	Representação	“...envolver-me mais ...” “...procurar ter conhecimento de algumas situações... não só na escola que represento mas dentro do agrupamento...”	“...se calhar envolver-me ainda mais, dedicar-me se calhar ainda mais, ...procurar ter conhecimento de algumas situações que se vão passando não só na escola que represento mas dentro do agrupamento todo..., às vezes não me debruço muito sobre certas situações mas acho que uma boa ferramenta será o sítio da internet do agrupamento, sei que mais ou menos vai estando atualizado e portanto se formos vendo, se formos entrando no sítio vamos sabendo o que se está a fazer”.	(E1)
		Comunicação	“... que a direção faça reuniões com os pais...” “...tem que se dar um bocado de poder aos pais...”	“... aconselho a que a direção faça reuniões com os pais. Não é fazer por fazer, reuniões que sejam consistentes... é expor os casos ... perguntar aos pais que medidas é que acham que podem ser positivas, ... vocês como pais, ... quais é que vocês acham que devem ser as nossas medidas cá dentro. A nível de degradação da escola, a escola poderia pedir aos pais que se envolvessem na escola para fazer atividades. ...há tanta coisa que se pode pedir aos pais só que é assim, tem que se dar obrigação aos pais mas também tem que se dar um bocado de poder, porque se os pais acharem “querem que a gente dê opinião mas depois a gente não vê nada para que é que nos chamam?”	(E2)

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidade de Contexto	Unidades de enumeração
Constrangimentos à participação parental	Estratégias para superar os constrangimentos		<p>“...a escola ser mais aberta aos pais, a direção... tentar chamar mais os pais...”</p>	<p>“... era a escola ser mais aberta aos pais, a direção abrir nem que fosse uma vez por período, tentar chamar mais os pais não ser a direção a tentar cativar os pais através da associação de pais, não ser através dessa via mas ela própria promover mais eventos e mais alguma coisa que chame mais a participação e o envolvimento dos pais na escola, eu penso que era importante.”</p>	(E3)
		Envolvimento pessoal	<p>“...realizar uma assembleia de pais do agrupamento” “... escolherem os pais representantes do agrupamento e não das associações...” “criarmos uma forma de nos ligar-mos...” “... se vá compilando tudo” “antes de ir para o Conselho Geral, reunir antes...”</p>	<p>“... realizar uma assembleia de pais do agrupamento para se escolherem os pais representantes do agrupamento e não das associações ... depois de estarmos eleitos... nós criarmos uma forma de nos ligar pode ser por mail, e a estratégia será, nas escolas onde há associação, os representantes da associação dessa escola que também sejam representantes dos pais do agrupamento no Conselho Geral mais os representantes de escolas que não tenham associação...vão verificando situações problemáticas e vão registando e criarmos por exemplo comunicação via mail de forma a que se centralize mais numa pessoa que vá compilando tudo e depois antes de ir para o Conselho Geral, reunir antes para ... o que é que do agrupamento nós conseguimos reunir de problemas do próprio agrupamento, separado por escolas Ao Conselho Geral levamos já esses problemas registados falamos em nome do agrupamento Eu acho que poderá passar por aí, não estou a ver outra forma senão nós aumentarmos a comunicação entre nós, entre as escolas, e esses cinco elementos...”</p>	(E4)
		Envolvimento da direção Envolvimento dos pais	<p>“incentivar os pais...”</p>	<p>“Incentivar os pais que os filhos estão ali e que naquele momento têm que ter o melhor ali para terem os melhores estudos que puderem. ...”</p>	(E5)

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidade de Contexto	Unidades de enumeração
Potencialidades da participação parental	Aspetos positivos da participação dos pais no Conselho Geral		<p>“...podem fazer também uma ideia do que é gerir um grupo de escolas...”</p> <p>“...há assuntos que os pais têm mais sensibilidade e que conseguem trazer até aqui...”</p>	<p>“... é extremamente importante em primeiro lugar porque podem fazer também uma ideia do que é gerir um grupo de escolas não é só do ponto de vista financeiro como do ponto de vista das pessoas, dos professores. ...no plano pedagógico, ... acho que é muito importante nós vermos também o lado dos professores e de quem está cá a preparar no fundo a vida, o futuro dos nossos filhos. Por outro lado há assuntos que os pais têm mais sensibilidade e que conseguem trazer até aqui, e que conseguem ver debatidos e muitas vezes consegue-se resolver assuntos.”</p>	(E1)
			<p>“...os pais têm poder...”</p> <p>“se os pais se envolverem há muitos assuntos que se podem resolver...”</p>	<p>“ Não sei, os pais têm poder, os pais pensam que não mas os pais são as pessoas com mais poder dentro de uma escola porque a direção são 5/6 pessoas e os pais são 700 portanto os pais têm que se mentalizar disso são os pais que tem a força e o poder dentro de uma escola e eu acho que os pais ainda não conseguiram perceber isso Se os pais se envolverem há muitos assuntos que se podem resolver..”</p>	(E2)
			<p>“...termos uma voz lá é bom...podemos de forma direta participar, colocar situações...que poderão ser integradas na tal orientação estratégica...”</p> <p>“...quem manda e quem decide a estratégia é o Conselho Geral, se nós estamos lá, termos a possibilidade de ir ao problema de forma direta...”</p>	<p>“...termos uma voz dos pais lá é bom porque podemos de forma direta participar, colocar situações que possam..., que vão para a ata do Conselho Geral e que poderão ser integradas na tal orientação estratégica que a diretora vai ter que acatar e passar a operacionalizar se é este que define a orientação estratégica então é um meio privilegiado para que os pais, quando têm uma situação para resolver a coloquem lá...sim, um dos aspetos positivos é que estamos logo a falar com “Deus” vamos lá esta é a ideia. ...quem manda e quem decide a estratégia é o Conselho Geral, se nós estamos lá, termos a possibilidade de ir ao problema de forma direta, por esse motivo só, é muito importante.</p>	(E4)

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidade de Contexto	Unidades de enumeração
Potencialidades da participação parental	Aspetos positivos da participação dos pais no Conselho Geral		“...é um momento em que se pode contatar com outros elementos do agrupamento.	“Importante, porque o objetivo é melhorar aí está, melhorar o bem estar dos alunos em termos escolares e é um momento em que se pode contatar com outros elementos do agrupamento.”	(E5)

Apêndice VI – Análise de Conteúdo das Atas do Conselho Geral

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registro	Unidade de Contexto	Unidades de enumeração
Assiduidade dos pais representantes				“...sem a presença dos seguintes elementos: E4, E2, ...”	A1
				“...reuniram os membros do Conselho Geral... com exceção das representantes dos pais E5 e E2	A2
				“...não estiveram nesta reunião: a representante dos encarregados de educação E5...”	A3
				“...sem a presença dos seguintes elementos: E4 e E5	A4
				“... sem a presença dos seguintes elementos E2 e E5	A5
				“...Não estiveram presentes os seguintes elementos: E2 ...”	A6
				“.....ausência das conselheiras E1, E2 e E5... a srª... esteve em representação de E4...”	A7
Assuntos tratados	Documentos	Orçamento Contas de Gerência Plano Anual de Atividades Relatório de Atividades Regulamento Interno	Informações Ação Social Escolar Horários Relatório de atividades Rede escolar	“Ordem de trabalhos, Informações; definição das linhas orientadoras de planeamento e execução pela diretora das atividades no domínio da ação social escolar; Parecer sobre a organização de horários; “ Aprovação do Relatório de Atividades outros assuntos” “Reorganização da rede escolar2	A1
			Orçamento	“...definição das linhas orientadoras para o orçamento do agrupamento; outros assuntos”.	A2
			Contas de Gerência	“...Informações; Aprovação das contas de gerência ; relatório da avaliação externa “	A3
			Rede escolar Relatório de Atividades Infraestruturas	“Divulgação das novas medidas para a reorganização de Agrupamentos; Falta de condições do posto de transformação de eletricidade... a presidente referiu o problema das infiltrações de água na EB2,3...” “ Aprovação do Relatório de Atividades”	A4

Tema	Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo	Unidade de Contexto	Unidades de enumeração
Assuntos tratados	Outros	Ação Social Escolar Horários Rede escolar Avaliação externa Infraestruturas Transportes Refeitórios	Informações Orçamento Regulamento Interno Transportes Refeitórios Rede escolar Infraestruturas	“Informações; análise da proposta de orçamento...; ponto da situação sobre as instalações da EB2,3...” outros assuntos: ...transportes à hora de almoço do JI para a EB1. ...construção do refeitório da EB1. ... assunto omissis no Regulamento Interno...”	A5
			Regulamento Interno Plano Anual de Atividades Infraestruturas	“ Informações; Alterações a introduzir no Regulamento Interno de acordo com o novo estatuto do aluno; Aprovação do Plano Anual de Atividades. Outros assuntos: acesso dos encarregados de educação aos estabelecimentos”.	A6
			Regulamento Interno Infraestruturas	“Informações; Proposta de alteração de alguns pontos do Regulamento Interno ...; Instalações da EB2,3... Câmaras de vigilância ...indisciplina”	A7
Intervenção dos pais representantes		Transportes Refeitórios Infraestruturas Segurança	Transportes Refeitórios	“ ...E1 solicitou a palavra e informou sobre o que se estava a passar com ...transporte à hora do almoço ... crianças do JI...” “...seguidamente usou a palavra E4... sobre as obras no refeitório...”	A5
			Infraestruturas Segurança	“... o E3 informou que elaborou uma carta ...referenciou todos os problemas com as infraestruturas da escola.... Essa carta vai ser enviada às seguintes entidades...” “ ... o E4 questionou a diretora sobre as câmaras de vigilância...”	A7