



**Mestrado em Ciências da Educação, especialização  
em Supervisão Pedagógica**

**Conselho da Comunidade Educativa:  
*Precioso ou prescindível?***

---

**Potencialidades e Limitações de um Órgão de Direção  
das Escolas da Região Autónoma da Madeira**

**Por: Paula Gomes da Lage Olim**

**Sob a orientação de: Professor Doutor João Carlos de Gouveia  
Faria Lopes**

**Porto**

**2014**



Trabalho de projeto apresentado à  
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti  
para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Educação  
Especialização em Supervisão Pedagógica

**Por: Paula Gomes da Lage Olim**

**Sob a orientação de: Professor Doutor João Carlos de Gouveia  
Faria Lopes**

## **Conselho da Comunidade Educativa: *Precioso ou prescindível?***

**Potencialidades e Limitações de um Órgão de Direção das  
Escolas da Região Autónoma da Madeira**

**Porto, abril 2014**



## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais,  
por me permitirem o perfume dos sonhos.

À minha filha e à minha sobrinha,  
para que descubram a poesia de os tocar.

À minha irmã, sempre protetora e apoiante.

A todos os caçadores de sóis que encontrei,  
que permitiram ver o arco-íris além da penumbra dos dias.

Ao Doutor João Gouveia por  
ser arrojado e ter contribuído para o meu desenvolvimento profissional.



## RESUMO

Estamos no início de uma viagem. Este estudo tem como objetivo caracterizar os seus pontos de partida e de chegada e (re)conhecer um percurso. Falamos de catorze anos entre a génese e a maturidade de um órgão que trouxe à tona um novo paradigma para a direção das escolas: O Conselho da Comunidade Educativa.

Como exploradores nas vinte e nove escolas implicadas da Madeira e Porto Santo, averiguamos sobre a sua essência e pertinência e percorremos o trilho entre *a intenção* e *a situação*, no qual se pretendem sinalizar *potencialidades* e *dificuldades* e contribuir para aproximar o *ideal* do *real*.

Na composição deste estudo, realizou-se uma análise detalhada da legislação em vigor e recorreu-se a autores de referência para abordar os principais ideais que sustentam a sua génese – democracia e autonomia, bem como as características de liderança e de supervisão que lhe estão subjacentes, usufruindo destes como orientação e produção de reflexão e saber.

Neste percurso investigativo, utilizou-se uma metodologia qualitativa de cariz exploratório, interpretativo e de natureza descritiva. Explorou-se a visão dos protagonistas da evolução deste órgão: os dirigentes políticos, os seus presidentes e os seus membros, socorrendo-nos, respetivamente, de três instrumentos chave: inquérito por entrevista, *focus-grupo* e inquérito por questionário.

No conjunto dos resultados alcançados, encontra-se o reconhecimento da importância que a grande maioria dos atores diretamente implicados atribui à existência do órgão em estudo, defendendo-o como *precioso* na sua essência, mas (ainda) *prescindível* no terreno, reconhecendo-lhe mais fragilidades do que potencialidades de atuação e alcance.

Augurando assim caminhos de maior afirmação e maturidade, bem como fazer do Conselho da Comunidade Educativa um desígnio coletivo plenamente assumido, procurou-se uma visão ampla e crítica que culminasse em *sugestões de melhoria*, quer a nível legal quer de atuação, contribuintes para uma resposta mais decidida, informada e sustentada à questão provocadora que inspirou esta viagem: *será este investimento precioso ou prescindível?*

**Palavras-chave:** Conselho da Comunidade Educativa, democracia, autonomia, liderança, participação, órgãos de direção administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino, potencialidades e fragilidades da legislação do Conselho da Comunidade Educativa.

## ABSTRACT

We are at the beginning of a journey. This study aims to characterize the departure and arrival stages and (re)learn a route. Fourteen years stand between the genesis and maturity of this school council that has brought about a new paradigm for school management: The School Community Council.

Research work was carried out in twenty nine schools in Madeira and Porto Santo and we ascertained about its essence and relevance. We followed the path between the intention and the situation to find potentialities and difficulties and shorten the distance between the ideal and reality.

During this study, we analysed legislation in detail and we followed reference authors to look for the key ideals that underpin its genesis – democracy and autonomy, as well as the characteristics of leadership and supervision that are behind it. These were used as guidance and production for reflection and knowledge.

In the structure of the study, a qualitative methodology was used, following an exploratory, interpretive and descriptive nature. The vision of the protagonists responsible for the development of this council was also explored, namely: political leaders, the presidents of the school community councils and their members. Three key instruments were used: interview surveys, focus groups and survey questionnaires.

In the results achieved, there's the recognition of the importance that the vast majority of those directly involved have, of the existence of the School Community Council. It is seen as something precious in its essence, despite being (yet) dispensable. People recognize that there are more weaknesses than strengths in its performance and range.

Auguring paths of greater affirmation and maturity, as well as, making the school community council fully assumed as a collective plan, we looked for a broader vision and criticism to culminate in suggestions for improvement, on legal or performance levels. This will contribute for a more decisive, informed and sustained answer for the provocative question that inspired this trip: "Will this be a precious or dispensable investment?"

**Keywords:** School Community Council, democracy, autonomy, leadership, participation, school management and administrative bodies, potentialities and limitations of legislation related to the School Community Councils.

## AGRADECIMENTOS

*Mais do que um percurso pessoal, este trabalho foi também espaço de encontro e do convergir de esforços coletivos de (boas) vontades, de intervenções e de circunstâncias. Pela fase difícil de vida, sem isso, este trajeto não teria sido possível. Num reconhecimento, toda a gratidão.*

*Do fundo de mim, a audácia, a vontade e inspiração, naquilo que sou, agradeço-as a Deus e aos meus heróis: pais e irmã. A eles, toda a gratidão aqui assumida é irrisória-são, simplesmente, ‘universo’. Nessa base que me sustenta, equilibra e constrói, reconheço outras ‘pedras angulares’ que me ajudam a construir caminho. Delas destaco a minha querida família, para mim sempre ‘nobre’, acrescida do meu ‘outro mestre’ que há anos tem sido o meu estimado Professor Ricardo Nunes. Desde o ensino básico, afirmou-se como uma referência. O muito que ‘lhe devo’ de inspiração, ‘pago’ com a admiração e consideração que lhe dirijo e, olhando para o mocho que um dia me deu, reconheço a sabedoria que vejo no seu olhar e exemplo de ser.*

*À minha filha Lara e sobrinha Rita, agradeço a paciência que tiveram (e que a idade não deixou ter), os programas e projetos adiados, a tolerância às minhas impaciências e ausências. São os meus maiores tesouros de vida.*

*Às minhas “meninas”, amigas e vizinhas, Marlene e Diana, e à sua mãe, Rosa, pela disponibilidade e colaboração permanentes, acrescidos de preciosos sorrisos e afetos “de família”. Foram maravilhosas neste percurso, não tenho palavras.*

*A todos os que foram o meu amparo e inspiração, aos ‘visíveis’ e aos ‘invisíveis’, a quem chamo “caçadores de sois”, por darem luz e calor à minha vida e por não me deixarem desistir de sonhar. Sem vocês, não teria conseguido e, pessoal e profissionalmente, toda esta ‘procura’ perderia o sentido. A vida esgotar-se-ia num vazio sem cor e a ‘ciência’ ficaria sem ‘essência’.*

*Ao meu orientador, Doutor João Gouveia, pela sua visão inteligente e perspicaz, por ter apostado em mim e neste estudo e lhe ter incutido o seu arrojo. Apesar das muitas vertigens que senti, e das ‘quedas dadas’, adorei ‘voar alto’ e agradeço-lhe não me ter deixado ceder aos ventos desfavoráveis. Persegui o lema: só aprende a voar quem se atreve a cair... penso que este percurso nos une na ousadia do seu voo.*

*À Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti pela inspiração que é nos seus ideais e nos seus professores, que os refletem, quer a nível profissional, quer, acima de tudo, pessoal.*

*A todos os professores e colegas que fizeram parte deste percurso de estudos, obrigada por tudo o que aprendi convosco, pela ajuda, pela partilha, pela força, colaboração e apoio. Pela presença amiga de alguns que se tornaram pilares nos momentos mais difíceis - Manuela, Ana, Mileyda, Focolares... Fernanda, Alberto, Águeda, Filomena,... e às companheiras de percurso - Sandra, Susana, Tânia, Lídia,... A todos, Abraços de luz.*

*Aos dirigentes da educação na RAM, nomeadamente ao Exmo. Sr. Secretário Regional da Educação e Recursos Humanos, Jaime Freitas, ao Exmo. Sr. Diretor Regional de Educação, João Estanqueiro, e ao Exmo. Sr. Diretor Regional de Recursos Humanos e Administração Educativa, Jorge Morgado, pela disponibilidade e amabilidade que tanto me honraram ao participarem nesta investigação. A Vossa colaboração foi preciosa.*

*A todos os Presidentes do Conselho da Comunidade Educativa das escolas das ilhas da Madeira e Porto Santo, que responderam ao apelo de discussão em grupo das suas experiências no cargo e a todos os que colaboraram na distribuição, recolha e envio dos questionários.*

*A todos os Membros dos Conselhos da Comunidade Educativas da RAM que responderam ao questionário por inquérito, tornando possível este estudo.*

*Aos meus alunos, funcionários e colegas da escola, que são a minha comunidade, pela compreensão e apoio, principalmente aos que me elevam com o estatuto de amigos. Nem imaginam a importância do vosso afeto. Guardo tantos momentos preciosos e profundos!*

***A comunidade nasce ao redor das palavras e das ações que atraem. Do seu brilho, fogem os “corvos”, os negativos e negadores. Um bem-hajam a todos os que transformam lamento em alento!***

## LISTA DE ABREVIATURAS

CAF	Estrutura Comum de Avaliação (Common Assessment Framework)
CCE	Conselho da Comunidade Educativa
CE	Conselho Executivo
CP	Conselho Pedagógico
DRE	Direção Regional de Educação
DtRE	Diretor Regional de Educação
DRRHAE	Direção Regional de Recursos Humanos e Administração Educativa
DtRRHAE	Diretor Regional de Recursos Humanos e Administração Educativa
EE	Encarregados de Educação
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MCCE	Membro(s) do Conselho da Comunidade Educativa
MPPO	Metodologia de Planeamento de Projetos por Objetivos
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico
PAA	Plano Anual de Atividades
PAE	Plano Anual de Escola
PCCE	Presidente(s) do Conselho da Comunidade Educativa
PCE	Presidente do Conselho Executivo
PCP	Presidente do Conselho Pedagógico
PEE	Projeto Educativo de Escola
PSP	Polícia de Segurança Pública
RAM	Região Autónoma da Madeira
RI	Regulamento Interno

SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SRERH	Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos
StRERH	Secretário Regional de Educação e Recursos Humanos
SWOT/FOFA	Forças (Strengths), Fraquezas (Weaknesses), Oportunidades (Opportunities) e Ameaças (Threats)
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação

## Índice de Figuras

Figura 1 - Mapa com a localização das escolas alvo do estudo – Inquérito por questionário ....	75
Figura 2 - Identificação e localização das escolas da RAM implicadas.....	77
Figura 3 - Número de questionários realizados, por Concelho .....	78

## Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Representatividade no CCE (%) .....	79
Gráfico 2 – Total dos MCCE que não representam docentes mas têm essa formação base .....	81
Gráfico 3 - Total de MCCE com formação base na docência.....	81
Gráfico 4 - Via pela qual é MCCE .....	82
Gráfico 5 - Nível de escolaridade dos MCCE.....	85
Gráfico 6 - Nível de escolaridade dos MCCE por categorias .....	85
Gráfico 7 - Caracterização dos MCCE quanto ao género .....	86
Gráfico 8 - Caracterização dos MCCE quanto à idade.....	87
Gráfico 9 - CCE e Autonomia - Representatividade .....	89
Gráfico 10 - CCE e Autonomia - Total MCCE.....	89
Gráfico 11 - CCE e Gestão Democrática da escola – Representatividade .....	95
Gráfico 12 - CCE e Gestão Democrática - Total MCCE .....	95
Gráfico 13 - CCE - Ligação da escola com a comunidade - Representatividade.....	97
Gráfico 14 - CCE - Ligação da escola com a comunidade - Total MCCE .....	97
Gráfico 15 - CCE - Política Educativa – Representatividade .....	100
Gráfico 16 - CCE - Política Educativa - Total MCCE .....	101
Gráfico 17 - CCE - Participação e Representação da Comunidade - Representatividade .....	105
Gráfico 18 - CCE - Participação e Representatividade da Comunidade - Total MCCE .....	105
Gráfico 19 - CCE - Reconhecimento e Valorização - Representatividade .....	109
Gráfico 20 - CCE - Reconhecimento e Valorização - Total MCCE.....	109

Gráfico 21 - Quadro legal - Atuação eficaz do CCE – Representatividade .....	113
Gráfico 22 - Quadro legal - Atuação eficaz do CCE - Total MCCE .....	113
Gráfico 23 - Preparação e atuação dos MCCE - Representatividade .....	115
Gráfico 24 - Preparação e atuação dos MCCE - Total MCCE .....	116
Gráfico 25 - Utilidade da função representada pelos MCCE - Representatividade.....	118
Gráfico 26 - Utilidade da função representada pelos MCCE - Total MCCE .....	119
Gráfico 27 - Clima de participação nas reuniões CCE - Representatividade .....	120
Gráfico 28 - Clima de participação nas reuniões CCE - Total MCCE.....	121
Gráfico 29 - Coerência de desempenho do CCE com a Lei - Representatividade .....	123
Gráfico 30 - Coerência de desempenho do CCE com a Lei - Total MCCE.....	124
Gráfico 31 - Relação do trabalho do CCE com o sucesso dos alunos - Representatividade.....	126
Gráfico 32 - Relação do trabalho do CCE com o sucesso dos alunos - Total MCCE.....	126
Gráfico 33 - Potencialidades do CCE - Representatividade .....	129
Gráfico 34 - Potencialidades do CCE - Total MCCE .....	129
Gráfico 35 - Liderança CCE - Representatividade .....	131
Gráfico 36 - Liderança do CCE - Total MCCE.....	132
Gráfico 37 - Valorização do CCE - Representatividade .....	134
Gráfico 38 - Valorização do CCE - Total MCCE.....	134
Gráfico 39 – Consecução no CCE/contributo dos MCCE – Aprovar o PEE .....	139
Gráfico 40 - Consecução no CCE/contributo dos MCCE – Parecer sobre o PAE.....	141
Gráfico 41 - Consecução no CCE/contributo dos MCCE - Appreciar os relatórios do PAE.....	142
Gráfico 42 - Consecução no CCE/contributo dos MCCE - Appreciar a avaliação interna e externa da escola .....	143
Gráfico 43 - Consecução no CCE/contributo dos MCCE – Promoção e incentivo do relacionamento na Comunidade Educativa .....	145
Gráfico 44 - Consecução no CCE/contributo dos MCCE – Colaboração ativa/formação para a participação e para a responsabilização da Comunidade Educativa .....	146

Gráfico 45 - Consecução no CCE/contributo dos MCCE – Propor e colaborar em atividades de formação dos MCCE.....	147
Gráfico 46 - Consecução no CCE/contributo dos MCCE – Requerer informação para a avaliação da escola.....	148
Gráfico 47 - Consecução no CCE/contributo dos MCCE – Aprovar o Regulamento Interno.....	150
Gráfico 48 - Consecução no CCE/contributo dos MCCE – Parecer linhas orientadoras do orçamento .....	151
Gráfico 49 - Consecução no CCE/contributo dos MCCE – Parecer sobre as contas de gerência da escola .....	152
Gráfico 50 - Concordância com o processo eleitoral Método de Hont .....	155
Gráfico 51 - Concordância com atribuição horária ao PCCE - 90 min.....	157
Gráfico 52 - Concordância com o não direito a voto do PCE e do PCP, no CCE .....	160
Gráfico 53 - Concordância com a representatividade no CCE.....	162
Gráfico 54 - Concordância com o regime de faltas no CCE .....	163
Gráfico 55 - Concordância com a exigência legal para a cessação do mandato do CE.....	165
Gráfico 56 - Concordância com a não contemplação legal para a substituição do PCCE .....	169
Gráfico 57 - Concordância com o não direito a voto do PCCE no CP.....	170

## Índice de quadros

Quadro 1 - Datas dos convites para o focus-grupo com os PCCE.....	62
Quadro 2 - Planeamento do estudo .....	70
Quadro 3 - Faseamento do estudo .....	71
Quadro 4 - Calendarização das fases de investigação .....	73
Quadro 5 - Dados dos inquéritos por entrevista .....	74
Quadro 6 - Códigos de identificação dos intervenientes do <i>focus-grupo</i> .....	75
Quadro 7 - Número de Concelhos, escolas e questionários envolvidos na fase 3 do estudo.....	76
Quadro 8 - Quadro resumo – Totais envolvidos.....	77



## Índice Geral

RESUMO .....	VII
ABSTRACT .....	IX
AGRADECIMENTOS .....	XI
LISTA DE ABREVIATURAS .....	XIII
INTRODUÇÃO .....	9
CAPÍTULO I – NO NOVO MILÉNIO, UM NOVO PARADIGMA.....	13
1. Noção de comunidade: abertura da escola à comunidade .....	13
2. Ao encontro da participação democrática/democracia .....	20
3. A autonomia decretada e a autonomia conquistada .....	25
4. Liderança como pilar conquistador e inspirador .....	35
5. Conselho da Comunidade Educativa: enquadramento legal .....	41
CAPÍTULO II – SUPERVISÃO AO SERVIÇO DO CONSELHO DA COMUNIDADE EDUCATIVA.....	49
1. Conselho da Comunidade Educativa: órgão inspirador, orientador e supervisor.....	49
CAPÍTULO III – FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS .....	55
1. Pertinência e objetivos da investigação .....	55
2. Metodologia de recolha e análise de informação.....	57
2.1 Entrevistas exploratórias - inquérito por entrevista.....	58
2.2 Procedimentos de Análise dos Dados .....	61
2.3 <i>Focus-grupo</i> .....	61
2.4 Inquérito por questionário .....	63
3. Limitações do estudo.....	66
4. Outras possibilidades de investigação.....	68
5. Planeamento e faseamento da Investigação .....	69
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DE INVESTIGAÇÃO .....	73

1. Enquadramento e fases da investigação.....	73
2. Apresentação e análise dos resultados.....	78
2.1 Caraterização da amostra do Inquérito por questionário aos MCCE .....	79
2.1.1 Grupo 1 – Representatividade no CCE.....	79
2.1.2 Grupo 2 – Caraterização demográfica .....	86
2.2 Dimensão I - Importância e pertinência do CCE e seus elementos.....	87
2.3 Dimensão II - Análise do previsto/conseguido .....	138
2.3.1 Grupo 4 – Competências do CCE .....	138
2.4 Dimensão III - Propostas de melhoria .....	153
2.4.1 Grupo 5 – Situações em análise / Propostas de Melhoria.....	154
2.4.2 Outras situações/propostas de melhoria .....	172
<b>CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>175</b>
1. Conclusões.....	175
2. Propostas de iniciativas para uma ação <i>ampla, incisiva, notória e visível</i> do CCE .....	186
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>193</b>
<b>Legislação Consultada .....</b>	<b>198</b>

## **ANEXOS**

Anexo 1 – Pedidos para a realização do estudo e das entrevistas

Anexo 2 - Autorização para o estudo

Anexo 3 - Guião das entrevistas

Anexo 4 - Transcrição da entrevista ao DtRRHAE

Anexo 5 - Transcrição da entrevista ao StRERH

Anexo 6 - Transcrição da entrevista ao DtRE

Anexo 7 - Correspondência enviada aos PCCE - Marcação dos Focus-grupo

Anexo 8 - Guião do focus-grupo

Anexo 9 - Transcrição do Focus-grupo

Anexo 10 - Inquérito por Questionário aos Membros do Conselho da Comunidade Educativa

Anexo 11 - Tutorial Plataforma Comunidades SRERH – Educatic

Anexo 12 – Imagens da Plataforma Educatic – Presidentes do CCE

Anexo 12 – Imagens da Plataforma Educatic – Presidentes do CCE

Anexo 13-Mapa de Impacto

Anexo 14- Atividade da Bússola – “Em busca do Norte”

Anexo 15 - Fotos de ações desenvolvidas pelo CCE

Anexo 16 - Registo da caixa de sugestões

Anexo 17 - Registo Quadro de Mérito

Anexo 18 - Registo Quadro de Honra

Anexo 19 - Análise estatística - Tabelas de qui-quadrado das questões 4 do Inquérito por Questionário

Anexo 20 - Análise estatística - Tabelas de qui-quadrado das questões 5 do Inquérito por Questionário

Anexo 21 – *Louvor do Aprender* – Poema de Bertolt Brecht

Anexo 22 – *Parábola da cozinha* - Liderança

Anexo 23 – *Parábola do Gaião Azul Americano: Fez tudo bem feito* – Participação de todos

Anexo 24 – *Homem do Leme* - Letra da música de Xutos & Pontapés



## INTRODUÇÃO

---

Emergindo do Mestrado em Ciências de Educação, especialização em Supervisão Pedagógica, este estudo insere-se numa lógica supervisiva mais ampla, incutida ao seu alvo de estudo – o Conselho da Comunidade Educativa (CCE) e na possibilidade do próprio estudo se constituir um *contributo supervisivo* para o ajudar a consolidar e afirmar, no contexto das escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM). Porque só o podemos conhecer verdadeiramente num intercâmbio entre visões, sensibilidades e saberes visitámo-lo no seu íntimo, nomeadamente ao nível dos seus membros. Acreditamos que só poderá melhorar se estes estiverem envolvidos e numa lógica de avaliação/reflexão permanentes, num processo idiossincrático e multidimensional que ajude seguidamente a escola a pôr em prática a sua missão.

No seu conjunto, com uma perspetiva ampla, esta escolha destaca-se pela temática central ser específica da RAM, por não ter sido ainda muito investigada e pela natureza da essência democrática e autonómica que transporta consigo. Nas últimas décadas, por motivos díspares, estas questões têm assumido uma maior importância e visibilidade mas, da *teoria à prática*, das *intenções às concretizações*, há por vezes um longo caminho a percorrer de modo a que as mudanças deixem de ser meramente técnicas e passem a ser maduras formas de pensar e atuar, inspiradas pelos ventos sociopolíticos sinalizados que vão soprando de vários ângulos e coordenadas.

Mappear os avanços feitos, apontar os consensos e os limites, as potencialidades e as aspirações, o que já foi construído e o que pode ser melhorado e acrescentado é o campo de exploração escolhido, que não fica, contudo, aqui esgotado. É um terreno por vezes arenoso, pouco conhecido, vago, de definições difíceis e fronteiras invisíveis e instáveis. Assim, procurou-se uma contextualização, um olhar atento para o cruzamento das questões principais, nas dimensões coletivas e individuais (macro e micro), das instâncias

políticas, organizacionais e operacionais e das múltiplas questões que perpassam as suas competências.

Trata-se, no fundo, de perseguir a utopia, detetar e compreender os complexos embates que possam existir e romper o fosso entre o anunciado e o realizado, o imaginado e o vivenciado, o desejado e o (já) alcançado.

Projeta-se o encontro de diferentes visões e experiências, consoante a função desempenhada e a escola em causa, por isso partimos procurando nos olhos de outros, indícios de navegação segura.

O título escolhido, mais em jeito de provocação, revela a coragem da dúvida e assenta na questão de partida que inspira e que orienta todos os passos dados: Qual o papel do Conselho da Comunidade Educativa para uma autoridade democrática, o reforço da autonomia e a melhoria das escolas da Região Autónoma da Madeira?

No fundo, esta questão traduz-se na busca de respostas que poderíamos conter nas potencialidades e fragilidades identificadas na atuação e no alcance do CCE, encontradas pelos diferentes atores envolvidos. Se este é o porto de partida, prosseguimos viagem no alcance dos objetivos que desenham a sua rota:

- a) Contribuir para a necessária reflexão sobre o CCE, como órgão de direção das escolas da RAM, num tempo propício à mudança, tendo em conta o seu percurso histórico e a base de sustentação das mudanças implementadas pelo quadro legal que o rege;
- b) Compreender a distância entre a realidade ambicionada, a percecionada e a vivida, numa abordagem *top-down* e comparando as diferentes visões representadas, em relação aos princípios defendidos, à importância e reconhecimento dados e ao seu funcionamento;
- c) Identificar lacunas ou dificuldades de atuação ao nível das reuniões e suas lideranças;
- d) Perceber a relação entre a consecução das competências que lhe estão inerentes e o contributo dado pelos seus membros;

e) Encontrar e apresentar propostas de melhoria na atuação do CCE, para a sua afirmação e consolidação na vida e no sucesso escolar;

f) Apurar as potencialidades e as dificuldades que existem no quadro legal que rege o órgão e apresentar sugestões de melhoria para beneficiar a sua atuação e alcance, num diálogo entre o pretendido e o consentido;

Estes objetivos encontram-se contemplados em três grandes dimensões de estudo, intitulando-se: I - Importância e pertinência do CCE (conceção, ideologia) e seus elementos; II - Análise do previsto/conseguido (realidade sentida, vivida) e III - Propostas de melhoria (aspirações).

Seguindo como estratégia a análise relacional entre as várias técnicas usadas no estudo, contrapondo-as com a fundamentação teórica efetuada, procurou-se ir ao encontro das questões que nos inquietaram e que inspiraram este trabalho:

1 - Onde e em que medida a criação do CCE influencia a escola?

2 - Há uma efetiva afirmação do CCE e o reconhecimento do seu valor?

3 - Que potencialidades encerra a sua existência?

4 - Que dificuldades encontra a sua plena afirmação?

5 - Que melhorias poderiam efetivar os princípios e competências legais definidos?

Para melhor fundamentar as temáticas abordadas, recorreremos a autores que corroboram e abordam diferentes perspetivas que vão de encontro ao que pretendemos aportar a esta investigação e que fazem parte do nosso enquadramento teórico e dos nossos fundamentos metodológicos, visitando temas como a democracia e a autonomia das escolas. Procedeu-se ainda à análise da matriz legal que rege este espaço de decisão, como órgão de direção das escolas da RAM.

No segundo capítulo desta dissertação, procurou-se ir ao encontro de uma visão ampla de supervisão, que lhe parece estar associada, ao nível da organização “escola”. Este desafio parece aumentar com a participação na avaliação do desempenho docente e a avaliação do presidente do órgão de gestão.

Desenvolvendo o último capítulo do nosso estudo, apresentamos as conclusões obtidas com o percurso feito, culminado na apresentação e análise dos resultados, bem como possíveis implicações que estas possam acrescentar no que respeita ao tema que nos propusemos investigar. Numa perspetiva que nos parece lógica: “se é preciso transformar o CCE, é preciso fazê-lo de dentro para fora”, ficamos na expectativa de contribuir para que as ações desenvolvidas e as reflexões contidas nestas linhas criem esse desejo e o inspirem, crendo pelo menos que o façam naqueles que o explorarem.

Desejando sempre que alguém venha buscar os instantes e as mensagens que não tiveram espaço na presente investigação, confirmamos a ideia de que o CCE é um órgão pouco conhecido e respeitado, pelo que se propõem espaços de reflexão e atuação mais elevados e ricos quer ao nível interno, quer externo.

Assim, procuram-se alcançar conclusões que assentam nestas linhas de pensamento: Para fazer caminho, é preciso acreditar na viagem. É preciso ter e manter o sonho. É preciso refinar a fina arte de lidar com as pessoas, com relações positivas para o diálogo, a participação e a mudança. É preciso extravasar o espaço e tempo de reunião, com ações visíveis. É preciso formar olhares críticos, conscientes e pertinentes. É preciso ser persistente e otimista. Em suma, é preciso mais *conquistar* do que *esperar* condições, e inspirar e apoiar os líderes para que “vistam a camisola” em busca da presença do *real* que surge, atrás de um *ideal* que se ambiciona...

*Coragem*

Não me entrego, por mais que me castigue a vida,  
por mais que a dor me doa,  
teimo em seguir meu rumo, como um batel  
que a cada onda mais alta ergue ainda mais a proa.

E avança, e esgrime o mar,  
o vento, os temporais, em desatino,  
a chegar... ou a soçobrar, mas sem fugir jamais ao seu destino!

J. G. de Araújo Jorge

## CAPÍTULO I – NO NOVO MILÉNIO, UM NOVO PARADIGMA

---

### 1. Noção de comunidade: abertura da escola à comunidade

Antes de se abordar a noção de escola como comunidade, onde todos os agentes educativos devem participar de acordo com uma cultura de parceria, alude-se, ainda que sumariamente, à escola como organização. A noção de parceria aparece de forma recorrente no discurso político atual, quer dos investigadores, quer no quotidiano das escolas. Etimologicamente, a palavra “parceria” designa um tipo de associação de entidades que tem por fim interesses comuns, mas cujas partes envolvidas são apenas responsáveis por aquilo que representam, obtendo em igual proporção os seus benefícios (Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, 2003).

A escola foi durante muito tempo considerada como uma simples extensão e ou delegação do Sistema Educativo nacional, a nível local e, portanto, não valorizada como objeto de estudo. O escopo da investigação, em Ciências da Educação, privilegiava sobretudo níveis de análise mais macro, como o Sistema Educativo, ou mais micro de contexto de sala de aula. É a partir dos anos 80 do século XX que a escola, como um todo, assume papel preponderante, enfatizando uma conceção holística da sua organização (Lima, 2006; Nóvoa, 1995; Torres, 2004), assumindo os estudos sobre a escola uma meso-abordagem de análise.

O enfoque dos estudos na e a partir da escola como organização só recentemente começou a ter visibilidade com as abordagens mais a nível meso, “potencializadora de uma análise da organização – escola que contemple as suas especificidades sociológicas e organizacionais (complexidade, diversidade, heterogeneidade sociorganizacional)” (Torres, 1997, p. 55).

A escola como organização apresenta especificidades próprias nas suas vertentes políticas, ideológicas, sociais, culturais e organizativas. A escola é uma organização peculiar porque apresenta um “recrutamento obrigatório, tanto no

aspecto legal como no psicólogo e social” (Guerra, 2002, p. 186) ajudando a fazer ser “pessoas e não coisas”. A escola é uma instituição que se diferencia de outras, pelos seguintes aspectos: centralização do Sistema Educativo e simultâneo o controlo político, administrativo e burocrático; a quase ausência de autonomia organizacional e financeira e consequente dependência externa; a especificidade dos objectivos organizacionais construídos centralmente; um modelo externamente produzido e uniformemente imposto a nível nacional. Apesar de este “emparedamento normativo e cultural”, a nível nacional, as escolas apresentam-se como hétero-organizações pressupondo abordagens com um cariz “polifacetado” (Lima, 2006), revelador de grande complexidade, que “permitem identificar distintas lógicas, sentidos, objectivos e racionalidades, [...] e consequente adoção de diferenciadas posturas analítico – investigativas” (Torres, 1997, p. 55).

Lima (2003, p. 19) define a escola como “uma organização complexa composta de relações formais e informais entre membros docentes e entre estudantes”, à qual acrescentaríamos as relações formais e informais com a comunidade educativa envolvente, assim como a marcante influência das condições sociais da origem e vivências quer dos docentes e dos alunos, quer dos diversos atores escolares, que se patenteiam nas diversas interações, em seio escolar, entre os diversos atores educativos. Apoiando-nos novamente em Lima (2003, p. 19), diz-se que a “escola constitui um sistema social diverso e complexo com um múltiplo de partes interdependentes”.

Assim, uma análise não redutora da escola, como organização, terá uma dupla abordagem: por um lado, uma observação a nível normativo e prescritivo, externamente produzido ao longo de gerações, e de “longa duração” (Lima, 2003, p. 93) responsável pela reprodução e naturalização de um determinado modelo de escola, manifestado pela cultura escolar transmitida por um determinado sistema educativo; por outro lado, uma análise crítica, ao nível das práticas organizacionalmente atualizadas e contextualizadas, desopaciadas pelos estudos de índole analítica e interpretativa (Lima, 2006) e encetadas no âmbito da sociologia das organizações educativas, que visam o estudo da organização escolar em ação e não apenas as suas estruturas oficiais e formais. Esta dupla abordagem da organização escolar não se preconiza disjuntiva, mas

subjuntiva, resultando os estudos de uma *bricolage* hermenêutica das várias perspectivas de análise. Este estudo conjuntivo revela-se como uma edificação complexa, caracterizado por um hibridismo interdisciplinar das diversas disciplinas das ciências sociais (Lima, 2006b). A aplicação dos dois tipos de “lentes” anteriormente aludidas leva à percepção de diferentes planos analíticos, de diferentes estruturas e diferentes regras organizacionais. Como advoga Lima (2003, p. 93), a dimensão organizacional escolar transparece “não apenas invariantes institucionalizadas, mas também cambiantes políticas, configurações estruturais contingentes, formas de governação distintas, ações polifonicamente afirmadas e localmente construídas”.

Todavia, a escola é uma realidade social, na medida em que consiste no resultado da ação entre os diversos atores educativos, o que faz com que cada escola seja singular, apesar do reconhecimento de que existe um conjunto de normas legais que definem a sua estrutura formal, de cariz hierárquico, assim como a definição dos seus estatutos. Ou seja, “as escolas são construções históricas e sociais, não apenas dotadas de estruturas formais” (Lima, 2004, p. 29; são sobretudo o “resultado de “comportamentos interrelacionais, que ocorrem entre aqueles que são considerados seus membros” (Bates, 1975; King, 1973, cit. por Pinto, 1999, p. 147). Assim, os atores educativos e as suas ações são nucleares no que respeita à construção social e política da educação, pois cada escola “é uma realidade socialmente construída a partir da ação dos atores sociais definidos num contexto em permanente reconstrução, num espaço de afrontamento e negociação (explícita ou tácita), de conflito e de cooperação (formal e informal)” (Afonso, 2000, p. 240).

Com as mudanças sociopolíticas e educativas ocorridas em Portugal nas últimas décadas, a escola passou a ter fronteiras cada vez menos definidas, estando inserida num território com o qual desenvolve interações socioeducativas. Assim, Lima (1996, p. 47) considera que “a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica e culturalmente marcada”. Ela é um “*locus* de produção e de reprodução de finalidades formais, de políticas internas e de relações com o exterior [...]” (Friedberg, 1993, cit. por Grade, 2008, p. 62).

De acordo com Daft (2003, p. 11), as escolas são organizações e o seu principal elemento são as pessoas e as relações que estas estabelecem interna e externamente à organização. Todavia, a escola não deverá ser observada apenas como organização, pois, como afirma Costa (1996, p. 9), a escola “constitui [...] uma instituição de larga tradição na história da humanidade”. Para uma análise da escola que contemple estas perspetivas, passa-se à abordagem da escola como comunidade.

A escola é um local privilegiado de educação e, por isso, deve ser um espaço acolhedor de formação e cultura. Presentemente, a escola tem uma perspetiva humanista, assegurando uma formação global dos educandos, de modo a garantir-lhes a descoberta e o desenvolvimento de interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social, devendo assegurar-se que nesta formação sejam relacionados de forma equilibrada o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do meio que nos rodeia (Costa, 2000), pelo menos, assim deveria ser. O que parece estar a acontecer, contudo, é uma centragem nas dimensões produtiva e seletiva, em detrimento das vertentes personalizadora e socializadora, afinal as finalidades da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) mais "pesadas".

É notório que existe uma relação de interdependência entre a escola e a sociedade que lhe deu origem e que ela serve. A escola sofreu, ao longo dos tempos, forte influência do meio em que está inserida bem como exerceu a sua ação nesse mesmo meio. Desde sempre, a escola foi utilizada para veicular ideias e propósitos de poder. Algumas vezes, ela contribuiu para inovar um contexto necessitado de renovação.

O modelo descentralizado de administração pública, previsto na Constituição, enfatiza a sociedade civil, assente “nos princípios da participação dos interessados na gestão da Administração Pública, de aproximação dos serviços à população e de desburocratização” (Freitas do Amaral, 1988, cit. por Formosinho, 1989, p. 56).

Deste modo, a escola deixa de ser apenas um serviço local do Estado, uma célula estatal de administração direta periférica. A direção da escola encontra-se na comunidade educativa que a constitui. Ou seja,

“a comunidade escolar já não é restrita e fechada em si mesma, como é inevitável num sistema centralizado, mas inclui os membros e os clientes imediatos (alunos e pais) e mediatos da escola (comunidade profissional servida e comunidade local). É, pois, uma comunidade educativa aberta a todos os interessados no processo educativo” (Lima, 1998, p. 23).

A escola, com autonomia científica e pedagógica, curricular, financeira e organizativa, deve contar com a participação de todos os seus intervenientes, uma participação extensiva ao exterior, bem como a mudança de tipo de responsabilização. A este propósito, Formosinho (1989, p. 57) diz que

“a autonomia sem aumento de responsabilização seria uma autonomia corporativa dos professores. A autonomia sem prestação de contas seria irresponsável. A prestação de contas não se faz ao Estado apenas, mas, em primeiro lugar, à comunidade educativa e, em segundo lugar, à administração estatal (...)”.

De acordo com esta definição, realça-se a ideia de que a escola comunidade educativa substitui as fronteiras física e legal por uma fronteira social. Partindo do princípio que o objetivo último da escola é a educação, num sentido amplo, e não só o ensino, em consonância com a LBSE, há que admitir que os atores do sistema de interação escolar são todos os interessados e intervenientes no processo educativo, em conformidade com uma cultura de participação.

Neste âmbito, Lima (1998, p. 134) refere que o “conceito de participação, embora complexo e polifacetado, assume um significado relativamente preciso no quadro da democracia, onde é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder. É exatamente neste domínio mais expressivo da participação que parece legítimo afirmar que alguns grupos sociais não participam no governo de certas organizações. Esse fenómeno de não participação pode assumir diferentes formas e significados.... Participação e não participação são extremos de um *continuum* que nem por se encontrarem em posições opostas deixam de poder coexistir num dado contexto”.

O autor supracitado refere que a participação na escola deve ser entendida como “referência a um projeto político democrático, como afirmação de interesses e de vontades, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor da afirmação de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de

decisão política e organizacional, fator quer de conflitos, quer de consensos negociados” (*Idem*, p. 182). Neste sentido, o mesmo autor salienta que, através de um processo de conjugação de quatro critérios - Democraticidade; Regulamentação; Envolvimento e Orientação - é possível qualificar as diferentes feições e tipos de participação na escola.

Importa referir, no âmbito da escola como comunidade, dois conceitos fundamentais: a colaboração e a colegialidade, que têm sido focalizados como novos paradigmas fundamentais para a promoção da mudança nas escolas, do crescimento profissional dos professores e do desenvolvimento das escolas a partir de iniciativas internas. Segundo Hargreaves (1998, p. 209), a colaboração e a colegialidade promovem o aperfeiçoamento “para além da reflexão pessoal e idiossincrática, ou da dependência em relação a peritos externos, fazendo com que os professores aprendam uns com os outros”. Contribuem, ainda, para um melhor desenvolvimento e implementação de mudanças escolares encetadas e introduzidas externamente.

“A colaboração e a colegialidade formam, então, plataformas significativas de políticas que procuram reestruturar as escolas a partir do exterior ou melhorá-las a partir do interior. Grande parte do fardo da reforma educativa tem sido colocado sobre os seus frágeis ombros. O desenvolvimento das escolas, a reforma curricular, o desenvolvimento profissional dos professores e o da liderança; o sucesso de todos estes processos é visto como estando, de algum modo, dependente da construção de relações colegiais positivas” (Hargreaves, 1998, p. 211).

Deste modo, a colaboração e a colegialidade, não configurando imposições nacionais, são, para muitos reformadores, a chave para a concretização eficaz das reformas educativas implementadas e para a mudança em contexto escolar, segundo a opinião de Hargreaves (1998).

“O trabalho em conjunto requer uma interdependência mais estreita entre colegas e maiores ajustamentos mútuos ao nível das práticas. [...] Pelo facto de a colaboração e a colegialidade possuírem muitas facetas, a proclamação geral das suas qualidades deveria ser feita com muito cuidado. Não existe, com efeito, uma colaboração ou a colegialidade «real» ou «verdadeira», mas sim unicamente formas diferentes de colaboração e de colegialidade, as quais têm consequências diferentes e servem propósitos diversos” (Hargreaves, 1998, p. 212).

A colaboração e a colegialidade desenvolvem relações de poder que, segundo Blaise (cit. por Hargreaves, 1998, pp. 213-214), podem ser enquadradas na perspetiva micropolítica. Esta perspetiva focaliza-se nas questões relacionadas com a posse de poder e de controlo, “na utilização do

poder para se atingir resultados preferidos”, enfatizando mais as questões relacionadas com as “diferenças existentes entre os grupos de uma organização do que com as suas semelhanças” (Hargreaves, 1998, p. 214). As relações de poder e o controlo que determinados grupos organizacionais exercem sobre outros estão na mira da perspetiva micropolítica e Hargreaves (1998) suportar-se-á nesta perspetiva para explicitar os conceitos de cultura de colaboração e colegialidade artificial, que na sua perspetiva “constituem duas formas proeminentes e, no entanto, muito diferentes, de culturas docentes «colaborativas» ou colegiais” (Hargreaves, 1998, p. 215), visíveis no trabalho dos docentes.

As culturas de colaboração podem apresentar-se: *espontâneas*, quando surgem sobretudo no seio da própria escola, a partir da própria comunidade docente que as sustentam, embora aprovadas e facilitadas por artifícios da administração; *voluntárias*, quando se valoriza o trabalho colaborativo, não como resultante de um constrangimento administrativo, mas porque trabalhar em conjunto é agradável e produtivo, surgindo da própria vontade e necessidade dos elementos do grupo; *orientadas para o desenvolvimento* aparecem a partir da necessidade de desenvolver iniciativas próprias, com tarefas e finalidades comuns, iniciadoras da mudança - se as ordens são externas, cumprem-nas de forma seletiva, apoiando-se na respetiva capacidade profissional e juízo discricionário; *difundidas no espaço e no tempo*, as culturas de colaboração resultam de um trabalho conjunto que, na maioria das vezes, surge de modo informal, subtil, breve mas frequente, não organizado de forma clara e precisa, isto é, o trabalho conjunto não resulta somente de atividades pré calendarizadas e regulares, mas também de encontros informais; finalmente, as culturas de colaboração *imprevisíveis* surgem do poder discricionário e de controlo que se exerce sobre o trabalho conjunto que se desenvolve na escola, pelo que os resultados apresentam-se muitas vezes incertos e imprevisíveis.

## **2. Ao encontro da participação democrática/democracia**

O Estado Português, e em particular a Administração Educativa, herdou do passado um modelo centralizado e concentrado. No âmbito da administração educativa, dir-se-á que existe concentração quando a competência para a prática de atos administrativos está entregue a um só órgão superior, numa escala hierárquica do sistema educativo, como é o caso do Ministério da Educação em Portugal.

Recorrendo ao pensamento de Fernandes (2005, pp. 54-55), pode afirmar-se que “Centralização significa que a responsabilidade e o poder de decidir se concentram no Estado ou no topo da Administração Pública cabendo às restantes estruturas administrativas, onde se incluem naturalmente as escolas, apenas a função de executar as diretivas e ordens emanadas desse poder central”. As decisões são tomadas segundo uma hierarquia vertical, do topo para a base, “na qual os inferiores estão diretamente dependentes dos superiores sendo perante eles que respondem” (Fernandes, 2005, pp. 54-55). Segundo o mesmo autor, esta centralização deve-se ao facto de “nos países latinos, onde os regimes democráticos tiveram uma implementação mais tardia e mais conflitual, o Estado concentrou em si as funções de educação e ensino criando um sistema fortemente centralizado”, assumindo-se como Estado-Providência (*Ibidem*).

Após abril de 1974, a sociedade portuguesa passou a viver de acordo com numa nova realidade emergente, adaptando-se gradualmente a uma nova forma de estar em sociedade – à forma democrática. O Estado Português caracterizava-se por uma impermeabilidade e inflexibilidade dotado de regras bem definidas, com uma hierarquia e uma administração fortemente centralizada. Com estas características, o Estado não podia dar resposta aos novos desafios que se impunham à renovação da administração e sua adaptação à nova realidade, nomeadamente no que respeita ao alargamento da escolaridade obrigatória e o conseqüente acesso de crianças e jovens mais facilitado.

O Sistema Educativo não estava preparado para dar respostas às novas exigências, notando-se um certo esgotamento, por parte do Estado, em relação

à implementação de novas políticas. Uma das soluções apontadas foi solicitar a participação da sociedade civil para intervir em matéria de educação. Uma escola com novas características impunha uma administração com novas políticas educativas, procurando a desconcentração, a descentralização e permitindo que cada escola tenha a possibilidade de se autorregular em função das suas necessidades.

Benavente (1999, p. 81) considera que a administração centralizada encerra um obstáculo à mudança. A mesma opinião é partilhada por Rui Grácio (cit. por Benavente, 1999, p. 45) que vê a “centralização, hierarquização e uniformidade” como condições impeditivas para a inovação, quer da rede escolar, quer da administração do território nacional. De facto, em 1984, o relatório da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE) refere que “Portugal tem de se desembaraçar da administração exageradamente centralizada e estática que herdou” (cit. por Benavente, 1999, p. 45) Este não é um relato isolado. Em 1988, foi criada a Comissão de Reforma do Sistema Educativo para analisar e dar parecer sobre o estado da educação. Esta Comissão, para além de se pronunciar sobre matéria legislativa, nomeadamente sobre a Lei de Bases do Sistema Educativo, emitiu pareceres que enriqueciam, não só a própria lei, como alertavam para as mudanças que deveriam ocorrer no Sistema Educativo Português. A Comissão denunciou o aspeto da centralização da administração, referindo que esta é geradora de imobilidade e de conformidade burocrática (Formosinho, Fernandes e Lima, 1998, pp. 144 -145).

De acordo com Benavente (1999, p. 81), os “regimes descentralizados facilitam a criatividade e a experiência, permitindo a expressão da vontade dos atores” educativos. Foi precisamente isto que a LBSE e a Comissão de Reforma quiseram dizer, na década de 1980, quando evocaram a democraticidade do Sistema educativo, a participação de toda a comunidade como princípio basilar, respeitando a interligação entre a escola e a comunidade. Uma Administração descentralizada e uma gestão participada e partilhada, “de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário (art. 3.º, g), LBSE).

As propostas da Comissão de Reforma referiram que cada escola deveria desenvolver competências próprias “que incidem, não só na implementação do projeto educativo como, também, na sua definição que, nos termos da LBSE, não é totalmente estabelecida a nível central ou regional, mas deixa uma margem de indeterminação que é definida a nível da escola” (Formosinho, Fernandes & Lima, 1998, p. 152). Declaradamente, passa a existir uma “redução do papel do Estado na orientação da educação e, por conseguinte, um reordenamento, uma descentralização das competências” (*Ibidem* 154).

A escola aberta à participação da comunidade educativa é uma escola que cria e desenvolve os seus próprios projetos, cuja responsabilidade recai nos atores educativos. Para tal, deseja-se um sistema educativo desconcentrado e descentralizado, aberto a novos parceiros, fomentando políticas de promoção da participação nos processos de gestão local, com autonomia.

Quando se verifica que o poder de praticar atos definidos e executórios é conferido a outros órgãos situados abaixo do órgão superior na escala hierárquica, há desconcentração. Esta desconcentração pode assumir duas formas: desconcentração originária e desconcentração derivada. Estas duas modalidades definem-se e separam-se no plano prático, pela forma como estão regulamentadas e pela divisão de competências próprias para o exercício de certas atribuições a outros órgãos da cadeia hierárquica em posição de subordinação. Ou seja, consiste na delegação de poderes para instâncias ou níveis de administração intermédia dependentes dos serviços centrais.

Podemos identificar duas outras formas de desconcentração – a desconcentração territorial (Direções Regionais) e a desconcentração técnica ou funcional, em que “as competências dos órgãos desconcentrados incidem sempre sobre um leque delimitado de competências” (Fernandes, 2005, p. 55). Formosinho (2005, p. 105) refere que a desconcentração ocorre por colapso dos serviços centrais devido ao acréscimo de serviço decorrente da massificação do sistema educativo. Foram, então, criados, a partir dos serviços centrais, as delegações regionais, como é o caso das Direções do Ensino Básico e Secundário e da Inspeção-Geral do Ensino, e a nível distrital a Direção Geral do Pessoal.

A desconcentração, por si só, é um processo de reorganização dos serviços administrativos ao nível macro – Administração Central. Todavia, para que seja possível implementar medidas de autonomia, administração e gestão local, com envolvimento da comunidade, e para que seja possível dar resposta às necessidades locais, dotando as escolas de maior poder de decisão, torna-se indispensável a descentralização.

A descentralização da administração do Sistema Educativo, para além de ser ‘coisa antiga’, é uma medida política que tem sido defendida e anunciada, ao longo das últimas décadas, pelos vários partidos políticos com assento parlamentar e pelos diferentes governos (Ferreira, 2005, pp. 266-267). Desde os anos de 1980, o princípio da descentralização tem sido apresentado como resposta às críticas à centralidade burocrática do Estado e da administração. Neste contexto, as escolas e os territórios educativos têm sido alvo de fortes apelos à participação local, nomeadamente em matéria de gestão, autonomia e governação local (Ferreira, 2005, p. 265).

Importa perceber de que falamos quando nos referimos à descentralização. O processo de descentralização tem como orientação “inverter a tradição de uma gestão demasiada centralizada e transferir poderes de decisão para os planos regional e local” (Ribeiro, 1992, p. 6). No plano jurídico, descentralizar significa “o reconhecimento por parte do Estado do direito das populações que integram os diversos tipos de comunidades locais e regionais de se organizarem em pessoas coletivas de população e território dotados de órgãos representativos que prosseguem com a autonomia os interesses próprios dessas comunidades (Correia, cit. por Fernandes, 1992, p. 29).

Em Portugal, a onda da descentralização teve o seu período de incubação nos anos de 1980. De acordo com Charlot (1994, cit. por Ferreira, 2005, p. 268), num quadro de políticas de descentralização passou a caber à escola o papel principal, no que concerne à mudança educativa, e ao Estado o papel de regulador. Porém, em Portugal, o Ministério da Educação mantém os serviços centralizados, desconcentrando apenas a tomada de decisão do nível central para o nível regional através da criação das Direções Regionais de Educação, mantendo o molde centralizado da ação administrativa pública (Formosinho e Machado, 2000, p. 93). Os mesmos autores, em 1998,

(Formosinho e Machado) já haviam referido que a descentralização não passava de uma eloquência que “tem procedido a uma centralização desconcentrada, mas com controlo remoto. O ‘centro’ tem-se apagado por iniciativa própria para dar outra (aparente) centralidade às periferias reservando para si um papel que se pretende estruturante e regulador”.

Barroso (2006, pp. 11-14) faz a distinção entre “política pública” e “regulação”. Aplicando o conceito de política pública ao conceito de política educativa, e citando a este propósito Van Zanten (2004, cit. por Barroso, 2006, p. 12), Barroso refere que são necessários dois cenários globais que possibilitem totalizar ao mesmo tempo três aspetos:

“o estudo das ideias e dos valores que orientam a tomada de decisão; a autoridade e o poder dos atores implicados; as consequências das ações para os seus beneficiários e para a sociedade em geral”.

No que respeita à regulação, Barroso apresenta um conceito polissémico. No contexto de análise que tem sido traçado,

“descreve dois tipos de fenómenos diferentes e interdependentes: os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores; os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam” (Barroso, 2006, p. 12).

Assim, por um lado, temos a ação exercida sobre os atores educativos por uma instância superior e, por outro, a livre e autónoma escolha dos atores.

Todavia, quer o Estado, quer os atores educativos locais, exercem essa regulamentação através de instrumentos que materializam a ação governativa. Os instrumentos são processos metodológicos através dos quais se estrutura a ação coletiva, cuja finalidade será a resolução de um problema de natureza pública (Salomon, 2002, cit. por Barroso, 2006). Ao falarmos de instrumentos de ação pública, no caso do Estado, falamos de leis, decretos-lei, despachos, entre outros, que regulamentam a ação dos atores educativos tornando a sua ação consentânea com a ação nacional. Neste sentido, estamos perante “uma regulação estatal do tipo burocrática e administrativa, em que a escola é vista como um ‘serviço do Estado’” (Barroso, 2006, p. 52), cujo objetivo será a fiscalização e o cumprimento das regras e regulamentos superiores. Ora, se por um lado o Estado faz um forte apelo à iniciativa dos atores em contexto local, relevando o papel central da escola, por outro, amordaça-a com o poder

regulador burocrático. Deste ponto de vista, podemos inferir que existe um ‘híbrido’ de diferentes “lógicas, discursos e práticas na definição e ação políticas, o que reforça o seu carácter ambíguo e compósito” (Barroso, 2006, p. 53). Portanto, estamos perante um Estado que em matéria de política educativa baseia-se num modelo bipolar – por um lado anuncia a necessidade de descentralizar a administração mas, por outro, adota uma atitude centralizadora.

A propósito da descentralização, Barroso (1997, p. 11) referiu, aquando da elaboração do relatório que lhe fora encomendado pelo Ministério da Educação, que se tratava de “um processo, um percurso construído social e politicamente por diferentes atores [...] que partilham o desejo de fazer do local um lugar de negociação/uma instância de poder/ e um centro de decisão”. Quando este autor fala da micorregulação local, descreve o conceito como o “processo de coordenação da ação dos atores no terreno, que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença, quer numa perspetiva vertical, entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspetiva horizontal, entre os diferentes ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional) – escolas, território educativo, municípios, etc. (*Idem*, pp. 56-67).

Com a proclamada descentralização do Sistema Educativo, a escola surge como o novo *locus* de ação. E surgem outros conceitos associados ao processo de descentralização, designadamente, rede, partenariado, parceria, autonomia, projeto, contrato, entre outros.

### **3. A autonomia decretada e a autonomia conquistada**

O Sistema Educativo Português tem espelhado, ao longo da história da Administração, um modelo burocrático, centralizador e concentrando em si todo o poder de decisão. Tais características exercem uma grande influência no sentido da uniformidade, isto é, para que todas as escolas/ estabelecimentos de ensino fossem ou sejam todos iguais. Todavia, João Barroso (2006, p. 59)

considera que as escolas sempre foram diferentes apesar de a sua administração ser “muito centralizado e hierarquizada”. Este facto decorre de uma “regulação autónoma”, processo que se torna inverso à “regulação nacional”. Ainda de acordo com o mesmo autor, a ação local encetada pelos atores é o resultado de uma ação regular autónoma concertada entre a intenção e os interesses locais e os constrangimentos da regulação nacional (2006, p. 56). Em resultado deste processo, o sistema educativo assemelha-se a um *puzzle* cujas peças são diferentes mas encaixam, formando um sistema em rede.

De acordo com Ferreira, as redes simbolizam a ausência de um centro. Enquanto metáfora, a rede caracteriza-se pela “leveza e agilidade em oposição ao peso e rigidez das instituições burocráticas e centralizadas” (2005, pp. 174-182). A imagem retiforme de uma sociedade em rede está associada a um mundo conexionista “feito de uma multiplicação de encontros e de conexões temporárias” (*idem*). O homem conexionista é autónomo, entusiasta, implicado, tolerante, dotado de pensamento crítico e espírito empreendedor, de capacidades de escuta e de comunicação, de temperamento convivial e espírito aberto e curioso, capaz de gerar um clima de confiança, possuidor de charme e de grande experiência pessoal” (*idem*). Neste sentido, quando encaramos a escola tendo como referência o conceito de rede, a escola é o local, o espaço de interação, de inovação, de projetos, valorizando-se os contextos, os atores e as iniciativas locais.

O conceito de autonomia encontra-se habitualmente associado à capacidade de exercer o poder e de tomar decisões num quadro de liberdade e responsabilidade, no âmbito de um contexto organizativo mais abrangente ao qual se está associado numa relação complexa de interdependências e a quem se terá que prestar contas.

Etimologicamente, e partindo dos vocábulos *autos* (por si só) e *nomos* (lei ou território), o termo remete-nos para a ideia de autogoverno, a capacidade de as pessoas ou organizações se governarem, não num contexto de independência mas de liberdade, responsabilidade e cooperação. Diz, a este propósito, Barroso (1997, p. 17) que

“O conceito de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com ‘independência’. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e um sistema de relações. (...) A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.”

Sarmiento (1996, p. 21), citando Max Weber, apresenta a seguinte definição de autonomia: “autonomia significa, ao contrário de heteronomia, que a ordem do agrupamento não é imposta por alguém de fora do mesmo e interior a ele, mas pelos seus próprios membros e em virtude dessa qualidade (seja qual for a forma que a assuma)”. A autonomia, de acordo com esta definição, é uma forma de autorregulação de um qualquer agrupamento social, como a escola, sem a interferência de uma entidade estranha ou alheia.

Segundo Barroso (2006, p. 37),

“a autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de independência e num sistema de relações; a autonomia é também um conceito que exprime um certo grau de relatividade; somos mais, ou menos autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outros. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis”.

De acordo com esta definição, autonomia está ligada ao conceito de autogoverno, onde os sujeitos se regulam por regras próprias. Contudo, isto não é sinónimo de indivíduos independentes.

A aplicação deste conceito às escolas, embora não contrarie o seu sentido etimológico, resultou essencialmente de dois tipos de influências: uma, mais antiga, de natureza jurídico-administrativa e outra, mais recente, que decorre de uma abordagem sócio-organizacional da instituição escolar. Como tal, a autonomia pressupõe a capacidade de se identificar e, portanto, de se diferenciar dos outros. A capacidade de diferenciação só é possível na inter-relação com os outros. “Quanto mais são as trocas de energia, informações e matéria que um sistema estabelece com o meio, maior é a sua riqueza, a sua complexidade, as possibilidades de construção da autonomia” (Macedo, 1991, p. 132).

A autonomia de uma escola não é uma coisa adquirida, pelo contrário, é algo que se vai construindo na inter-relação, pois só desta forma é que a escola cria a sua identidade. Autonomia esta que resulta sempre da confluência de várias lógicas e interesses, tais como: políticos, gestores, profissionais e pedagógicos, que é preciso gerir, integrar e negociar.

No domínio da organização e administração escolar, e de entre os vários diplomas legais publicados, encontramos no decreto que consagra o regime de autonomia das escolas a seguinte definição de autonomia:

“Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e de realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo. (...) A autonomia da escola desenvolve-se nos planos cultural, pedagógico e administrativo, dentro dos limites fixados por lei” (Decreto-Lei nº 43/89, art. 2.º, nºs 1 e 3).

No diploma que consagra o Regime de Autonomia e Gestão das Escolas a nível nacional, podemos encontrar uma definição mais alargada e ambiciosa, certamente fruto das experiências até então decorrentes:

“A autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (Decreto-Lei nº 115-A/98, art. 3.º, nº 1).

No mais recente modelo de autonomia, administração e gestão das escolas publicado, o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que, no seu preâmbulo, apresenta o reforço da autonomia das escolas como um dos seus grandes objetivos, encontramos uma outra definição, englobando outras áreas e dimensões:

“1 - A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios 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” (Decreto-Lei nº 75/2008, art. 8.º, nº 1).

A autonomia da Escola abrange as áreas científica e pedagógica, administrativa e financeira. A escola, tal como hoje a observamos, não é independente do Ministério da Educação em nenhuma das áreas referidas. Em relação às políticas de autonomia, poder-se-á dizer que não foi uma orientação traçada e implementada por cada escola ou território educativo, mas sim proposta ou imposta pela Administração Central. Assim, podemos ter uma visão

bipolar da autonomia. Por um lado, temos a autonomia como prática social e socializadora, pois a escola enquanto organização está em permanente interação com o meio envolvente, no caso da escola com a comunidade educativa, que cria pelos seus próprios meios mecanismos de construção da autonomia. Por outro, temos a autonomia por ordem ministerial, através das leis e dos seus decretos regulamentares. Portanto, a escola tem a possibilidade de internamente se organizar e encetar processos de autonomia, embora o controlo seja exercido pelo Ministério da Educação ou por alguma figura em representação deste.

Assim, temos dois tipos de autonomia: aquela que é construída pelos atores educativos em contexto local, de acordo com as características socioeducativas e culturais, e a autonomia enformada pelos diplomas legais. Barroso (1997, pp. 17-18) estabelece essa distinção entre “autonomia construída” e “autonomia decretada”. Em relação à primeira, define-a como um “jogo de dependências e interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente com o fim de estruturar a sua ação, organizada em função de objectivos próprios, coletivamente assumidos”. Em relação à autonomia decretada refere que esta diz respeito à obediência da escola perante o Estado, nomeadamente no cumprimento “dos objectivos, às modalidades de organização, à programação de atividades e aplicação de recursos” (*idem*). A escola, enquanto estabelecimento de ensino, não pode dissociar a autonomia que pode ser construída com os atores locais da autonomia que, por via dos normativos legais, é imposta pela administração central.

Segundo Formosinho e Machado (2000, p. 104), “a insipiência de muitas práticas de autonomia tem a ver com o facto de ainda não se terem alterado significativamente os dois pilares de autonomia de qualquer organização, que são a gestão de recursos humanos e a gestão financeira”.

Este facto pressupõe que a autonomia seja relativa. Desta forma, não podemos falar de escolas autónomas, mas de escolas relativamente autónomas. Ou seja, a escola tem uma matriz estrutural, organizacional e institucional de marcada dependência do poder central e mais recentemente do poder local. A

escola aparece no contexto social como uma extensão do Ministério da Educação. Como argumenta, a este propósito, Guinote (2014), referindo que

“Não existe atualmente, e é paradoxal que à medida que aumenta a retórica da autonomia se veja reduzir uma verdadeira margem de liberdade para um professor, um grupo disciplinar, um conselho de turma, usar de forma inovadora, criativa e eficaz os tempos letivos de trabalho com os alunos e turmas sem que seja por sua conta e risco.” (p. 34).

O mesmo autor convida à reflexão de como

“em simultâneo exalta-se o princípio da autonomia e elogia-se o espírito da inovação pedagógica. Mas em que moldes quando o próprio modelo de administração escolar se tornou mais monolítico do que alguma vez foi nas últimas décadas?” (p. 36)

Barroso (1995), referindo que

“os discursos e os processos de gestão centrados em escola, autonomia, parceria, apresentados como “conquistas”, como reconhecimento de modelos retóricos avançados, no fundo mais não são do que expedientes e que o Estado deita a mão para resolver os seus problemas de centralismo, de gestão do sistema” (p. 8).

A autonomia não é um processo simples e linear, mas um jogo de complexas relações/ conexões. Ela corresponde à possibilidade e à capacidade de cada indivíduo ou organização, no âmbito das suas funções, participar na tomada de decisão. Esta autonomia resultante de processos de interação dos atores “não é fruto, unicamente, de uma ação política deliberada” (Van Zanten, 2006, p. 197), mas das ações e intenções dos atores educativos.

Genericamente, por autonomia pode considerar-se o “poder de qualquer entidade de se autodeterminar, de regular os seus interesses, de se dar norma própria e de, no exercício das suas atribuições, praticar atos administrativos definitivos e executórios” (Costa, 1999, p. 44). Assim, a autonomia é uma forma de “autogoverno para realizar um projeto pedagógico participativo e consentâneo com o sistema abrangente no nível obrigatório (Lorente, 1999, p. 31).

A autonomia revê-se, sobretudo, pelo resultado das interações entre os diferentes atores educativos, entre estes e a comunidade educativa, e a forma como cada escola reclama para si a sua própria identidade. Estamos, portanto, a falar do tipo de autonomia que é construída. De acordo com Formosinho e Machado (2000, p. 120),

“tornam-se instrumentos importantes de afirmação da autonomia, que se pretende construir, o Projeto Educativo de Escola, o Regulamento Interno, os planos de

atividades, os projetos pedagógicos desenvolvidos e os mecanismos de controlo, de regulação e de prestação de contas que se acionem”.

Reforçando esta ideia, os mesmos autores, Formosinho e Machado (1998) referem que, segundo a retórica do Estado, a autonomia é uma conquista que deve ser da responsabilidade de cada escola e, como tal, esta deve fundamentar-se e elaborar os seus instrumentos que possibilitam essa conquista. No entanto, uma autonomia assumida não se esgota no processo de criação legal, antes se prolonga no lento processo de uma construção que é social. Neste sentido, para que se possa falar em autonomia, a escola deve ter uma identidade e um projeto com soluções próprias, num quadro de regulação baseado em princípios e direitos.

A autonomia da escola é, portanto, o resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa.

Pode dizer-se que o reconhecimento da autonomia das escolas se traduz sempre num conjunto de competências que os órgãos próprios de gestão da escola têm, para decidirem sobre matérias relevantes ligadas à definição de objetivos, às modalidades de organização, à programação de atividades e à aplicação de recursos. Este tipo de autonomia poderá chamar-se de “autonomia decretada”.

“A autonomia da escola exerce-se através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas de atividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de atividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira” (Barroso, 1995, p. 25).

Mais do que “regulamentar” a autonomia, é necessário criar as condições para que ela seja “construída”, em cada escola, de acordo com as suas especificidades e no respeito pelos princípios e pelos objetivos que enformam o sistema público nacional de ensino. Isto significa que se deve privilegiar uma perspetiva mais sócio organizacional, em que a autonomia seja uma propriedade construída pela própria organização social que lhe permite estruturar-se em função de objetivos próprios.

Em suma, em Portugal, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86) e do Regime de Autonomia das Escolas (Decreto-Lei nº

43/89), são os marcos a partir dos quais se lançam as bases de um novo modelo de administração das escolas, onde o termo autonomia passa a ter um lugar central.

A nível nacional, o Decreto-Lei nº 172/91 (aplicado em regime experimental em algumas escolas) e mais tarde o Decreto-Lei nº 115-A/98, passam a decretar a autonomia e os contratos de autonomia como o instrumento que cada escola deve utilizar para dar resposta aos crescentes desafios do meio em que ela se insere. Sendo a autonomia um processo faseado em que serão conferidos à escola níveis de competência e responsabilidades acrescidas em função da capacidade demonstrada, podem celebrar-se contratos de autonomia entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e outros eventuais parceiros interessados, onde se fixam os objetivos e se definem as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo apresentado pela escola (art. 47º e 48º do Decreto-Lei nº 115-A/98). Os contratos de autonomia, as fases do processo de desenvolvimento da autonomia, a proposta de contrato, a análise das candidaturas, a celebração do contrato, a coordenação, acompanhamento e avaliação do processo de contratualização da autonomia, são objeto de uma apresentação detalhada ao longo dos art. 47º a 53º do Decreto-Lei nº 115-A/98, prova da importância que o legislador atribui a estas matérias.

Apesar deste enquadramento legal, o exercício da autonomia nas escolas, fruto de várias vicissitudes, não terá produzido os efeitos desejáveis, pelo que, com a publicação do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, que institui o mais recente regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, pretende-se fundamentalmente a constituição de lideranças fortes e o reforço da participação das famílias e das comunidades na direção estratégica da escola, entendida como o estabelecimento a quem é confiado o serviço público de educação. Com o reforço da autonomia, pretende-se um maior envolvimento da comunidade na causa pública da educação, sendo a escola responsável pela boa utilização dos recursos colocados ao seu dispor, devendo por isso prestar contas de forma transparente à comunidade e empenhando-se numa melhoria constante dos serviços de educação prestados.

Considerando que a autonomia das escolas tem sido um espaço de crescentes reivindicações face ao poder político do país e se a autonomia das escolas é apresentada nos textos legislativos, nacionais e regionais como um instrumento ao serviço das comunidades educativas para garantir um serviço público de educação mais adequado, mais participado, mais próximo dos seus principais interessados, importa conhecer essa realidade e saber como é sentida nas escolas pelas pessoas que desempenham o cargo de maior visibilidade e liderança.

Conforme o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, a autonomia das escolas tem de ser entendida como o instrumento capaz de levar à tomada de decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão atribuídos, objetivando facultar aos alunos experiências e aprendizagens relevantes. O mesmo disposto legal refere que

“o reforço de uma cultura de administração responsável só encontra expressão efetiva no quadro da redefinição das competências específicas dos órgãos de governo próprio que tutelam o ensino, num processo de desburocratização que valorize a intervenção da comunidade educativa e estimule a participação, eliminando mediações desnecessárias e garantindo uma articulação descentralizada entre todos os intervenientes” (Preâmbulo do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro).

Como tal, a autonomia das escolas não pode ser encarada como um fim em si mesmo, pelo contrário, como uma maneira de as escolas desempenharem melhor o papel que lhes está imputado, tendo sempre como ponto de referência a Lei de Bases do Sistema Educativo, cabendo à administração uma postura de apoio e de regulação a fim de esbater assimetrias. Neste sentido,

“a autonomia deve constituir um investimento na comunidade educativa e na qualidade do ensino e concretizar-se através de um processo gradual que estimule o aperfeiçoamento das experiências e da aprendizagem quotidiana, em termos que favoreçam o papel de destaque da escola, da estabilidade do seu corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis não descurando, todavia, a importância que a autonomia financeira perspetiva num sistema organizacional de administração e gestão descentralizado como o que se pretende implementar” (Preâmbulo do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro).

Assim sendo, ainda em consonância com o mesmo disposto legal, esta visão do sistema educativo, centrado na escola, tem de ter como alicerce o

equilíbrio entre a identidade e a complementaridade dos projetos educativos, valorizar e responsabilizar os diferentes intervenientes no processo educativo, sobretudo docentes, pais e Encarregados de Educação (EE), alunos, pessoal não docente e representantes da comunidade envolvente. É neste contexto que o supramencionado diploma enfatiza a visão de organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação e de ensino.

A autonomia dos estabelecimentos escolares, pedra angular do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, constitui-se como o 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 são consignados, conforme já salientado pelo Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro.

No artigo 4.º do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, no seu ponto relativo aos princípios orientadores da administração das escolas, é referido que a administração das escolas se subordina aos seguintes princípios orientadores, de acordo com o previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo:

- a) Democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo, de modo adequado às características específicas de educação e dos vários níveis de ensino;
- b) Primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa;
- c) Responsabilização da administração educativa e dos diversos intervenientes no processo educativo;
- d) Estabilidade e eficiência da gestão escolar, garantindo a existência de mecanismos de comunicação e informação;
- e) Transparência dos atos de administração e gestão.

Desta feita, no desenvolvimento da autonomia da escola deve considerar-se:

- a) A integração comunitária, através da qual a escola se insere numa realidade social concreta, com características e recursos específicos;
- b) A iniciativa dos membros da comunidade educativa, na dupla perspetiva de satisfação dos objectivos do sistema educativo e da realidade social e cultural em que a escola se insere;
- c) A diversidade e a flexibilidade de soluções suscetíveis de legitimarem opções organizativas diferenciadas em função do grau de desenvolvimento das realidades escolares;

- d) O gradualismo no processo de transferência de competências da administração educativa para a escola;
- e) A qualidade do serviço público de educação prestado;
- f) A sustentabilidade dos processos de desenvolvimento da autonomia da escola;
- g) A equidade, visando a concretização da igualdade de oportunidades.

Perante a necessidade de uma verdadeira autonomia na vida das escolas, Guinote (2014) defende que esta

“só pode existir se for baseada na partilha e na confiança. Na confiança entre os atores envolvidos de forma mais direta no seu exercício (entre a tutela e as direções e professores, entre aquelas e estes e mesmo entre estes) e na partilha das decisões tomadas, que não devem ser impostas de forma hierárquica, com base numa estrutura piramidal em que o topo decide e a base se limita a executar” (p. 51).

Esta forma diminui a capacidade de envolvimento e mobilização dos que se sentem excluídos do processo e não caracteriza uma boa liderança. Ser cristalino e não cristalizante e aprender a arte de marear, hábil, na cruzada que assumiu, de modo que esta não fique apenas mascarada de autonomia mas que seja o motor da sua identidade.

Atendendo ao que foi exposto, acresce referir que as escolas são organizações, têm vida própria, vão-se construindo em conformidade com um tempo e um contexto, em constantes mutações, têm os seus diversos atores, a sua própria história. Como tal, a liderança é o ativador dessa construção histórica, social e cultural que se denomina de Comunidade Educativa, conforme se apresenta seguidamente.

#### **4. Liderança como pilar conquistador e inspirador**

Considera-se liderança<sup>1</sup> como uma “qualidade que se aprende e desenvolve” (Carapeto & Fonseca, 2006), como

---

<sup>1</sup> O conceito de liderança não é unívoco, muito embora os teorizantes o reconheçam como um processo de influência social. (Duluc, 2001; Kotter, 1997). Numa alusão à distinção weberiana entre autoridade (poder legítimo, aceite por aqueles sobre os quais se exercita) e poder (probabilidade de um agente, num círculo social, realizar a sua própria vontade apesar da oposição), as tentativas de conceitualização de Liderança tendem a aproximar-se da posição de Max Webber face a autoridade (Formosinho, 1980).

“um conjunto dinâmico de capacidades que, combinadas, potenciam [as pessoas], fomentando a criatividade e a inovação de forma a conduzir a organização rumo ao sucesso num ambiente instável e que requer rápidas mudanças de estratégia para satisfazer as necessidades dos indivíduos” (p. 85).

Inovando não só nas práticas como no próprio discurso, a Liderança surge como uma atividade e/ou processo inerente a qualquer pessoa que reconheça o grupo como uma cultura de colaboração; é um processo de influência focalizado nas relações humanas que, no ciclo vital do grupo, cria a coesão dos diversos agentes implicados no contexto educativo mobilizando-os em torno de projetos partilhados (visão sistémica da ação da Escola). A cultura do grupo, as suas etapas/fases de desenvolvimento, as dinâmicas interpessoais e intrapessoais, a emergência de conflitualidades podem exigir do líder escolar a mobilização de estilos diversificados de liderança.

Montserrat (2004, p. 97) define liderança “como a capacidade de suscitar a participação voluntária das pessoas ou dos grupos no sentido de atingir os objectivos fixados”, sendo que o “fundamento da liderança decorre da capacidade de influência de uma pessoa sobre as outras. Assiste-se, assim, frequentemente à identificação positiva e à projeção dos subordinados sobre o líder”, sintetizando o autor que o líder é “portador da filosofia da organização, a sua liderança baseia-se na competência e na capacidade de explicar as suas decisões” (*idem*).

Para Rego e Cunha (2009), a liderança é a capacidade de influenciar os liderados, mas realça-se que o processo de influência não é unidirecional. Esta perspetiva assenta na ideia de que o líder influencia os liderados e estes, por sua vez, influenciam o comportamento do líder. Para os mesmos autores, liderança é “a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações de que são membros” (Rego & Cunha, 2009, p. 20). Trata-se do processo de influenciar “as atividades de um indivíduo ou grupo no sentido de deles obter esforços que permitam o alcance de metas numa dada situação. Trata-se, portanto, de algo que é função do líder, dos seguidores e de outras variáveis situacionais” (Hersey & Blanchard, cit. por Rego & Cunha, 2009, p. 21). Para Bolivar (2012, p. 75), liderança refere-se a “um grupo de pessoas que aprende e trabalha junto da comunidade com um sentido de propósito partilhado”. Por outras palavras,

liderar é a capacidade de motivar e influenciar os outros, através do potencial de cada indivíduo e da organização.

De acordo com Sampaio (2004), a liderança pode ser entendida como uma qualidade pessoal, ou seja, um conjunto de traços de personalidade que fazem do indivíduo um líder, ou como consequente de determinados traços de personalidade e das características da situação na qual o indivíduo se encontra, sendo, por conseguinte, a liderança perspectivada como um processo contínuo de escolhas que permitem à organização atingir os seus objetivos, num ambiente interno e externo hostil e em constante mutação.

Em conformidade com Silva, o conceito de liderança

“é fundamental para o funcionamento de uma organização constituída por indivíduos que perseguem objectivos comuns, embora possuam interesses pessoais distintos”. O mesmo autor refere ainda que “nas sociedades mais evoluídas a função do líder é simbolizar as normas que mantêm unidos os seus seguidores e dar continuidade ao grupo” (2010, p. 64)

e que não existem dúvidas acerca de lideranças personalizadas assumidas por indivíduos concretos que são objeto de admiração.

As concepções que questionam o que de facto deverá ser uma liderança eficaz têm evoluído ao longo do tempo. Na linha de exposição de Carapeto e Fonseca (2006), optou-se pela concepção da OCDE que distingue quatro modelos de Liderança: Modelo Tradicional (Hierárquico), Modelo Transaccional, Modelo Transformacional e o Modelo Integrador.

O Modelo Tradicional claramente correlacionado com o paradigma da sociedade industrial, logo da escola fabril (Fino, 2001), define-se pela relação superior/subordinado, por um contexto e cultura organizacional vincadamente estruturado, com uma excessiva ênfase na divisão das tarefas. Os defensores desta ideologia contestam a partilha de poder considerando-a uma estratégia nefasta para a qualidade da liderança, o que resulta na desmotivação, no centralismo, no autoritarismo decisório, na escassa produtividade organizacional e consequente ausência de criatividade e implicações para a mudança.

Todavia, fatores como a Globalização, Europeização (critérios de convergência) e o progresso das (novas) Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), bem como “a exigência de transparência e de bons desempenhos, renovaram a importância atribuída à liderança” (Carapeto &

Fonseca, 2006, p. 83) e atrofiaram os pressupostos do modelo tradicional de liderança. Que líder num universo de mutações aceleradas, hodiernamente se exige? Surge o Modelo Transacional que “reconhece as trocas necessárias entre o líder e os subordinados visando recompensar os comportamentos apropriados e punir ou desencorajar os comportamentos improdutivos” (Carapeto & Fonseca, 2006, p. 83).

Há uma desmesurada orientação burocrata, logo uma excessiva dependência de regras formais. Assim sendo, nos anos 80 do século XX, os teóricos sensibilizam-se com o Modelo Transformacional que tem como corolário a motivação das pessoas, o superar de expectativas, a primazia da mudança e da inovação. Os teóricos deste modelo caracterizam o líder<sup>2</sup> em termos de articulação e de enfoque numa visão e numa missão, construindo e sustentando uma imagem positiva nas mentes dos discípulos, mostrando confiança e respeito por eles no limiar do reforço da visão partilhada rumo ao sucesso da organização (Carapeto & Fonseca, 2006). Para colmatar as similitudes entre os Modelos Transacional e Transformacional, Bass e Seltzer (1990, cit. por Carapeto & Fonseca, 2006, p. 84) definiram os seus respetivos componentes que elucidam os princípios de atuação para ambos os campos: são componentes da Liderança Transformacional a liderança carismática, a motivação inspirante, a estimulação intelectual e a consideração individual. Quanto à Liderança Transacional, foram definidas as seguintes componentes: recompensa ou transação construtivas; *laissez-faire* e a gestão pela exceção ou transações corretivas.

A teorização da OCDE leva a concluir esta abordagem das conceções de liderança com os pressupostos do Modelo Integrador, que mais do que inspirar e motivar as pessoas, partilha realmente o poder. Surgem desta perspetiva novos modos de comunicação, bem como uma partilha horizontal de responsabilidade e autoridade.

“A liderança integradora convém particularmente aos dirigentes do sector público, que não detêm o controlo total sobre a implementação das políticas e dos programas, pois operam em contextos e ambientes organizacionais frequentemente determinados por fatores externos (políticos)” (Carapeto & Fonseca, 2006, p. 84),

---

<sup>2</sup> Qualidades do líder transformacional: carisma, atenção personalizada aos subordinados, capacidade de comunicação. (Carapeto & Fonseca, 2006).

tal como sucede ao microcosmo social, a escola, delimitada na sua ação por princípios de uma centralização desconcentrada da administração educacional.

No entanto, a abordagem que se efetuou dos fenómenos<sup>3</sup> não só demonstra a complexidade da realidade como veicula a constante necessidade de adaptação (intrínseca e extrínseca), de mudança e enfoque a novas existências. Os modelos de liderança enquanto campos necessários para a orientação das estruturas organizativas não se circunscrevem às suas próprias fronteiras, como é o caso da organização escolar. Estas são permeáveis, permitindo ao líder eficaz a mudança de comportamentos e processos de tomada de decisão, adaptando-os e aproximando-os ao contexto, de acordo com as necessidades quer espaciais quer temporais do espaço pedagógico. Neste sentido, o líder cria um Modelo Pessoal de Liderança, específico ao meio onde exerce influência. Esta aptidão conduz-nos ao conceito recente de aprendizagem organizacional. Pede-se às organizações que possuam a capacidade organizacional para a aprendizagem (Costa, 2000).

Blanchard (2007) assegura que a liderança tem a ver com o situar o ponto que se deseja alcançar e, se o líder à partida não o localizar, leva a que tanto ele como os seus colaboradores não saibam para onde se dirigir, daí pouco interesse ter a sua liderança. O mesmo autor, sustentado em Yukl, considera que a liderança e a gestão são dois processos ou funções distintas. Por conseguinte, argumenta que a liderança é mais emocional, inovadora, criativa, inspiradora, visionária; é mais racional, “fria”, calculista, eficiente, procedimental, imitadora e reativa.

Bush e Glover (2003) mencionam a importância da visão na liderança e apresentam-na como um elemento capital de uma definição operacional de liderança escolar. De acordo com os mesmos autores, liderança é um processo orientado para a consecução de objetivos almejavéis. Neste sentido, ainda em conformidade com os autores citados, os líderes bem-sucedidos desenvolvem uma visão para as suas escolas ancorada nos seus valores pessoais e

---

<sup>3</sup> “Pessoa que apresenta qualquer particularidade extraordinária ou se distingue por algum talento extraordinário (...). O que parece ser, tal como realmente se manifesta, mas que pode ser qualquer coisa diferente e até oposta.” (In <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>).

profissionais, articulando a sua visão em cada oportunidade, bem como “influenciam os seus colaboradores e *stakeholders* para a partilharem. A filosofia, estruturas e atividades da escola são orientadas para a concretização desta visão partilhada” (p. 5).

Para além da função da liderança, importa saber quem a exerce e nem todos estão de acordo quanto à “liderança implícita” do diretor da escola (Lorenzo Delgado, 2005, p. 368). Uribe (2005) refere que os estudos mais recentes demonstram o impacto que o exercício de uma liderança adequada produz na eficácia escolar. De acordo com o mesmo autor, um ponto de relevo nessa liderança é que, através de uma estrutura de gestão adequada, se permite a participação dos docentes em diferentes âmbitos da gestão escolar.

A liderança escolar tem efeitos significativos na aprendizagem, desenvolvimento e sucesso académico dos alunos e na qualidade das organizações educativas, dado que das suas práticas depende, em grande medida, a eficácia da ação da escola (Quintas & Gonçalves, 2012).

De acordo com o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, o sistema educativo da Região Autónoma da Madeira, para além de necessitar de reforçar a participação das famílias e das comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, necessita também de favorecer a constituição de lideranças fortes, traduzindo-se estas num órgão unipessoal com responsabilidades de gestão administrativa, financeira e pedagógica. Ainda de acordo com o mesmo diploma legal, o reforço das lideranças das escolas constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar. Daí a necessidade de se criarem condições para que se afirmem boas e eficazes lideranças, a fim de que, em cada escola, exista um rosto, um primeiro responsável, no caso concreto espelhado no Conselho da Comunidade Educativa.

## **5. Conselho da Comunidade Educativa: enquadramento legal**

Fazendo-se uma retrospectiva, a Lei nº 13/91, de 5 de junho, definiu o Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira, constando do Artigo 30º, alínea o) que a “Educação pré-escolar, ensino básico, secundário, superior e especial”, constitui uma “matéria de interesse específico para a Região” (artigo 30º), entre outras.

Contudo, alguns anos se passaram para que a Região Autónoma da Madeira definisse o seu modelo de autonomia e administração das escolas. Assim, em 31 de janeiro foi publicado o Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M que definia “o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e dos ensinos básico e secundário e das unidades de educação pré-escolar incluídas nos estabelecimentos do ensino básico” (Artigo 1º).

Até essa data, a gestão e a administração das escolas foram feitas com base na legislação nacional, exceto o modelo definido pelo Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de maio que não foi aplicado na Região Autónoma da Madeira (Barroso, 2002), tendo sido substituído pelo Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M. O diploma previa que a direção executiva ou o diretor fossem recrutados mediante concurso, através da apresentação de uma candidatura, que seria objeto de análise por uma comissão constituída para o efeito, constituída por três ou cinco docentes, designados pelo Conselho da Comunidade Educativa. Assim sendo, as escolas da Região Autónoma da Madeira, entre os anos letivos de 2000/2001 e 2005/2006, foram geridas ao abrigo do referido decreto. Tendo-se em conta que alguns aspetos do mesmo normativo legal tivessem sido considerados inconstitucionais, designadamente a maneira de recrutamento do diretor de escola através de procedimento concursal, o mesmo foi alterado pelo Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M.

Todavia, no continente, o Decreto Legislativo nº 115-A/98, de 4 de maio, admitia a possibilidade de as escolas serem geridas por uma direção executiva unipessoal, ou seja, por um diretor ou colegial, isto é, Conselho Executivo (CE) (Barroso, 2002), eleita pelo pessoal docente e não docente em exercício efetivo de funções na escola e representantes dos alunos do ensino secundário, assim

como o representantes dos pais/encarregados de educação, foi alterado pelo Decreto-lei nº 75/ 2008, de 22 de abril, que regulamenta, presentemente, “o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” (artigo 1º).

Assim, o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, em Portugal Continental, em termos de administração e gestão das escolas prevê: um Conselho geral, um diretor, um CP e um Conselho administrativo (Artigo 10º), enquanto na Região Autónoma da Madeira, o Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M, com as alterações introduzidas pelo Decreto Legislativo nº 21/2006/M, prevê: o Conselho da comunidade educativa, o Conselho executivo ou diretor, o Conselho pedagógico e o Conselho administrativo (Artigo 5º).

No Continente, o órgão de gestão assenta num órgão unipessoal (diretor), coadjuvado por um subdiretor e um ou três adjuntos, em função da dimensão do agrupamento. Na Região Autónoma da Madeira, preconiza-se um órgão colegial composto por um presidente e dois ou quatro vice-presidentes, dependendo do número de alunos que o estabelecimento possuir, assim como também dos níveis de ensino: básico e secundário. É igualmente possível a escola optar por um órgão unipessoal, de acordo com a política organizativa definida pelo Conselho da Comunidade Educativa. As competências deste órgão são análogas em ambos os casos e podem ser delegadas no subdiretor e adjuntos ou nos vice-presidentes.

A escola como comunidade abrange uma asserção de natureza pedagógica e política, objetivando prescrever a sua própria construção. Como tal, atualmente, concebe-se o sistema de trocas sociais que estrutura a realidade social que é a escola não só como uma relação individual e estreita professor-aluno, mas também uma realidade social partilhada e multidirecional onde se movimentam vários atores. Neste âmbito, sendo um dos âmagos da atualização do processo educativo, numa aceção mais ampla, constituindo-se esta a sua verdadeira razão de ser, as relações entre todos os agentes educativos tem de ser contextualizada na ligação que a escola estabelece com o meio e na rede de relações que tece as práticas quer dos atores internos, quer dos atores externos, ou seja, todos aqueles que direta e indiretamente estabelecem relações com a escola (Quintas & Gonçalves, 2012). Desta feita, a comunidade educativa acaba

por tornar possível a intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na atividade e na vida da escola, isto é, os diferentes agentes do sistema de interação escolar: alunos, professores, pessoal não docente, pais e encarregados de educação, representantes da comunidade envolvente, representantes das áreas da saúde e social e das atividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico.

É precisamente neste contexto de comunidade que se enquadra o Conselho da Comunidade Educativa, que é o órgão responsável pela definição orientadora da atividade da escola, regendo-se pelos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira (Artigo 6.º do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro).

Em conformidade com o mesmo diploma (Artigo 6.º), o Conselho da Comunidade Educativa é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, estando salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, das modalidades especiais da educação escolar, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local. Cabe, em regime opcional, à escola inserir, no seu Regulamento Interno (RI), que o Conselho da Comunidade Educativa pode ainda integrar representantes das áreas da saúde e social e das atividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico, com relevo para o projeto educativo da escola.

No Artigo 7.º e no que se refere à sua composição, está decretado que o número de elementos que compõem o Conselho da Comunidade Educativa compete a cada escola, em conformidade com respetivo RI, não podendo o número total dos seus membros exceder 20 elementos. Por outro lado, o número total de representantes do corpo docente não poderá ser superior a 50% da totalidade dos membros do Conselho da Comunidade Educativa. Quanto aos representantes das modalidades especiais da educação escolar são nomeados pelas respetivas estruturas, mais concretamente um membro por cada modalidade. A representação dos pais e encarregados de educação, bem como a do pessoal não docente, não deve, em qualquer destes casos, ser inferior a 10% da totalidade dos membros do Conselho da comunidade educativa.

Acresce mencionar, ainda em conformidade com o mesmo dispositivo legal, que a participação dos alunos se circunscreve ao ensino secundário, sem prejuízo da possibilidade de participação dos trabalhadores-estudantes que frequentam o ensino básico recorrente. O presidente da direção executiva ou o diretor e o Presidente do Conselho Pedagógico (PCP) são membros de pleno direito do Conselho da Comunidade Educativa.

De acordo com o 8.º Artigo do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, em termos de competências, compete ao Conselho da Comunidade Educativa:

- a) Eleger o respetivo presidente de entre os seus membros docentes;
- b) Aprovar o projeto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução;
- c) Aprovar o regulamento interno da escola;
- d) Dar parecer sobre o plano anual de atividades, verificando da sua conformidade com o projeto educativo;
- e) Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de atividades;
- f) Dar parecer sobre as linhas orientadoras de elaboração do orçamento;
- g) Dar parecer sobre as contas de gerência;
- h) Apreciar os resultados do processo de avaliação interna e externa da escola, propondo e promovendo as medidas tendentes à melhoria da qualidade do serviço público de educação;
- i) Promover e incentivar o relacionamento no seio da comunidade educativa;
- j) Propor aos órgãos competentes e colaborar ativamente em atividades necessárias à formação para a participação e para a responsabilização dos diversos sectores da comunidade educativa, designadamente na definição e prestação de apoio socioeducativo;
- k) Propor e colaborar ativamente em atividades de formação cívica e cultural dos seus representantes;
- l) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno.

Assim, ao nível do desempenho das suas funções e competências, o Conselho da Comunidade Educativa tem o poder de solicitar aos restantes órgãos as informações indispensáveis para a realização do acompanhamento e a avaliação concernente a todo o funcionamento da instituição educativa, bem

como de lhes dar recomendações, objetivando o desenvolvimento do projeto educativo e o cumprimento do Plano Anual de Atividades (PAA).

O Conselho da Comunidade Educativa reúne ordinariamente uma vez por trimestre e extraordinariamente sempre que seja convocado pelo respetivo presidente, por sua iniciativa ou a requerimento de um terço dos seus membros em efetividade de funções (Artigo 9.º do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro).

Quanto à eleição dos seus representantes, no Artigo 10.º, está discriminado que os representantes do pessoal docente e não docente no Conselho da Comunidade Educativa têm de ser eleitos no âmbito do pessoal do quadro da escola por diversos corpos eleitorais, constituídos pelo pessoal docente e pelo pessoal não docente em exercício efetivo de funções. No que concerne aos representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos, os mesmos são nomeados pelas respetivas organizações representativas e, na falta das mesmas, procede-se à realização de assembleias eleitorais separadas, em conformidade com os termos definidos no regulamento interno. Relativamente ao representante da autarquia local, este é designado pela câmara municipal, a qual pode delegar tal competência na junta de freguesia. Ainda de acordo com o presente diploma, os representantes das áreas da saúde e social e das atividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico são cooptados pelos restantes membros.

No que se refere ao mandato dos Membros do Conselho da Comunidade Educativa (MCCE), o mesmo tem a duração de quatro anos, sendo os mesmos substituídos no exercício do cargo, caso percam a qualidade que estabeleceu a respetiva eleição ou designação. As vagas resultantes da cessação do mandato dos membros eleitos são preenchidas pelo respetivo suplente, segundo a respetiva ordem de precedência na lista a que pertencia o titular do mandato (Artigos 11º e 12º do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro).

A direção executiva é assegurada por um órgão colegial ou por um diretor e é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira. A opção por qualquer destas formas é da competência da escola, em conformidade com o respetivo regulamento interno.

O presidente da direção executiva e o diretor ficam dispensados na totalidade da componente letiva, podendo lecionar uma turma, sendo esta uma opção, sem qualquer acréscimo remuneratório. Os vice-presidentes e os adjuntos possuem redução na componente letiva (Artigo 13º do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro).

Em relação à composição da direção executiva, enquanto órgão colegial, tendo em conta o descrito no Artigo 14.º do mesmo disposto legal, a mesma é constituída por um presidente e dois vice-presidentes. Caso a escola tenha decidido por um diretor, este é apoiado no exercício das suas funções por dois adjuntos. Nas escolas em que funciona a educação pré-escolar e ou o 1.º Ciclo do Ensino Básico conjuntamente com outros ciclos do Ensino Básico, um dos membros do órgão colegial, o diretor ou um dos seus adjuntos deve ser professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico ou educador de infância.

Importa igualmente salientar que, em termos de competências da direção executiva, é-lhe imputado, após ouvir-se o Conselho pedagógico, elaborar e submeter à aprovação do Conselho da comunidade educativa o projeto educativo da escola e o regulamento interno da escola. Compete ao presidente da direção executiva ou ao diretor, nos termos da legislação em vigor (Artigo 16º): representar a escola; coordenar as atividades resultantes das competências próprias da direção executiva; exercer o poder hierárquico, sobretudo no que respeita a matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente; exercer o poder disciplinar em relação aos alunos; proceder à avaliação do pessoal docente e não docente; avaliar o pedido de justificação de faltas de pessoal docente e não docente, em conformidade com as disposições legais. Refere-se também que o presidente da direção executiva ou o diretor podem delegar as suas competências num dos vice-presidentes ou adjuntos. Nas suas faltas e impedimentos, os mesmos são substituídos pelo vice-presidente ou adjunto por si indicado.

A direção executiva ou diretor é recrutada mediante concurso, promovido pela direção executiva ou diretor cessante. O concurso obedece a um processo próprio, aberto por aviso a afixar na escola onde o lugar é posto a concurso. Os candidatos a presidente da direção executiva ou a diretor têm de ser obrigatoriamente docentes dos quadros de nomeação definitiva da escola, com

pelo menos cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar (Artigo 17º do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro).

O Decreto Regional não impõe limite ao número de mandatos dos Conselhos executivos. Na maioria dos casos, a estabilidade do Conselho executivo tem-se revelado profícua, porquanto possibilita a continuidade das políticas educativas e a votação de quatro em quatro anos valida os novos programas de ação e legitima o mandato deste órgão.

Em conformidade com o Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2012/M e com a Portaria n.º 2/2013, de 23 de janeiro, compete ao Conselho da Comunidade Educativa uma corresponsabilidade pelo processo de avaliação do desempenho docente, cuja definição de critérios se baseia na avaliação interna dos responsáveis máximos do órgão de gestão. Deste modo, o Conselho da Comunidade Educativa assume (novas) funções de avaliação do órgão de gestão e fica também implicado com a avaliação docente, nomeadamente ao nível dos recursos efetuados.

Dado que a escola é essencialmente um projeto pedagógico e que o Conselho da Comunidade Educativa é que aprova o Projeto Educativo de Escola (PEE) e que ajuda, orienta e avalia a consecução dos seus objetivos e metas, assume-se também como um órgão de supervisão da escola. As funções de monitorizar e acompanhar toda a dinâmica escolar e a ação do CE são extremamente importantes e prendem-se com o tal aspeto avaliativo, que se deve assumir como inspirador de reflexão e auxiliar de “rota”.

Sendo o Conselho da Comunidade Educativa um órgão com grande responsabilidade sobre o projeto educativo de escola, a exigência é enorme, pois este é um projeto dinâmico que promove a identidade da própria escola. Ainda mais quando este ganhou recentemente nova centralidade com a questão da avaliação de desempenho docente e a avaliação do Presidente do Conselho Executivo (PCE), que tem por referência as metas e objetivos do PEE.



## CAPÍTULO II – SUPERVISÃO AO SERVIÇO DO CONSELHO DA COMUNIDADE EDUCATIVA

---

### **1. Conselho da Comunidade Educativa: órgão inspirador, orientador e supervisor**

A escola como realidade social é o resultado da ação entre os diversos atores educativos, o que faz com que cada escola seja singular, apesar do reconhecimento de que existe um conjunto de normas legais que definem a sua estrutura formal, de cariz hierárquico, assim como a definição dos seus estatutos. Ou seja, “as escolas são construções históricas e sociais, não apenas dotadas de estruturas formais” (Lima, 2004, p. 29); são, sobretudo, o resultado de comportamentos interrelacionais, que ocorrem entre aqueles que são considerados seus membros. Assim, os atores educativos e as suas ações são nucleares no que respeita à construção social e política da educação, pois cada escola “é uma realidade socialmente construída a partir da ação dos atores sociais definidos em contexto em permanente reconstrução, um espaço de confronto e negociação (explícita ou tácita), de conflito e de cooperação (formal e informal)” (*ibidem*, p. 240).

Para se poder compreender as alterações no interior da escola, implica que se tenha a noção de que, conforme argumenta Alves-Pinto (2000, p. 48), “a sociedade atual é trabalhada por processos de transformação social e cultural que fazem com que as mudanças de contexto sejam notórias”. Numa tentativa de se poder compreender a questão da gestão escolar, é necessário falar-se em autonomia da escola e autonomia profissional, duas entidades intrínsecas e paralelas. Qualquer organização pode ser vista como uma solução concreta entre a liberdade dos atores e a cooperação com vista à prossecução de ações comuns. Ora, a abordagem estratégica tenta reconstruir a autonomia e a racionalidade dos atores tendo em conta os constrangimentos a que estão submetidos.

Atualmente vivem-se momentos de grandes mudanças, que se processam a uma velocidade vertiginosa, constrangendo, muitas vezes, o tempo

para refletir ou crescer e que, quando se fala sobre a escola, a imagem que advém, em primeiro lugar, é a de um edifício. Contudo, “ela é um conjunto de pessoas. (...) Ela pensa continuamente em si própria, na sua missão social e na sua organização. Está sempre em desenvolvimento. É aprendente e ensinante” (Alarcão, 2000, p. 73). Neste sentido, os agentes educativos devem ter sempre em conta a interatividade, a mobilidade, o conhecimento, a seleção e a integração do “novo”, a colaboração, entre outros aspetos, de modo a poder-se pragmatizar o verdadeiro conceito de Comunidade Educativa.

As mudanças que se vêm operando na sociedade impõem novas formas de pensar a escola e a sua forma de gestão. Assim, a escola, para conseguir cumprir cabalmente os seus desígnios, tem de consolidar a sua autonomia, sendo que para a atingir plenamente necessita de se assumir como uma realidade em constante desenvolvimento e aprendizagem. Como tal, a escola tem de ser reflexiva, ou seja, uma escola que se pensa e que se avalia no seu projeto educativo; é uma organização aprendente, uma escola que gera conhecimento sobre si própria como escola específica.

Atualmente, é reconhecida a necessidade de a escola se assumir como organização reflexiva, refletindo nos mecanismos que desenvolve, nas trajetórias que percorre para tornar a reflexão/conhecimento de si em aprendizagem, por outras palavras, refletindo no modo como se pode transformar numa escola aprendente. Seguindo-se o pensamento de Alarcão (2001, p. 25), uma escola que “se pensa a si própria” não ignora os seus problemas; pelo contrário, envolve todos “os seus membros” nos processos de tomada de decisão e de resolução, reconhecendo, por essa via, a “aprendizagem que para eles daí resulta”. Constitui este postulado uma trave mestre à compreensão do Conselho da Comunidade Educativa como órgão inspirador, orientador e supervisor. E isto porque, como facilmente se reconhece, o desenvolvimento da organização escolar não é o resultado do somatório do desenvolvimento individual dos seus recursos humanos: o desenvolvimento organizacional da escola alimenta-se da permanente interação de todos os elementos que compõem a organização, a qual “estimula ou condiciona” os contextos que lhe estão institucionalmente afetos, e os mais vastos em que se integra e com os quais inevitavelmente

também interage. É nesta perspectiva que ganha todo o sentido o conceito de Comunidade Educativa.

Procurando-se explicitar o que se acabou de referir, poder-se-á afirmar que a escola reflexiva é, resumidamente, a escola de pessoas, com pessoas, para pessoas, a escola que se reconhece na sua história de vida - coletiva, única, irrepetível - no espaço da sua memória identitária. Reconhece-se também no seu desejo de evoluir, de se “qualificar”, pois ao qualificar pessoas qualifica-se a si própria. Na escola reflexiva, há espaço/tempo para o exercício da supervisão com o objetivo de promover o “desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa através de aprendizagens individuais e coletivas” (Alarcão, 2001, p. 19). Reconhece-se, deste modo, em lideranças fortes e estimulantes que procuram soluções para os problemas numa perspectiva sistémica, em contextos de discussão e formas de participação democráticos e solidários (Perrenoud, 1996; Santiago, 2001). Na escola reflexiva, os líderes (intermédios e de topo) desenvolvem a sua ação estratégica como supervisores, agentes privilegiados de desenvolvimento organizacional.

Uma escola que aprende e se desenvolve é, desta feita, uma organização consciente das suas características muito específicas, da sua mesmidade e da sua alteridade, consciente da sua natureza, não raras vezes anacrónica, consciente, organizacionalmente, da sua (des)motivação, da sua (in)flexibilidade, da sua (des)burocratização, da sua (im)personalidade. Uma escola que aprende não se esgota em clichés ou panaceias, porque atualiza permanentemente “certezas mortas” (Hargreaves, 1998, p. 52), isto é, promove culturas participativas, mesmo em termos de liderança e de gestão que, apesar de diferentes, são ambas necessárias para as organizações escolares.

Fullan (2003) refere que liderar/supervisionar escolas, à semelhança de outras organizações, requer diretores com capacidade para construir novas culturas baseadas em relações interpessoais de confiança. A liderança/supervisão da escola surge como a chave para a melhoria do sistema escolar. Os líderes/supervisores escolares devem trabalhar em função de um propósito moral, ou seja, para o bem comum. Ainda na ótica do mesmo autor, as investigações demonstram que as funções do líder/supervisor escolar são

exercidas num contexto carregado de mensagens ambíguas e inconsistentes: controlar, mas seguir diretivas centrais; provocar melhorias, mas ter de prestar contas. Na mesma linha de pensamento, Sergiovanni (2004) assegura que, quer a gestão quer a liderança das escolas, são duas dimensões que devem estar relacionadas, apoiando-se uma à outra. A dimensão ética deve estar presente em ambas, não devendo a gestão escolar funcionar como um negócio, porque as escolas são lugares especiais.

Desta feita, a liderança e a gestão escolar devem basear-se em valores, capazes de transformar a escola numa comunidade de aprendizagem. Nesta missão, o Conselho da Comunidade Educativa assume um lugar de destaque, nomeadamente na pessoa do diretor ou direção executiva, de modo a que se consiga a colaboração da comunidade escolar na concretização do processo educativo.

No sistema educativo português, a gestão e a liderança da escola parecem surgir com funções interligadas, levando Vicente (2004, p. 138) a afirmar que

“a gestão e administração das escolas, com base numa forte e esclarecida liderança e capacidade de assunção de riscos, num quadro de autonomia, revelam-se, em nosso entender, como meios fundamentais de incrementar o sistema educativo”.

À liderança/supervisão das escolas exige-se os imperativos da justiça social com repercussões nas políticas de equidade e de inclusão dos alunos na escola, uma orientação em conformidade com as políticas nacionais e da União Europeia (Sanches, 2009). A liderança/supervisão da escola deverá, então, orientar-se por princípios morais, dando relevo a uma política de justiça social.

Fullan (2003) salienta que o líder escolar deve alterar o contexto para introduzir novos comportamentos que fomentarão mudanças na escola e, conseqüentemente, na sociedade, sendo o bem comum o grande propósito moral da liderança. Desta feita, a escola deverá tornar-se numa comunidade de aprendizagem. Por conseguinte, tal como afirma Sanches (2009), a ação da liderança deverá fundamentar-se em três premissas: desenvolvimento da capacidade de adaptação da escola aos contextos de indeterminação, orientação para o conhecimento e realização da sua missão como organização aprendente. A liderança/supervisão da escola deverá ser, *a priori*, uma liderança

facilitadora, exercida de modo adaptativo, capaz de criar comunidades de aprendizagem e responder à diversidade de situações que poderão surgir.

De acordo com o autor supracitado, os líderes escolares devem possuir os pressupostos orientadores para a sua organização e agir em consonância com eles, ou seja, clarificar valores e dar o exemplo, cientes da missão da escola que passa, aos olhos do Papa Francisco, por educar *para a verdade, para o belo e para o bem*. Assim, no contexto da Comunidade Educativa na Região Autónoma da Madeira, a partilha da visão é fundamental para que todos os seus membros, comprometendo-se com a escola, trabalhem em direção a objetivos comuns. O reconhecimento pelo trabalho da equipa, feito de esforços individuais, deverá também ser reconhecido como catalisador da motivação, empenho e, simultaneamente, gerador de mudança.

Tendo em conta o exposto e em consonância com a visão de alguns autores, destaca-se a importância de se concretizar na Comunidade Educativa na RAM uma liderança transformacional que, segundo Greenfield (2000), Sergiovanni (2003), Fullan (2003), Hargreaves e Fink (2007), pode ser denominada de moral, porquanto deve ser uma liderança de transformação, simultaneamente facilitadora, objetivando o aperfeiçoamento da escola e a melhoria dos resultados dos alunos. Acresce referir, neste âmbito, que é essencial uma liderança/supervisão revitalizadora que promova o desenvolvimento da escola. Esta perspetiva sugere a existência de uma supervisão forte e colegial no seio do Conselho da Comunidade Educativa, caracterizando-a através da sua estrutura coesa, consistência, consensualidade, clareza, crenças e valores partilhados pelos seus acores, fazendo da “homogeneidade e da harmonia os princípios caracterizadores da essência da cultura organizacional” (Ferreira, 2001, p. 452). Deste modo, o Conselho da Comunidade Educativa pode ser visto como *loci* de supervisão participativa, num clima organizacional que se reporta ao modo como as pessoas se relacionam e percecionam o quotidiano da vida interna da organização escolar. A satisfação a nível das relações interpessoais, da integração e harmonia com os valores e com a cultura local. É a atmosfera psicológica, social e humana que transparece da relação entre todos os atores do Conselho da Comunidade Educativa e o contexto da organização escolar, ancorada na colaboração e na colegialidade.

Segundo Hargreaves (1998, p. 209), a colaboração e a colegialidade promovem o aperfeiçoamento “para além da reflexão pessoal e idiossincrática, ou da dependência em relação a peritos externos, fazendo com que os professores aprendam uns com os outros”. Contribuem, ainda, para um melhor desenvolvimento e implementação de mudanças escolares encetadas e introduzidas externamente.

“A colaboração e a colegialidade formam, então, plataformas significativas de políticas que procuram reestruturar as escolas a partir do exterior ou melhorá-las a partir do interior. Grande parte do fardo da reforma educativa tem sido colocado sobre os seus frágeis ombros. O desenvolvimento das escolas, a reforma curricular, o desenvolvimento profissional dos professores e o da liderança; o sucesso de todos estes processos é visto como estando, de algum modo, dependente da construção de relações colegiais positivas” (idem, p. 211).

A escola é um lugar de encontro e nela devem permanecer unidos os que a amam. Deste modo, a colaboração e a colegialidade são a chave para a concretização eficaz no processo superviso encetado pelo Conselho da Comunidade Educativa.

## CAPÍTULO III – FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

---

### 1. Pertinência e objetivos da investigação

Esta investigação surge de um aparente desencontro entre o sonho e a realidade. Procurou-se misturar no debate as duas grandezas e encontrar diferentes ângulos de reflexão, de modo a torná-lo mais rico e fecundo. Estabeleceram-se critérios e prioridades, mas procurou-se um projeto abrangente e arrojado, de modo a que as interrogações que palpitavam encontrassem respostas mais consistentes. Assentes nessas questões - Onde e em que medida a criação do CCE influencia a escola?; Há uma efetiva afirmação do CCE e o reconhecimento do seu valor? Que potencialidades encerra a sua existência? Que dificuldades encontra a sua plena afirmação? Que melhorias poderiam efetivar os princípios e competências legais definidos?

Com a composição diversificada que o CCE tem e estando nele presentes o/a Presidente do órgão de gestão (CE), bem como o/a PCP, tornou-se uma prioridade evidente aproveitar este espaço para investigar as opiniões e visões que assumem. No fundo, tratava-se de, de uma só vez, recolher dados dos elementos decisores e, logo, dos membros mais influentes da escola. Na mesma linha, obtínhamos referências dos trabalhadores não docentes, dos Encarregados de Educação e dos alunos, bem como das entidades exteriores à escola, como os representantes da Autarquia, da Ação Social, Saúde, Atividades Económicas, Segurança, entre outros. Claro que, em maior número, se obtinham as opiniões dos docentes. Sendo o CCE o órgão que reúne este manancial de opiniões e sendo o alvo principal do estudo, não o podíamos contornar nem desprezar as oportunidades de reflexão que encerra.

Sem nos desviarmos daquele que é o centro, o CCE, e do local onde ele opera, ou seja a escola, fomos ainda ao encontro das perspetivas dos grandes responsáveis da educação na Região e procuramos ouvir de perto as sensibilidades de quem tem liderado este espaço de decisão ao longo dos últimos anos.

Nesta linha de pensamento, pareceram-nos reunidas as condições para a viagem que nos propusemos no encalce dos objetivos definidos: a) Contribuir para a necessária reflexão sobre o CCE, como órgão de direção das escolas da RAM, num tempo propício à mudança, tendo em conta o seu percurso histórico e a base de sustentação das mudanças implementadas pelo quadro legal que o rege; b) Compreender a distância entre a realidade ambicionada, a percebida e a vivida, numa abordagem *top-down* e comparando as diferentes visões representadas, em relação aos princípios defendidos, à importância e reconhecimento dados e ao seu funcionamento; c) Identificar lacunas ou dificuldades de atuação ao nível das reuniões e suas lideranças; d) Perceber a relação entre a consecução das competências que lhe estão inerentes e o contributo dado pelos seus membros; e) Encontrar e apresentar propostas de melhoria na atuação do CCE, para a sua afirmação e consolidação na vida e no sucesso escolar; f) Apurar as potencialidades e as dificuldades que existem no quadro legal que rege o órgão e apresentar sugestões de melhoria para beneficiar a sua atuação e alcance, num diálogo entre o pretendido e o consentido.

Estes objetivos encontram-se contemplados em três grandes dimensões de estudo, intitulando-se: I - Importância e pertinência do CCE (conceção, ideologia) e seus elementos; II - Análise do previsto/conseguido (realidade sentida, vivida) e III - Propostas de melhoria (aspirações).

Dado que 2014 é um ano de eleições e que este mandato é de quatro anos, consideramos que foi também muito oportuno obter a opinião dos intervenientes nesta fase, uma vez que já apresentam experiência suficiente para uma opinião mais formada e fundamentada sobre o CCE. Na mesma lógica, é igualmente oportuno refletir ao fim de um ciclo, para iniciar outro prevenindo “riscos” e contornando dificuldades, onde mais facilmente se incutem melhorias estruturantes e permitem metamorfoses, bem como se podem tentar inspirar e unir ambições, dando mais frescura e vivacidade ao futuro.

## 2. Metodologia de recolha e análise de informação

Numa breve síntese da metodologia, abordam-se os seguintes métodos de recolha de dados: inquérito por entrevista, *focus-grupo* e inquérito por questionário. Quanto aos procedimentos de análise, utilizou-se o programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para introdução dos dados e análise estatística, o programa Excel para tratamento dos dados e construção de gráficos, o programa Word para a construção de tabelas. Para as entrevistas e *focus-grupo* realizados, utilizou-se o registo audio e registo de som e imagem (filme) e procedeu-se à transcrição e à análise de conteúdo.

Apoiamo-nos em Bogdan e Biklen (1994) que referem que, na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meteticulosamente. Portanto, neste tipo de investigação, a teoria surge a partir da recolha, análise, descrição e interpretação dos dados, ou seja, surge ao longo da *viagem*.

Uma ideia que acompanhou este estudo quase desde a sua origem foi a criação de um espaço de partilha e reflexão para os Presidentes do Conselho da Comunidade Educativa (PCCE), assumindo-se serem os “verdadeiros homens do leme”, em relação ao CCE. Após algumas hesitações entre um *site*, uma página de *facebook* e outros, decidiu-se por uma plataforma fechada ao grupo, por ser mais restrita, vantajosa e interativa, para a qual todos seriam convidados a serem gestores e principais intervenientes. Assumia-se como mais um meio de recolha e análise de informação. Desta forma, solicitou-se um espaço ao Diretor Regional de Educação (DtRE), o qual foi gentilmente cedido em Comunidades SRERH (Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos) – Plataforma *Educativ*. Nele foi criada uma “disciplina” PCCE e disponibilizado um código de acesso com a divulgação do mesmo a todos os implicados (PCCE), bem como o tutorial de acesso/utilização (Anexo 11). Aos presentes no *focus-grupo*, foi igualmente apresentada, divulgada e explicada. A ideia prendia-se com a intenção de ser mais um espaço de recolha de opiniões, de debate, de partilha de iniciativas, de união e entreajuda entre todos. Foram criados logótipos e nela foi organizada toda a legislação afeta ao órgão, documentos e vídeos sobre

educação/ensino (avaliação, indisciplina, aprendizagem,...), lançados temas para debate em fóruns, partilhadas iniciativas, alertas, entre outros, conforme imagens em anexo (Anexo 12).

Apesar de ter sido pensado como potenciador de mudança e facilitador de comunicação e apoio, esta estratégia não surtiu o efeito desejado, tendo apenas recebido a inscrição de seis PCCE. A disponibilidade e o empenho teria de partir de todos, para que a iniciativa resultasse na sua plenitude e desse os frutos desejados. Assim, tal como foi difícil conseguir a presença dos PCCE numa reunião para o *focus-grupo*, ação que requereu muitas tentativas, também no que diz respeito à plataforma *online*, apesar das muitas insistências, não foi fácil a dinamização pretendida. A leitura que podemos fazer passa pelas interrogações: será pela indisponibilidade de tempo, pelo alheamento ou pela falta de apoio/formação? Interrogamo-nos ainda se seria mais vantajosa a gestão do espaço por parte da tutela, de modo a dar-lhe mais credibilidade e importância, embora possivelmente se perdesse em à-vontade e sinceridade, por ser mais formal. Fica a ideia como mais uma iniciativa possível de desenvolver no próximo ciclo eleitoral, iniciado já no próximo ano letivo.

### **2.1 Entrevistas exploratórias - inquérito por entrevista**

Tendo em conta que se pretendia conhecer detalhadamente a forma como o CCE é conceptualizado pelos dirigentes com responsabilidades políticas na RAM, isto só seria compatível com uma metodologia qualitativa, na medida em que esta permite um maior aprofundamento das questões em causa. A entrevista representa um método essencial de recolha de informações, no âmbito de uma perspetiva e metodologia qualitativa, facultando um conjunto de informação consistente e de melhor qualidade. Desta forma, a entrevista surgiu-nos como a melhor forma de conhecer as opiniões, atitudes, sensibilidades e perceções sobre o CCE, bem como os ideais que são defendidos a nível da administração educativa para o nosso objeto de estudo. Na investigação qualitativa “a entrevista surge com um formato próprio” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134), ou seja, tem finalidades de investigação e é “desenhada” de acordo com a definição das categorias definidas pelo investigador. Centra-se em tópicos definidos num guião de entrevista, “oferecendo ao entrevistador uma amplitude

de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 135).

A entrevista permite uma maior proximidade entre quem investiga e quem tem a informação e, por isso, “caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista [...] Produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes” (Biggs, 1986, cit. por Bogdan e Biklen, 1994, p. 136).

A entrevista, de acordo com Cunha (2009, p. 128), é um instrumento primordial para “a abordagem em profundidade do ser humano, quer pela compreensão rica que propícia, quer por ser um processo comum, tanto na observação direta intensiva, como na base da observação direta extensiva”. A mesma autora acrescenta que este é um instrumento de recolha de dados da metodologia qualitativa, que serve para se obter a informação verbal de um ou vários participantes. Resume-se a “uma conversação, uma relação verbal, entre dois indivíduos, o investigador e a pessoa a interrogar e abrange tanto interações verbais, como não-verbais” (Cunha, 2009, p. 129).

A entrevista é um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os informantes, com o objetivo de recolher dados relativos às questões de investigação. Neste aspeto, a mesma autora ainda acrescenta que a recolha de dados de opinião, para além de fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, também dá a conhecer, sob alguns aspetos, os intervenientes do processo. Citando-se Bogdan e Biklen (1994, p. 134) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”.

A entrevista elaborada para este estudo foi semiestruturada (Anexo 3), pois elaborou-se questões, que funcionaram como um guião da mesma. Este tipo de entrevista permite ao entrevistador propor um tema, desenvolvê-lo no fluir de uma conversa, emergindo algumas das questões do contexto imediato e havendo, portanto, a necessidade de elaborar um guião/documento escrito com o objetivo e as linhas orientadoras. O entrevistador promove, encoraja e orienta

a participação dos sujeitos, implicando a tomada de consciência dos entrevistados. Este tipo de entrevista apresenta os seguintes pontos (eventualmente) fortes: permite ao entrevistador ter uma boa perceção das diferenças individuais e mudanças e as questões podem ser individualizadas para melhor comunicação. Quanto aos seus pontos (eventualmente) fracos: requer muito tempo para obter informação sistemática e depende bastante das capacidades e formação do entrevistador (Bell, 2008; Cunha, 2009).

A opção pela entrevista foi condicionada pelo facto de possuir uma estrutura flexível, permitindo compreender, de forma detalhada, o que é que os dirigentes educativos pensam e sentem, de acordo com as ações, vivências, representações e perspetivas pessoais, acerca do novo modelo de administração das escolas, nomeadamente no que concerne ao CCE, gestão das escola e dos espaços de autonomia e como as suas ações são influenciadas por estes.

Seguindo as recomendações de Bell (2008), as entrevistas foram planeadas tendo especial cuidado na estruturação e adequação do guião a cada entrevistado. Toda a etapa de conceção das questões orientadoras da entrevista foi cuidadosa e crítica, tentando retirar a ambiguidade e apropriando a linha condutora de inquirição ao cargo desempenhado pelo entrevistado.

Para a concretização de cada entrevista, foram enviados pedidos via correio eletrónico (Anexo 1) para o *mail* oficial de cada organismo, assim como realizados contatos telefónicos para a marcação da data, horário e local. A autorização para o estudo foi igualmente solicitada nesta fase, aquando do pedido dirigido à Direção Regional de Educação. A resposta ao mesmo encontra-se em anexo (Anexo 2) e refere a relevância do estudo para a RAM.

No que diz respeito à situação de entrevista, tentámos conciliar o objeto de estudo, o local da entrevista e o seu tempo de duração, com aspetos de ordem teórica e prática. As entrevistas foram realizadas no espaço escolhido pelo entrevistado, acontecendo cada uma no gabinete de trabalho do mesmo e tiveram a duração de sessenta minutos, sensivelmente. No caso do Secretário Regional da Educação (StRERH), Dr. Jaime Freitas, assistiu à entrevista o seu adjunto, Dr. António Lucas.

Cada entrevista iniciou-se com a apresentação da entrevistadora, procurando-se criar um clima aprazível e de colaboração. Na fase inicial foram lembrados os objetivos do estudo, sublinhando-se que os dados recolhidos se destinavam a um trabalho de investigação no âmbito de uma tese de mestrado sobre o CCE.

Para recolha da informação foi utilizado o gravador. Na etapa seguinte, procedemos à transcrição integral das entrevistas livres e à respetiva análise de conteúdo.

## **2.2 Procedimentos de Análise dos Dados**

As entrevistas foram respondidas oralmente, gravadas em suporte áudio e, posteriormente, transcritas para suporte digital, respeitando sempre todas as informações concedidas pelos participantes (Anexos 4, 5 e 6).

Os entrevistados são identificados nas unidades de registo constantes no trabalho e no restante texto que acompanha a análise dos dados.

Uma outra etapa fundamental consistiu na elaboração das categorias e subcategorias. A análise das informações implica a sua organização. Uma forma de o fazer é através da sua categorização, segundo determinado sistema de codificação. Para que este procedimento se revele eficaz, importa que o sistema de codificação “capte a informação importante dos dados a codificar” e que permita “recolher informação útil para descrever e compreender o fenómeno que se estuda” (Lessard-Hébert et al., 2005). Consiste na organização das informações, sem no entanto se induzirem desvios no material em análise, mas de tal forma que permita revelar “índices invisíveis ao nível dos dados brutos” (Bardin, 2004, p. 117). Esta análise de conteúdo pode ser realizada de duas formas, segundo um sistema de categorias existente ou segundo um sistema de categorias que emerge “da classificação analógica e progressiva dos elementos” (Bardin, 2004, p. 119).

## **2.3 Focus-grupo**

O *focus-grupo* pode ser considerado como uma técnica qualitativa de recolha de dados, com a finalidade de obter respostas de grupos, realizada através de uma “entrevista focalizada” com roteiros de questões, tendo em vista

um tópicos de pesquisa. Sendo a presente investigação um estudo exploratório qualitativo, baseando-se na exploração do CCE, a opção pelo *focus-grupo* aos PCCE foi relevante. Esta modalidade de pesquisa permite extrair das atitudes e respostas dos participantes do grupo, sentimentos, opiniões e reações que se constituirão num novo conhecimento (Morgan, 1997). Privilegia a observação e o registo de experiências e reações dos indivíduos participantes do grupo, que não seriam possíveis de captar por outros métodos, como, por exemplo, a observação participante ou questionários.

**Quadro 1 - Datas dos convites para o focus-grupo com os PCCE**

<b>Convites efetuados para um <i>focus-grupo</i> com Presidentes do CCE da RAM</b>	
<b>Data</b>	<b>Horário</b>
12 de junho (4 <sup>a</sup> f)	9H30 / 11H00
12 de junho (4 <sup>a</sup> f)	14H30 / 16H00
14 de junho (6 <sup>a</sup> f)	14H30 / 16H00
9 de julho (3 <sup>a</sup> f)	14H30 / 17H00

Foram realizadas várias tentativas para a concretização dos *focus-grupo*, através de carta enviada via correio eletrónico (Anexo 7), quer dos CE, para terem conhecimento e reencaminharem adequadamente, quer dos próprios PCCE.

Da mesma forma anteriormente explanada, o conteúdo do registo áudio e, neste caso, também de imagem, foi posteriormente transcrito (Anexo 9), feita a análise de conteúdo em categorias e as técnicas de entrevista foram igualmente idênticas, conforme o guião de entrevista (Anexo 8). Infelizmente, por razões que não foram possíveis prever nem dominar, o registo de som ficou muito corrompido, quer pelo ruído dos alunos da escola onde decorreu – Escola Básica dos 2<sup>o</sup> e 3<sup>o</sup> Ciclos Cónego João Jacinto Gonçalves de Andrade, quer pela constante sobreposição de vozes dos intervenientes. Deste modo, procurou-se retirar o máximo de informação possível do que se conseguiu perceber. De forma a garantir o anonimato dos entrevistados, não apenas por uma questão ética, o que por si só é muito importante, mas sobretudo para os preservar neste processo de investigação, foi atribuído a cada PCCE entrevistado um código que apenas é do conhecimento da investigadora. Nas unidades de registo

constantes dos Quadros e no restante texto que acompanha a análise dos dados, os entrevistados são identificados, segundo os códigos P1, P2, P3,P4 e P5.

#### **2.4 Inquérito por questionário**

Neste estudo optou-se pela procura da visão dos membros que constituem o CCE em cada escola, como constituintes da sua ação, como aspeto central de análise. Da necessidade de conhecer a perspetiva e sensibilidade destes atores, sendo protagonistas diretos, às razões da existência deste órgão e às mudanças verificadas com a sua ação na Escola, levou-nos à escolha da realização de um inquérito por questionário escrito (Anexo 10). Esta tornou-se uma técnica não documental adequada, dado que o número de elementos era bastante significativo.

Neste âmbito, a opção pelo questionário como forma de recolha de dados prendeu-se com a necessidade de encontrar um meio fiável e de fácil operacionalização, o qual permitisse simultaneamente uma certa rapidez na recolha de dados e objetividade na análise dos mesmos.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), a operação da recolha de dados consiste em obter ou reunir concretamente as informações imprescindíveis junto das pessoas incluídas na amostra. Assim, a escolha do instrumento de recolha de dados prende-se com determinados fatores, nomeadamente os objetivos do estudo, o nível de conhecimentos que o investigador possui acerca da realidade a estudar e a possibilidade de obter resultados apropriados às definições conceptuais.

A escolha do instrumento em causa pretende que as respostas às questões não interfiram “com as opiniões, crenças e atitudes dos inquiridos e as respostas de diferentes inquiridos a determinada pergunta”, o que permite serem “validamente comparadas entre si” (Foddy, 1996, p. 14). O recurso a este instrumento torna-se vantajoso, dada a simplicidade da sua aplicação e o seu preenchimento por um número elevado de inquiridos, proporcionando uma certa unanimidade nas condições de resposta. Esta opinião é partilhada por Ghiglione e Matalon (2005, p. 14) ao afirmarem que o inquérito, para além de ser uma técnica relativamente simples de se aplicar, apresenta ainda a vantagem de “ser

praticamente o único método que podemos, se necessário, aplicar em grande escala, escolhendo os indivíduos”. Contudo, os mesmos autores apontam um inconveniente a esta técnica já que se apoia “exclusivamente sobre a linguagem: a do investigador e as das diversas categorias de inquiridos, não tendo nós qualquer motivo para admitir, *a priori*, que elas coincidam” (Ghiglione e Matalon, 2005, p. 12). Também Quivy e Campenhoudt (2008) destacam algumas limitações dos inquéritos, nomeadamente a superficialidade das respostas que inviabilizam a análise de determinados processos e a fragilidade do dispositivo, no que concerne à sua credibilidade.

Os itens do questionário foram formulados tendo em conta a pesquisa bibliográfica, previamente realizada, a experiência de cerca de dez anos de participação neste órgão, bem como as entrevistas realizadas aos dirigentes políticos da educação na RAM e o *focus-grupo* aos PCCE que responderam ao apelo feito. Os questionários foram entregues em mão na própria escola e/ou a um elemento da Direção da Escola presente numa reunião final do ano letivo de 2013/2014, decorrida em julho. Deste modo, fez-se chegar aos PCCE de cada estabelecimento em estudo, um envelope com 20 questionários, uma carta explicativa do estudo e dos procedimentos (Anexo 7) e um envelope vazio, com as moradas já registadas e os selos colocados para a devolução dos mesmos, já preenchidos.

O inquérito elaborado, tal como classifica Quivy e Campenhoudt (2008), é de administração direta, dado que é o próprio inquirido que o preenche. A conceção dos inquéritos implicou um trabalho de criação de itens, sob a forma de frases declarativas e afirmativas, acompanhado de reflexão crítica sobre os mesmos, tentando manter uma linguagem acessível, cuidada e precisa de modo a não suscitar dúvidas durante o preenchimento, seguindo assim Chizzotti (2006, p. 56) que considera fundamental que “o informante compreenda claramente as questões em termos compatíveis com seu nível de informação, com a sua condição e as suas reações pessoais”.

Na introdução, o questionário explicita os objetivos que prosseguia e a confidencialidade dos dados, que é relevante para o preenchimento sem reservas ou constrangimentos do mesmo, obtendo assim uma maior sinceridade e fiabilidade nas respostas.

A estruturação do questionário assentou nas três grandes dimensões do estudo: I - Importância e pertinência do CCE e seus elementos, II - Análise do previsto/conseguido e III - Propostas de melhoria, distribuídos em cinco grupos distintos, que se iniciavam com a caracterização quer demográfica quer da representatividade no CCE. No terceiro grupo, com questões do tipo “fechado”, iniciou-se a análise da posição de cada MCCE perante determinadas afirmações, quanto à importância atribuída ao CCE e seus elementos, procurando-se perceber a situação real sentida, face às expectativas de cada um para este órgão. Os inquiridos atribuíram, de acordo com as suas percepções, as seguintes classificações: Concordo Totalmente; Concordo; Não Concordo Nem Discordo; Discordo; Discordo Totalmente; Os questionários foram organizados nesta parte, com questões do tipo escala de *Likert*, ligeiramente adaptadas para melhor compreensão dos diferentes agentes envolvidos, dado serem dirigidos a uma diversidade extensa de públicos-alvo, quanto às funções representadas, à idade e ao nível de escolaridade obtido.

No quarto grupo de questões, procurou-se perceber a opinião dos inquiridos quanto ao grau de consecução das competências definidas legalmente para o CCE e a análise dos contributos dados por cada um para essa consecução. A relação destas duas respostas permite-nos perceber ainda o grau de envolvimento dos vários MCCE na concretização das competências do CCE e quais as Competências mais e menos concretizadas.

No último grupo de resposta, o número cinco, em resultado do percurso já realizado, definiram-se os oito pontos legais mais controversos, de modo a obter a opinião dos MCCE sobre eles. Depois de assinalada a posição entre o Concordo e o Não Concordo, era solicitada a apresentação de uma solução para a sua resolução, num espaço aberto de resposta. Dado que se previa a possibilidade de alguma indefinição na posição a tomar, foi salvaguardada a resposta no *Não tenho opinião/Não sei*.

Em suma, numa abordagem top-down, fizeram-se primeiro contactos exploratórios para percebermos sensibilidades e percepções dos dirigentes políticos e os ideais defendidos para este órgão – três entrevistas, seguiu-se um *focus-grupo* aos principais responsáveis do CCE nas escolas – os PCCE e

conclui-se com um inquérito por questionário aos elementos que compõem este espaço de decisão das escolas da RAM – os MCCE.

Os dados obtidos através do inquérito foram confrontados com os obtidos através das entrevistas e do *focus-grupo* de forma a obter conclusões mais relevantes sobre as mudanças introduzidas pelo CCE, contrastando o esperado com o (já) alcançado. Almejou-se encontrar um ponto de vista amplo e fiável sobre a realidade e as ideias que a caracterizam e sustentam. Com a fertilidade da triangulação de dados, pretendeu-se alargar o horizonte deste percurso investigativo e dar-lhe profundidade e consistência.

O questionário usado foi inicialmente apresentado ao DtRE e ao Diretor Regional de Recursos Humanos e Administração Educativa (DtRRHAE), para emissão de opinião, que se revelaram favoráveis, com ligeiras correções. Foi ainda testado e validado por 2 alunos, 2 elementos do pessoal não docente e 4 docentes, tendo sido o tempo máximo de preenchimento necessário, de 15 minutos. Daí resultaram pequenos ajustes explicativos, de forma a torná-lo mais perceptível.

### **3. Limitações do estudo**

Numa análise global de todo o trabalho desenvolvido nesta investigação, parece justo realçar a consistência dos resultados obtidos, pelo número de questionários respondidos (285) e pelo número de escolas que participaram, sendo abrangidas 24, nas 29 convidadas/possíveis. Acresce ainda o facto de se ter usufruído da participação das três figuras mais destacadas da área da educação na RAM, com entrevistas ao StRERH, ao DtRE e ao DtRRHAE, donde se retiraram as suas visões privilegiadas e valiosas sobre a temática. A opção de acrescentar as sensibilidades de quem dirige no terreno o CCE, com as suas experiências e reflexões, incutiram ainda mais valor a este percurso investigativo, fazendo uma ponte constante entre o pretendido e o conseguido e ajudando-nos a encontrar soluções de melhoria. Assim, apesar das dificuldades que sempre nos invadem o caminho e dos vastos horizontes inexplorados,

parece poder-se afirmar que há contributos firmes de reflexão nas linhas desta dissertação e que poderá alertar ou inspirar as viagens de muitos dos seus navegantes.

Como limitação, assume-se o facto de poder ter havido algum constrangimento por ter sido uma opção a entrega e recolha dos questionários pelas mãos do PCCE. Apesar de se apresentar como única saída possível no caminho escolhido, é de considerar que esta metodologia poderá ter levado a que algum elemento do CCE sentisse que o anonimato não estaria assegurado, uma vez que eram solicitados elementos passíveis de identificação na caracterização da amostra (representação, género, idade, nível de escolaridade). Este é um constrangimento que poderia ter sido evitado se se tivesse optado por um questionário em suporte eletrónico. Porém, apesar desta possibilidade ser muito mais económica e fácil de aplicar, não foi encarada ser tão viável, por não garantir a possibilidade de todos participarem. Considerou-se que alguns elementos do CCE poderiam sentir constrangimentos para participar no estudo, por não terem conhecimentos de informática suficientes ou condições materiais disponíveis para o efeito. Assim, apesar da sobrecarga de trabalho na introdução dos dados (cerca de 17.100 entradas), dos custos avultados e das dificuldades de distribuição e recolha do questionário em suporte físico, pesados os prós e contras, optou-se pela metodologia usada, defendendo-se que seria a mais consistente e rigorosa. Abonamos que, para a maioria dos MCCE, não foi sentido ou sequer considerado um constrangimento a entrega do questionário ao PCCE.

Uma das decisões conscientes da opção por este estudo passa pela envolvimento da investigadora com a temática, uma vez que está ligada à presidência deste órgão há cerca de oito anos. No fundo, acredita-se que ninguém estuda algo que lhe seja totalmente indiferente e que, esta experiência no terreno terá sido mais abonatória do que prejudicial no percurso feito e na visão ampla sobre o assunto em estudo. Acredita-se, por isso, terem havido graus elevados de rigor ético, sinceridade e honestidade em todo o processo de respostas, assim como em todo o percurso efetuado.

#### 4. Outras possibilidades de investigação

Muitos desafios foram sendo lançados ao longo deste percurso, pelas questões sem resposta que se colocavam e que poderiam indicar caminhos de busca científica. Não sendo numerosos os estudos sobre o CCE, dado ser uma especificidade legal da RAM que apresenta contornos diferentes do todo nacional, este é um tema que abre muitas possibilidades de investigação. O relatório do estudo da Direção Regional de Administração Educativa sobre a Aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão, de outubro de 2011, poderá inspirar alguns caminhos. Como fonte de apoio e inspiração, é possível sempre servirmo-nos da argumentação interpretativa e das conclusões dos estudos existentes sobre o Conselho Geral – órgão análogo no território continental, embora com muita atenção e cautela em relação às *nuances* que o levam a ser substancialmente diferente no terreno. Como exemplo, referem-se os estudos do Instituto de Inovação Educacional, de Maria Norberta Falcão, intitulado “Parcerias e poderes na organização escolar – Dinâmicas e lógicas do conselho de escola” ou os do Centro de Estudos da Escola, do Programa de Avaliação Externa do Processo de Aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escola definidos pelo Decreto-Lei nº. 115-A/98 de 4 de Maio (protocolo ME/FPCE de 28/4/1999).

Uma das *portas* possíveis e interessantes seria o explorar das visões, opiniões e sensibilidades da comunidade que está representada neste órgão de direção, ou seja, a comunidade envolvente do CCE de cada escola. Seria certamente útil perceber se há diferenças entre escolas, relacioná-las com a sua posição geográfica (rural/urbana), a sua dimensão (nº de alunos), perfil histórico,..., mas, acima de tudo, com a dinâmica que existe entre o CE e o CCE (pelos dois maiores protagonistas - os seus presidentes) e a atuação do próprio CCE “além paredes”, ou seja, as estratégias e ações que são desenvolvidas na escola quer da parte do CE, quer do PCCE, quer mesmo de cada MCCE com os seus representados. Este parece ser um espaço fértil e interessante, que ajudaria a completar este estudo e a indicar caminhos de futuro.

Outra possibilidade, que temos conhecimento já estar na gaveta de alguém, é o estudo e acompanhamento de um CCE, durante um ano letivo,

conseguindo-se certamente, pela metodologia de *estudo de caso*, obter uma profundidade maior, e igualmente profícua, daquela que é a realidade da “vida de um CCE” no seu íntimo. Se se procurassem caminhos pela área da liderança, o perfil de competências de um PCCE ou o estudo das relações pessoais e/ou institucionais do PCCE com a comunidade, seriam certamente trajetórias interessantes de investigação.

Outros horizontes poderão ainda ser explorados, pois os catorze anos deste novo paradigma de participação, de democracia e de autonomia, conforme anteriormente defendido, ainda agora chegaram à “adolescência” e um longo caminho há até à maturidade. Para completar o que aqui não se esgota, todos os contributos são certamente importantes para o *consolidar* ou *desmontar*, de modo a colocar *alento* em cada *lamento*, induzindo e solidificando a resposta à dúvida que sempre nos inspirou nesta viagem, pois ainda emerge através de muitos elementos da comunidade: “CCE - *Precioso ou Prescindível?*”.

## **5. Planeamento e faseamento da Investigação**

Para melhor explicitar este percurso apresentamos no quadro seguinte um esquema geral do projeto de investigação, que especifica o objeto de avaliação, as fontes de informação e as metodologias usadas, respondendo respetivamente às questões “o quê”, “quem” e “como”.

O Quadro 9 contempla as diferentes fases deste estudo no tempo, de forma a percebermos melhor o percurso realizado. Dada a dimensão da investigação – 29 escolas da Madeira e Porto Santo, mais de 600 membros do CCE, bem como a diversidade de fontes de recolha de informação e métodos de investigação, este trabalho constitui-se árduo e longo, uma vez que nunca se usufruiu de qualquer bolsa de estudo ou licença de serviço, continuando a investigadora com a exigência do seu percurso profissional e familiar, em paralelo ao mesmo.

Quadro 2 - Planejamento do estudo

Planeamento da Tese de Mestrado de Paula Lage Olim Orientador: João Carlos Gouveia Faria Lopes		
OBJETO DE AVALIAÇÃO (o quê)	FONTES DE INFORMAÇÃO (quem?)	METODOLOGIAS (como?)
<b>Posição e reflexão dos dirigentes políticos da RAM sobre o CCE</b>	Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos	Inquérito por entrevista
	Secretário Regional: Dr. Jaime Manuel Gonçalves de Freitas	
	Direção Regional dos Recursos Humanos e da Administração Educativa	Inquérito por entrevista
	Diretor Regional dos RHA: Dr. Jorge Manuel da Silva Morgado	
	Direção Regional de Educação	Inquérito por entrevista
	Diretor Regional de Educação: Dr. João Manuel de Almeida Estanqueiro	
<b>Posição e reflexão dos Presidentes do Conselho da Comunidade Educativa sobre o CCE</b>	Presidentes do Conselho da Comunidade Educativa das escolas dos 2º / 3º Ciclos e Secundário da RAM	<i>Focus-grupo</i>
<b>Posição e reflexão dos MCCE sobre o CCE</b>	Membros dos CCE das escolas dos 2º / 3º Ciclos e Secundário da RAM	Inquérito por questionário
<b>Abrangência/potencialidades/limitações</b>	Legislação	Análise documental

O mapa que se segue (Quadro 3) foi sofrendo adaptações ao longo do estudo uma vez que nem sempre se obtiveram as respostas no tempo esperado. Quer ao nível das entrevistas, quer do *focus-grupo* foi necessário alguma persistência para se conseguirem concretizar e em tempo útil. Ao nível do questionário aos MCCE, uma vez que a reunião do CCE normalmente só acontece uma vez por período e costuma “encerrar o ano letivo”, era nosso objetivo obter todos os dados das escolas (envelopes enviados pelo correio, pelos PCCE) em julho, antes do período de férias. Infelizmente isso não

aconteceu com todas as escolas e optou-se por voltar a insistir com esta fase em setembro e outubro, a fim de se obterem mais resultados. Isto atrasou toda a dinâmica pretendida, mas apraz-nos verificar que todos os Concelhos ficaram representados e que foi possível uma amostra mais numerosa e abrangente.

Quadro 3 - Faseamento do estudo

Tese de Mestrado – CCE - Precioso ou Precindível?	Ações	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	
	Autorizações para o estudo e pedidos de entrevistas	■													
	Entrevistas aos dirigentes políticos		■	■											
	Elaboração do questionário MCCE		■	■											
	Revisão Bibliográfica	■	■	■	■	■									
	Focus grupo com os PCCE da RAM			■											
	Aplicação e recolha dos questionários aos MCCE			■	■		■	■							
	Tratamento estatístico dos questionários				■	■	■	■							
	Análise crítica e conclusões do estudo								■	■	■	■	■	■	
	Revisão final														■



## CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DE INVESTIGAÇÃO

### 1. Enquadramento e fases da investigação

Neste capítulo, procedemos à apresentação e análise dos dados obtidos, apresentados graficamente segundo os critérios que melhor nos permitem interpretar e refletir sobre as dimensões do estudo e os objetivos que encerra.

Os gráficos apresentados estão numerados e legendados, sendo feita uma análise descritiva a cada um deles e a sua interpretação segundo a informação pesquisada e obtida.

Após a exploração e aprofundamento da temática através dos 3 inquéritos por entrevista realizados aos dirigentes administrativos da educação na RAM, do *focus-grupo* aos PCCE e da informação obtida através do inquérito por questionário aos MCCE, são analisados os resultados, à luz de todo o processo investigativo, explorando-se a fecundidade que a triangulação de dados oferece.

Para uma melhor perceção, apresentam-se de seguida as três fases na investigação, com a respetiva calendarização.

Quadro 4 - Calendarização das fases de investigação

Fase	Metodologia	Intervenientes	Calendarização
1ª	Inquérito por entrevista	DRRHAE - Dr. Jorge Morgado	14 de maio
		DRE - Dr. João Estanqueiro	28 de maio
		SRERH - Dr. Jaime Freitas	3 de junho
2ª	<i>Focus-grupo</i>	Presidentes do CCE de escolas da RAM	14 junho
3ª	Inquérito por	Membros do CCE	Julho
	Questionário	Escolas 2º/3º/Sec RAM	Setembro/Outubro

O Quadro 5 apresenta os dados relativos às entrevistas realizadas aos dirigentes da educação na RAM e à identificação das referências usadas em cada Inquérito por entrevista. Da mesma maneira, no quadro seguinte, encontram-se os dados relativos ao *focus-grupo* efetuado com PCCE oriundos de quatro concelhos diferentes da RAM. Neste caso, fica salvaguardado o anonimato dos intervenientes, apresentando-se as suas intervenções com os códigos P1, P2, P3, P4, e P5 (Quadro 6).

Conforme anteriormente referido, foram realizadas diversas tentativas para se conseguirem vários *focus-grupo*, mas apenas foi possível concretizar um, onde compareceram cinco PCCE. Dado que os docentes que têm esta função não têm dispensa de serviço para poderem participar em reuniões e que tinham de assumir os custos da deslocação, não foi muito grande a adesão ao convite feito. Alguns docentes referiram também que se encontravam com bastante trabalho, o que impossibilitou a sua presença.

**Quadro 5 - Dados dos inquéritos por entrevista**

<b><u>Entrevista 1</u></b>	<b>Inquérito por entrevista</b> - Diretor Regional de Recursos Humanos e Administração Educativa
<b>Dr. Jorge Morgado</b>	<b>Data/local:</b> 14 de maio de 2013, na Direção Regional de Recursos Humanos e Admin. Educativa, Edifício Odinot – Funchal
<b>JM – DtRRHAE</b>	
<b><u>Entrevista 2</u></b>	<b>Inquérito por entrevista</b> - Diretor Regional de Educação
<b>Dr. João Estanqueiro</b>	<b>Data/local:</b> 28 de maio de 2013, na Direção Regional de Educação, Quinta Olinda – Funchal
<b>JE – DtRE</b>	
<b><u>Entrevista 3</u></b>	<b>Inquérito por entrevista</b> - Secretário Regional de Educação e Recursos Humanos
<b>Dr. Jaime Freitas</b>	<b>Data/local:</b> 3 de junho de 2013, na Secretaria Regional de Educação, Edifício do Governo – Funchal
<b>JF – StRERH</b>	

Quadro 6 - Códigos de identificação dos intervenientes do *focus-grupo*

Entrevista: Paula Olim – PLO	
<p><b>Corpus:</b> Um <i>focus-grupo</i> filmado e transcrito, realizado na sala 411 da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Cónego João Jacinto Gonçalves de Andrade - Campanário, no dia 14 de junho de 2013</p>	
PCCE	<p>P1 - PCCE Escola K</p> <p>P2 - PCCE Escola W</p> <p>P3 - PCCE Escola X</p> <p>P4 - PCCE Escola Y</p> <p>P5 - PCCE Escola Z</p>

*Inquéritos CCE*

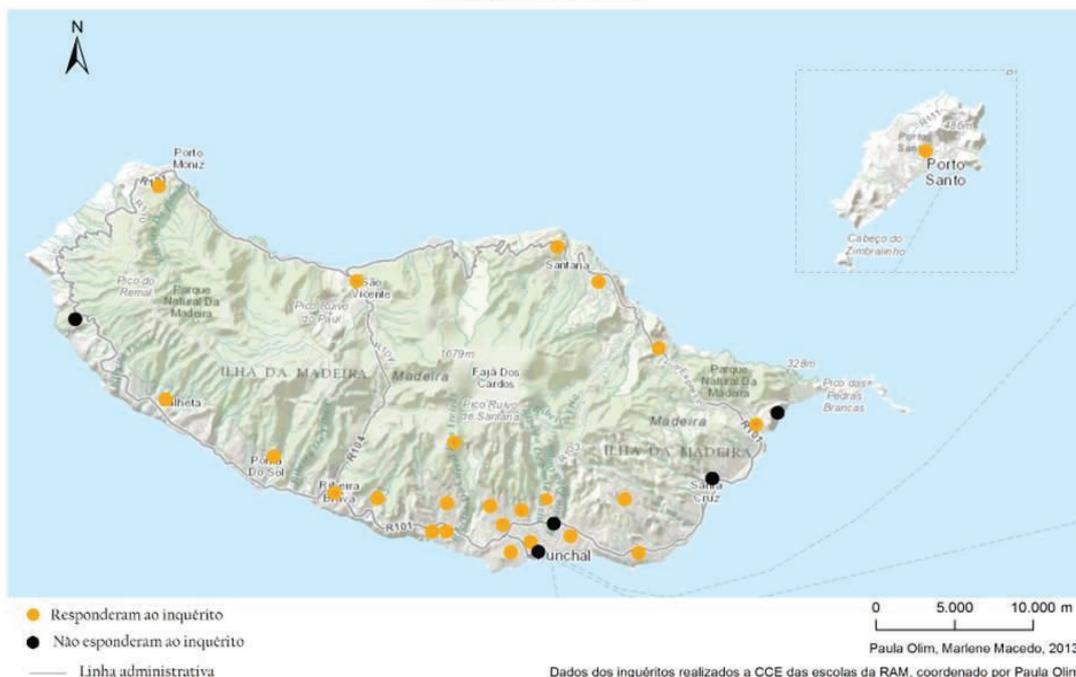


Figura 1 - Mapa com a localização das escolas alvo do estudo – Inquérito por questionário

Neste mapa podemos observar as ilhas habitadas da RAM, Madeira e Porto Santo, e a localização das escolas com CCE, ou seja, todas as escolas dos 2º e 3º ciclos e/ou Secundário. Podemos ainda verificar os estabelecimentos participantes no estudo, percebendo-se que a grande maioria cooperou com o mesmo. Assim, perante um universo de 29 possíveis, obtivemos 82,8% das

escolas representadas, o que nos parece significativo. Por motivos de ordem vária, não foram devolvidos os questionários das restantes 5 escolas, sendo que algumas tiveram o cuidado de apresentar as razões, por correio eletrónico. Destaca-se ainda, com relevância, o facto de todos os Concelhos estarem representados, assegurando-se, assim, uma maior amplitude do estudo.

Quadro 7 - Número de Concelhos, escolas e questionários envolvidos na fase 3 do estudo

Concelhos	Escolas de 2º / 3º / Secundário	Nº questionários respondidos	
Calheta	Escola Básica dos 123/PE Professor Francisco MS. Barreto - Fajã Ovelha	-	12
	Escola Básica e Secundária da Calheta	12	
Câmara de Lobos	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos do Curral das Freiras	15	49
	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos do Estreito de Câmara de Lobos	6	
	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos da Torre	14	
	Escola Básica e Secundária Dr. Luís Maurílio da Silva Dantas - Carmo	14	
Funchal	Escola Básica dos 2º e 3º de Santo António	13	87
	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Bartolomeu Perestrelo	-	
	Escola Básica 2º e 3º Ciclos Dr. Horácio Bento Gouveia	13	
	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos dos Louros	11	
	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr. Eduardo Brazão de Castro	12	
	Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco	10	
	Escola Básica e Secundária Dr. Ângelo Augusto da Silva	13	
	Escola Secundária Francisco Franco	-	
Machico	Escola Básica 123/PE do Porto da Cruz	5	15
	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos do Caniçal	-	
	Escola Básica e Secundária de Machico	10	
Ponta do Sol	Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol	9	
Porto Moniz	Escola Básica e Secundária do Porto Moniz	9	
Porto Santo	Escola Básica e Secundária Professor Dr. Francisco de Freitas Branco	7	
Ribeira Brava	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Cônego João Jacinto G. Andrade - Campanário	14	29
	Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares	15	
Santa Cruz	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos do Caniço	17	32
	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Dr.º Alfredo Ferreira Nóbrega Júnior	15	
	Escola Básica e Secundária de Santa Cruz	-	
Santana	Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de S. Jorge Cardeal D. Teodósio de Gouveia	11	26
	Escola Básica e Secundária Bispo D. Manuel Ferreira Cabral	15	
São Vicente	Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade	10	

Quadro 8 - Quadro resumo – Totais envolvidos

	Concelhos	Escolas de 2º / 3º / Secundário	Questionários respondidos
Nº total	11	24	285
Percentagem	100%	82,8%	54,9%

Os valores percentuais sobre os questionários respondidos, apresentados no Quadro 8, foram calculados em função da estimativa de MCCE apresentados no *site* de cada escola. Sabemos que isto nem sempre corresponde ao número total de pessoas que realmente está presente nas reuniões do CCE.

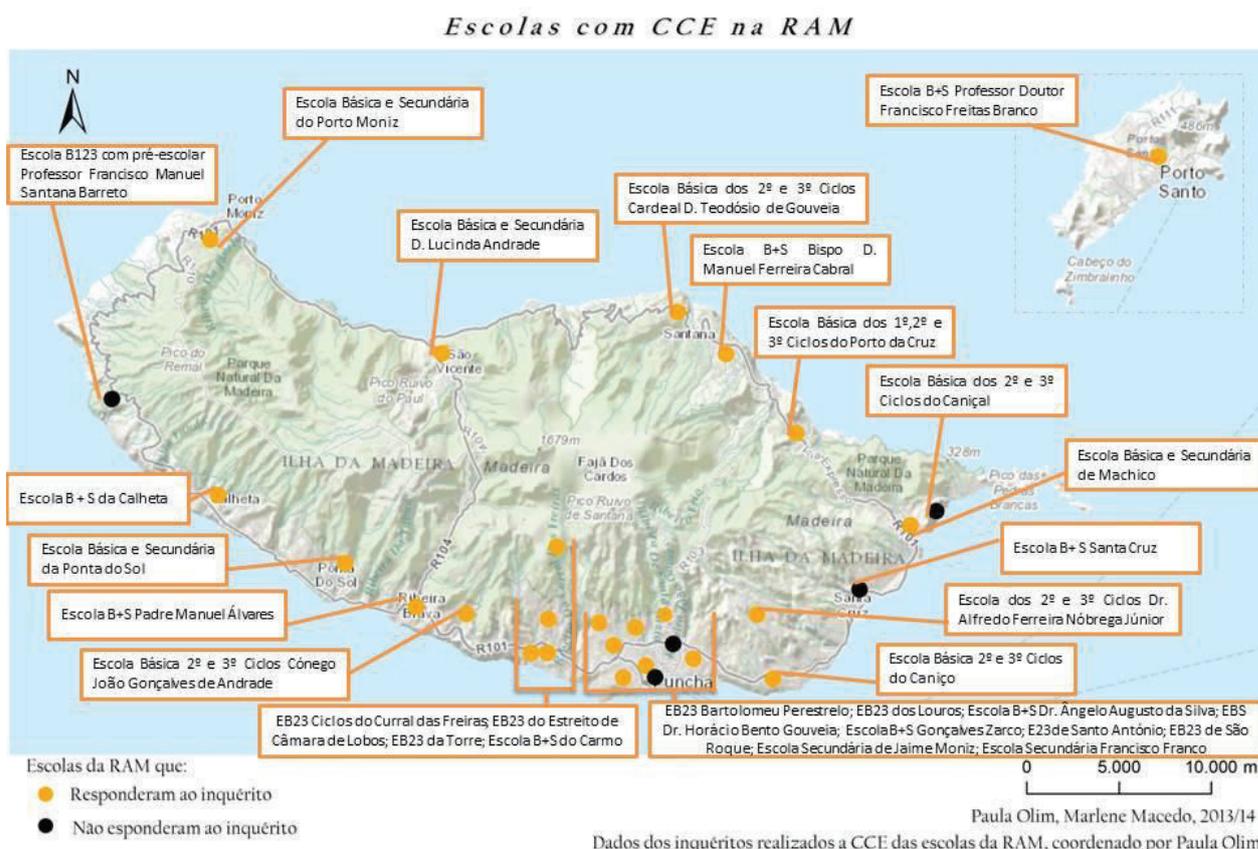
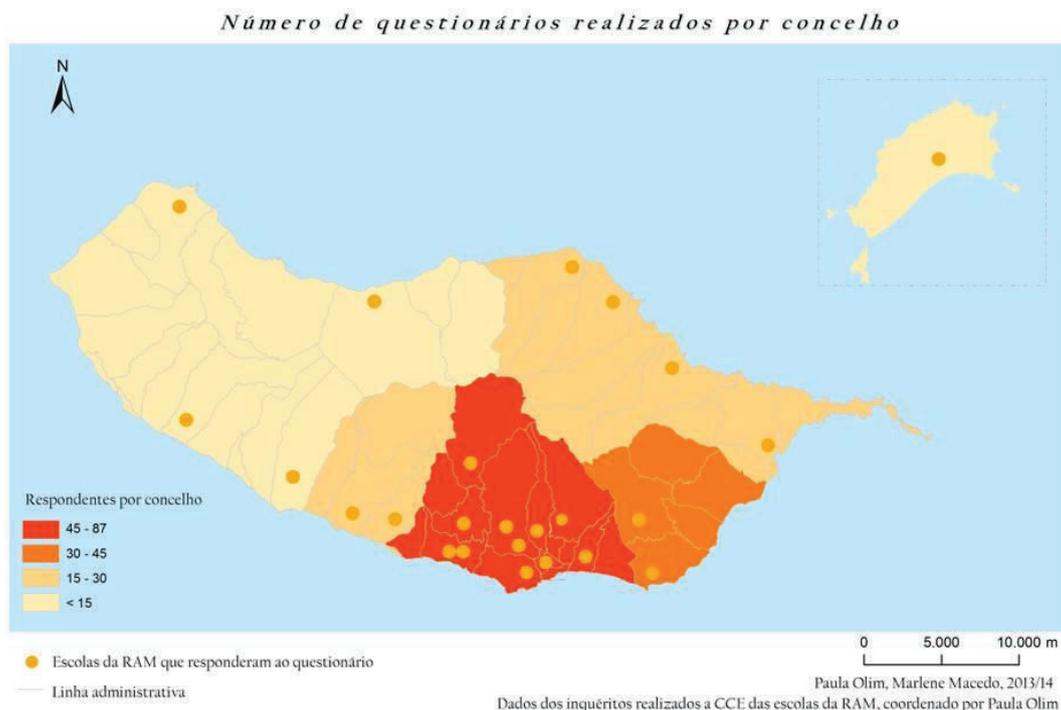


Figura 2 - Identificação e localização das escolas da RAM implicadas no estudo



**Figura 3 - Número de questionários realizados, por Concelho**

## 2. Apresentação e análise dos resultados

Abraçando o percurso já exposto, segue-se agora a apresentação dos resultados obtidos nos questionários, seguindo a sua estrutura (Anexo 10), para uma linha mais lógica e perceptível de análise. Depois da caracterização da amostra, considerar-se-ão as três grandes dimensões em estudo, nas quais o questionário se enquadra. De uma forma simplista, podemos dizer que assentam numa análise do *passado* (conceção, ideologia defendida), do *presente* (realidade sentida, vivida) e do *futuro* (aspirações, sugestões de melhoria). Nesta lógica, intitulam-se: I - Importância e pertinência do CCE e seus elementos; II - Análise do previsto/conseguido e III - Propostas de melhoria.

Estas dimensões orientam toda a análise feita à informação recolhida nos três métodos de pesquisa usados.

## 2.1 Caracterização da amostra do Inquérito por questionário aos MCCE

Ao analisarmos os resultados dos inquéritos obtidos, regozijamo-nos ao verificar que temos uma amostra de 285 respondentes de 24 escolas diferentes. Apesar de nem sempre estarem presentes todos os MCCE nas reuniões, e de o seu número variar de escola para escola, todas receberam 20 questionários, o que fez um total de 620 documentos entregues. Pelos dados obtidos na página eletrónica de cada estabelecimento, o número de MCCE das escolas da RAM seria, no total, de 519 elementos. Deste modo, podemos concluir que obtivemos um total de 54,9% de opiniões do universo total possível, circunstância de assinalar, em particular pelo facto de sabermos que uma parte dos elementos dos CCE não comparece às reuniões, conforme mencionado por alguns presidentes do CCE no *focus-grupo*. Por exemplo, uma das docentes presentes nessa fase (P1) afirmou que a Presidente da sua escola nunca comparecia à reunião do CCE. Outras escolas referem que os representantes dos EE nunca comparecem, outras, os alunos, outras ainda, algumas das entidades exteriores representadas.

### 2.1.1 Grupo 1 – Representatividade no CCE

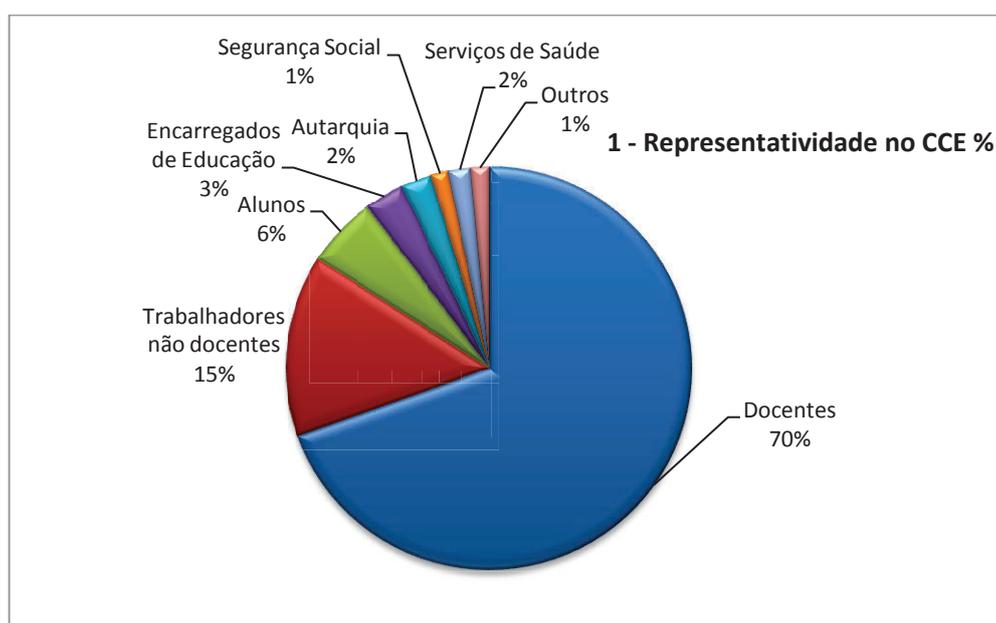
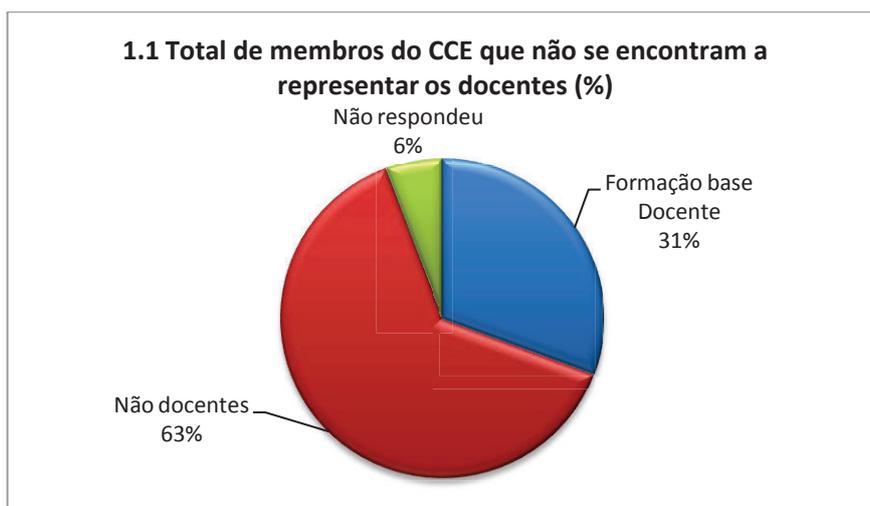


Gráfico 1 - Representatividade no CCE (%)

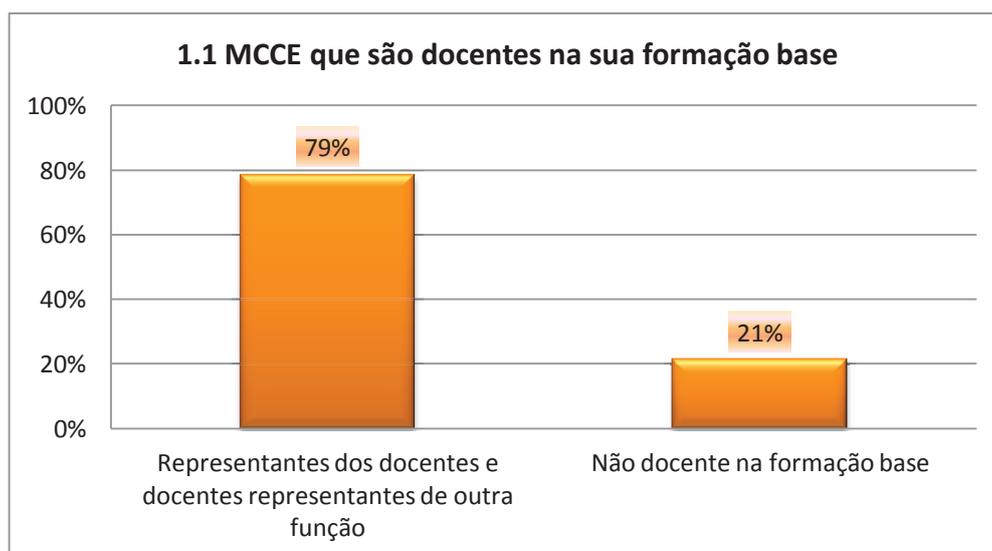
A grande maioria dos membros com assento no Conselho da Comunidade Educativa representa a classe docente. Nos inquéritos recolhidos, existe uma discrepância muito acentuada entre este grupo mais representado, com 70% (197 docentes), e o segundo, dos trabalhadores não docentes, com 15% (41 elementos), e terceiro conjunto, dos alunos, com 6% (16 representantes). Os restantes grupos são mais equivalentes em número de respondentes, de 1 a 3% de peso na representatividade, liderados pelos Encarregados de Educação. Podemos considerar que estes números se apresentam como um reflexo da realidade dos CCE, dado que a grande maioria dos MCCE em representação de um grupo são os professores. Na lógica de que aos docentes pertence a decisão dos destinos da escola, dado que são os “especialistas” da educação, é, em nosso entender, totalmente aceitável que assim seja. Porém, tentando perceber as perspetivas de quem nele está presente e não representa a classe docente, pode ser considerado frustrante perceber que os outros elementos poucas ou nenhuma possibilidade têm de alterar a corrente dominante, podendo haver a sensação, à partida, de alguma impotência ou desconsideração. A importância dada poderá assim ser sentida ou considerada de *meros conselheiros e não solenes decisores*.

O DtRRHAE fez referência a alguns aspetos importantes: “às vezes os pais e EE são professores noutra escola e estamos a ouvir professores com professores. Queria ouvir diferente!”, apontando ainda outro aspeto a ter em conta: “às vezes esses atores (EE, trabalhadores não docentes, alunos,...) que vão a essas reuniões sentem-se um pouco outsiders sobre as temáticas, talvez por vezes derivado à linguagem utilizada”.



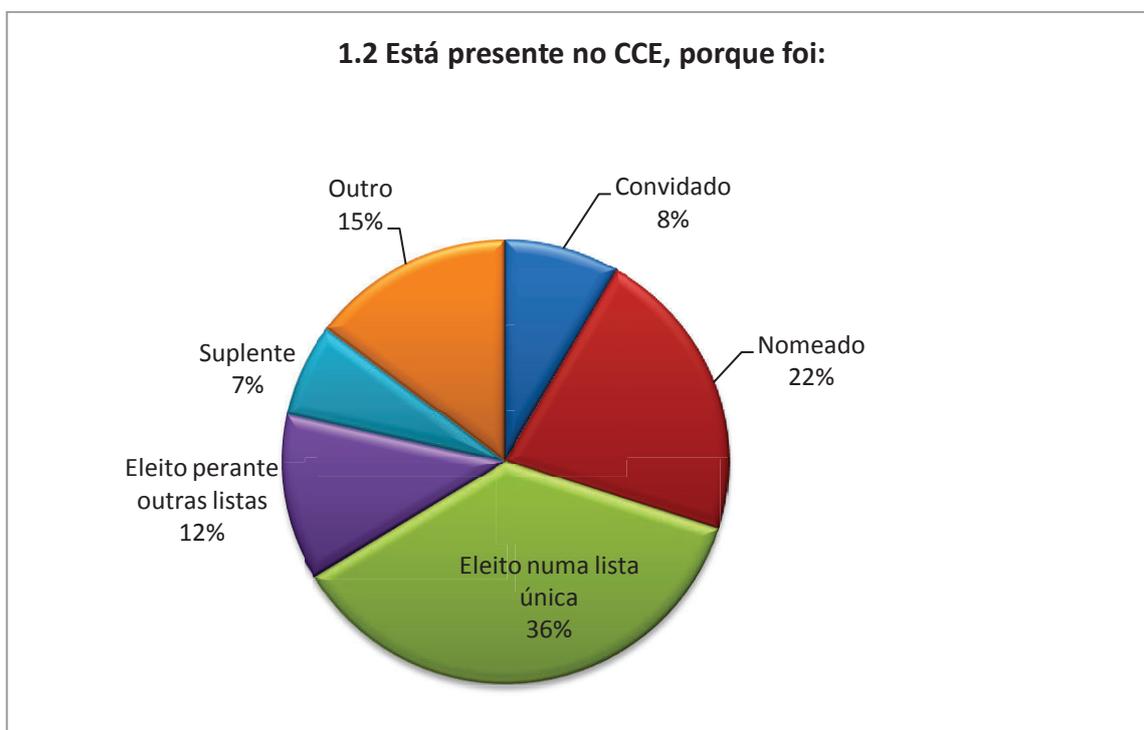
**Gráfico 2 – Total dos MCCE que não representam docentes mas têm essa formação base**

Neste gráfico, podemos visualizar o número de respondentes à questão número 1.1, dirigida apenas aos membros do CCE não representantes de docentes. Neste ponto questionava-se se a formação base inicial de cada membro era na área da docência. Verificamos que, no total desses MCCE, ainda há um número considerável de casos de professores a exercerem outras funções. Assim, reforçam-se estas ideias ao verificarmos que mais de 31% dos que não representam a classe docente têm como formação de base uma licenciatura no ensino.



**Gráfico 3 - Total de MCCE com formação base na docência**

Neste gráfico, podemos constatar que somando mais 10% desta visão docente ao organismo, se obtém um total de 224 respondentes, com esta formação de base. Assim, percebemos que se “aproximam” e “envolvem” neste órgão mais docentes, cumprindo outros papéis, é certo, mas trazendo “mais do mesmo”, como referiu o (DtRRHAE), na sua entrevista. A variedade de visões e perspectivas fica assim mais comprometida e a sensação de dominância docente mais reforçada. Por outro lado, podemos inferir que, tendo a escola lógicas próprias específicas e complexas, se procurem representantes que dominem a orgânica escolar, assim como se justifica que sejam os únicos a voluntariarem-se para tal. Eis porque, em nosso entender, seria necessário desmistificar e esclarecer todos os implicados, de modo a derrubarem-se os muros da insegurança pessoal e do receio de não conhecer nem ser capaz de compreender. Nesses casos, é mais provável que não acreditem ser possível fazer um bom trabalho ou ter uma boa participação.



**Gráfico 4 - Via pela qual é MCCE**

No que concerne à questão que nos permite perceber o processo pelo qual cada membro está presente no órgão, podemos verificar que a grande maioria dos membros com lugares que resultam de eleição, foi eleita numa lista única. Isto revela a realidade que se tem vivido nas escolas no que diz respeito a este elemento da direção das escolas: não é apelativo, atrativo ou compensador pertencer-lhe. Além disso, como referido por vários PCCE, não se lhe reconhece importância nem verdadeiro valor nas decisões da escola, como salienta P1: *“Pessoalmente eu acho que sou uma jarra, que enfeita a escola. (...) Eu sou apresentada como a mulher mais importante da escola, ironicamente. E é por isso que eu digo que sou uma jarra e nem Atlantis sou”* e P3: *“É assim, eu acho que em relação ao cargo, eu também não sinto muita... é como se não fizesse nada na escola... tenho de fazer as reuniões, porque está no regulamento interno...”*.

Com pontuais exceções, devido a outras lógicas e interesses, as listas de candidatos ao CCE são escassas ou mesmo inexistentes, quer se tratem dos docentes, dos trabalhadores não docentes, dos EE ou alunos. Num bom número de casos, as listas são feitas por pedido direto da direção da escola. Quando há alguém que se mobiliza, por sua própria iniciativa, corre o risco de sentir a desculpabilização dos colegas para não se envolver. Alguns PCCE manifestaram informalmente a dificuldade em organizar uma lista, por parecer que estavam a pedir um favor pessoal ou a tentar convencer outros colegas sobre as razões de integrar esta estrutura de direção. Referem que uma boa parte dos colegas contra argumenta que é um acréscimo ingrato de trabalho e outros não conhecem nem se importam com esta realidade, conforme refere P4: *“Eu acho que, antes de tudo, eu acho que a maior parte dos professores, e não só, nem sabem o que é a comunidade educativa. Muitos nem sabem quem são os professores que os representam (todos os PCCE concordam), não perguntam nada, não mandam levar nada, não querem perceber, não sabem nada nem querem saber. Até os próprios alunos estão-se nas tintas... são eles, coitados, estão ali a fazer um frete”*.

O mesmo docente diz, numa outra ocasião: *“E o problema da Comunidade Educativa, pode ser um órgão que tem umas funções no papel, tem boas intenções, agora agente sabe que, quando vai à prática, não é bem assim*

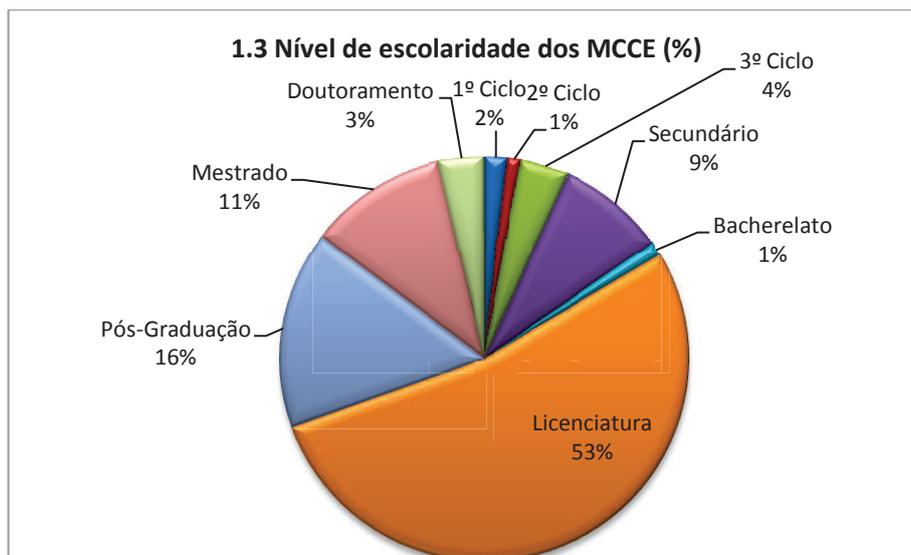
*porque, começa logo no berço: Eleições. Se estou numa lista que é conectada com a direção, outra que não é... é um órgão que acaba por ser instrumentalizado, ou a bem ou a mal”.*

Se não se conseguirem inverter as visões negativas desta dinâmica democrática e se não forem criados mais apoios e incentivos à participação ativa, convicta, interessada e motivada dos elementos que compõem o órgão, será difícil, em nosso entender, melhorar a sua imagem e ação. A simples mudança de atitude de um representante que lutou por merecer o seu assento, que é o primeiro a acreditar na sua causa e que sente na pele a legitimidade da sua eleição democrática, por merecer a confiança dos que representa, pode fazer a diferença. É importante que isso não aconteça por convivência com o CCE, nem por pura oposição ao mesmo-que seja com *convicção* e por *missão*.

O PCCE P4 refere este aspeto: *“e quanto ao instrumentalizado, é porque esta lista que por acaso ganhou era uma lista que concorreu contra a lista que ganhou da direção - não foi contra, porque eu e um colega fizemos isto quase na brincadeira e ganhámos para aí 80, eles só tiveram um mandato e nós tivemos os outros. E claro que depois houve pressing e depois quem domina os CCE na altura eram as presidentes da direção. (...) Via-se que a PCCE estava “sentada no colo” da presidente da direção e...enfim...”.*

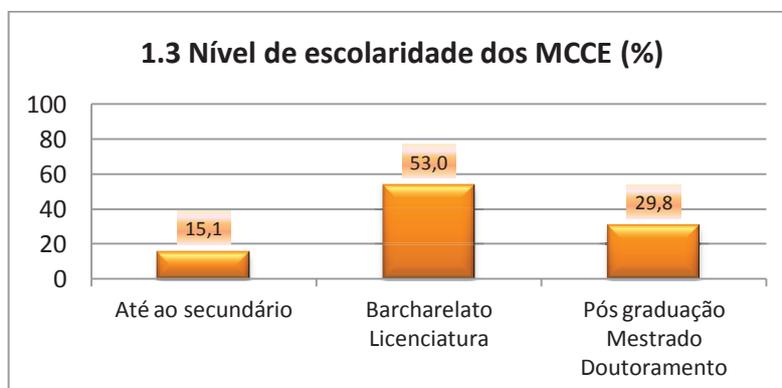
Analisando o gráfico, podemos observar que os elementos que foram nomeados perfazem um total de 22%, estando a cumprir essas funções porque os seus superiores assim o definiram. Vale a pena referir, a este respeito, que os critérios a usar, as competências a solicitar ou o perfil dos nomeados não estão definidos, ficando ao critério de cada organização.

Os presidentes do CE e CP estão no CCE por “inerência do cargo que possuem”, que se assume com 15% do total, na opção “Outro”.



**Gráfico 5 - Nível de escolaridade dos MCCE**

Neste registo, podemos perceber que 80% dos MCCE têm formação de nível superior, o que se entende se nos recordarmos que a maioria é docente. Com formação ao nível do secundário, encontramos 9% dos inquiridos e com o 3º Ciclo, um número reduzido de 4%. Apenas com o 1º ou o 2º Ciclo, 3% dos inquiridos. Nestes grupos com níveis inferiores de habilitações encontram-se os representantes dos alunos, dos trabalhadores não docentes e dos encarregados de educação, pelo que se terá de ter maior atenção no esclarecimento e acompanhamento sobre a complexidade dos documentos abordados no CCE. Julgamos poder inferir que a grande maioria dos MCCE terá maior facilidade em conseguir dominar essa complexidade. Os cuidados com a linguagem utilizada, conforme referido pelo DtRRHAE, são também aspetos a ser tidos em conta, de modo a tornar-se a informação entendida por todos.



**Gráfico 6 - Nível de escolaridade dos MCCE por categorias**

Neste gráfico, organizado por 3 intervalos, percebemos melhor a distribuição dos inquiridos quanto à sua formação académica. Como seria de esperar, verificamos que a grande maioria da nossa amostra tem formação de nível superior, uma vez que se trata de uma maioria de docentes, conforme já evidenciado. Apesar disso, temos de ter em conta que 15% dos respondentes se apresentam com formação até ao nível secundário, pelo que há MCCE que apenas têm o 1º, o 2º ou o 3º Ciclo. Nestes casos, poder-se-á tornar mais difícil compreender a complexidade dos documentos a serem analisados, o quadro legal necessário, e/ou a orgânica geral da escola.

### 2.1.2 Grupo 2 – Caracterização demográfica

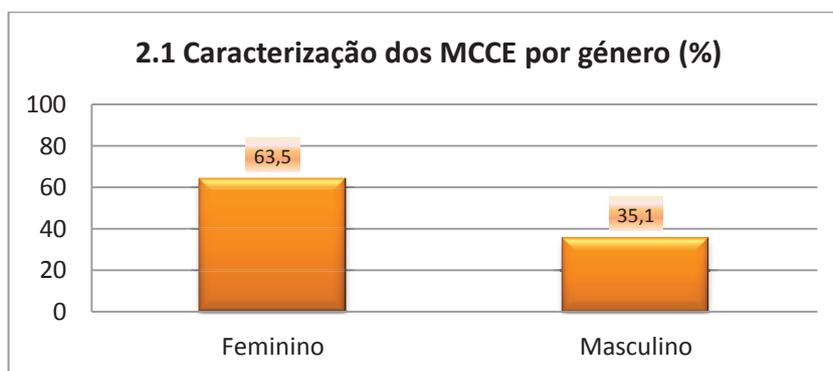


Gráfico 7 - Caracterização dos MCCE quanto ao género

Na grande maioria dos CCE, fala-se no feminino. Isto também está em sintonia com o contexto escolar geral, quer a nível dos docentes, quer pessoal não docente e encarregados de educação. Também ao nível da presidência deste órgão assim acontece, onde em cerca de 70% dos CCE da RAM, é uma docente que preside o mesmo. Já no caso dos CE, constata-se que na maioria das escolas (62%) é um professor a presidir. Será este um indício da importância atribuída a este(s) cargo(s)? Não procuramos essa análise, apenas aqui sublinhamos a importância de se verificarem diferentes visões quanto ao género e de, usando as palavras do Papa Francisco, referir que (também) o génio feminino é necessário nos lugares em que se tomam decisões importantes. Tomamos por importante este espaço, com o génio de todas as sensibilidades que o compõem.

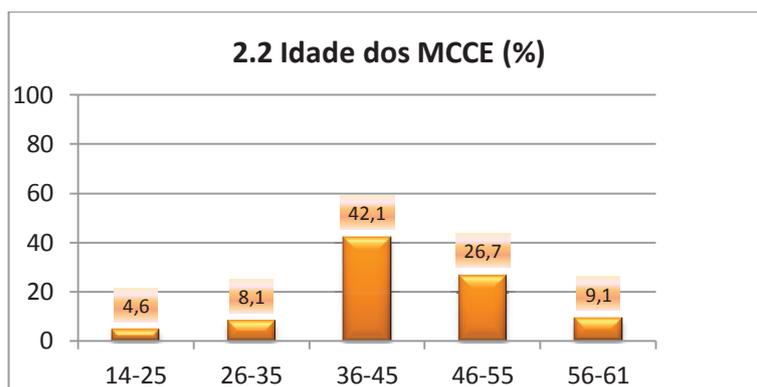


Gráfico 8 - Caracterização dos MCCE quanto à idade

No que concerne à idade, percebemos que o intervalo não é muito disperso, ficando a grande maioria situada entre os 36 e os 55 anos de idade. É por isso uma geração que acompanhou a génese deste órgão e que estará no auge da energia laboral, esperando-se também, por isso, alguma experiência e toda a abertura à mudança e à inovação que o CCE trouxe à escola. A idade mínima situou-se nos 14 anos e a máxima nos 61 anos. De referir que 9,5% dos MCCE não responderam a esta questão.

## 2.2 Dimensão I - Importância e pertinência do CCE e seus elementos

Nesta primeira grande dimensão de análise, começamos por lembrar Lima (2003, p. 19), quando nos diz que a “escola constitui um sistema social diverso e complexo com um múltiplo de partes interdependentes”. Esta ideia remete-nos para a necessidade da escola se abrir à participação dos vários intervenientes, ação que o DtRE refere que não existia: *“Nós tínhamos a representação da comunidade que estava prevista de forma consultiva no 769ª/76 do conselho consultivo e se nós fôssemos ver quantas escola tinham um conselho consultivo, quase nenhuma escola tinha conselho consultivo e este vem no fundo exigir, obrigar as escolas a criar um conselho de representação da comunidade.”* Acrescenta ainda: *“Nós estávamos, no fundo, em 2000 e ainda mantínhamos o 769a/76 e penso que nesta altura era preciso de facto dar um murro em cima da mesa e sairmos do 769a/76 e tentarmos criar um modelo que respeitasse algumas especificidades aqui da região e aparece o 4/2000”*. O DtRRHAE refere também a sua envolvimento, quando diz: *“Eu participei*

*diretamente, aliás esta Direção Regional portanto tem uma das áreas de atribuição que tem a ver com os modelos de administração e gestão escolar”. O DtRE apresenta de seguida a sua análise deste percurso: “Penso que foi um pontapé de saída que se deu, e com o tempo vai-se sedimentando, agora penso que, como diz o João Barroso e o Licínio Lima, agora a autonomia também tem de se ir conquistando, não é dada”. O StRERH salienta: -“entendo que esta lei de gestão escolar da autonomia e gestão das escolas é uma lei que vai ao encontro de uma determinada filosofia e essa filosofia pode dizer-se é bem significativa de quanto a escola de hoje é diferente da escola do passado (...) É uma comunidade educativa, no sentido de que se adotou um paradigma diferente - é uma escola que é sobretudo formada por todos os participantes, pelos professores pelos alunos pelos encarregados de educação, pelos representantes dos interesses culturais, pelos representantes dos interesses económicos - e todos eles têm um lugar e têm uma palavra a dizer sobre o que querem para a escola e como querem a sua escola (...) A escola tem de ser a expressão da comunidade e tem de responder às necessidades da comunidade”.*

O DtRRHAE defende a importância deste novo modelo de gestão, onde o CCE está contemplado, sublinhando que este *“veio assumir um novo paradigma que foi um reforço do papel da escola nos domínios pedagógicos, administrativos, financeiros e organizacional, tendo por referência o projeto educativo de escola, tendo por referência a identidade de cada escola”.*

Passando agora para uma análise mais aprofundada sobre a importância do CCE e dos seus elementos, seguiremos as questões do grupo 3 do questionário. Apresentamos duas análises gráficas para melhor percebermos as tendências de resposta. Uma é a análise simples dos totais recolhidos para cada possibilidade de resposta e a outra é a divisão relativa às respostas obtidas por representação no CCE. Esta análise permite um olhar mais profundo, pois permite verificar as tendências obtidas nas diferentes questões, em relação ao grupo representado no CCE, ou seja pelos Docentes, Trabalhadores não docentes, Alunos, Encarregados de Educação e Autarquia. Os representantes da Segurança Social, Serviços de Saúde, Associações Recreativas e Culturais, Polícia de Segurança Pública (PSP) ou outras, ficaram agrupados em *Outros*

MCCE, por serem em menor número e por esta opção facilitar a representação gráfica e a sua interpretação e análise.

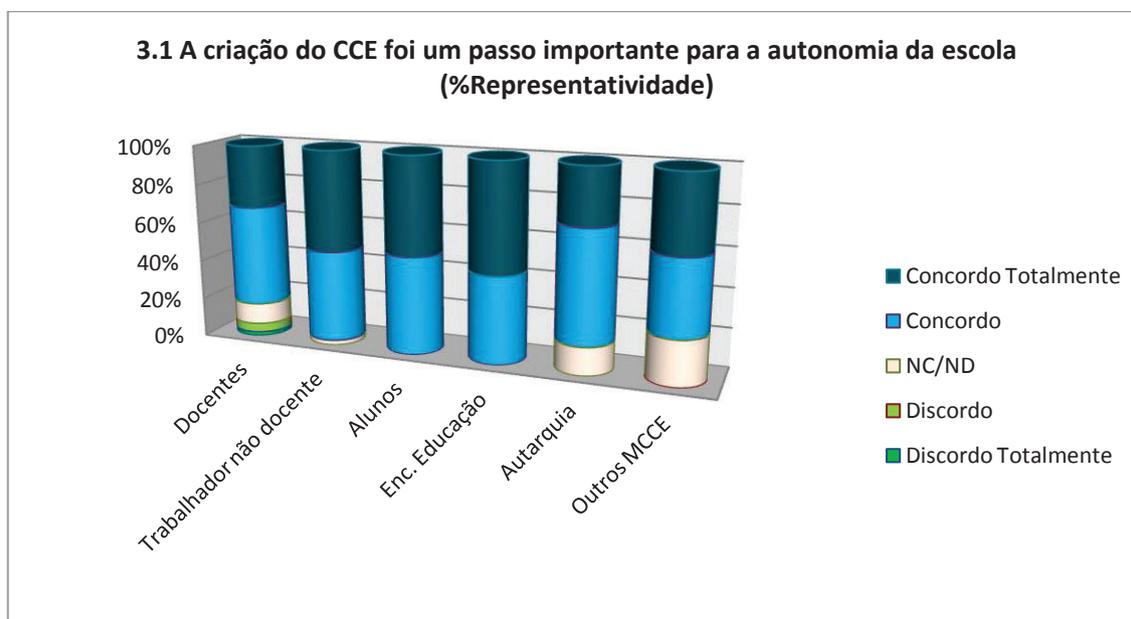
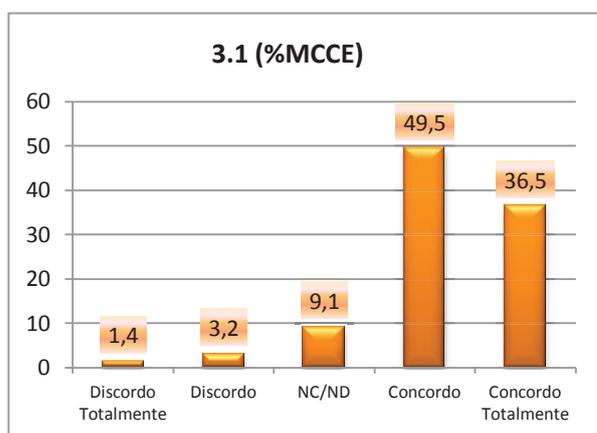


Gráfico 9 - CCE e Autonomia - Representatividade

Gráfico 10 - CCE e Autonomia - Total MCCE



Começando por articular o conceito de comunidade com o de autonomia, referimos que “autonomia e em concordância a abertura da escola à comunidade e ao meio, prende-se acima de tudo com a qualidade da prestação de serviço público da educação no sentido de se agregarem e

potenciarem os recursos possíveis de garantir a formação inicial, profissional e contínua dos alunos e da própria comunidade” (Marques, 2007, p. 73). Ao analisar esta questão, temos de ter em conta a dificuldade de compreensão efetiva do conceito de autonomia e a possibilidade dele ser interpretado de diferentes ângulos e percepções. Ter a noção das margens que limitam o que está definido e o que pode ir para além disso, é um exercício difícil até para

quem domina o ambiente escolar e os seus quadros legais. Pese embora estas *nuances*, percebemos que no geral, todos concordam em grande escala (49,9% no *Concordo*, 36,5% no *Concordo Totalmente*) com a afirmação de que a criação deste órgão constituiu um passo importante no sentido da autonomia da escola. Pelo facto de no CCE se analisarem e aprovarem alguns dos documentos que potenciam e edificam a referida autonomia, nomeadamente, o RI e o PEE, acredita-se que todos sentiram o seu peso e contributo, assim como o seu potencial para isso. É, no entanto, de referir que houve docentes que discordaram (6% responderam *Discordo* ou *Discordo Totalmente*), assim como, somando aos representantes da autarquia e dos outros MCCE, que não tiveram opinião sobre o assunto, apresentando a resposta *Não Concordo/Nem Discordo*, perfaz um total de 13,7% das respostas. Nestes casos, poderemos indagar-nos se é sentida esta “margem de manobra” para uma efetivação da autonomia e se o CCE constituiu um passo importante para nesse sentido.

Sendo um assunto complexo e controverso, aquilo que podemos compreender é que a nível das chefias políticas, percebemos nas entrevistas que não há dúvida da justeza da afirmação, defendendo ser o CCE o órgão que mais concorre para a efetiva concretização da autonomia. A este respeito, o StRERH refere: “*A escola não é hoje um prolongamento da administração pública no sentido como era anteriormente em que o estado determinava não só o currículo mas toda a forma de executar esse currículo (...) a questão da autonomia que é também um corolário do conselho de escola - se a escola é uma comunidade educativa então essa comunidade educativa tem de ter autonomia para definir também o seu projeto pedagógico, a forma que tem de intervir, de abordar o desenvolvimento do currículo*”, mas adverte que “*Se a escola existe como expressão de uma comunidade educativa, e com autonomia, então também é preciso que esta escola seja capaz de dar uma resposta aos problemas, às necessidades que existem e que vão surgindo para a sociedade, como um todo*”. De igual forma, o DtRRHAE, DtRRHAE, refere que “*é dado à própria escola em sede da sua autonomia, em sede do seu modelo organizacional, determinar uma efetiva participação da comunidade educativa*”, mas sublinha que “*as escolas por vezes reclamam mais autonomia, este, no nosso entender, este modelo é suficientemente aberto, por vezes também o que*

*se assiste é não exercer as competências que estão atribuídas efetivamente na lei". Já o DtRE defendeu que "o 4/2000 propiciava mais autonomia à escola porque era o conselho da comunidade educativa que escolhia através de concurso o diretor executivo, portanto, era o próprio conselho da comunidade educativa que amolgava os resultados". Sobre este percurso histórico, o Secretário Regional de Educação explanou a sua opinião da seguinte forma: "a grande diferença entre o decreto legislativo regional 4/2000 e o atual resulta da intervenção do tribunal constitucional que veio considerar ilegal o modo de recrutamento do presidente do conselho executivo no sentido de dizer ou defender que aquele órgão tinha de ser eleito e não escolhido através de concurso como estava previsto naquele primeiro diploma (...) eu não tenho uma especial preferência por um sistema ou por outro (...) porque não me importa muito cuidar do aspeto formal e saber se há mais democracia ou menos democracia, o que me importa é saber se isso tem efeitos para a escola se tem consequências práticas para a escola, a escola fica melhor?". O DtRE acrescenta também: "não creio que, 13 anos passados, o conselho da comunidade educativa seja o verdadeiro órgão de direção das escolas porque não é consentâneo com uma coisa que está a montante e que tinha a ver com a questão da autonomia, e com a questão da descentralização de poderes, ao invés daquilo que nós chamamos de desconcentração, que a desconcentração é no fundo centralização. Sem haver descentralização não pode haver verdadeira autonomia". O mesmo dirigente recorda que "uma coisa são as orientações para a ação outra coisa é a ação organizacional propriamente dita, seguindo o quadro de análise, o modelo de análise do professor Licínio Lima (...) O sociólogo francês que é o Michel Croizier, que tem um livro espetacular que é *On ne change pas la société par décret*, - não se muda a sociedade por decreto, e depois o Paulo Freire, eu sigo sempre esses dois autores, que tem num livro espetacular que é *Educação na Cidade* (...) que diz que não se muda a cara da escola por portaria (...) dizem os especialistas que nestas questões de mentalidades estão um bocado ligados às estruturas e à longa duração, não se muda de um dia para o outro" e defende que "do ponto de vista normativo, e aí podemos dizer que é necessário haver uma maior descentralização de poderes para a escola para uma maior autonomia para que este órgão conseguisse*

*funcionar, não sei se melhor mas com muito mais poder, e por outro lado penso que é o tempo que vai fazer com que este órgão se afirme e também pelas pessoas que constituírem o órgão”, deixando em aberto a possibilidade de conquista de autonomia, conforme já anteriormente defendido.*

Como previamente explanado, a desconcentração defendida pelo DtRE é um processo de reorganização dos serviços administrativos ao nível macro – Administração Central. Paralelamente a esta, torna-se indispensável a descentralização, para que seja possível implementar medidas de autonomia, administração e gestão local, com envolvimento da comunidade, e para que seja possível dar resposta às necessidades locais, dotando as escolas de maior poder de decisão. Neste contexto, as escolas e os territórios educativos têm sido alvo de fortes apelos à participação local, nomeadamente em matéria de gestão, autonomia e governação local (Ferreira, 2005, p. 265). É claro que é importante que as escolas concebam a autonomia como uma vantagem para o seu melhor desempenho. O StRERH, na sua entrevista, evidencia o caminho a percorrer: *“Haverá escolas que terão conseguido alcançar muitos objetivos interessantes e importantes, em grau de aprofundamento superior a outros e há outras escolas que ainda têm o caminho por percorrer. Naturalmente que isso é um fenómeno que até, em homenagem ao princípio de autonomia das escolas, é de esperar que as escolas se encontrem em posicionamentos diferentes e que tenham realidades diferentes (...). Portanto, eu acho que todas as escolas têm nesta lei um espaço ainda para percorrer.”*

Entre os caminhos possíveis e os desafios e condições que existem, percebem-se “equilíbrios” difíceis de dominar e a ideia de que a efetiva descentralização se conquista e raramente se concede.

Ao nível dos presidentes do CCE, no *focus-grupo*, há a sensação de que não é reconhecido um real contributo do CCE, como explicita P1 “Acho que a intenção é boa, mas na realidade, na prática, não vejo grande utilidade”, predominando a sensação de que se trata de uma autonomia algo fictícia, muito condicionada e não efetiva. Um outro ponto de vista apontado foi o facto da autonomia nem sempre ser benéfica, uma vez que, principalmente quando as coisas correm mal, a tutela se retrai de intervir, conforme a PCCE, P1, refere: *“É como isto da autonomia, mas acho que isto da autonomia que é dada à escola, a*

*escola fica muito fechada, fica muito virada só para si e acho que o Ministério da Educação sente-se muito... vá lá, tem receio de atuar na escola (...) sim senhor, vêm à escola, ficamos todos contentes, felizes e autónomos, mas acho que é uma autonomia virtual”.*

No fundo, numa dúvida que ensombra a sua existência, esta autonomia virtual, onde *as regras são mais que muitas*, há a sensação de que o CCE pouco influi sobre a autonomia da escola (também ela condicionada) e pouco ou nada lhe acrescenta. Apenas encerra uma intenção, sendo uma *bandeira mais virtual que real*. Um PCCE (P4) refere mesmo que “*Não faz nada ... só mastiga o que já foi feito (CCE)*”.

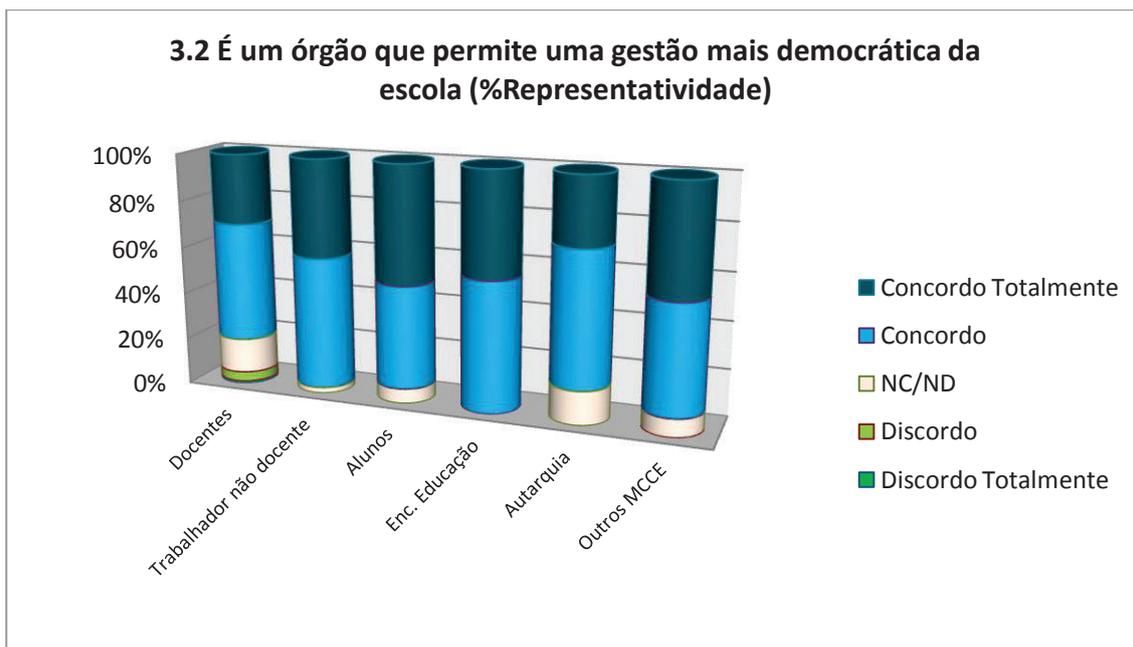
Assim, nesta questão, parece-nos que o facto de não obtermos 100% das respostas no *Concordo Totalmente* já é um sinal de que algo está menos bem, ou pelo menos, pouco claro, e que há muito a fazer para deixar bem evidente esta questão, além de se conseguir fazer sentir essa independência e liberdade no poder escolher e decidir por si, respeitando o seu contexto e especificidades.

A formação é uma das respostas possíveis, a exemplo do que a Direção Regional de Recursos Humanos e Administração Educativa (DRRHAE) organizou recentemente no Ciclo de Boas Práticas com o título *O Regulamento Interno enquanto instrumento de permanente construção da autonomia da escola*. Nesta iniciativa, foram convidados os vários níveis de ensino para um debate onde a ideia principal que sobressaiu foi a de que cada escola deverá traduzir a sua identidade particular através dos documentos que elabora para se regular (RI) e orientar (PEE), sendo estes a expressão da própria escola e os seus referenciais. O próprio DtRRHAE sugeriu que a tutela deverá dar um tronco comum que oriente as escolas, cabendo depois a cada escola construir e acrescentar o que considerar pertinente e adequado à sua realidade. Não sendo a autonomia um fim em si próprio, o que se pretende é a oportunidade de dar respostas mais eficazes e céleres na busca constante da melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Também o StRERH salientou que “*é talvez esta mudança (explorar a autonomia) e esta reflexão que se impõe que a própria escola tem que refletir para dentro este tipo de competências (...) em sede de regulamento interno o que se sucede é, por vezes, uma cópia do modelo legal - quando se devia aproveitar a oportunidade para aí estabelecer aspetos*

*diferenciais obviamente que dentro do campo da legalidade, mas que permitissem outro tipo de resposta*". Acrescenta ainda que *"uma questão que se nos põem muitas vezes e que aposta nestes termos, será que as escolas precisam de mais autonomia consagrada na lei? - eu acho que a lei nesse aspeto, esta lei, nesse aspeto é particularmente feliz porque tem um enquadramento das competências e das capacidades de intervenção por parte de cada órgão que é bastante moldável às diferentes realidades"*. Fica o desafio à reflexão no seio de cada escola.

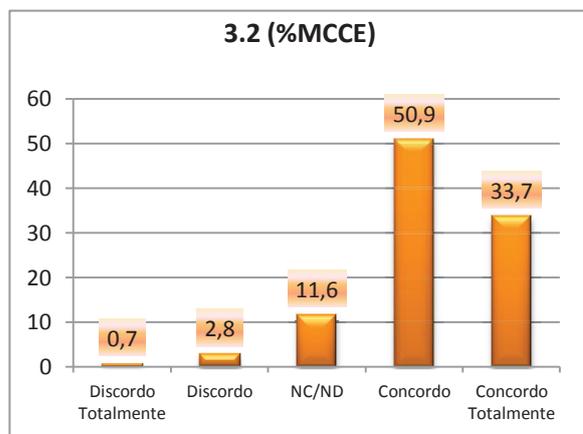
Assentes no conceito de autonomia que *identifica e diferencia* e que pressupõe *liberdade* mas não *independência*, podemos constatar que o CCE pode (e deve) dar contributos significativos para uma relação exponencial entre o que é decretado e o que é construído. Como defende Macedo, "quanto mais são as trocas de energia, informações e matéria que um sistema estabelece com o meio, maior é a sua riqueza, a sua complexidade, as possibilidades de construção da autonomia" (1991, p. 132), sendo o CCE o órgão mais dotado desse potencial.

Um dado curioso surge ao percebermos que, conforme aumenta o nível de escolaridade, surge e eleva-se o descrédito da autonomia defendida. Estes indicadores poderão revelar-nos alguma desconfiança da autonomia decretada não ser sentida como efetiva, pelos que estarão potencialmente mais atentos a estas questões ou, pelo menos, mais habilitados para as perceber e pensar. Confirma-se, no entanto, que a grande maioria dos inquiridos se encontra na posição *Concordo*, com 49,5%, seguida do *Concordo Totalmente*, com 36,5%. Estas duas escolhas perfazem 86% de respostas, que vincam, neste dois níveis, a sua concordância em relação ao passo importante para a autonomia da escola, dado pela criação do CCE.



**Gráfico 11 - CCE e Gestão Democrática da escola – Representatividade**

**Gráfico 12 - CCE e Gestão Democrática - Total MCCE**



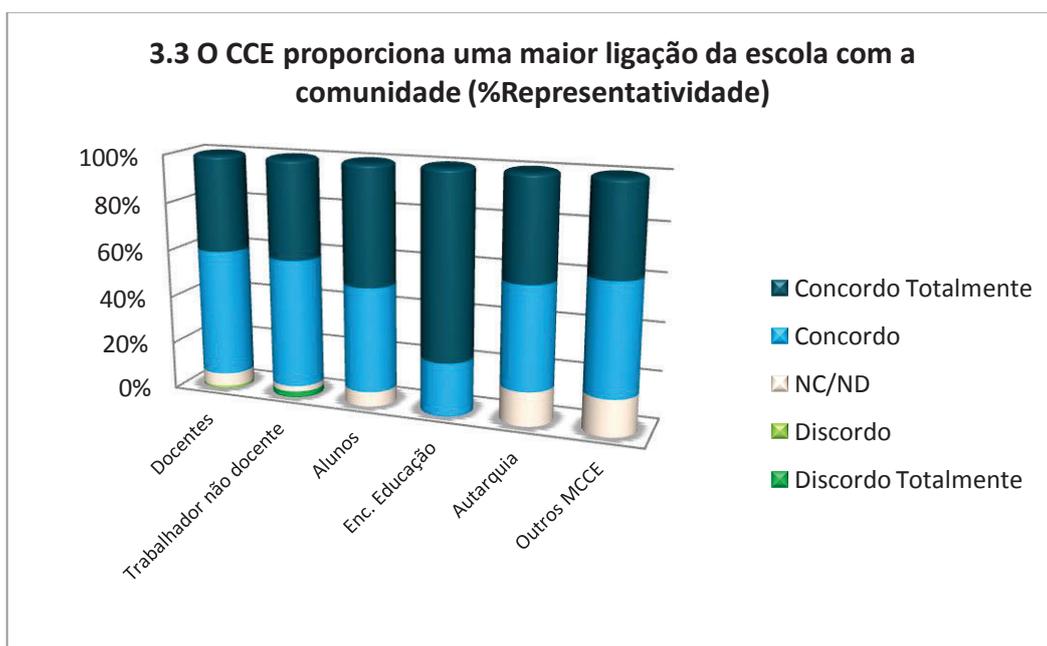
Nos normativos legais, podemos perceber a ênfase dada à questão democrática, como princípio orientador, já presente na Lei de Bases do Sistema Educativo, conforme refere o art. 3.º, g, assegurando a participação e o exercício de cidadania crítica, numa administração descentralizada e

uma gestão participada e partilhada, “de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário. Também Lima faz “referência a um projeto político democrático, como afirmação de interesses e de vontades, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor da afirmação de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, fator quer de conflitos, quer de consensos negociados” (Lima, 1998, p.182). Nesta lógica, esta é outra questão que deveria revelar um sentido único: a

concordância total. Ainda mais do que na anterior, não parece lógico existirem dúvidas de que a essência do CCE é precisamente o trazer mais democracia à escola. O facto de trazer todos os envolvidos diretamente com a escola - os pais, alunos, trabalhadores não docentes e docentes - para o centro da decisão e ainda acrescentar todas as entidades e organismos que podem e devem relacionar-se com a ação da escola para o mesmo, deveria ter acrescentado democracia à gestão escolar. Porém, sabemos que, muitas vezes, os documentos são densos, complexos e distantes da realidade e da compreensão de todos e que não é fácil a envolvimento em questões legais e orçamentais, pois exigem conhecimentos específicos. Assim, no fundo, é admissível pensar que muitos não se sentem atores desta gestão. No *focus-grupo*, houve uma frase que resume bem a ideia: “*eu sinto-me uma jarra, que nem Atlantis é*”. Se uma presidente do órgão refere isto, que mais poderão dizer os outros membros? Sentir-se adereço ou marioneta não é certamente a lógica da democracia, pois esta deve dar espaço e condições para a intervenção consciente e a participação ativa, consciente e livre de todos os envolvidos. Deste modo, os 15% que *Discordaram* ou não revelaram uma opinião, ficando-se pelo *NC/ND*, evidenciam esse diagnóstico mais cinzento. Uma representante dos EE referiu, numa nota de campo, que nunca se sentiu envolvida, apenas informada e que acha que, no fundo, tudo serve apenas para se dizer que os pais e os outros estão envolvidos na comunidade escolar. Considerou ainda que este órgão “*é muito burocrático e na realidade não se faz grande coisa*”.

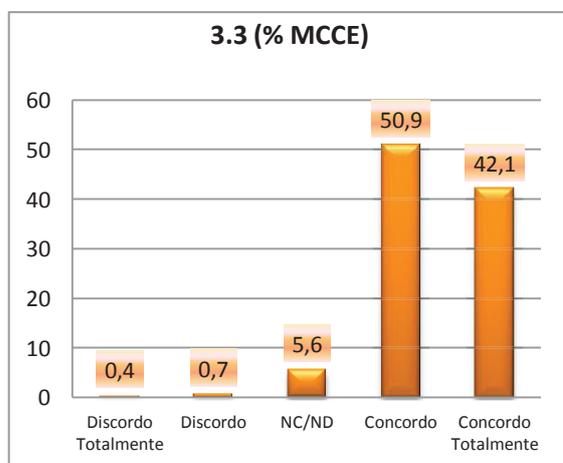
Estas questões seriam ainda mais extensamente entendidas se perguntássemos aos grupos representados (alunos, EE, docentes, pessoal não docente) se identificam e sentem essa gestão democrática, se consideram que o CCE a proporciona e reflete. Seria um outro estudo, claramente, mas atrevemo-nos a prever daí um cenário ainda mais cinzento, uma vez que quem é eleito teria de manter canais de comunicação e participação com os seus representados e assim sentir legitimidade naquilo que defende, por parte de quem representa, e estes sentirem-se verdadeiramente participantes na democracia exercida. Paremos para perguntar: são muitos os casos em que isso se cultiva e respira? É que, certamente, não é uma votação de 4 em 4 anos que conquista tamanho feito. O DtRE apresenta ainda uma justificação para uma

certa dificuldade histórica para a participação e a democracia: “*nós vínhamos de uma sociedade em que era proibido participar e não se aprende a participar também de um dia para o outro, portanto, acho que estes órgãos são importantes para que as pessoas aprendam a participar e aprendam a ver o que é a democracia, que hoje se fala pouco*”. No fundo todos reconhecemos um défice de cultura cívica e de participação das próprias populações e um certo alheamento face aos problemas da escola e do país.



**Gráfico 13 - CCE - Ligação da escola com a comunidade – Representatividade**

**Gráfico 14 - CCE - Ligação da escola com a comunidade - Total MCCE**



Na análise deste resultado, a primeira linha de pensamento que nos ocorre é a de que da parte da comunidade exterior à escola, representantes da autarquia e os outros MCCE é que surgem algumas indecisões quanto ao facto de este órgão proporcionar uma maior ligação da escola com a comunidade, com a

opção *NC/ND*. Isto pode fornecer pistas, ainda que ligeiras, de que a ligação da escola com a comunidade não é tão efetiva quanto se desejaria.

A participação é imprescindível à construção da comunidade educativa, por isso coloca-se a questão da dicotomia entre participação formal e informal. Os normativos consagram um quadro de participação formal mas estudos como o de Almeida (2005) referem que a formalização da participação da comunidade na gestão escolar, não parece ter provocado um efeito significativo no alargamento da participação parental, da autárquica, do pessoal não docente e da comunidade na vida escolar, realçando-se um envolvimento pouco dinâmico e de mero cumprimento de lei. Tendo em conta estes dados torna-se evidente que as escolas terão de ser criativas no sentido de encontrar outras formas de participação e de envolvimento dos vários membros da comunidade, no sentido de uma maior responsabilização em termos de objetivos comuns (Branco, 2007). Torna-se assim necessário, segundo a autora, a criação de espaços e locais que possibilitem o estabelecimento de relações informais entre os vários membros da comunidade educativa e ainda “a promoção de um envolvimento local significativo no governo da escola e nos seus projetos, de forma a que estes sejam perspetivados como uma mais-valia por toda a comunidade” (p.272). Assim, no processo de construção da comunidade educativa torna-se crucial a questão da liderança que deve congrega esforços no sentido da concretização de objetivos comuns e criar dinamismos de envolvimento e de relacionamento entre todos.

É também importante cada CCE perceber o que a comunidade exterior pode, espera e deseja participar na escola e o que a escola pode, espera e deseja concretizar com essas entidades e com a comunidade local. A criação de verdadeiras pontes que evidenciem múltiplas formas de colaboração recíproca começa com espaços abertos de participação, de debate e de partilha, formais e informais.

Este percurso pode ser iniciado com uma adequada explicação da legislação e das funções e dinâmicas que se esperam do CCE, mas também com uma autorreflexão através, por exemplo, de um Mapa de Impacto de modo que nunca aconteça a dúvida ou a hesitação sobre a função de cada um que

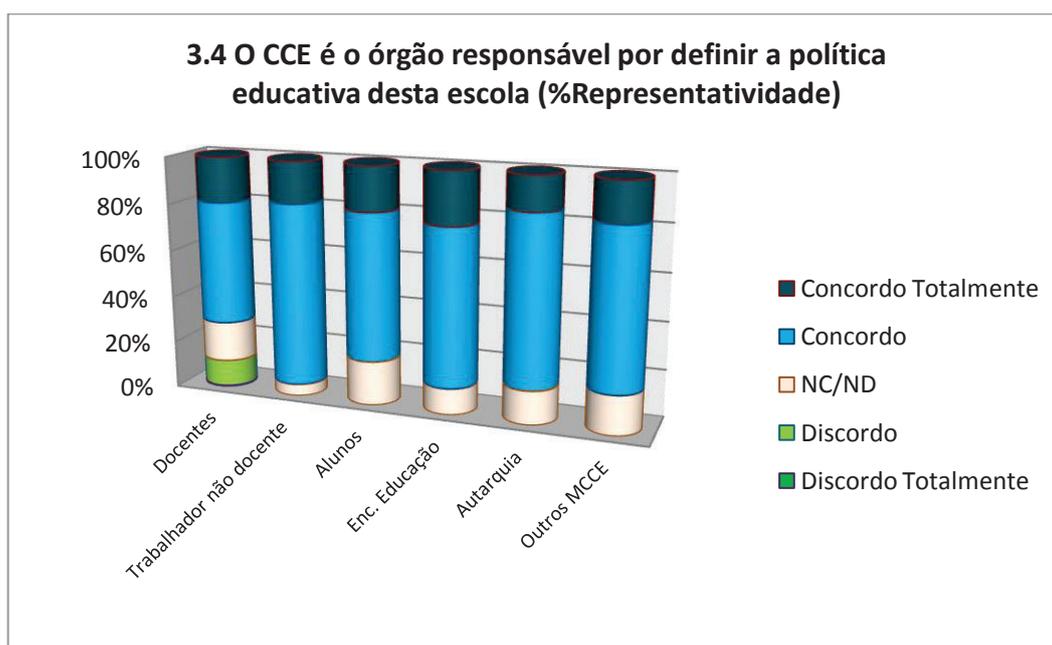
nele tem assento e de que o CCE é o órgão que efetivamente proporciona uma ligação biunívoca entre a escola e a comunidade.

Se isto falhar, diríamos que o sentido e o significado da criação do CCE, junto com a busca democrática que lhe está inerente, ficam em causa. Perde-se conjuntamente a sua riqueza, conforme defende Benavente (1999, p. 81), os “regimes descentralizados facilitam a criatividade e a experiência, permitindo a expressão da vontade dos atores” educativos, o que evidencia o importante contributo que os agentes locais daquela comunidade podem dar, com a sua visão, experiência e criatividade.

Na representação gráfica, podemos ainda verificar que a grande maioria dos respondentes se encontra apenas na opção *Concordo* mas, somando-se à segunda escolha mais assinalada – *Concordo Totalmente*, perfazem um total de 92,98% o que sublinha uma das essências defendidas para o surgimento do CCE. Como se verifica, é muito reduzido o número de discordantes nesta questão tão estrutural.

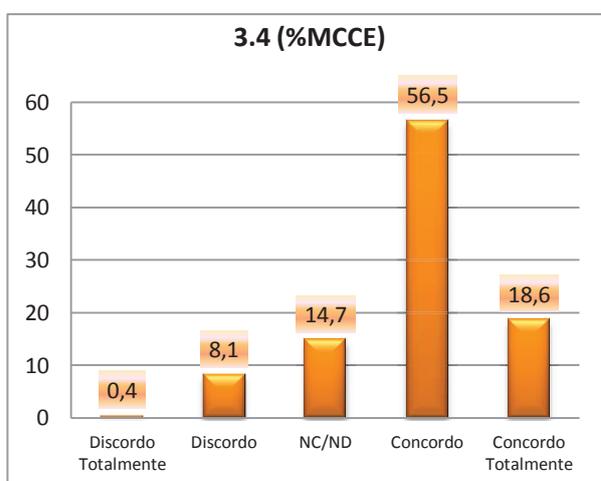
Apesar da concordância maioritária verificada com a afirmação, o PCEE - P4, acrescenta dúvidas a esta evidência, afirmando: “*Portanto, só para concluir aquele aspeto – a falta de divulgação do CCE, eles nem sabem o que é que estamos lá a fazer, (não é aos membros, é à comunidade) quem é que os representa no fundo!*”. A ligação da escola com a comunidade nem sempre é visível ou substancialmente concretizada, mas, como evidencia o DtRE, “*As mais-valias penso que são estas, são ter a representação da comunidade educativa, é trazer mais pessoas à escola, quebrar aquele gelo que havia*”, ficando a ligação pretendida certamente mais estreita. O StRERH partilhou as suas reflexões afirmando haver espaço para evolução e lembra a responsabilidade da escola como agente de mudança, na ligação com a comunidade: “*Eu penso que ainda há desafios para serem vencidos e sem dúvida que este caminho de trazer a comunidade a participar na vida da escola é um caminho que ainda tem de fazer mais o seu percurso, e que tem espaço para evoluir, eu punha aqui outro desafio, mas que o conceito subjacente a esta lei já o tem, que é o caminho inverso, que é o caminho da escola ser um agente de mudança na sociedade em que se insere*”. Acrescenta ainda que a escola deve “*ser um agente interventivo e capaz de ser indutor de mudanças na própria*

sociedade, e quando isso acontecer estaremos verdadeiramente a concretizar este ideal de encararmos a escola como uma comunidade educativa e no fundo realçando que o interesse da escola é o interesse da comunidade”. Lembrando o artigo de Formosinho (1989) “De serviço do estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa” e visitando outros autores como Lima (1998), constatamos que a comunidade escolar já não pode ficar restrita e fechada em si mesma, como implica um sistema centralizado, mas terá de incluir, necessariamente, os alunos e pais (membros e os clientes imediatos) e a comunidade profissional e comunidade local servida (membros e clientes mediatos da escola). Em suma, a escola terá de atrair e estar aberta a todos os interessados no processo educativo e estes deverão unir-se na procura de *palavras de futuro*, pois educar é abrir caminhos.



**Gráfico 15 - CCE - Política Educativa – Representatividade**

Gráfico 16 - CCE - Política Educativa - Total MCCE



Conforme já anteriormente apresentado, no quadro legal, podemos observar a clara descrição desta função para o CCE de cada escola.

O que ressalta de imediato da análise destes resultados é haver representantes dos docentes que discordam da afirmação. Sabendo que esta é uma linha definida pela lei

que rege este órgão de direção e sendo os docentes os agentes mais envolvidos e entendidos das dinâmicas e diretrizes existentes na escola quanto à sua política educativa, é de considerar esta questão como um importante reflexo da sensibilidade vigente. Cerca de 30% dos docentes ficaram de fora das opções concordantes, o que já é uma expressão significativa. Também se apura que há em todos os grupos representantes quem não apresente uma opinião definida, ficando-se pelo *NC/ND* 15% dos respondentes. Do total, 56,5% dos MCCE situam-se no *Concordo*, constituindo-se a maioria da amostra. Nesta questão, podemos perceber alguma ambiguidade sobre a questão do que é a política educativa da escola, o que a define, o que a constitui e o que está para além dela, que se enquadra na política do sistema educativo português. Mesmo ao de leve, toca na questão da autonomia da escola e depois emerge do âmago do CCE de cada escola: definir a política educativa da escola. Os quatro grandes documentos que poderíamos evidenciar como definidores da política da escola são o PEE, que define as metas e objetivos que a escola preconiza, o RI, que estabelece as regras e competências de todos os que estão envolvidos nela, o PAA, que abarca as atividades planeadas pela escola, e o domínio financeiro, que consiste em dar parecer sobre as linhas orientadoras de elaboração do orçamento e sobre as contas de gerência. Sobre este aspeto, o DtRRHAE considera que *“temos aqui um grande salto do ponto de vista conceptual, que foi*

*centrar a política educativa na escola, que deve ser o cérebro das políticas educativas e acima de tudo conceder instrumentos de forma a promover a sua identidade e promover o sucesso dos alunos que é a qualidade das aprendizagens*". Assim, defende que *"A mais-valia que eu acho que passámos a ter o órgão de direção que reflita as dinâmicas da comunidade educativa envolvente, porque se esse órgão refletir o projeto educativo de escola julgo dá uma maior estabilidade"*.

Ao nível do *focus-grupo*, encontram-se, na visão dos PCCE, algumas dificuldades, por exemplo evidenciadas pelo testemunho de P2: *"Portanto, saber sabem que é o órgão máximo da escola, isso todos sabem... agora volta e meia agente acaba por fazer o que já vem feito de trás... (...) Não estamos a dar passos nobres. Não estamos a fazer crescer nada!"*

Socorrendo-nos do autor que defende ser uma "referência a um projeto político democrático, como afirmação de interesses e de vontades, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor da afirmação de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, fator quer de conflitos, quer de consensos negociados" (Lima, 1998, p.182), o CCE concentra em si as características e competências para definir a política educativa de cada escola.

O DtRE faz menção à génese da ideia, lembrando que *"a coluna vertebral ou o eixo em que radicam todos estes modelos que foram os estudos preparatórios feitos por aqueles autores da universidade do Minho onde havia também, estou a lembrar-me de João Formosinho e do Licínio Lima, que fizeram parte daquela comissão de acompanhamento por parte do sistema educativo (...) e que considerava importante por exemplo que se distinguissem órgãos de direção e órgãos de gestão, por exemplo, órgãos de direção em que tinha de ser política, tinha de no fundo definir a política da escola e o órgão de gestão devia executar, operacionalizar"*.

A este respeito, o DtRRHAE sublinha que o *"Planeamento estratégico é a função essencial do conselho da comunidade educativa"*, opinião corroborada pelo DtRE: *"nós hoje assistimos ao facto de que as escolas são muito iguais umas às outras oferecem todas a mesma coisa e o que define a singularidade de uma escola é de facto de ela ter o tal planeamento estratégico - eu tenho*

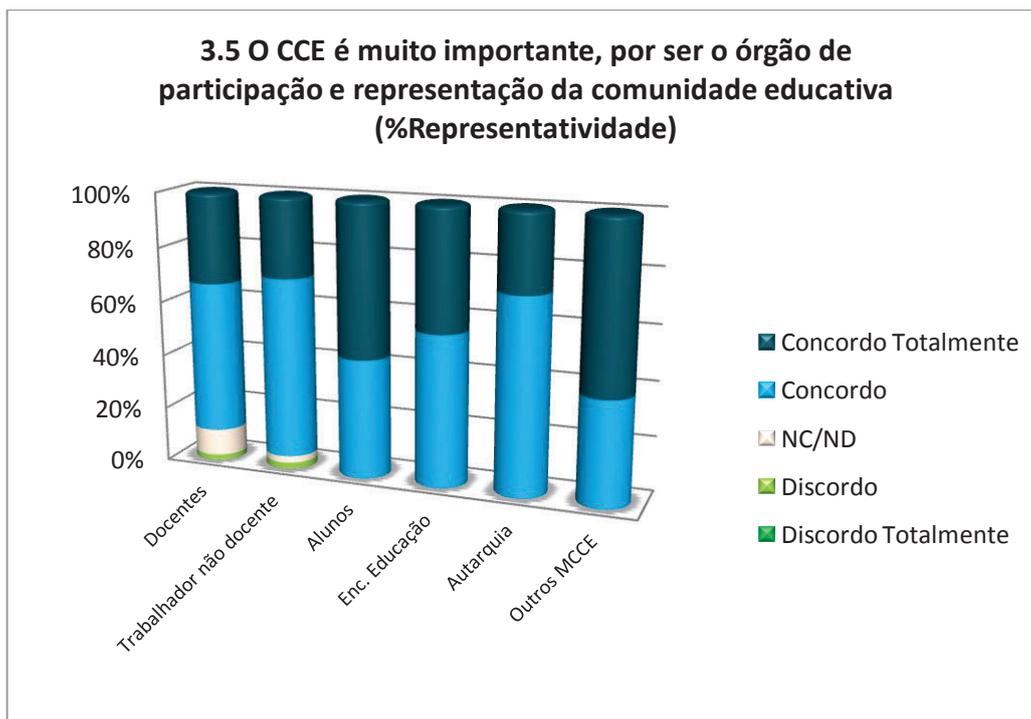
*estes alunos, eu tenho estes docentes, o que é que eu quero, para onde é que eu quero ir, por onde é que eu quero ir- criar a singularidade e a entidade.”*

Para esta e para as próximas questões, interessa refletir nas palavras do interveniente P1 do *focus-grupo*, quando faz referência à sua experiência no cargo de PCCE e ao percurso histórico já vivido, bem como áquilo que sente ao momento da entrevista: *“Até inicialmente havia a ideia de que a comunidade recebia um bónus. Depois havia a altura em que eram horas extraordinárias. Durante muito tempo, as pessoas achavam que éramos pagos para não fazer nada. Para reunir trimestralmente, era tratar de assuntos que no fundo eram resolvidos no Conselho Pedagógico e que só iam lá ao CCE para dizer, sim, aprovámos o RI da escola, sim aprovámos o PEE. Eu senti isto no primeiro ano, no 1º mandato, e continuo a sentir, sinceramente, continuo a sentir”*. Esta sensação de impotência e de distanciamento, felizmente, não é comum a todos, pelo que P5 faz referência à sua experiência, dizendo que *“Eu sempre sou chamada para me ouvirem e lamento que haja este ambiente das pessoas não confiarem. (P2: Eu todas as semanas sou chamado à direção para dar alguma opinião.) Eu penso que só quando damos as mãos é que podemos trabalhar. Imagino o que é que passam os colegas que estão a referir aspetos que até põem em causa a nossa postura do dia-a-dia!”*. O participante P2 acrescenta ainda que *“(Com o CE) (...) Combinámos uma vez por semana reunir as informações. (...) sempre que me chamavam ao Funchal, ia em trabalho. (...) Sim, por exemplo, sai uma coisa qualquer, ao entrar na escola, é logo a secretaria: “Ir lá acima!” – Já sei. Por exemplo em janeiro saía todas as semanas... nisso ela (direção) está sempre a chamar. Sai uma coisa qualquer, manda logo para o mail.”*. Este docente faz referências importantes em relação à relação de parceria e cooperação entre o CE e o CCE. Toca ainda num ponto relativo às “convocatórias por inerência do cargo”, que nos últimos tempos passaram a ser sempre “convites” e que, por esse motivo, impedem muitas vezes os PCCE de participarem nas reuniões/formações existentes, nomeadamente, as da tutela. Neste aspeto, conforme é discutido entre PCCE, esperar-se-ia (e seria desejável) que os CE das escolas ou a tutela justificassem a presença do PCCE, pela pertinência e exigência do cargo, situação que nem sempre acontece.

Voltando ao tema mais diretamente abordado, o PCCE com o código P3 relata também o seu sentimento de frustração pela distância e impotência sentidas no exercício do seu cargo e, logo, na concretização da responsabilidade aqui abordada: *“É isso que eu sinto falta, de ser informada daquilo que se passa na escola, haver articulação. Eu só fico a saber no Pedagógico ou então no dia do CCE”*. É esta articulação, este “dar as mãos” num encontro estratégico e cooperante entre o CE e o CCE, protagonizado, também, e acima de tudo, pelos seus presidentes, que parece ainda faltar em algumas escolas. Sobre este aspeto fulcral, o DtRE sublinha: *“eu acho que o conselho executivo tem que achar necessário que tem ali um órgão que é extremamente importante, porque é um órgão que vai, com certeza, ajudar a ver o que não está a funcionar bem e pode estar a funcionar melhor, o que está a funcionar muito bem e pode ser potenciado, não vejo nada negativo neste órgão. Acho que cada dia que passa ele vai ser mais necessário e deverá trabalhar melhor, mas é o que lhe digo, tem de ser com os atores que estão lá dentro, não vale a pena estarmos a dar indicações... tem de ser quem está lá dentro!”*. Fica o alerta para “quem está lá dentro”, com especial incidência, responsabilidade e obrigação de ser orientador e reflexo disso, nos presidentes do CE e do CCE.

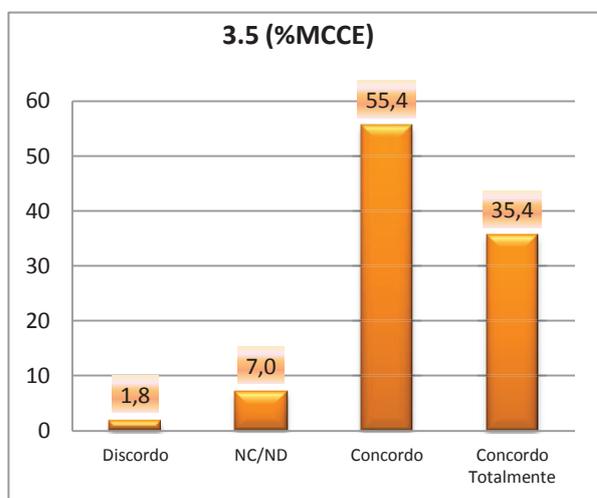
Sendo a escola um “locus de produção e de reprodução de finalidades formais, de políticas internas e de relações com o exterior [...]” (Friedberg, 1993, cit. por Grade, 2008, p. 62), acreditamos que o CCE é também um locus do todo da escola e que, por isso e pelas competências que lhe estão atribuídas legalmente, terá de afirmar-se cada vez mais na definição da política educativa de cada estabelecimento, devendo ser potenciador e gerador do seu próprio êxito.

Como evidenciaremos mais adiante, consideramos essencial que o CCE tenha espaço propício e fértil à reflexão, à partilha, à participação. Sem essa matéria-prima, feita de tempo e de vontades, será impossível criar, inspirar e fertilizar a escola, cumprindo aquele que é o seu primordial papel.



**Gráfico 17 - CCE - Participação e Representação da Comunidade – Representatividade**

**Gráfico 18 - CCE - Participação e Representatividade da Comunidade - Total MCCE**



Na análise desta questão, verificamos que, apesar de 11,7% dos docentes terem discordado ou respondido *NC/ND*, evidenciam-se os resultados concordantes com a afirmação de que o CCE é importante por ser o órgão de participação e representação da comunidade educativa, perfazendo um total de 35,4% no *Concordo*

*Totalmente* e 55,4% no *Concordo*. Emerge aqui o sentido de importância que é atribuído por todos, sem grandes dúvidas, ao CCE, e o reconhecimento da possibilidade de participação e representação da comunidade educativa. Esta obteve maior ênfase nos Alunos e nos Outros MCCE, cuja maioria respondeu *Concordo Totalmente*, mas que, no todo da amostra, também obteve a maior expressão de respostas, somando as duas opções concordantes: 90,9%.

Mantendo a mesma linha de pensamento, a esfera política não tem dúvida desta importância, dizendo o DtRE: *“Penso que teve impacto, primeiro trouxe a comunidade à escola independentemente do poder de decisão que teve, trouxe a comunidade à escola”*. Mais perentória é a intervenção do próprio StRERH: *“Devo realçar que este Conselho da Comunidade Educativa é verdadeiramente o órgão de direção da escola (...) no sentido de ser o órgão que acaba por ter a capacidade de decisão sobre determinados documentos e opções estratégicas da escola como sejam o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Escola. A capacidade que tem de analisar e dar parecer sobre os relatórios que são periodicamente feitos pelos Conselhos Executivos e que dão um ponto da situação relativamente à execução do Plano Anual de Escola, as linhas orientadoras do orçamento, a componente financeira, as contas de gerência - também passam por este órgão, portanto, é verdadeiramente o órgão de direção da escola. E tendo esta capacidade de intervenção, e para os efeitos daquilo que é talvez a tarefa nobre da escola, que é a questão do projeto educativo - este órgão aprova o projeto educativo, e tendo esta capacidade, primeiro com a sensibilidade ou com as diferentes sensibilidades que tem, devido à composição do órgão, e depois com a competência de aprovar aquilo que é o núcleo central da atividade da escola que é o projeto educativo, naturalmente que o conselho da comunidade educativa, nesta circunstância, é um órgão fulcral, absolutamente fundamental na vida das escolas.”*

Percebe-se nestas palavras que o CCE é um importante decisor na escola, não só pelas competências que assume, mas também porque garante a participação dos vários atores, inculcando valores mais democráticos à escola.

Ao nível dos PCCE surgem várias reticências que evidenciam uma representatividade e participação relativas e pouco efetivas. Um dos PCCE (P1) chega mesmo a questionar se “este passo” foi sólido e pertinente: *“acho que aqui, a equipa dos governantes não sente, não sei, mas devem ter-se arrependido de ter criado esta figura... não?”*. Isto leva-nos a refletir, pois evidencia desconfiança e põe em causa a preciosidade defendida pelo quadro legal e pelos governantes.

Aprofundando esta análise, na introdução da matriz legal que o rege, conforme já apresentado, é referida a importância de estimular a participação,

num processo de “desburocratização que valorize a intervenção da comunidade educativa e estimule a participação”.

O DtRRHAE salientou: “*fala-se de projeto educativo que há 10 anos atrás não se falava, um projeto educativo construído, e não projeto educativo decretado, fala-se portanto da participação, debate-se a participação (...) nós também recentemente temos promovido uma série de ciclos sobre esta situação (CCE) também como promotores desta consciência (...) amanhã vamos ter um outro momento que também é importante e que tem a ver com o conselho da comunidade educativa que não se esgota, mas também tem a ver com isso que é portanto a participação de outros atores que não professores que são os representantes de pessoal não docente representante dos alunos e representantes dos pais, encarregados de educação e representantes da administração local todos estes novos atores, com outro tipo de cultura que vão refletir sobre a escola envolvente parece-me muito importante o ganhar esta consciência só por isso, isso já vale.*” O mesmo dirigente informou ainda que a sua Direção Regional está a “*disponibilizar ferramentas para as pessoas terem o acesso às informações não só através de colóquios como em todo o sentido como também disponibilizar bibliografia e promover toda uma serie de ações no sentido dos atores, que somos todos nós, terem consciência da relevância desta temática*”, nomeadamente no site da mesma direção. Os contributos da DRRHAE, e da SRERH em geral, têm sido muito importantes para a afirmação deste órgão e para a sua consolidação na dinâmica de cada escola. Referimo-nos, por exemplo, aos vários *ciclos de boas práticas* organizados ao longo dos últimos anos, para os quais os PCCE têm sido convidados a participar, bem como para as reuniões de esclarecimento sobre o quadro legal que lhe está afeto.

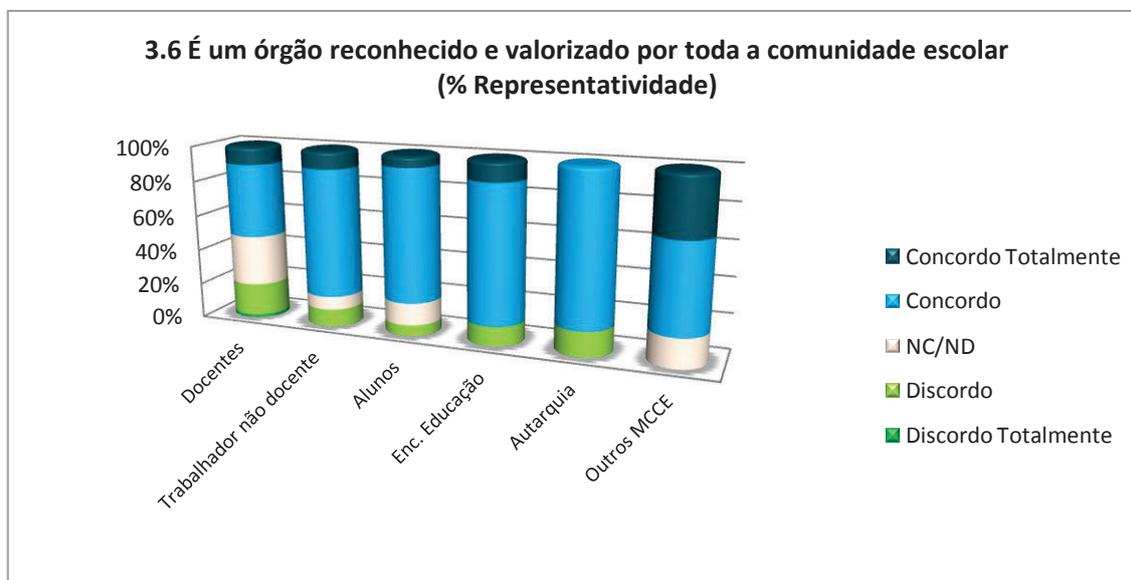
Nesta mesma linha de pensamento, apela-se à criação de canais abertos e estimulantes de participação e à atribuição e conquista de importância para este órgão de direção no seio de cada escola. Isto tem de ser discutido abertamente quer ao nível das chefias políticas, quer em cada CCE, de modo a que sejam definidas estratégias criativas e eficazes de solução. O DtRRHAE, sublinha que “*neste órgão também é ouvir outros atores que falamos dos pais dos alunos, dos encarregados e representantes dos trabalhadores não docentes*

- estes órgãos têm de se abrir a esses atores, por vezes nem sempre há essa sensibilidade e às vezes esses atores que vão a essas reuniões - sentem-se outsiders sobre as temáticas, talvez por vezes derivada à linguagem utilizada, e porque entendo que todos, tem de haver uma cultura de participação, isso é importante, ouvir outras vozes, porque são construtivas, mesmo que discordemos ou não”. Certamente pretende-se um espaço gerador de sabedoria e visão e de esperança profunda.

Nesta questão, seria muito interessante ir mais longe e saber as razões das ausências frequentes ou constantes de alguns MCCE, mas essa análise não cabe neste estudo. Seria ainda curioso comparar a opinião dos que têm assento no órgão (aqui recolhida) e as opiniões dos que nele estão representados, a fim de podermos verificar a importância atribuída – sabendo-se que, em muitos casos, é questionável que seja conhecida a sua existência (por docentes, pessoal não docente, alunos, EE, e até pela comunidade alargada, exterior à escola...) e/ou não é reconhecida a sua função e valor na escola. Seria um bom desafio para outros estudos. O DtRRHAE fez referência a este aspeto, afirmando: *“quando fizemos uns questionários sobre o modelo de gestão tivemos algumas surpresas (...) mas foi bom, para termos a perceção da realidade - que desconheciam a existência do modelo, o que me parece preocupante, não ter a perceção mínima do modelo de gestão, de como funciona (...) por parte (até) dos professores!”*. Por este facto, refere a necessidade de se “fazer uma dinamização” e sublinhar que *“daí que essa aposta na sensibilização, na consciência, na melhoria (do CCE) é extremamente relevante”*. O DtRE acentua também que é na escola que se deve estimular essa participação, dizendo que *“não há uma outra instituição que transmita tão bem o que é a educação - que é a herança de um conjunto de relações culturais - que seja a escola... e isto tem de ser transmitido não através de teoria, mas através da prática, da participação que o conselho da comunidade educativa, com associações de estudantes com todo este conjunto de órgãos”*.

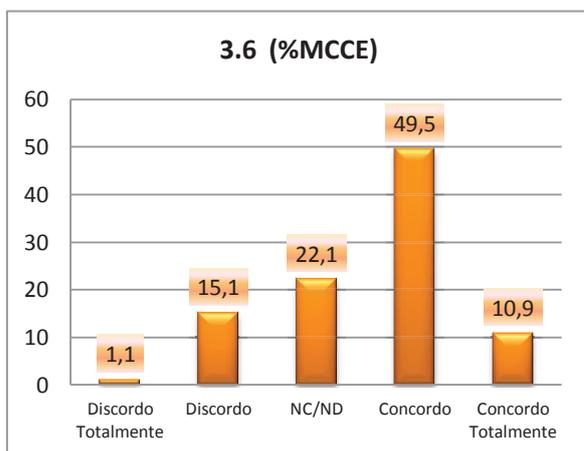
É necessário ir para além das três reuniões indispensáveis, tornar-se visível, inquieto, atuante, presente na vida da escola e da comunidade e acrescentar-lhe contributos reais que conquistem admiração e reconhecimento. É ainda crucial criar elos de comunicação entre os representados e os seus

representantes, de modo a criar reconhecimento e sentido em toda a comunidade.



**Gráfico 19 - CCE - Reconhecimento e Valorização – Representatividade**

**Gráfico 20 - CCE - Reconhecimento e Valorização - Total MCCE**



Esta questão prolonga a reflexão anterior. Na análise das respostas obtidas, percebemos que há algum contraste com a questão imediatamente anterior uma vez que, como vimos, a grande maioria dos implicados reconhecia importância à participação e representação da comunidade educativa. Mas, nesta

questão, já se verifica que, na verdade, não são tão expressivos nem efetivos esses reconhecimentos, nem há uma verdadeira e profunda valorização do CCE pela comunidade escolar. No gráfico, podemos observar que nos representantes dos docentes é que se encontra a maior expressão nas opções neutra ou discordante, com um total de 48,2%. Isto por si só é expressivo, pois situa-se em

valores próximos da metade dos inquiridos. Podemos ainda visualizar que em todos os grupos houve respostas nesses conjuntos de opções. Isto indicia o sentimento de que há vários elementos da comunidade que não conhecem a existência do CCE, as suas competências e objetivos. Mais incoerente se torna o facto de percebermos que, além da comunidade educativa, os próprios MCCE não reconhecem nem valorizam a importância do órgão, nem tão pouco a sua presença nele. Para alguns dos presentes como MCCE, a sua participação e ação não é vista como uma missão e uma possibilidade conquistada e meritória de fazer parte da história da escola, ser sujeito desse percurso, dar contributos importantes para a melhoria da mesma, mas sim como um “peso”, um trabalho extra, que evitariam se tivessem oportunidade. O DtRE reconhece este facto quando diz que *“não é atrativo porque eu acho que a questão pode ser uma constatação de senso comum, as pessoas têm muito a representação de que - o que é que vou fazer naquele órgão, só me vou chatear não ganho nada por lá estar (começa por aí, para se fazer uma lista, é preciso “pedir favores”) mas a questão da representação não é uma questão de ganhar dinheiro é uma questão de participação”*. O mesmo dirigente faz uma interpretação histórica desta dificuldade: *“fazemos parte de uma geração em que havia coisas que tínhamos de fazer às escondidas - ouvir a BBC, para termos as notícias corretas em língua portuguesa, ouvir outras rádios, falar de determinados autores com colegas mais velhos de forma muito baixinha para que ninguém ao lado ouvisse (tudo isso marcou) tudo isso marca uma geração por isso é normal que as pessoas pensam assim por isso é que acho que este órgão é extremamente importante e têm de ser as pessoas a dignificá-lo”*. O DtRRHAE também reconhece que foram *“muitos anos de práticas de conselho diretivo”*, o que dificulta a valorização e a participação. O DtRE, no entanto, é perentório ao afirmar que *“Eu acho que a nível legal as condições estão criadas (...) eles podem mudar na estrutura de diploma, pode mudar muito, mas este órgão, podem chamar o que quiserem, penso que irá sedimentar-se e cada vez com mais importância”* mais acrescenta que *“tem de ser os próprios atores que têm de dignificar este órgão e que têm de trabalhar”*. Também o StRERH, Jaime Freitas, ressalva a obrigação cívica que deve ser cultivada: *“também devemos reconhecer que o trabalho que nós fazemos nem todo ele tem de ser trabalho a troco de dinheiro, nós temos de ter*

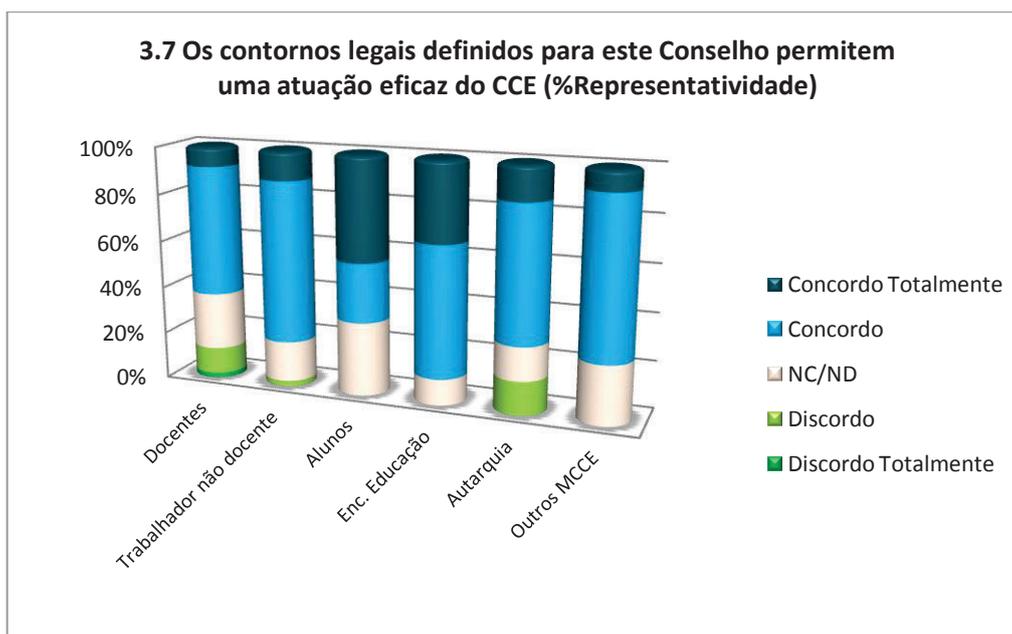
*um espaço para a solidariedade e para as organizações*”. Sublinha ainda a necessidade de se trabalhar esta dimensão: *“eu acho que nós escola temos de pensar a questão da cidadania e motivarmos os nossos alunos para terem uma formação que passa pela participação nas questões de interesse público, e acho que ninguém está dispensado de dar o seu contributo para a nossa sociedade, para o bom funcionamento da nossa sociedade”*.

Em nosso entender, a lógica tem que mudar e, provavelmente, só com algumas mudanças legislativas que produzissem incentivos e com uma aposta firme na formação da liderança do órgão e na sensibilização das lideranças das direções das escolas é que se poderão inverter as situações que as respostas obtidas evidenciam. Para se valorizar o CCE, é preciso valorizar as pessoas que o compõem. Se se sentirem reconhecidos e valorizados (embora alguns não sejam remunerados/compensados), os MCCE serão os primeiros a sublinhar e defender o valor que tem. Algumas escolas já foram construindo um caminho nesse sentido, com iniciativa, criatividade e boa vontade, acima de tudo do/a PCCE, conseguindo, através de ações concretas, fazer o CCE afirmar-se na esfera escolar. Pelo exemplo dos testemunhos dados no *focus-grupo*, uns sentiram o apoio e o apelo da direção da escola, outros, contrariamente, a sua oposição ou indiferença. Sair de uma lógica de longos anos de exclusividade de direito de ser o “Conselho Diretivo” a comandar e dirigir sozinho, não é fácil nem imediato. É isso que, em nosso entender, tem de mudar, mas é preciso tempo, espaço e vontade de transformação. O DtRRHAE salienta a necessidade de ser da *“parte do conselho da comunidade educativa haver uma consciência de que é o órgão de direção da escola - e isto é importante”* e fundamenta mais uma vez que *“em relação ao impacto deste órgão nas escola da RAM, eu começaria na própria escola, sensibilizar a própria comunidade para a relevância deste órgão, a lei já o promove. Nós, na nossa parte, com estes ciclos de boas práticas obviamente que estamos sempre a dar contributos e a chamar para a relevância”*. O DtRE complementa esta linha de pensamento referindo: *“penso que quanto mais falarmos desta questão mais vamos inquietar todos aqueles que não estão inquietados para esta questão que é extremamente importante e para este órgão que eu considero que é o órgão mais importante da escola e*

*que com certeza que, daqui a 5 anos, que ainda não atingiu a adolescência, mas que penso que irá ter muita importância”.*

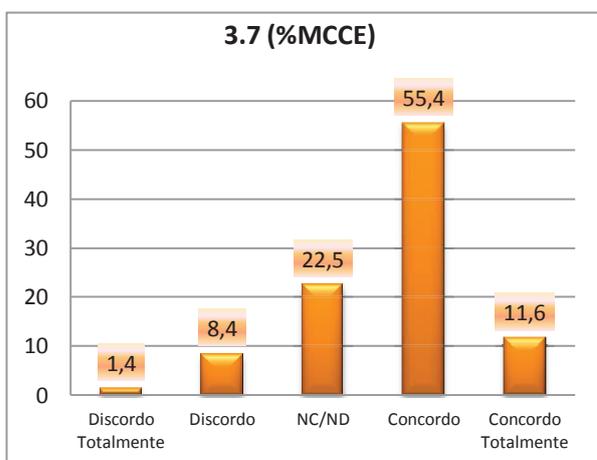
Da parte dos PCCE, podemos perceber posições um pouco antagônicas. Enquanto P1 afirma *“Acho que a intenção é boa, mas na realidade, na prática, não vejo grande utilidade”*. Já P5 declara: *“Eu acho que, ao contrário dos colegas, talvez mais como o P2, acho que é um cargo que faz sentido.”* Efetivamente, P2 assume esta mesma lógica: *“(concorda com a intenção e criação deste órgão? Acha que ele é pertinente na escola?) Sim, pelo menos lá está a funcionar. Está mais ou menos dentro do espírito”*. Um testemunho importante é também o do PCCE - P4, que refere na sua análise: *“Em termos globais, acho que quem o idealizou - tem as várias sensibilidades ali representado, está tudo. Quando não há problemas, funciona uma maravilha. O problema é quando há problemas... eu vivi um pouco por fora (...) o problema é que não se pode fazer nada e somos os alvos!”*. Depreendem-se dificuldades de reconhecimento e valorização deste órgão, além de dinamização/operacionalização, assumidos francamente por P1: *“Este é o 2º mandato e estou desejando que chegue ao fim. Espero nunca mais voltar a este órgão. Profissionalmente, sinto-me tão humilhada, tão humilhada, que, pessoalmente, em 25 anos de carreira, nunca me senti tão preterida”*. Percebem-se a existência de problemas graves na atuação do CCE e dificuldades na sua resolução. Pelo menos em três das escolas presentes com o seu PCCE no *focus-grupo*, percebem-se essas dificuldades, mas pelo menos mais um outro caso muito negativo, não presente, foi relatado. Nestes casos, muito há certamente a refletir, encontrando formas mais céleres e eficazes de solucionar os problemas e, de preferência, de os evitar.

As questões que se seguem procuram ir ao encontro de potenciais lacunas e focos de análise, quer ao nível individual, quer na dinamização e ambiente da reunião, bem como em toda a ação que é defendida e desenvolvida. Isto permitirá identificarmos e compreendermos as dificuldades que poderão existir no CCE, e assim melhor se encontrarem e aprofundarem soluções e melhorias.



**Gráfico 21 - Quadro legal - Atuação eficaz do CCE – Representatividade**

**Gráfico 22 - Quadro legal - Atuação eficaz do CCE - Total MCCE**



Apesar de a maioria se situar no *Concordo*, com 55,4%, podemos perceber que em todos os grupos há indefinição na posição assumida (*NC/ND*), perfazendo um total de 22,4% dos respondentes. Se considerarmos que isto pode revelar o desconhecimento do quadro legal inerente e/ou a falta de sentido crítico

para a análise pedida quanto à sua eficácia, e se tivermos em conta que os resultados equivalem a quase  $\frac{1}{4}$  da amostra, vale a pena preocuparmo-nos com a necessidade de dar maior importância a este aspeto. Para isso, parece relevante o cuidado de serem apresentadas e lembradas as principais linhas legais no início de cada ano letivo, uma vez que, muitas vezes, há elementos novos na reunião, nomeadamente pais e alunos.

Também deveriam ser discutidas as condições dadas aos vários membros para a sua participação no CCE e ser definida a atuação que se

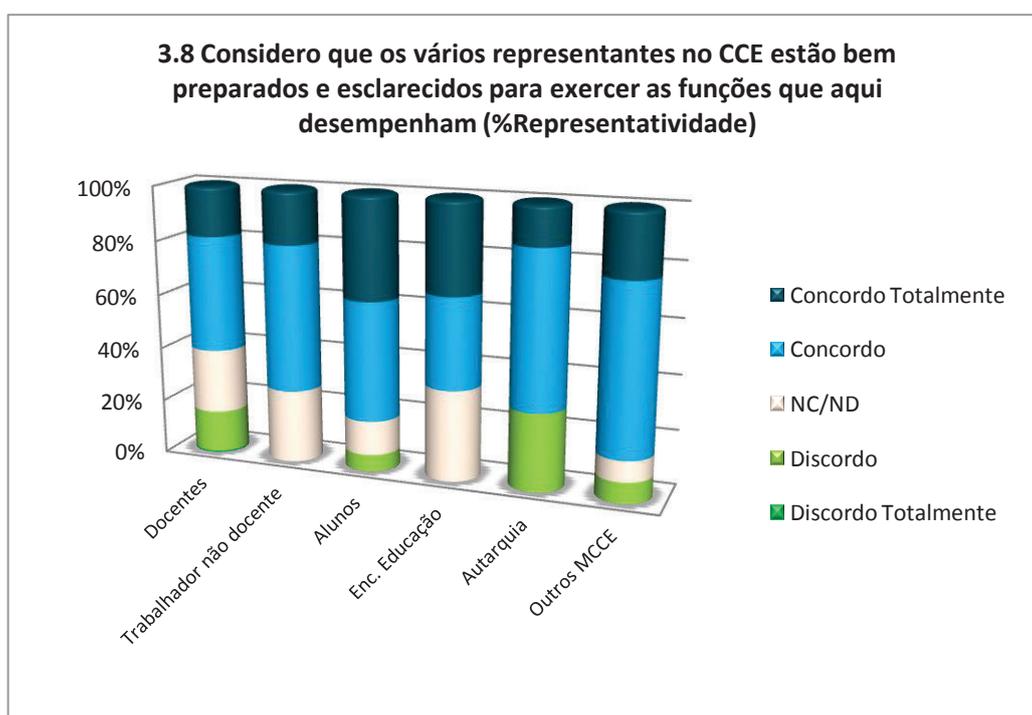
pretende para o órgão em si. Se se pretende “pouca maçada” para todos, podemos ficar-nos pelas 3 reuniões anuais exigidas e pelos pareceres e aprovações básicos dos documentos já feitos que ali são apresentados. Se se quiser efetivamente cumprir todas as competências legais atribuídas, recordemos o que a lei que o rege diz nos seus princípios orientadores, artigo 4.º, no seu ponto 2 – alínea b) que se deve considerar *a iniciativa dos membros da comunidade educativa, na dupla perspectiva de satisfação dos objectivos do sistema educativo e da realidade social e cultural em que a escola se insere;*

Assim, fica a questão base: Os contornos legais definidos permitem que cada CCE seja eficaz na contribuição efetiva para a satisfação desses objetivos? O DtRE defende que de uma maneira geral, sim: *“Acho que passa muito mais pela massa crítica que se vai criando, pelas dinâmicas próprias de cada escola e não pelas estruturas jurídico formais (para diminuir o fosso entre o pretendido e o conseguido)”*. Como já referenciado, afirmou mesmo: *“Eu acho que a nível legal as condições estão criadas”*. O DtRRHAE defende também que *“a autoridade da escola em termos institucionais pressupõe isso (a autoridade do CCE) - a autoridade dos seus órgãos precisa de ser mais conquistada do que reforçada, porque a lei dá-lhe uma amplitude e possibilidades de intervenção, que agora é uma questão de ver como é que passa para o terreno.”* Por sua vez, o StRERH destaca outra perspetiva: *“No essencial, eu não posso dizer que os objetivos estão alcançados, nem gosto de pensar nestes termos. Prefiro questionar-me de outra forma: Será que esta lei está esgotada, será que de facto há espaço para ainda mantermos esta lei e este esquema organizativo? – e, nesse sentido, não tenho dúvida que sim”*.

Tentando encontrar uma resposta dos PCCE, percebem-se dificuldades, tendo algumas sido evidenciadas por P1: *“Por exemplo, nós não podemos convocar uma reunião geral, que era isso sempre que eu queria. Eu achava que, se o presidente do órgão de gestão pode convocar uma reunião geral, eu também podia, com outros intuitos. Os intuitos de apresentar os membros, lembrar o que íamos fazer.”* Nesta mesma linha, a questão do PCCE ter a possibilidade de enviar um *mail*, por exemplo com a minuta da reunião do CCE ou outras informações que considere relevantes, para os docentes e trabalhadores não docentes, ficando com acesso aos *mails* dos trabalhadores da

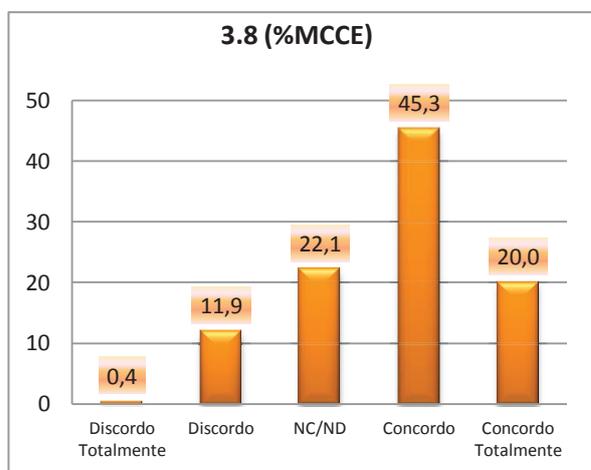
escola já tem sido polémica em algumas escolas. Deve o CE confiar no PCCE? Não deveria existir confiança nesta figura da direção da escola? São questões que se colocam e que certamente terão de ser ponderadas.

Outras considerações foram tecidas a respeito da lei, porém, apenas nos focamos aqui nas que não estão contempladas no grupo 5 do questionário e que analisaremos mais à frente. Assim, P2 refere “*Muita dificuldade é com os alunos reunirem depois com os outros alunos. E os que temos lá são do 9º, que sempre fazem alguma coisinha, agora do 2º ciclo*”. Para terminar esta análise, deixamos a perspectiva levantada por P5, que ressalva que, quando o CE desenvolve um bom trabalho, o CCE assume um papel de cooperação – “*Se (no CE) já estão a fazer um bom trabalho, nós não vamos inventar nada.(...) Sim, tem (espaço para atuar), é colaborativo*”.



**Gráfico 23 - Preparação e atuação dos MCCE – Representatividade**

Gráfico 24 - Preparação e atuação dos MCCE - Total MCCE



Na continuidade da análise anterior, confirmamos nesta afirmação a impreparação que alguns elementos assumem existir ao nível dos vários representantes no CCE e a falta de esclarecimento que paira sobre os assuntos e documentos complexos que regem a escola. É interessante verificar que

são os alunos que mais consideram haver a devida preparação com a escolha máxima do *Concordo Totalmente*. Talvez por não se sentirem à vontade para avaliar a qualidade dos demais elementos e tenderem a crer que todos lá se encontram sabendo o que fazer e preparados para o fazer, pelo menos mais do que eles. Porventura, será essa a razão para que os auxiliares de ação educativa tenham opinião semelhante. À medida que vai avançando para os que, alegadamente, “percebem mais do assunto”, as respostas são algo mais críticas.

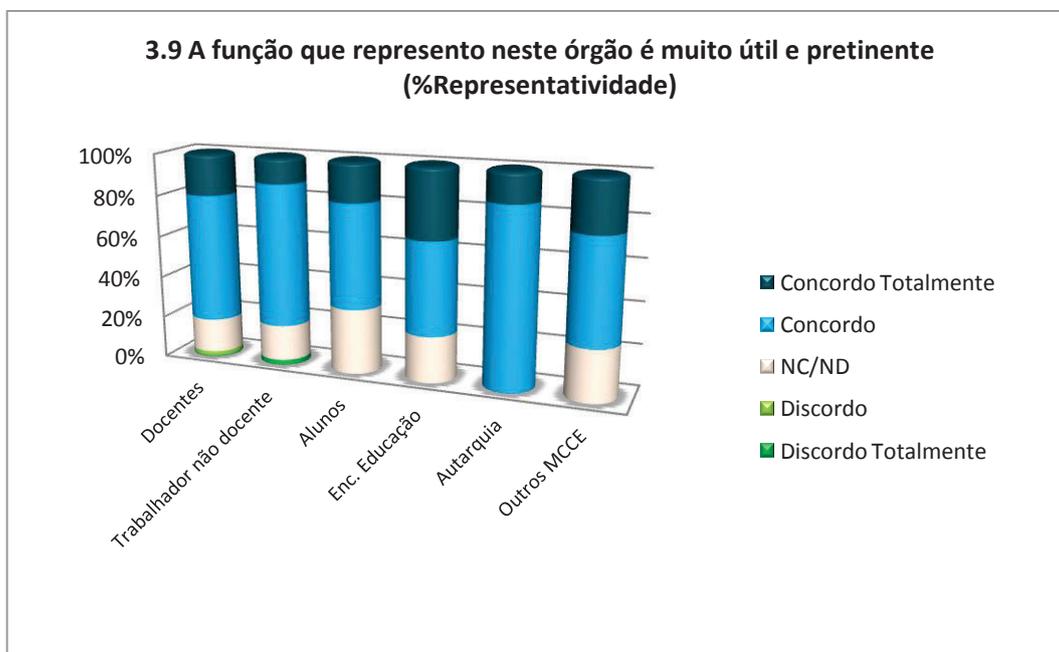
Ao nível da representação docente, estende-se a cerca de 40% das respostas, se somarmos as posições discordantes e sem opinião (*NC/ND*). Este valor é bastante elevado e, sendo à partida esta a representação mais envolvida nos assuntos tratados e também a mais representada, é de considerar como significativo. Note-se que é nos grupos *Docente* e *Autarquia* que se observam os maiores valores discordantes. De facto, alguns PCCE manifestaram a sua dificuldade em envolver as pessoas nos assuntos tratados, principalmente devido à complexidade de alguns documentos, como as linhas orientadoras do orçamento e as contas de gerência, e à densidade e especificidades de outros, como o RI, o PEE e o PAA. Para remediar esta lacuna, seria de considerar a possibilidade de haver uma formação da parte da tutela para os MCCE, por exemplo, por concelho ou zona, ou para os próprios PCCE da RAM, de forma a disseminarem a informação, pelo menos no início de cada ciclo eleitoral. Esta

intervenção formativa poderia incidir sobre as funções dos MCCE, as competências do órgão, e sobre os principais documentos a serem trabalhados nas suas reuniões. Note-se que a DRRHAE, conforme já salientado, tem vindo já a desenvolver ações nesse sentido, mas parecem insuficientes e percebe-se que dificilmente chegam a todos os MCCE. Poderia ainda ser elaborado um caderno de “conhecimentos mínimos”, considerados essenciais, que são condição capital para uma boa prestação de funções. Poderia ainda ser encontrado e delineado o perfil de competências desejável para os MCCE, o que serviria de orientação para a candidatura ou recrutamento dos participantes. Isto, juntamente com a valorização e dignificação do “cargo”, ajudaria a colmatar lacunas e a dar maior segurança e à-vontade a todos os envolvidos e seria, consideramos nós, uma base de incentivo e apoio à participação, sendo esta de qualidade. Como refere o DtRE, importa ter esse aspeto em conta: *“há aqui outra questão que é preciso também (considerar): nós temos de ser radicais no sentido de ir à raiz das coisas, ir ao mais profundo das coisas, e a participação que eu defendo, não é a participação de irmos à missa e dizermos “ámen”, porque ir à missa e dizermos “ámen” - é participarmos! Eu acho que defendo aquela participação em que nós participamos na decisão, e não participamos na execução das decisões de outros”*. Também o DtRRHAE apela aos cuidados a ter em relação aos esclarecimentos necessários para que todos entendam as linguagens usadas, dizendo *“julgo que é essa tomada de consciência, também de parte dos professores de aclararem em relação às matérias que estão em cima da mesa para que todos os intervenientes possam na verdade entender essa situação”*. Acrescenta ainda que *“o CCE deve mostrar não só as vantagens mas também os constrangimentos, o dia-a-dia da escola e as situações menos boas para que os outros atores tenham consciência da organização escola e que possam entender o que está em jogo (que) é a melhoria do serviço público”*.

O StRERH faz igualmente referência à iniciativa e prestação dos MCCE evidenciando que *“o conselho da comunidade educativa pode expandir-se, tem margem para evoluir tem contributos para dar, certamente que terá, e que dependerá das iniciativas, da capacidade pró-ativa, em última análise, dos titulares desse órgão, também a perspetiva de expansão”*. Neste sentido, introduz já questões relativas à constituição do CCE, mais concretamente à

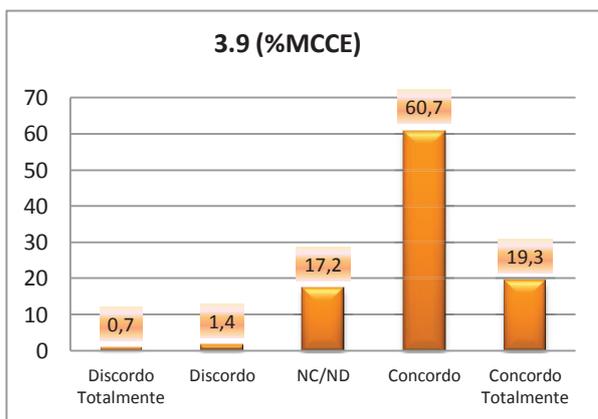
liderança do mesmo, quanto à sua possibilidade de afirmação e expansão. No que concerne à opinião dos PCCE, já nos deparamos com registos de uma certa impreparação e, dir-se-ia, da falta de “orgulho” pela presença neste órgão. Lembrando as palavras de P4, que diz que “*não perguntam nada, não mandam levar nada, não querem perceber, não sabem nada nem querem saber. Até os próprios alunos estão-se nas tintas... são eles, coitados, estão ali a fazer um frete*”, percebemos um certo distanciamento e desinteresse, quer pela comunidade alargada, quer pelos intervenientes diretos no CCE.

Nesta questão, seria interessante também ir mais fundo, para podermos perceber quem são os grupos mais preparados. Estará esta preparação mais dependente do grupo de representação ou do perfil e dedicação da pessoa que está envolvida? Ou ainda, estará mais dependente do grau académico que cada um possui, da idade, ou de condições e apoio obtidos? Esta análise não cabe nesta dissertação, mas poderá fazer parte de investigações futuras, que complementem estes espaços de reflexão.



**Gráfico 25 - Utilidade da função representada pelos MCCE – Representatividade**

Gráfico 26 - Utilidade da função representada pelos MCCE - Total MCCE



Nesta questão, 17,2% dos participantes não manifestam uma opinião explícita, referindo apenas que *Não Concordam Nem Discordam* com a frase apresentada. Ora, esta dúvida surpreende-nos dado que solicitamos uma análise de si próprio/a, na sua função, e da

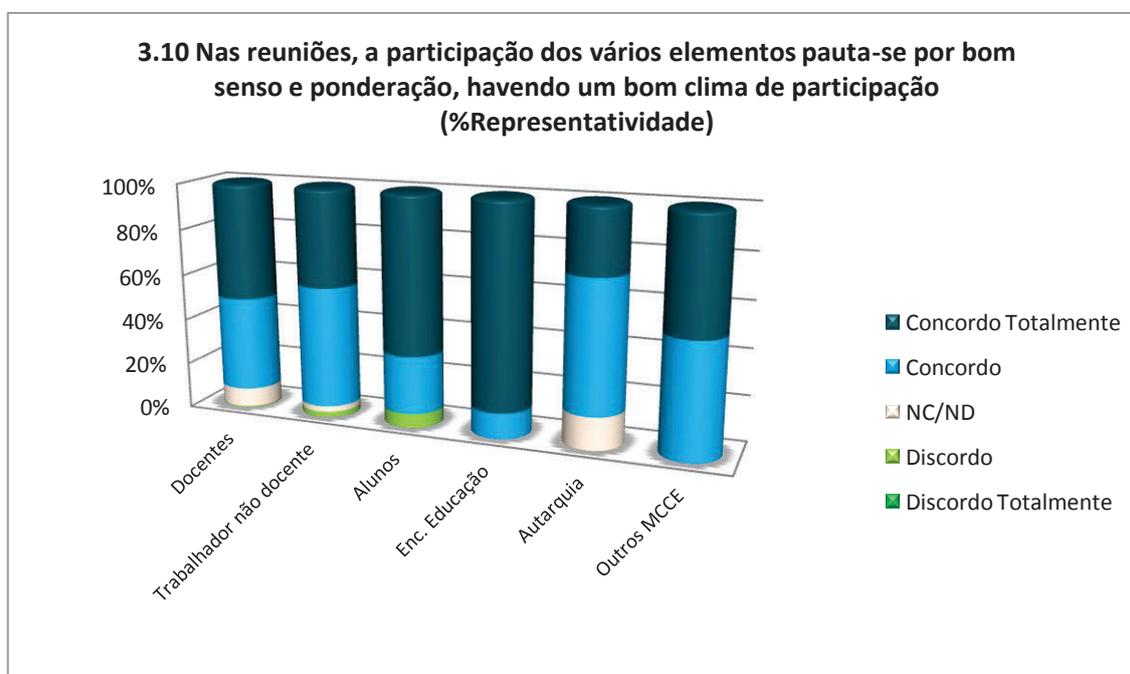
razão de ser da presença de cada um/a naquele espaço. Parece refletir algum receio de se assumir que não sente ser útil a função que representa, ou seja, que não considera pertinente a representação da entidade ou do grupo/classe em que está inserido/a.

Outra perspetiva, seria a de percebermos se cada um/a se considera a pessoa mais adequada e preparada para cumprir as funções que assumiu, ou seja, se se sentiu “obrigado/a” a fazê-lo pela inerência das suas funções, ou se foi um/a voluntário/a ou candidato/a consciente e convicto/a da sua missão.

É um facto que a noção de útil e pertinente pode ser considerada em diferentes ângulos e apresentar diferentes justificações. Ressalve-se, apesar de tudo, a ideia de que a grande maioria dos envolvidos, 80,4%, considera útil e pertinente a função que desempenha neste espaço de intervenção, sendo este o somatório do conjunto *Concordo* e *Concordo Totalmente*.

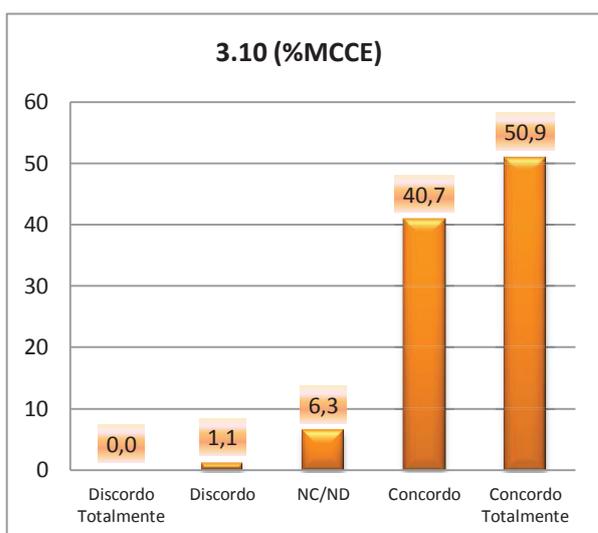
Também nesta questão continuamos a reflexão já iniciada, incidindo agora sobre a perceção de cada um sobre si próprio. Acredita-se que só o ato de apelarmos a essa reflexão, como em muitas outras temáticas que compõem o estudo, já é benéfica. Reforçamos aqui a ideia de que os protagonistas que mais peso têm na consolidação do órgão são os seus membros, conforme se percebe mais uma vez nas palavras do DtRRHAE – “*é sempre importante não só reuniões mas promover ações no sentido da organização escola promover esta relevância e importância do órgão. Esta situação não se faz apenas de acordo com o modelo decretado, faz-se naquilo que os atores assim o fizerem e a dignificação passa pelos próprios atores portanto é reconhecer a importância,*

*reconhecer a relevância*”. Com o DtRE, lembramos também a falta de cultura participativa, que turva a visão da necessidade deste órgão e da função que cada um nele representa: *“aqui na região, nós tínhamos uma taxa de analfabetismo de 87.7%, e em 1970 a nossa taxa andava nos 33%, isto também diz muito desta, de nós não estarmos habituados a participar, há todo um background que nós tínhamos, cultural, anterior, e que isto não se aprende de um dia para o outro: é decidindo que aprendemos a decidir, é participando que aprendemos a participar*”. Concluindo a análise desta questão, e vincando a iniciativa e interesse de cada membro em causa, reportamo-nos à informação do DtRRHAE sobre o material disponibilizado: *“A própria Direção Regional, temos um site aberto a todas essas questões, onde vamos disponibilizando todo o material de informação e reflexão sobre esta temática. A perspectiva é ganhar consciência por parte dos atores e que essa consciência permita depois criar e promover políticas no sentido de melhoria da organização escola e de melhoria das respostas educativas dos alunos”*.



**Gráfico 27 - Clima de participação nas reuniões CCE - Representatividade**

Gráfico 28 - Clima de participação nas reuniões CCE - Total MCCE

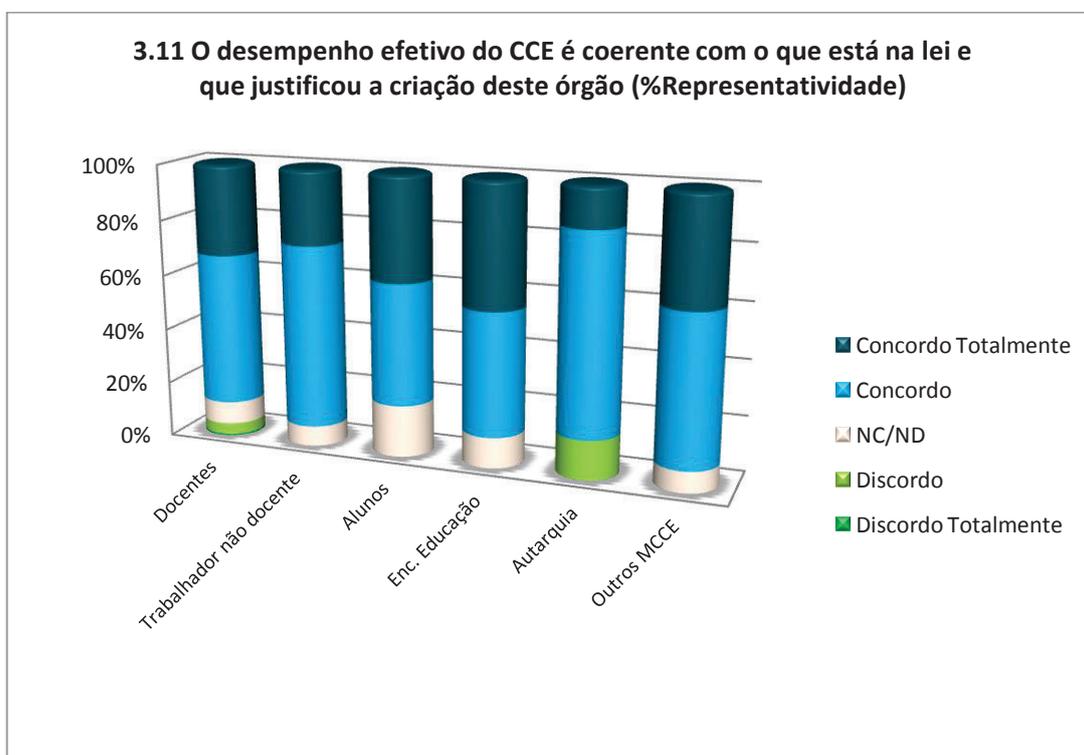


Esta questão complementa a análise já feita, procurando identificar e aprofundar as razões de um eventual mau desempenho do CCE. Nesta representação gráfica, ressalta a opção *Concordo Totalmente*, que obteve 50,9% dos resultados. Este resultado somado aos 40,7% do *Concordo* já perfaz um total de 91,6% de respostas

condizentes. Assim, percebemos que, na maioria dos CCE, existe um bom clima de participação, onde o bom senso e a ponderação prevalecem. Apenas parece manchar residualmente esta visão a perspectiva dos alunos e dos Trabalhadores não docentes com o *Discordo* e a existência de escolhas no *NC/ND* nos grupos dos Docentes, Trabalhadores não docentes e representante da Autarquia, com 6,3% do peso total. Esta última escolha pode ser um indício de dificuldade em assumir a sua discordância por receio de ser identificado no questionário. Outra análise possível é a de percebermos que isto pode acontecer apenas numa ou outra realidade escolar, onde o ambiente no CCE é de conflito, por problemas específicos entre o CCE e o CE ou entre determinadas pessoas/representantes, como por exemplo o/a PCCE e algum elemento da reunião. Infelizmente, existem casos de graves conflitos em determinadas escolas, com situações desgastantes que se arrastam e que consomem todos. Estes conflitos ficam muito evidentes com as palavras de P1, quando diz “*somos insultados! Eu pessoalmente sofri situações... és inteligente?*”. É claro que convém não deixar ultrapassar limites e que o bom senso, a ética e o respeito devem fazer parte dos pilares da escola, senão é uma total incoerência, a sua existência. O CCE não pode ser um espaço de conflito, mas de confronto saudável e produtivo, de esclarecimento e crescimento, de resolução de problemas, de consensos e de produção de melhorias. O próprio DtRE faz esse apontamento: “*Outra questão é que tem de ser os próprios indivíduos que constituem o órgão que não podem*

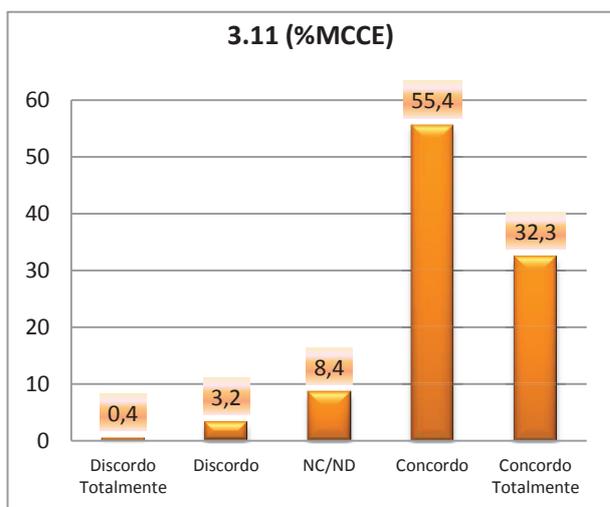
*deixar que aquilo se transforme... ou é um órgão de facto de direcção política da escola, não é um órgão para estar ali a lavar roupa suja*". Este dirigente reflete ainda sobre uma questão que, como anteriormente já evidenciado, por vezes traz um certo mau estar ao CCE - a questão da constituição de listas (corpo docente e trabalhadores não docentes) dizendo: *"É claro que é muito mais pacífico se eu for presidente de um conselho executivo: ter com certeza uma lista que é afeta ao conselho executivo, agora penso que, se estamos a falar de um órgão de representação, conselho da comunidade educativa, vamos ter aí todas as sensibilidades, penso que quanto mais pessoas estivermos a pensar de forma diferente, melhor"*. Nesses casos, é importante uma resolução rápida da situação, sendo necessária por vezes a intervenção da tutela, de modo que o órgão não fique descredibilizado e até, a imagem da escola não fique manchada na comunidade envolvente. Como uma das ideias principais do CCE é derrubar os muros da escola e abri-la ao exterior, podemos considerar que o CCE é a sua maior "janela". Nesta era tecnológica, percebemos que isso acontece de forma cada vez mais célere. Deste modo, ficam as palavras do DtRRHAE que salienta a responsabilidade de cada um em construir e dignificar o órgão: *"(o sucesso do CCE) tem a ver com a dinâmica que imprime esse órgão e a dinâmica que imprimem os seus atores"*. Ainda sobre esta reflexão, é interessante ponderarmos a reflexão do StRERH sobre este ténue equilíbrio entre o CCE e o CE, que é importante manter, mas às vezes difícil de encontrar: *"naturalmente que eu vejo que há, em certas escolas, determinados conselhos executivos, melhor dizendo, conselhos da comunidade educativa, que são mais interventivos, mais participativos do que outros - mas isso será sempre assim até porque tudo isto também é uma questão de espaços e há dinâmicas próprias e há lideranças próprias. Quando uma liderança de um conselho executivo é muito forte, naturalmente o espaço do conselho da comunidade educativa fica mais reduzido e vice-versa, assim que o conselho executivo tem uma liderança menos determinante, há tendência da comunidade educativa, de alguma forma ocupar aquele espaço. Mas isto são dinâmicas próprias de cada escola que devem ser respeitadas, não se pode dizer que uma é melhor do que a outra"*. Mais uma vez se evidenciam as lideranças como principais impulsionadores de um bom clima de escola, inspiradores de sucesso a vários níveis.

Como referências positivas, encontramos o testemunho do PCCE P2 que apresenta uma estratégia interessante, diríamos, de “prevenção de conflitos”: *“Nós costumamos fazer é só o pessoal docente, sem convocatória, reunimos para analisar os documentos, para depois não haver conflito”*. P5 revela também uma dinâmica positiva no “seu” CCE: *“lá com os meus colegas nós combinamos e vai a presidente do conselho administrativo apresentar as contas, ali, claramente, estão todos os elementos que fazem parte: Se houver dúvidas, as pessoas perguntam, apresentamos o RI, o PEE, quando vai, mais uma vez com todos, porque pode haver alguém a participar e acho que estamos todos unidos”*. Certamente que as referências positivas não se esgotam nestes depoimentos.



**Gráfico 29 - Coerência de desempenho do CCE com a Lei – Representatividade**

Gráfico 30 - Coerência de desempenho do CCE com a Lei - Total MCCE



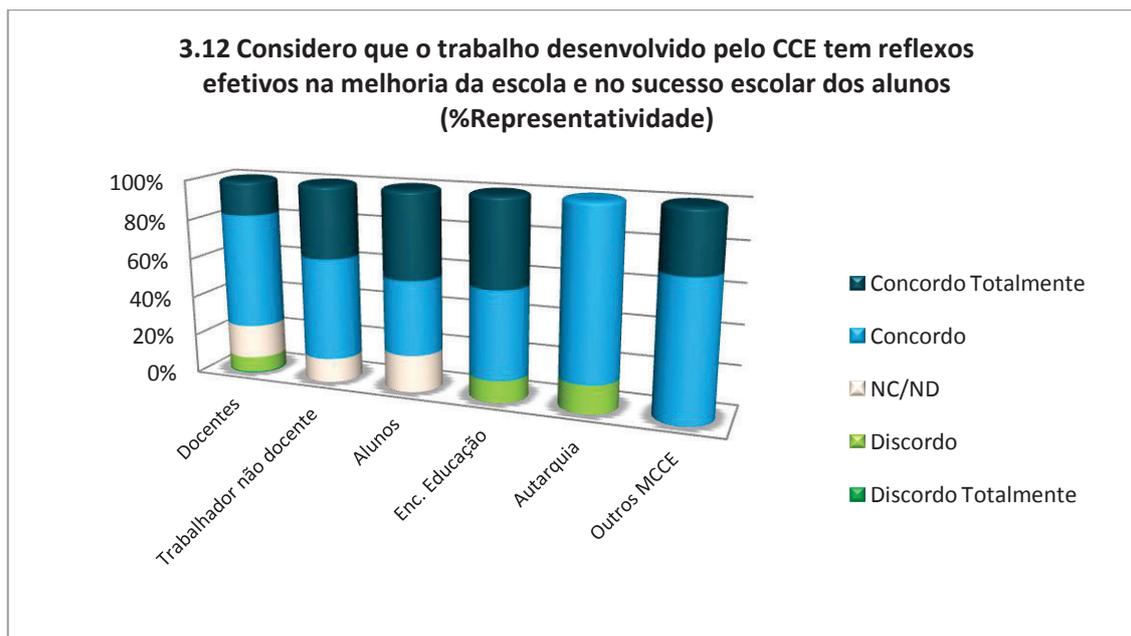
A maioria *Concorda...* mas não *Totalmente*. Esta é a lógica que parece prevalecer, fazendo lembrar a expressão “Concordo mas não muito”, pois apenas 32,3% escolheram a opção de concordância máxima. Somente 11,6% dos inquiridos se encontram nas posições neutra e de discordância. Claro que ao longo

desta investigação, ao pesquisar informação disponibilizada pela DRRHAE e ao cruzarmos informações entre PCCE, percebemos que os principais pareceres e a aprovação dos documentos orientadores da escola são cumpridos. Por vezes, não acontecem no *timing* certo, devido, na maior parte das vezes, a não serem entregues pelas Direções das escolas na calendarização mais adequada. Este é um aspeto que deveria ser revisto, conforme veremos com mais detalhe no grupo 4. Por agora, percebe-se que a grande maioria fica no intervalo concordante, com 87,7% da amostra, dizendo que o desempenho efetivo do CCE é coerente com o que está na lei, ou seja, defende que são cumpridas as suas competências. Fica a dúvida de saber se realmente conhecem bem todas as funções e se tiveram em conta todas as competências que lhe estão atribuídas no quadro legal. Mais ainda quando se percebem muitas possibilidades de atuação, ou seja, janelas abertas de intervenção para o CCE. Da parte dos PCCE, no *focus-grupo*, já tivemos a oportunidade de perceber que a maioria considera que a criação deste órgão faz sentido, mas, no terreno, na prática das escolas ele é desconsiderado e pouco valorizado. Também se entendeu que há necessidade de o tornar mais eficaz, se calhar, mais prático e menos teórico. Por exemplo, a possibilidade de uma manhã ou tarde de trabalho mensais dos seus membros, trabalhando juntos por equipas, para debaterem documentos e refletirem em conjunto os problemas e as potencialidades da escola e o rumo a tomar, bem como, possibilitar um maior acompanhamento da

dinâmica da escola, poderia ser um passo importante para a melhoria de toda a atuação do CCE.

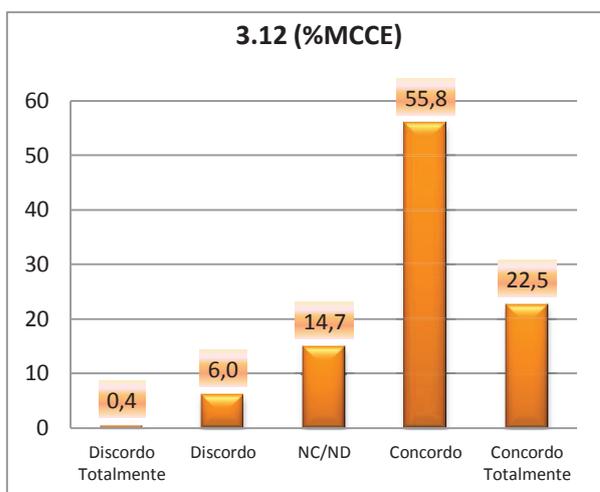
Como justificção da criação deste local de deciso da escola, lembramos as palavras do DtRE: *“Estão aqui claramente definidos o órgão de direção e órgão de gestão, porque dizem os entendidos que a administração é um pouco disto é a gestão e a direção”*. Depois, na questão da participação de toda a comunidade, lembramos a sua análise - *“nós temos muita dificuldade em participar: nunca tínhamos participado antes, é difícil, não gostamos de ouvir críticas, mesmo que às vezes elas sejam positivas”*.

Assim sendo, e por tudo o que já foi apresentado, parece evidente que o desempenho efetivo do CCE ainda não é coerente com o que está estipulado na lei. Encontram-se algumas evidências disso nas palavras dos 5 presidentes entrevistados e também dos 3 dirigentes implicados no estudo. O DtRRHAE evidencia a necessidade de tempo para isso se efetivar: *“tem de haver tempo de maturidade para a própria escola promover essa legitimidade e para os próprios atores”*. O StRERH completa esta análise quando afirma que *“a escola tem que abrir-se, tem que se deixar conhecer, tem que não só deixar conhecer-se como abrir-se à influência dos agentes exteriores, porque a sociedade é que vai decidir o que quer da escola (...) senão fica sob suspeita (...): uma escola que é aberta, que é participada, que é transparente, que dá passos no sentido até de descobrir novos públicos na nossa sociedade, de dar novas respostas aos problemas que vão surgindo na nossa sociedade - essa escola é bem conhecida por todos, é respeitada por todos e ganha autoridade (...) sobre todos, e não é suspeita”*. O CCE é, no fundo, um agente aglutinador da vontade de uma comunidade. E salienta-se que não pode acordar para os problemas quando já for tarde para os evitar.



**Gráfico 31 - Relação do trabalho do CCE com o sucesso dos alunos – Representatividade**

**Gráfico 32 - Relação do trabalho do CCE com o sucesso dos alunos - Total MCCE**



Esta é, sem sombra de dúvida, a grande questão que emprega lógica e coerência a todo o investimento feito. Veio o CCE acrescentar valor ao trabalho da escola? São dados contributos válidos por todos os agentes implicados no sentido de se cumprir este fim? Passar de espectador a ator revela-se um imenso desafio, e

fazê-lo com critério e com eficácia para que se melhore o sucesso escolar dos alunos, a sua bandeira. Claro que, em educação, nem tudo é mensurável e é difícil determinar as relações causa/efeito de cada ação desenvolvida. Não há fórmulas, todos sabemos, e por vezes as ondas que se expandem para além de um único ato, projeto, documento, discurso podem ser intensas e/ou inspiradoras. É preciso não tirar os olhos dessa bandeira, colocá-la sempre no

centro da mesa de cada CCE e lançarmo-nos “ao largo”, não ficar comodamente “presos em terra firme”.

Na avaliação feita a esta afirmação, 55,8% dos MCCE que participaram no estudo situaram-se no *Concordo*, estabelecendo-se como a opção maioritária. Curiosamente, por parte dos alunos e dos EE é que vêm as posições concordantes mais decididas, somando um total de 44% de opções no *Concordo Totalmente*. Encontram-se vozes discordantes na classe dos Docentes, dos EE e da Autarquia. Esta última, aliás, é quem parece ter mais dúvidas, pois nenhum dos seus representantes concordou totalmente. Em 21,1% dos questionários recolhidos, as respostas não foram concordantes com a frase apresentada.

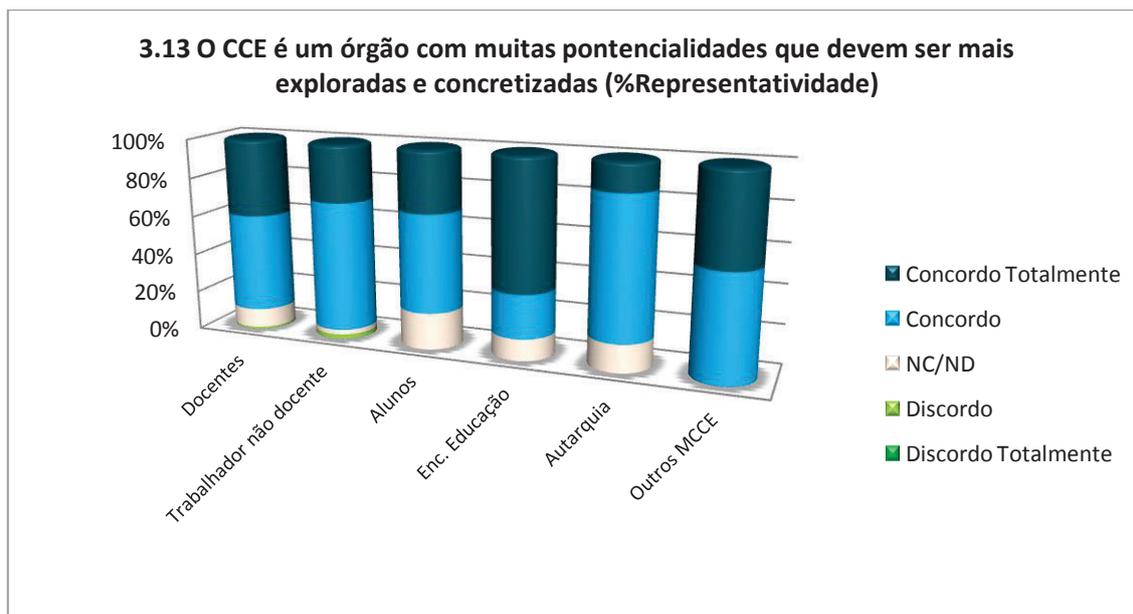
Ora, se os próprios MCCE têm dúvidas sobre a eficácia do trabalho do CCE para a melhoria da escola e o sucesso escolar dos alunos, o que se passará com a restante comunidade escolar? Se isto não está totalmente claro e evidente para todos ou se não é efetivamente concretizado com a existência do órgão, tornando-o imprescindível, como defendê-lo como necessário, importante, decisivo e precioso? Estas questões já têm vindo a ser levantadas ao longo da argumentação interpretativa deste estudo. Resta-nos completar a análise já iniciada com as palavras do StRERH, quando sublinha que *“também há aspetos para os quais nós chamamos a atenção, que achamos absolutamente crucial. Eu dizia, há pouco, que uma das preocupações que nós devemos ter no centro da nossa atividade é a questão dos alunos obterem resultados”*. E acrescenta: *“O que se deve é criar as condições para que isto tudo seja feito de uma forma consciente, de uma forma pensada, de uma forma debatida e consentânea com os projetos educativos e os objetivos determinados por cada escola, por cada comunidade educativa, sendo que aqui mais uma vez vou sublinhar, esses objetivos não podem estar de modo nenhum desligados do objetivo primordial que tem de estar no centro da nossa atividade, que é o sucesso educativo e esse processo educativo traduz-se através de vários indicadores, um deles é com certeza o sucesso escolar, esse é um indicador facilmente visível perceptível e que é mais ao menos evidente que todos temos de trabalhar para ele”*.

Também o DtRRHAE referenciou este aspeto na sua intervenção: *“temos aqui um grande salto do ponto de vista conceptual, que foi centrar a política educativa na escola, que deve ser o cérebro das políticas educativas e acima de*

*tudo conceder instrumentos de forma a promover a sua identidade e promover o sucesso dos alunos que é a qualidade das aprendizagens*". Lembrando agora as palavras dos PCCE, já anteriormente referenciadas, constatamos uma sensação de impotência e de limitada intervenção na melhoria da escola, pelo menos em algumas das escolas, conforme se depreende destas frases: *"E o problema da Comunidade Educativa, pode ser um órgão que tem umas funções no papel, tem boas intenções, agora a gente sabe que, quando vai à prática, não é bem assim"* (P4); *"Não faz nada... só mastiga o que já foi feito"* (P4); *"Acho que a intenção é boa, mas na realidade, na prática, não vejo grande utilidade"* (P1).

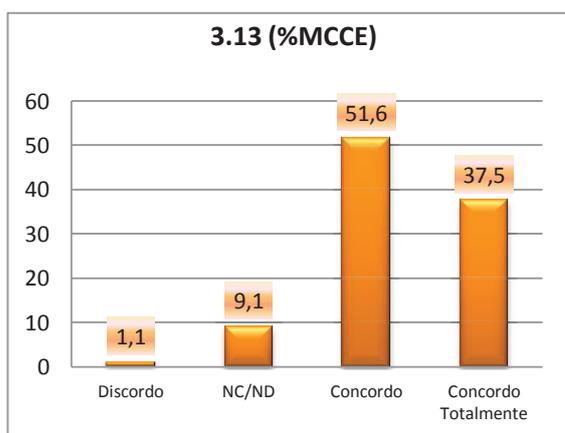
Outra experiência é a de P5, comentando que *"O trabalho está a ser feito, nós colaboramos no que está ao nosso alcance e não damos trabalho."* Este elemento apresentou também a prática positiva com a Associação de Pais, neste processo de melhoria da escola e no sucesso dos alunos: *"No meu caso, tenho o Presidente da Associação de Pais (AP) e mais um elemento e é uma AP presente, realizando, participando (...) Angariação de fundos... vão agora fazer mais um jantar na escola também, com mais alguma verba, para reverter para uma causa."*

Também P2 salienta – *"Eu consegui finalmente organizar uma Associação de Pais (...) Uma comissão instalação, instaladora e assim já não tenho de "andar com os pais ao colo" - e vamos fazer uma jantar com todos para reverter para a escola."* Um outro aspeto muito importante, focado por este PCCE e que deve levar à reflexão é a presença de um elemento da autoridade nas reuniões do CCE. Esta situação foi uma possibilidade durante bastante tempo, mas depois, por um comunicado da própria PSP, deixou de fazer parte da maioria das escolas. Este docente refere essa importância: *"Eu tenho a PSP, que é importante."* Todos os presentes no *focus-grupo* concordaram com esse facto, considerando que se tem tornado cada vez mais importante, devido aos casos de indisciplina e por serem também agentes de intervenção na sociedade, quer ao nível da prevenção, quer da resolução de situações.



**Gráfico 33 - Potencialidades do CCE - Representatividade**

**Gráfico 34 - Potencialidades do CCE - Total MCCE**



Nesta questão, deparamos com um “efusivo” *Concordo Totalmente* dos EE, com 66,7%, seguido dos Docentes e dos outros MCCE. Na totalidade, 22,5% dos inquiridos escolheu esta opção, não deixando dúvidas de que há potencialidades por explorar. Em 78,2% dos casos, a grande maioria,

esta ideia é defendida. Na realidade, já tivemos a oportunidade de perceber que o “essencial” obrigatório é cumprido, com uma ou outra exceção ou com maior ou menor adequação temporal. Porém, para além disso, cabem nas competências do CCE várias potencialidades, deixadas por competências que imprimem maior margem de manobra, uma vez que, ainda mais, outras competências lhe podem ser atribuídas em RI. Haja vontade, interesse e condições para isso, e o CCE poderá tornar-se no órgão de proa que se pretende, ditando o rumo, abrindo o caminho, inspirando e conduzindo os destinos da escola.

Após o término do *focus-grupo*, houve um pequeno convívio entre os PCCE, onde manifestaram o seu contentamento por partilharem experiências, por se sentirem ouvidos, e sentiu-se um clima de cooperação benéfico, dado que as referências positivas se constituíam como fatores de motivação para todos. Ao mesmo tempo, com a reflexão e partilha conseguidos e com a possibilidade apresentada de um espaço para Presidentes do CCE na Plataforma *on-line* da DRE para o continuar, *muitas portas se poderiam abrir* para explorar mais as potencialidades do CCE e inspirar a vontade de *fazer mais e ir mais longe*.

Retirando a essência da experiência vivida e dos sentimentos demonstrados, parece reforçar-se a importância de haver uma reunião anual só com PCCE, organizada pela tutela, a exemplo do que já acontece com os Conselhos Executivos, de modo a que se possam encontrar mais meios de debate, apoio e partilha, como inspiração para a atuação do PCCE e, logo, do CCE de cada escola.

Fazendo agora uma ponte com as posições assumidas pelos principais dirigentes, consolidam-se algumas das ideias já avançadas noutros momentos. Por exemplo, o DtRRHAE, afirmou: *“por vezes também o que se assiste é não exercer as competências que estão atribuídas efetivamente na lei”* reconhecendo com isto que *“Sim, obviamente, há diferenças entre o legislado e o praticado”*. Esta posição é corroborada pelo DtRE: *“o que queria dizer relativamente a esses diplomas é que uma coisa são estas orientações para a ação outra coisa é a ação organizacional propriamente dita”*, mas afirma: *“Eu acho que a nível legal as condições estão criadas”*. Sublinha ainda: *“penso que este órgão tem uma grande potencialidade, mas têm de ser os atores que estão no terreno a fazer isso”*. Também o DtRRHAE está em sintonia com esta posição *“É preciso potenciar e só se potencia com os atores”*, refere a necessidade de se *“Haver uma cultura de participação”*. Este dirigente faz ainda referência ao regimento do CCE em cada escola: *“Também em relação aos regimentos dos próprios órgãos nem todos os órgãos têm”*. Este é um aspeto importante que poderá potenciar ainda mais a ação do CCE de cada escola e resolver/completar eventuais lacunas existentes na lei. Também o StRERH é uníssono nesta posição quando afirma: *“(No campo da autonomia) Mas eu penso que a lei até agora, pelo menos não nos apercebemos, que ela tenha servido como um*

entreve, como uma limitação, que pelo contrário, é algo bastante estimulador e dá um espaço de intervenção muito generoso, muito significativo às escolas e às comunidades educativas.”

O StRERH focou ainda mais dois aspetos que aqui se expõem como contributos para a reflexão, em relação ao que pode e deve ser ainda explorado nesta área: - “deixava desde logo um grande alerta de que se as necessidades não forem satisfeitas pelos profissionais que são os primeiros interessados e que estão na escola, que vivem na escola, cujo métier é tratar das questões da escola, elas serão satisfeitas por outros profissionais, por outras realidades - e aqui o que podemos concluir é que o corpo docente está a perder espaço face a outros grupos de profissionais que se afirmam tendencialmente nas vidas das escolas e na vida da sociedade.”; - “De resto, certamente que há ainda aqui outros desafios por vencer... o que tem a ver, por exemplo, com a aplicação plena deste diploma, e portanto aqui incluindo-se também a vida escolar no que diz respeito aos estabelecimentos de educação do 1º ciclo e do pré-escolar”.

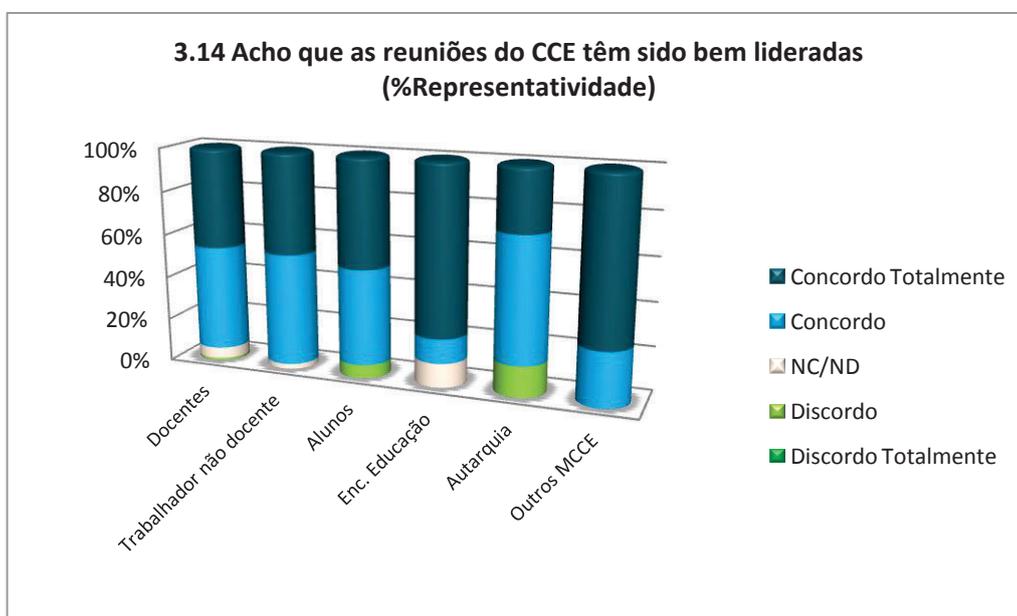
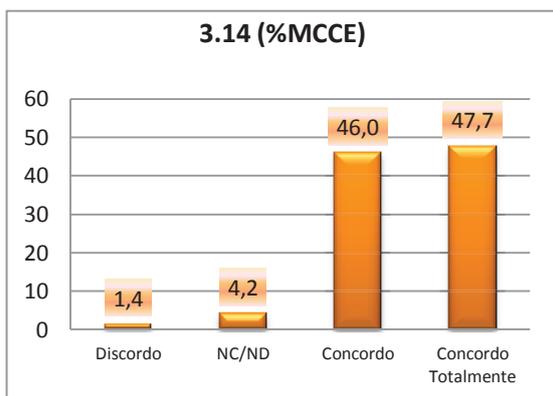


Gráfico 35 - Liderança CCE – Representatividade

Gráfico 36 - Liderança do CCE - Total MCCE



Esta afirmação foca o líder, ou seja, o/a PCCE. Lembramos a definição de liderança como “a capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações de que são membros” (Rego & Cunha, 2009, p. 20). Contrariamente ao exposto, por vezes, em alguns casos, o PCCE pode ser mais uma espécie de “marioneta” do CE ou apenas o mediador de intervenções alheias, e não o condutor, interventor, dinamizador, proponente, líder, ..., que deve ser. Lembramos neste momento a opinião do PCCE - P4, quando referiu que “*Via-se que a PCCE estava ‘sentada no colo’ da presidente da direção e...enfim...*”.

Esta questão é importante para nos dar uma visão global da avaliação feita pelos MCCE, incluindo a autoavaliação dos próprios PCCE, ao nível das escolas que participaram - uma vez que nem todos os PCCE devolveram os questionários preenchidos. Seria ainda desafiante como autoanálise que cada PCCE estudasse os resultados na sua escola, pois serviria de contributo de melhoria. Por questões de salvaguarda do anonimato, e como não é possível apresentarmos aqui o resultado nas 24 escolas participantes, deixamos o repto de que seja feita uma avaliação, levada a cabo por cada escola, quer à liderança, quer até às questões da eficácia do CCE, às suas formas de participação, ou outras questões, salvaguardando espaço para serem apresentadas propostas de melhoria. Trata-se, no fundo, da ‘avaliação do desempenho’ do próprio CCE, que pode e deve ser interna e externa.

Uma expressiva escolha da opção *Concordo Totalmente* (46,7%) faz desta frase uma afirmação segura sobre a liderança dos CCE envolvidos. Mais ainda constatamos que 94% dos inquiridos ficam no intervalo concordante, o que atribui uma avaliação positiva aos líderes eleitos como PCCE. Este facto é muito importante, pois este/a professor/a é também imagem da escola, seu/sua representante oficial e, tal como lidera a reunião, deverá também liderar a

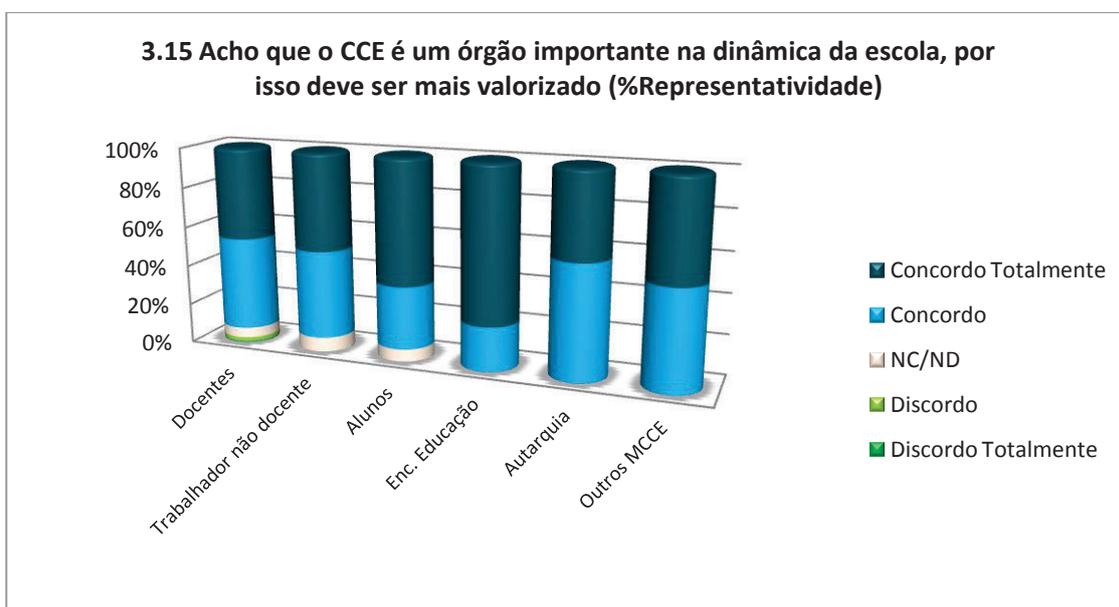
comunidade para os ideais que cada escola colocou no seu horizonte. Deve, por isso, procurar estar presente em todas as iniciativas que conseguir - infelizmente os 90 minutos atribuídos para o cargo e o dever de cumprir o restante horário letivo não facilitam esta tarefa. Por vezes, também não é feito o convite oficial para eventos e cerimónias, quer por parte de entidades exteriores à escola (que até podem desconhecer a existência do cargo), quer pela própria direção da escola, ou em iniciativas disciplinares ou de departamento. A este propósito, no *focus-grupo*, percebeu-se grandes diferenças de atuação. Num caso, foi referido que as decisões importantes e os eventos da escola eram sempre tomados em conjunto, numa cooperação aberta e próxima. Noutros, o seu cargo era quase escondido, ignorado, parecendo “fazer sombra” à própria direção da escola. E noutros era uma “relação” formal, resumida ao essencial.

Uma boa liderança tem de ser conquistada, mas também reconhecida e apoiada, senão, sendo desconsiderada, perde a sua lógica e força de atuação.

Da esfera política, podemos retirar algumas ideias que ajudam à reflexão, nomeadamente, na intervenção do DtRE quando diz: *“penso que não há receitas para a liderança, agora há de facto líderes, e onde há líderes, nós vemos que as organizações funcionam melhor”*. Também o StRERH afirma que *“Não há escola sem liderança”* e apensa uma preocupação que amplia a questão da liderança: *“Preocupa-me muito a questão da autoridade da escola e dos professores (...) as aprendizagens são essencialmente processos de liderança - se essa liderança for posta em causa por alguma razão, é o processo de aprendizagem que fica prejudicado”*. O mesmo dirigente acrescenta que *“cada escola, no âmbito da sua autonomia, terá de encontrar o estilo de liderança que mais se adequa, porque isso passa pelos públicos, pelos contextos. Cada escola terá de encontrar esse equilíbrio e ver qual a liderança que é mais eficiente por um lado e mais eficaz pelo outro”*.

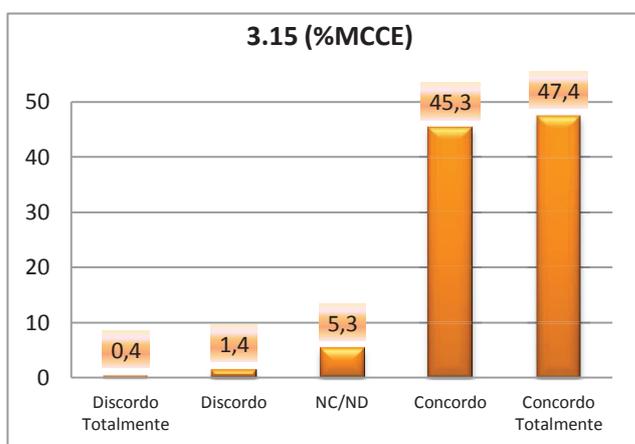
Um alerta relativo à liderança e às eleições para este órgão e que poderá ser uma reflexão importante foi o deixado por um interveniente no *focus-grupo*, P1, - *“Eu pessoalmente tomei uma atitude e acho que foi errada, por isso agora não voltaria a fazer, que foi ser a mandatária da lista do órgão de gestão. Se fosse hoje, não o faria, porque acho que dois... eu não podia ser a Maria, a mandatária e a Maria da lista. (...) Acho que foi uma mistura que não deve*

*acontecer. (...) Acho que não foi correto da minha parte. Não foi intencional, e a maioria das pessoas nem se apercebeu disso, mas houve algumas pessoas que começaram a ver-me de outra maneira a partir daí, quando não foi mesmo intencional, foi de já ter dito que sim, está bem eu apoio-vos".* Parece, portanto, que uma posição neutra em todo o processo eleitoral para o CE poderá prevenir muitos constrangimentos e evitar más interpretações. Juntando os ingredientes essenciais que são a sensatez e a ponderação na atuação, bem como a independência e o arrojo, acredita-se estarem criadas as condições para um adequado dinamismo do CCE.



**Gráfico 38 - Valorização do CCE - Representatividade**

**Gráfico 37 - Valorização do CCE - Total MCCE**



Um eco totalmente concordante com a necessidade de valorização deste espaço decisor e de participação surge da figura gráfica. Quase metade da amostra (47,4%) situa-se no patamar mais elevado de concordância. Apenas 7% não assumiu uma escolha ou discordou, deixando que os 92,7% sublinhem de forma inequívoca que o CCE é

discordou, deixando que os 92,7% sublinhem de forma inequívoca que o CCE é

um órgão importante na dinâmica da escola, devendo por isso ser mais valorizado por todos. E quem são estes “todos”? Os dirigentes políticos? A direção das escolas? Os MCCE? O PCCE? A comunidade escolar? No fim da análise deste grupo de questões, parece claro que terão de ser mesmo todos. Se este estudo servir para o/a fazer refletir sobre a questão que lhe dá título e o/a fazer compreender a visão de quem está envolvido, as preocupações e dificuldades apontadas, mas também transmitir a defesa da sua existência e da sua causa, que aqui fica evidente, por exemplo nas questões 3.5 e 3.13, já se assume como contributo para essa causa.

Indo agora ao encontro daquela que é a mais-valia defendida para este órgão pelo DtRRHAE, lembrando a sua intervenção - *“A mais-valia que eu acho que passámos a ter o órgão de direção que reflita as dinâmicas da comunidade educativa envolvente, porque se esse órgão refletir o projeto educativo de escola julgo dá uma maior estabilidade”*, chegamos a outros pontos importantes de intervenção defendidos pelo mesmo, como a questão da autoridade docente: *“Eu acho que a conselho da comunidade educativa podia dar passos significativos também tem a ver com o reforço das autoridades institucionais, não autoridade autoritária, porque ninguém quer fazer renascer essa ideia de escola autoritária do passado, mas sem dúvida que passa pela sua ação e pela sua eficácia, da sua intervenção (...) é uma cultura que é preciso agir sobre ela, é preciso que todos tenham consciência desta autoridade: o professor deve ser uma autoridade respeitada, não só por alunos, mas por outros profissionais e por outros agentes da sociedade”*.

Já o StRERH, traz à reflexão a temática da segurança, vincando a importância do CCE na dinâmica da escola: *“nós vivemos tempos em que as questões da segurança estão na ordem do dia e são postas sobre a mesa todos os dias e acho que é importante que haja aqui uma orientação por parte da secretaria regional de educação relativamente a essas matérias. É importante que a comunidade, os pais, as crianças, os jovens saibam que ao irem para a sua escola estão a ir para um espaço que represente segurança, que represente segurança do ponto de vista de haver um futuro para eles, segurança neste sentido de se sentirem seguros face a um futuro que se quer esperançoso e cheio de sucessos, mas também até a segurança em termos físicos”*.

Lembrando, ainda, as palavras do DtRRHAE - *“Planeamento estratégico é a função essencial do conselho da comunidade educativa”*, visitamos a opinião do DtRE, que nos traz a questão de prestação de contas: *“obrigou o órgão de gestão no fundo a prestar contas quer a nível do orçamento”* quer a outros níveis, claramente. A esta questão acresce o facto de o CCE ter (novas) funções de avaliação do órgão de gestão e de estar também implicado com a avaliação docente. Dado que a escola é essencialmente um projeto pedagógico e que é o CCE que aprova o PEE, assume-se como o órgão de supervisão máximo da escola. As funções de monitorizar e acompanhar toda a dinâmica escolar e a ação do CE são extremamente importantes e prendem-se com o tal aspeto avaliativo.

Sendo o CCE um órgão com grande responsabilidade sobre o PEE, a exigência é enorme, pois este é um projeto dinâmico que promove a identidade da própria escola. Ainda mais quando este ganhou recentemente nova centralidade com a questão da avaliação de desempenho docente, que tem por referência as metas e objetivos do projeto educativo.

Ao StRERH atribui-se assim uma ação apoiante e provocadora para a valorização do CCE, conforme este assume - *“Da nossa parte, acho que a nossa função passa por ser, em muitos destes aspetos que referi, também, sermos uma espécie de agentes provocadores no melhor sentido da palavra, no sentido de pôr a escola a pensar”*.

Concluindo este capítulo com a análise da intervenção dos PCCE sobre a questão em análise, percebemos de imediato que há grandes diferenças de atuação e valorização do CCE nas escolas. Quando o CE manifesta consideração e respeito pela sua existência e ação, tudo flui mais harmoniosamente, conforme se percebe ao longo da entrevista de grupo. Por exemplo, P2 refere: *“Na nossa escola, na reunião geral de professores, sou apresentado aos professores, na de funcionários, na dos pais, sou apresentado aos pais. E em todas elas é dito quem sou, quem são os restantes membros, os professores e depois acrescenta-se os funcionários, e o da câmara,...”*. P3 também afirma: *“Eu estive na reunião geral (a apresentação à comunidade)”*. Já para P4 e P1, isso era uma novidade, pois nunca tinha acontecido nas suas escolas. Assim, defenderam: P4: *“Pode ser nessa reunião geral, (P1:chegava*

*um pedacinho para também falar), nem é preciso formalizar muito.”. P5 ficou muito surpreendida: “Não é apresentada no momento da reunião geral, como eu? Na minha escola faço isso.” Nesta questão, em que se revela a importância que é dada ao CCE pelo órgão de gestão, já tínhamos a referência do PCCE P2 que demonstrava existir uma atuação conjunta e de cooperação permanente entre o CE e o CCE, com troca de informação semanal sobre a legislação e toda a informação relativa à escola e que evidencia aqui esse reflexo positivo de valorização: “Na nossa escola, na reunião geral de professores, sou apresentado aos professores, na de funcionários, na dos pais, sou apresentado aos pais. E em todas elas é dito quem sou, quem são os restantes membros, os professores e depois acrescenta-se os funcionários, e o da câmara”*

Outra questão levantada e que se prende com a necessidade de valorização do CCE, foi a do horário da reunião, aspeto que também apresenta dificuldades. Percebeu-se que em muitas escolas o horário da reunião do CCE tem de ser pós-laboral. Noutras, fica desde logo contemplado no horário dos docentes envolvidos um espaço para essa reunião acontecer em horário laboral. Para P1: “(A reunião do CCE tem de ser marcada) à sexta-feira, às seis e meia”, por isso acrescenta que *na última reunião do CCE “pode-se pedir à comissão dos horários, mas eu acho que a comissão dos horários não vai ouvir...”*. Também P4 defende esta necessidade: “*Eu para mim, devia ser feito de modo a se poder reunir em tempo laboral.*”

Como última questão, encontra-se nas palavras do interveniente P2 uma ideia que algumas escolas já utilizam e que ajuda a valorizar e a organizar o CCE, incluindo-o mais na dinâmica da escola: “Agora eu tenho o *moodle*, com os elementos todos do CCE”. Também no *site* da escola podem ser colocadas várias informações sobre o CCE e iniciativas como um questionário à comunidade para recolha de sugestões, são possibilidades de apelar à participação. Este aspeto de utilização das TIC ao serviço do reforço de comunicação e partilha de informações não deve ser depreciado.

## 2.3 Dimensão II - Análise do previsto/conseguido

Nesta parte de análise, debruçamo-nos sobre as competências do CCE, com o intuito de fazer um diagnóstico da realidade neste campo, aferindo a percepção da qualidade com que acontecem as atuações do CCE e a extensão do contributo dado por cada membro.

### 2.3.1 Grupo 4 – Competências do CCE

Assente no quadro legal afeto ao órgão em estudo, no que concerne às competências que lhe estão inculcadas, foi pedida uma análise do seu grau de consecução/realização e uma reflexão sobre o contributo que cada um consegue dar para as concretizar. Procura-se perceber a relação entre o que se faz e o contributo dado pelos MCCE.

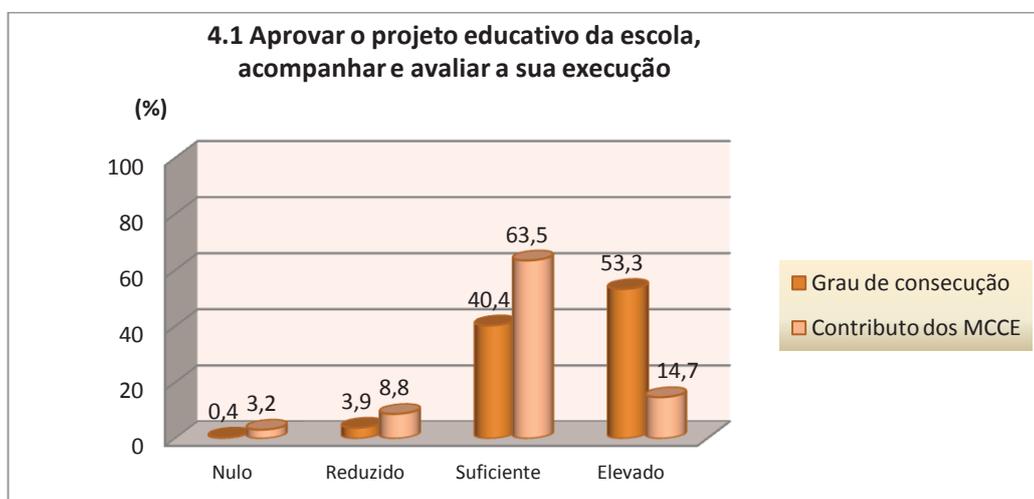
A escala usada na interpretação do questionário quanto ao grau de consecução foi a “Não é feito”, “É feito com limitações”, “É feito no essencial” e o “É feito com elevada qualidade”, por ser mais fácil e adequada ao ser interpretada na leitura e realização do mesmo. Agora, na análise dos dados, faz-se a relação das escalas a fim de facilitar a interpretação dos dados, sendo considerado o “Não é feito” como *Nulo*, o “É feito com limitações” como *Reduzido*, o “É feito no essencial” como *Suficiente*, e o “É feito com elevada qualidade”, como *Elevado*, conforme a escala usada na análise do contributo dado. Registe-se ainda que, quanto ao contributo dado por cada um, o questionário descrevia como *Nulo* – “não disponho de competências nesta matéria”, *Reduzido* – “disponho de poucas competências nesta matéria”, *Suficiente* – “disponho das competências necessárias nesta matéria” e o *Elevado* – “disponho de elevadas competências nesta matéria”.

Na análise estatística que se segue, foram analisadas as duas variáveis em cada questão: grau de consecução e o contributo dado. O coeficiente  $\chi^2$  ou chi-quadrado, também denominado qui-quadrado, que foi usado na análise, é um valor da dispersão para duas variáveis de escala nominal, usado em testes estatísticos. Este coeficiente diz-nos em que medida é que os valores observados se desviam do valor esperado, caso as duas variáveis não estivessem correlacionadas.

Quanto maior o qui-quadrado, mais significativa é a relação entre a variável dependente e a variável independente. Este valor está relacionado com uma distribuição, chamada Distribuição qui-quadrado.

O limiar para a significância estatística foi definido como um *p value* <0.05.

Na representação gráfica que encontramos neste grupo de questões podemos observar o resultado percentual das duas variáveis em estudo (grau de consecução e o contributo dado), na escala analisada (nulo, reduzido, suficiente e elevado), em relação a onze competências que o quadro legal atribui ao CCE.



**Gráfico 39 – Consecução no CCE/contributo dos MCCE – Aprovar o PEE**

Na análise do gráfico apresentado, quanto à aprovação do PEE, ao acompanhamento e avaliação da sua execução, na maioria das respostas (53,3%), observamos que esta competência é considerada como *feita com elevada qualidade*, seguida do patamar *Suficiente*, ou seja, 40,4% dos inquiridos consideram *feita no essencial*. No que concerne ao contributo dado, a grande maioria fica-se pelo suficiente, com 63,5% de respostas, afirmando: “disponho das competências necessárias nesta matéria”. Em 12% dos casos, é assumida a ausência ou as reduzidas competências nesta questão, o que será de ter em conta, para se concretizar com qualidade esta função tão importante do CCE.

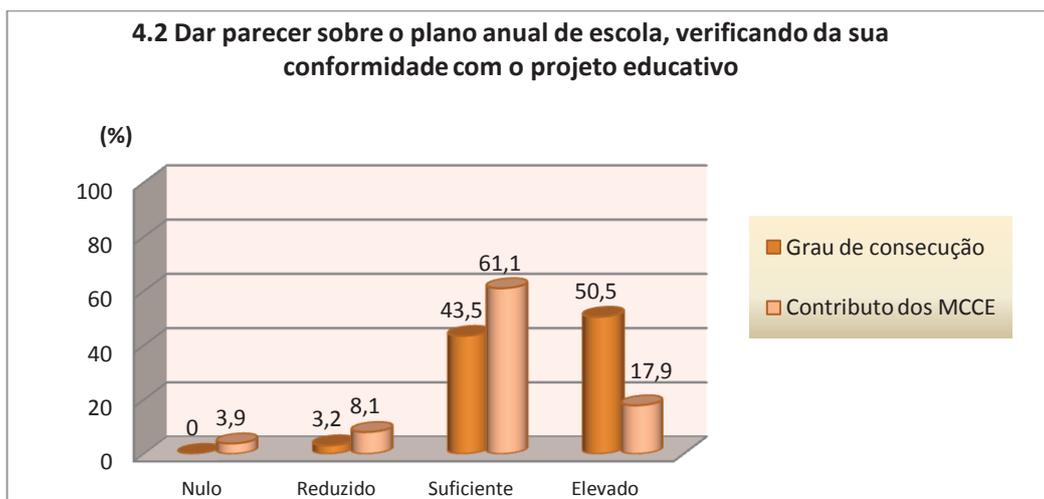
Podemos ainda verificar que até ao nível *Suficiente*, o grau de consecução e o contributo crescem exponencialmente. O mesmo não se verifica

no nível *Elevado*, em que o grau de consecução é superior ao contributo dado pelos MCCE, para o cumprimento desta competência.

Analisando a relação entre estas duas componentes, através do teste do qui-quadrado (Anexo 19), verifica-se um grau de significância de 0,129. Deste modo percebemos que as diferenças entre o grau de consecução e o contributo dado pelos MCCE, na aprovação, acompanhamento e avaliação do PEE, não são estatisticamente significativas.

Em suma, sob o olhar dos membros que responderam, evidencia-se uma execução *elevada* desta competência, mas apenas com um contributo *suficiente* da maioria dos MCCE, sugerindo a necessidade de um maior envolvimento da comunidade.

Releva-se ainda o facto de que o PEE é normalmente aprovado para um intervalo temporal de quatro anos, ficando, por vezes, até há pouco tempo, “na gaveta” de um “armário pouco importante” na escola. Recentemente, com a avaliação do desempenho docente, ganhou nova centralidade e dinamismo, começando agora a ocupar o lugar para que deve ser concebido. Acrescenta-se ainda que o envolvimento da comunidade educativa deve ser um dos seus pilares sendo defendida a participação ativa daquela na sua elaboração. Conscientes de que este também não deve ser um documento estanque da escola, nem ficar preso ao seu universo temporal, realçamos que a etapa da sua aprovação não é a mais complexa, mas a de *acompanhar e avaliar a sua execução*, competência também do CCE. Esta revela-se mais difícil de operacionalizar, relacionando-se com a avaliação permanente da própria escola e a aferição necessária para o alcance dos objetivos e das metas definidos. Defende-se ainda a ideia de que o PEE é um “Projeto de Escola” e não o “Projeto de uma Direção”, devendo distanciar-se desta associação, nomeadamente do seu mandato eleitoral. Outra ideia importante é a de que não se deve estar à espera que o PEE “caduque” para ser elaborado outro em sua substituição. A ideia de permanente avaliação e aferição, bem como o levantamento constante sobre a sua adequação às necessidades da escola, remetem também para a preparação de um novo PEE antes do término do anterior, de modo que possa ser aprovado pelo CCE atempadamente e que não haja períodos indefinidos sobre este documento tão importante.



**Gráfico 40 - Consecução no CCE/contributo dos MCCE – Parecer sobre o PAE**

Este gráfico apresenta-se muito semelhante à questão anterior: há um crescimento comum inicial, que se altera no grau *Elevado*. Assim, quanto ao grau de consecução, não há dúvida de que é feito, sendo a maioria considerada com elevada qualidade (50,5%), seguida de *Suficiente*, ou seja, feita no essencial (43,5%). Este patamar é o que obteve a grande maioria das escolhas, 61,1%, na análise do contributo dado, tendo por isso cada um sentido que tinha as competências necessárias nesta matéria.

Analisando a relação entre as duas componentes em estudo, através da análise feita com o teste de hipóteses do qui-quadrado, verificamos um grau de significância de 0,013 (Anexo 19). Assim, percebemos que as diferenças entre o grau de consecução e o contributo dado pelos MCCE, no parecer sobre o Plano Anual de Escola (PAE), e na verificação da sua conformidade com o PEE, são estatisticamente significativas. Podemos por isso deduzir que há dependência entre a competência cumprida e o grau de contributo dado pelos MCCE, percebendo-se uma relação direta entre as respostas dadas às duas variáveis, em cada grupo de membros. Numa análise detalhada, percebemos apenas ligeiras diferenças ao nível dos docentes e do pessoal não docente, com contributos seus inferiores ao grau de consecução considerado.

Como conclusão, podemos inferir que esta competência apresenta uma maior relação e um nível mais *elevado* quer de execução, quer de contributo

dado pelos MCCE, embora neste caso, a maioria ainda se situe apenas no *suficiente*.

Sobre esta competência, alerta-se para a necessidade de *estarem em cima da mesa* os dois documentos referenciados, uma vez que é muito importante a verificação da conformidade do PAA com o PEE. Cada vez mais, esta deve ser uma relação próxima, que aponta um mesmo sentido. Defende-se ainda a participação do próprio CCE, através de ações específicas ou gerais dos seus vários membros, com contributos para este documento.

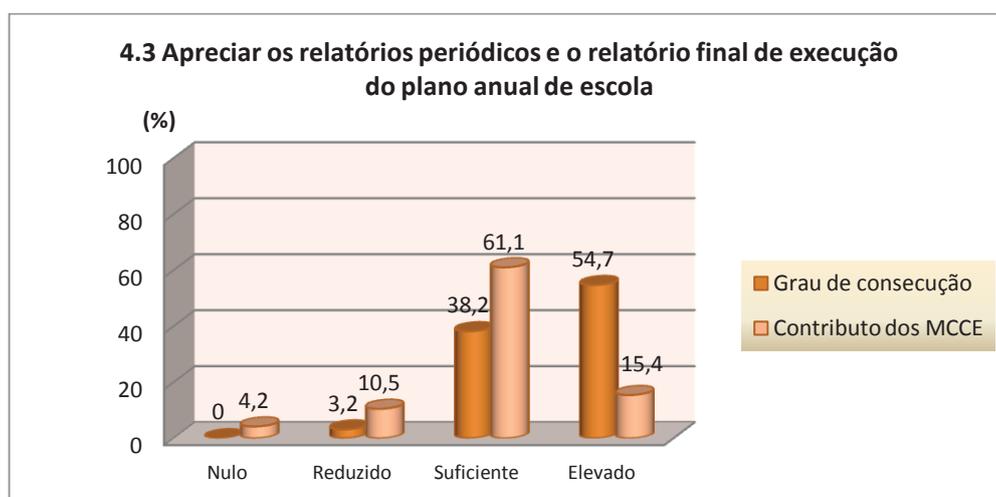


Gráfico 41 - Consecução no CCE/contributo dos MCCE - Apreciar os relatórios do PAE

No que concerne à apreciação dos relatórios periódico e final, de execução do PAE, um perfil semelhante às representações anteriores, sendo o valor mais alto o assumido no patamar *Suficiente*, quanto ao contributo dado pelos envolvidos no estudo, com 61,1%. O valor mais elevado atingido na análise do grau de execução situou-se no patamar *Elevado*, com 54,7%. Também nesta questão constatamos que esta competência é assumida como cumprida no essencial ou com elevada qualidade, por 92,8%.

Nesta questão, em resultado da análise da relação entre as duas componentes consideradas, encontrou-se um grau de significância de 95% (Anexo 19). Podemos assim sugerir que há dependência entre o contributo dos MCCE e o grau de consecução da apreciação dos relatórios periódico e final de execução do PAE. Nesta análise, também se observam valores muito semelhantes entre as duas respostas, em cada grupo de representantes, com

ligeiras diferenças, inferiores nos contributos dados, no Pessoal Docente e Pessoal Não Docente.

Podemos ainda perceber que esta competência é a que, até agora, apresenta um grau mais *elevado* quanto à sua execução, embora se continue a observar que os contributos dados são considerados apenas de *suficientes*, na maioria das respostas entregues.

Nesta questão apenas se sublinha a importância de uma maior envolvência da comunidade nas iniciativas da escola e uma maior intervenção da escola na comunidade, defendendo-se uma rede de comunicação e atuação mais fortes..

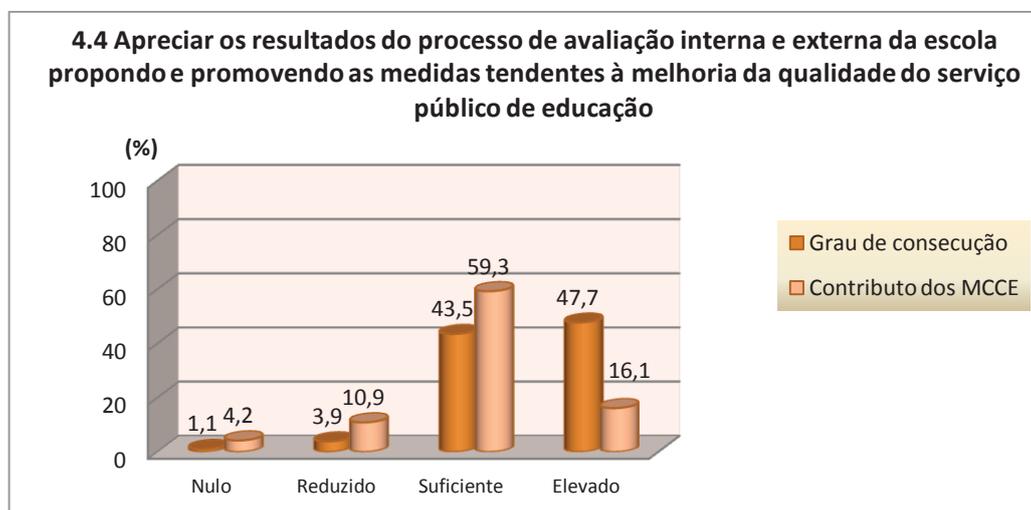


Gráfico 42 - Consecução no CCE/contributo dos MCCE - Apreciar a avaliação interna e externa da escola

Nesta representação gráfica dos resultados, podemos verificar que já encontramos opções no patamar do *Nulo* e do *Reduzido*, perfazendo no grau de consecução de 5% das respostas obtidas e no contributo dado, 15,1%. Similarmente aos anteriores, o contributo dado é considerado pela maioria situar-se ao nível do *Suficiente* (59,3%), e o grau de consecução atinge o seu pico máximo no *Elevado*, com 47,7%, ou seja, é considerado que é feito com elevada qualidade.

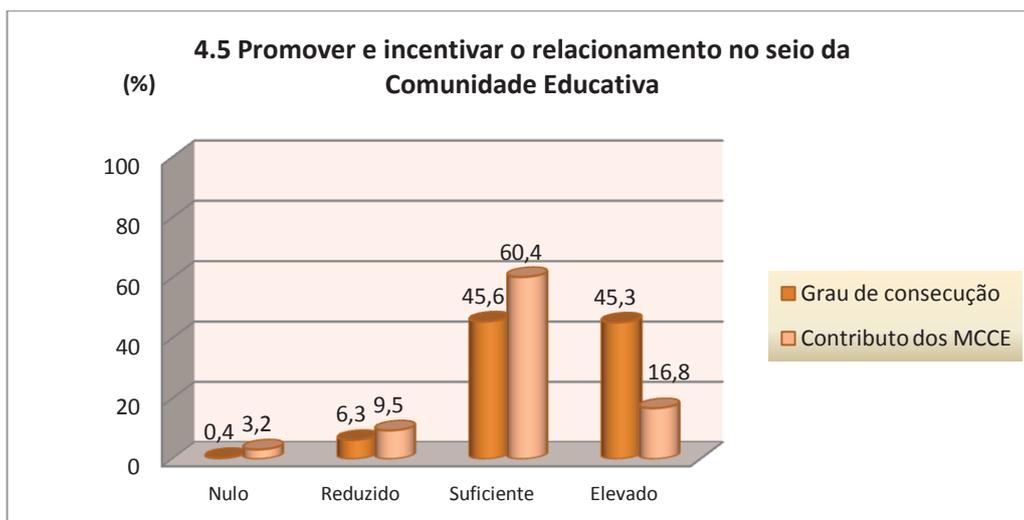
Para a Interpretação dos dados na sua correlação, na análise estatística do qui-quadrado, obteve-se um nível de significância de 0,01 (Anexo 19). Portanto, podemos deduzir que o grau de consecução sofre influência do contributo dos representantes do CCE, havendo proximidade de resposta nas

duas análises solicitadas. No seguimento do que se verificou nas questões anteriores, as diferenças entre as respostas dos grupos de representantes é reduzida, evidenciando-se apenas os contributos considerados inferiores no grupo do pessoal docente, pessoal não docente e outros MCCE.

Numa análise final, averiguamos a mesma tendência de respostas em relação às questões anteriores, ou seja, no que concerne à apreciação dos resultados do processo de avaliação interna e externa da escola, os contributos dados continuam a ser considerados, na sua maioria, ao nível do *suficiente* e a consecução/realização, é considerada, pela maior parte dos MCCE, como *elevada*.

Acerca desta competência, sabemos que muito ainda há a fazer, principalmente na nossa Região. A avaliação interna e externa de escola não se pode resumir à análise dos resultados académicos obtidos pela escola. São precisos outros dados de análise e uma reflexão mais abrangente e profunda. Não podemos reter-nos demasiado nesta questão, mas deixamos como referência a CAF - Estrutura Comum de Avaliação (Common Assessment Framework), que é um modelo europeu de autoavaliação através do qual uma organização procede ao diagnóstico do seu desempenho. Serve para avaliar e melhorar o desempenho organizacional, tendo como referência os princípios da Excelência. O modelo CAF é específico para o setor público e a sua utilização é gratuita. Baseia-se no pressuposto de que as organizações atingem resultados excelentes ao nível do desempenho na perspetiva dos cidadãos/clientes, colaboradores e sociedade, quando têm lideranças que conduzem a estratégia, o planeamento, as pessoas, as parcerias, os recursos e os processos. Parece por isso uma boa base de trabalho para a competência aqui abordada. Do mesmo modo, fazemos referência à análise SWOT ou análise FOFA - Forças (Strengths), Fraquezas (Weaknesses), Oportunidades (Opportunities) e Ameaças (Threats), que é uma ferramenta ou técnica creditada a Albert Humphrey, utilizada para fazer análise de cenário (ou análise de ambiente), sendo usada como base para a gestão e o planeamento estratégico de uma organização ou empresa. Esta é aliás uma das linhas principais atribuídas ao CCE – a definição da política estratégica da escola, consubstanciada nos documentos que aprova, dá parecer, acompanha e avalia. Para intervenções

sociais ou organizacionais, fazemos ainda referência à Metodologia de Planeamento de Projetos por Objetivos (MPPO). Esta é uma ferramenta de diagnóstico, planeamento, acompanhamento de implementação e avaliação de projetos realizados num determinado contexto, com uma sequência de fases a cumprir, e que se poderá revelar útil e pertinente em algumas intervenções estratégicas nas escolas.

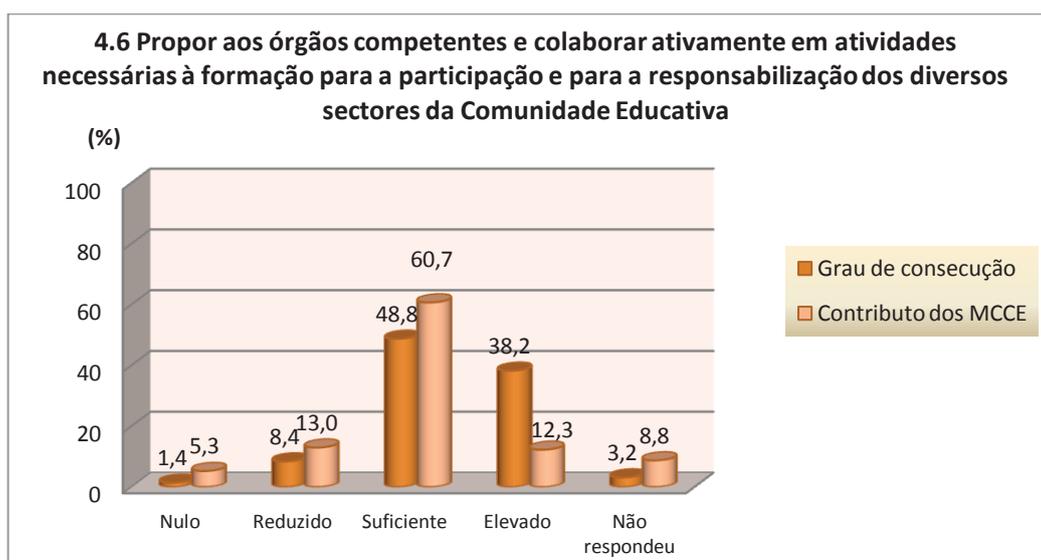


**Gráfico 43 - Consecução no CCE/contributo dos MCCE – Promoção e incentivo do relacionamento na Comunidade Educativa**

Ao nível desta competência atribuída ao CCE, podemos perceber uma sequência gráfica semelhante às anteriores, registando-se também aqui a existência de opções no patamar do *Nulo* e do *Reduzido*, com a soma de 6,7% no grau de consecução e de 12,7%, no nível de contributo dado. Nesta questão, observamos que o nível mais escolhido no grau de consecução já baixou para o patamar do *Suficiente*, com 45,6%, ficando também aqui a participação dos MCCE, considerada também como *Suficiente* nas competências necessárias para o desempenho das funções, com 60,4%. Desta análise percebemos que esta competência já não assume os valores elevados de qualidade das outras, percebendo-se que é uma área a trabalhar no seio de cada CCE, para que aconteça efetivamente e com qualidade de consecução e de contributos dados por todos. Parece-nos que, pela sua abrangência, oferece muitas possibilidades de atuação, de modo que se reforça que lhe seja dada mais atenção e que seja mais explorada e potenciada.

Procurando a relação entre as duas variáveis, encontramos, nesta questão, um nível de significância de 0,01 (Anexo 19). Portanto, podemos inferir que há dependência entre o grau de consecução/realização e o contributo dos membros do CCE, no que diz respeito à promoção e incentivo do relacionamento no seio da comunidade. Mais uma vez se verifica que a avaliação do contributo dado se encontra num patamar igual ou ligeiramente inferior ao grau de execução, nos vários grupos de representantes, sendo a diferença menos subtil no pessoal docente e não docente.

É de sublinhar que o valor percentual maior, no que diz respeito ao grau de consecução desta competência, se encontra, pela primeira vez, no patamar do *suficiente*, podendo evidenciar um maior desinvestimento nesta competência. A maioria dos contributos dados continua também a ser considerada apenas de *suficiente*.



**Gráfico 44 - Consecução no CCE/contributo dos MCCE – Colaboração ativa/formação para a participação e para a responsabilização da Comunidade Educativa**

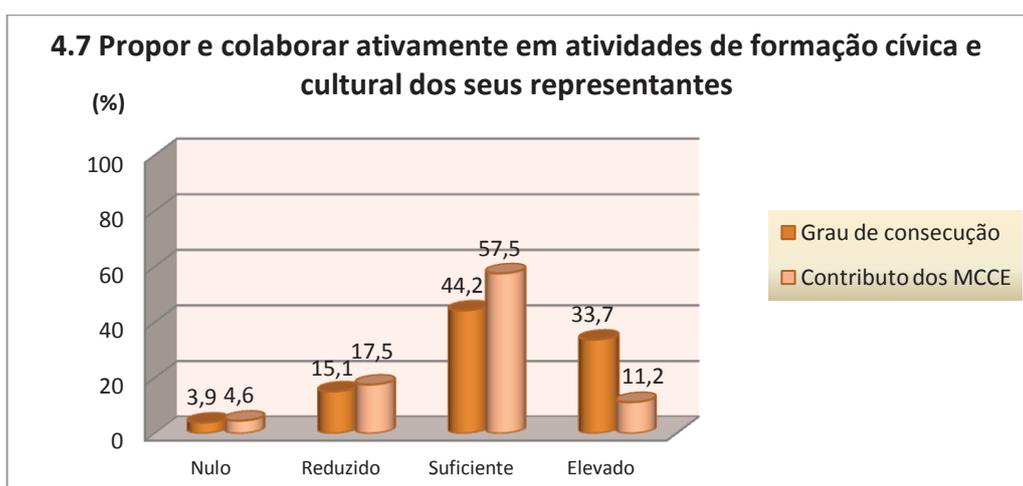
Na análise da figura anterior, percebemos que 8,8% não analisou o seu contributo nesta matéria e 3,2% não se manifestou quanto à sua realização. Isto pode indicar que desconhece a competência em causa. Assim, estes valores somados aos da opção *Nulo*, já ficam com 14,1% quanto ao contributo inexistente e 4,6% quanto à não execução, o que já são valores a considerar. Mais ainda se lhe somarmos respetivamente 13% e 8,4% dos resultados obtidos no patamar *Reduzido*, que significa a existência de limitações nesses

parâmetros. Neste caso, ficam os contributos com 27,1% de “fragilidades” (nulo e reduzido) e o grau de consecução com 13%. Os valores mais elevados na questão em causa situam-se ambos no nível Suficiente, o que nos remete para um nível mediano de qualidade na concretização desta competência.

Ao explorarmos a relação entre o grau de consecução e o contributo dado, na análise do qui-quadrado, obtivemos um nível de significância de 0,01 (Anexo 19). Podendo então inferir que, nesta questão, há dependência entre as variáveis, ou seja, o grau de consecução e o contributo dos representantes do CCE, sendo esta estatisticamente significativa. Em relação aos grupos de representantes, percebe-se um total equilíbrio nas respostas dadas nas duas variáveis, em qualquer dos níveis de opção.

De forma clara, percebe-se que as respostas mais encontradas se situaram no patamar do *suficiente*, quer ao nível da concretização das competências, quer em relação ao contributo dado e constatámos que há relação entre elas.

Também nesta questão encontramos uma amplitude de ação extensa e repleta de potencialidades passíveis de serem exploradas, pois a formação para a participação e responsabilização dos diversos setores da comunidade educativa é um caminho em que dificilmente se vislumbra o fim.



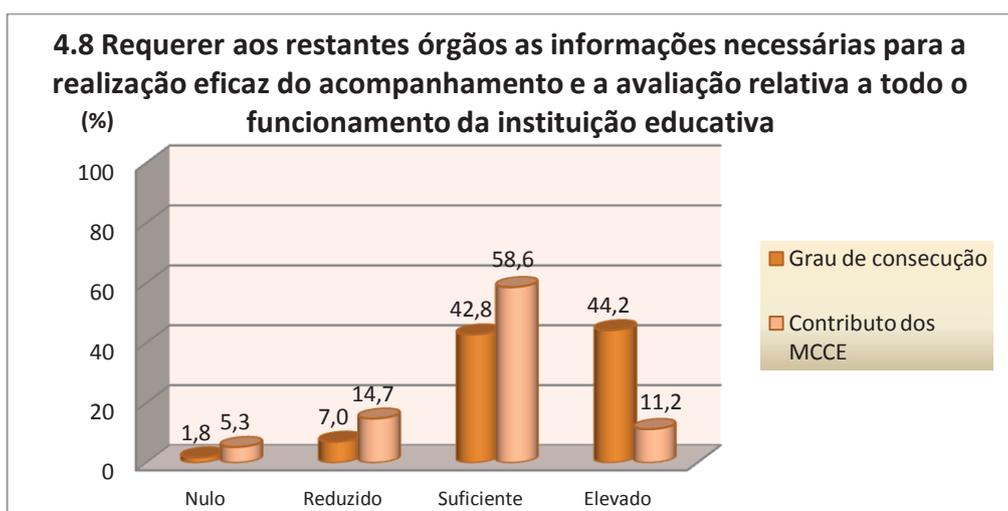
**Gráfico 45 - Consecução no CCE/contributo dos MCCE – Propor e colaborar em atividades de formação dos MCCE**

Ao nível das propostas e colaboração ativa em atividades de formação cívica e cultural dos seus representantes, a consecução é feita no essencial, na

maioria dos casos. A maior parte dos MCCE consideram também que os contributos dados são medianos, defendendo que dispõem das competências necessárias nesta matéria. Os que consideram dispor de elevadas competências apenas perfazem um total de 11,2%. Somente 1/3 dos respondentes considera que esta competência é cumprida com elevada qualidade.

Na análise estatística sobre as duas variáveis em estudo, encontramos um nível de significância de 0,01 (Anexo 19). Desta forma, admite-se que há dependência entre a consecução desta competência e o contributo dos representantes do CCE, e que estas não se distanciam no número de respostas dadas nas opções possíveis para cada variável, em relação ao grupo de representantes.

Como ideia final, apontamos a relação entre o grau de consecução e o contributo dado, como estatisticamente significativa, e realçamos que a maioria dos resultados obtidos, nas duas variáveis, está situada no nível *suficiente*, o que deixa transparecer uma necessidade de aposta maior nesta competência com o intuito de elevar a sua consecução e de melhorar os contributos dados. Mais uma vez, reforça-se a extensão de possibilidades de ação nesta competência, com a possibilidade de propor e colaborar ativamente em atividades de formação cívica e cultural dos seus representantes, ou seja, dos vários membros da comunidade educativa.



**Gráfico 46 - Consecução no CCE/contributo dos MCCE – Requerer informação para a avaliação da escola**

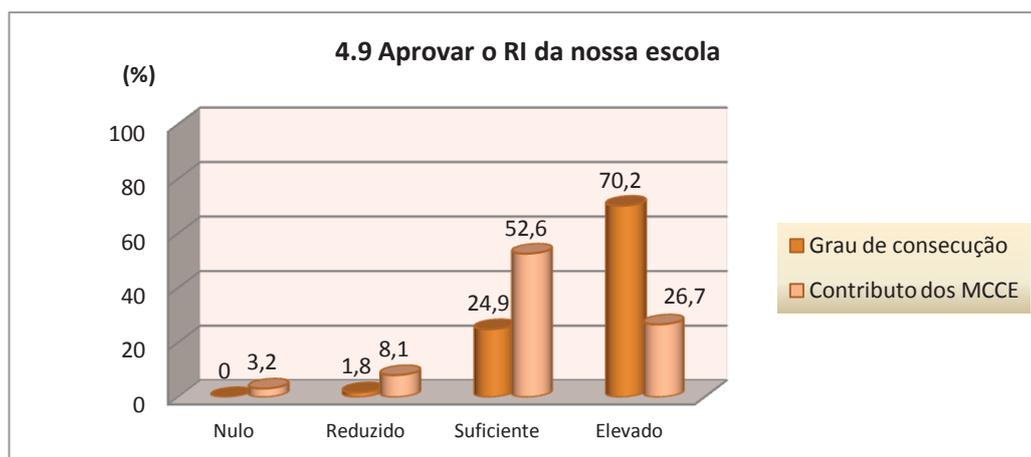
Podemos verificar que até ao nível *Suficiente*, o grau de consecução e o contributo crescem exponencialmente. O mesmo não se verifica no nível *Elevado*, em que o grau de consecução é superior ao contributo dado para o cumprimento desta competência.

Nesta questão, encontramos um resultado superior ao nível do *Elevado*, quanto à realização com elevada qualidade, obtendo 44,2% de escolhas. Ao nível da análise dos contributos dados, mantém-se no *Suficiente* o resultado mais alto, com 58,6% dos resultados da amostra. Mais uma vez se verificam consideração mais negativas, com 8,8% no Nulo ou Reduzido, na avaliação da realização da competência em evidência e 20% na reflexão sobre o contributo dado por cada um para a sua concretização. Atendendo a que a maior parte dos documentos apreciados e/ou aprovados no CCE são emanados de outros órgãos, como o CP e o CE, esta questão torna-se mais consensual. No entanto a lei refere-se à “realização eficaz do acompanhamento e avaliação relativa a todo o funcionamento da instituição”. Sabendo-se que a avaliação interna de escola ainda não se faz com o rigor e abrangência devida, na maioria das escolas da RAM, questiona-se se os dados chegados aos CCE serão suficientes para cumprir com rigor e qualidade esta competência e ainda, se os diferentes agentes da comunidade têm elevadas competências nessa matéria para a sua realização eficaz.

Analisando a relação entre estas duas componentes, para percebermos a sua influência, encontrámos um nível de significância de 0,01 (Anexo 19), na análise estatística defendida. Assim, admite-se, com 99% de certeza, que o grau de consecução sofre influência do contributo dado pelos MCCE, observando-se um claro equilíbrio na análise feita por cada grupo de representantes a estas duas questões.

Assentes nesta relação estatisticamente significativa, em síntese, sublinhamos que é mais efetivo o contributo dado, apesar de se constatar que este se mantém no patamar do suficiente. Ao nível da consecução, acentuamos o facto de a maioria considerar ser realizada com elevada qualidade e o facto do segundo maior valor obtido ser no nível *reduzido*, quanto ao contributo dado. Estes dados podem revelar a dificuldade de concretização da competência em causa, indo ao encontro da reflexão e sugestões da questão 4.4, relativa à

avaliação interna e externa da escola. Deste modo, considera-se importante uma maior reflexão sobre esta competência e a clarificação das formas e possibilidades concretas de serem requeridos aos restantes órgãos as informações necessárias para a realização eficaz do acompanhamento e a avaliação relativa a todo o funcionamento da instituição educativa, bem como de se dirigirem recomendações, com vista ao desenvolvimento do PEE e ao cumprimento do PAE.

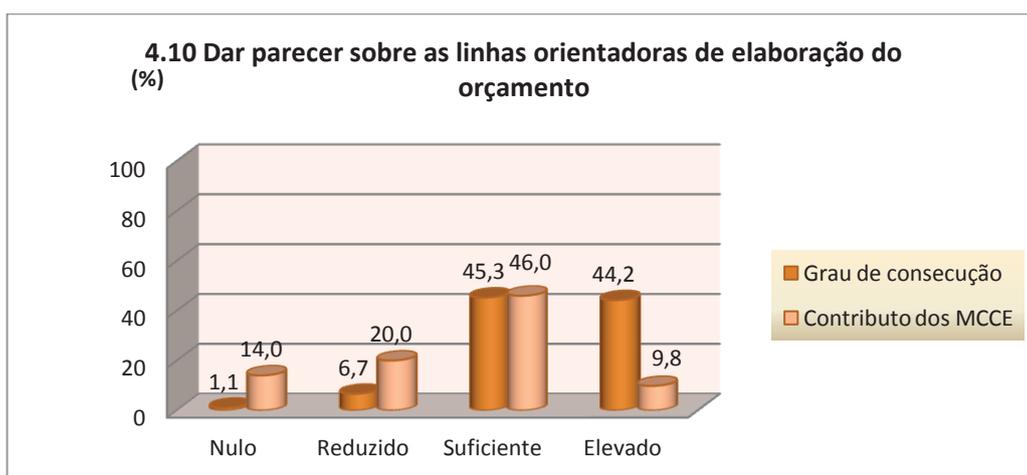


**Gráfico 47 - Consecução no CCE/contributo dos MCCE – Aprovar o Regulamento Interno**

De forma evidente, encontramos em 70,2% dos casos reportados a escolha de que o RI é aprovado, havendo a perceção de uma elevada qualidade no grau de consecução. No entanto, o contributo dado pelos MCCE para a aprovação desse documento é considerada, pela maioria, apenas como *Suficiente*, com 52,6%. Em 11,3% das respostas é ainda considerado *Nulo* ou *Reduzido*. Mais uma vez podemos inferir que a maioria das pessoas presentes no CCE não considera ter elevadas competências para cumprir as suas funções neste órgão. Assim, a necessidade de formação continua evidente. Seria também de pensar a forma como este ciclo se processa, pois, documentos como este e o PEE e PAE podem (e devem) ser resultado de contributos concretos de toda a comunidade, nomeadamente dos elementos que a representam – os MCCE. Fazer grupos de trabalho mais pequenos para uma análise e discussão prévias são uma forma de incentivar a participação e de obter olhares mais críticos e implicados.

Para estudarmos a relação entre estas variáveis, pela análise feita através do teste de hipóteses do qui-quadrado, encontramos um grau de significância de

0,228 (Anexo 19). Deste modo percebemos que as diferenças entre o grau de consecução e o contributo dado pelos MCCE, na aprovação do Regulamento Interno, não são estatisticamente significativas. Como se depreende, esta é uma competência muito concreta, que é facilmente identificada e que é assumida como realizada com elevada qualidade. No entanto, constata-se que acontece independentemente do contributo dado pela maioria dos MCCE que, ainda assim, consideram dar contributos *suficientes*, na sua maioria. Importa, por isso, referir que pode e deve ser aumentado o grau de envolvimento de todos os implicados, não se devendo este resumir ao momento da sua aprovação, mas a todo o processo da sua elaboração. Conforme amplamente defendido nas discussões sobre este tema, este deve ser um documento simples e dinâmico, em constante evolução, e não um “tratado” estanque e complexo, “tocado” apenas de quatro em quatro anos, ficando “distante” de todos.



**Gráfico 48 - Consecução no CCE/contributo dos MCCE – Parecer linhas orientadoras do orçamento**

Ao analisarmos este gráfico, observamos que nesta questão é até agora onde se evidencia mais a necessidade de competências específicas de que os MCCE consideram não ter, em 14% dos casos. Considerando dispor de poucas competências na matéria, encontramos mais 20% dos respondentes. No *Suficiente* continua a maior fatia dos inquiridos, com 46%. Neste patamar mediano é que se encontra também o valor máximo obtido na avaliação feita à sua consecução, com 45,3%. Muito próximo deste valor, encontra-se a opinião de 44,2% dos inquiridos, considerando que, na sua escola, esta tarefa é feita com elevada qualidade, embora aí só se encontrem contributos, com elevada

competência nesta matéria, em cerca de 10% de todos os membros deste conselho. Esta temática é de facto complexa e difícil de acompanhar, principalmente para quem não domina as questões económicas.

Para a análise desta questão, mais uma vez, se foi ao encontro da relação das duas variáveis em estudo. Dado que obtivemos do teste qui-quadrado um valor de 0,217 (Anexo 19) e este se encontra acima do intervalo definido, admite-se que não há uma relação estatística significativa entre o grau de consecução no parecer sobre as linhas orientadoras de elaboração do orçamento e o contributo dado pelos MCCE nesta competência.

Numa reflexão sumária, evidenciamos o facto de se verificar que mesmo sem uma relação estatística significativa entre a consecução e o contributo dado, esta competência acontece e a maioria dos inquiridos considera que é com *suficiente* qualidade. Apontamos ainda que nesta questão se encontram os valores mais altos de participação *reduzida* e *nula* dos MCCE, evidenciando desta forma, em nosso entender, a falta de competências dos mesmos nesta matéria. Parece por isso importante que se dirija uma especial atenção às competências básicas necessárias para que cada membro do CCE se sinta capaz para acompanhar e contribuir eficazmente para a concretização do parecer sobre as linhas orientadoras de elaboração do orçamento. Sugere-se, por isso, especialmente no início de cada mandato, que seja feita formação nesse sentido.

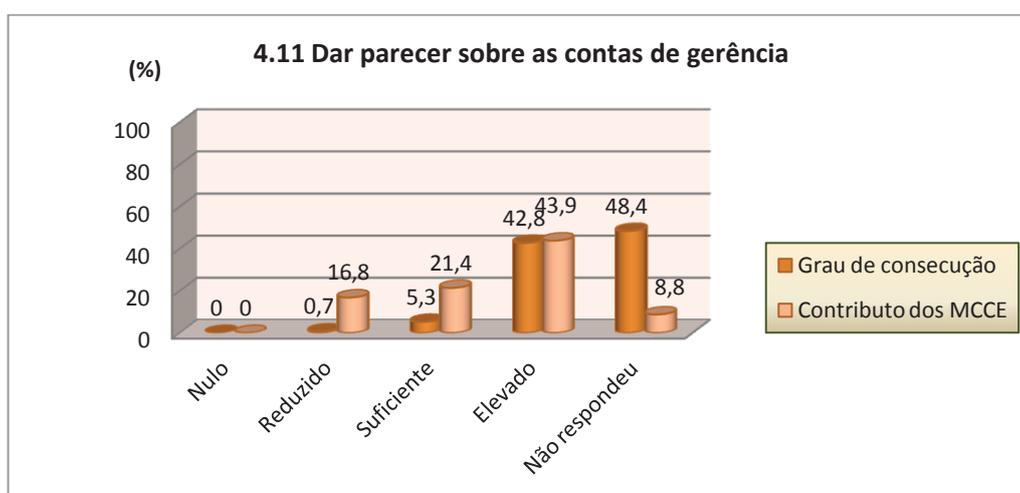


Gráfico 49 - Consecução no CCE/contributo dos MCCE – Parecer sobre as contas de gerência da escola

Nesta representação gráfica, destaca-se logo de imediato o facto de quase metade dos inquiridos (48,4%) não ter sido capaz de apreciar o grau de consecução desta competência em referência. O patamar *Elevado* ficou com resultados semelhantes nos dois parâmetros em análise, sendo próximo dos 40% de respostas. De sublinhar é ainda o facto de 21,4% e 16,8% se considerarem com as competências necessárias (*Suficiente*) e *Reduzidas*, respetivamente. Isto perfaz um total de 38,2% do total da amostra.

Nesta questão, através da análise do qui-quadrado, com o valor de 0,163 (Anexo 19) admitimos que não existe relação estatisticamente significativa entre o grau de consecução no parecer sobre as contas de gerência e o contributo dos MCCE nesta competência.

Conforme verificámos, deduz-se que o grau de consecução/realização não é influenciado pelo contributo dado pelos MCCE ao dar parecer sobre as contas de gerência, pelo que se deteta algum distanciamento da maioria dos MCCE sobre esta ação do CCE. O número de pessoas que não respondeu pode também indicar isto. Releva-se, apesar de tudo, que a maioria de respostas obtidas se encontram no patamar do *elevado*, quer ao nível do grau de consecução, quer relativo ao contributo dado.

Tal como na questão anterior, os dados sugerem a necessidade de maior formação dos MCCE para darem um parecer mais informado e consciente sobre as contas de gerência.

## **2.4 Dimensão III - Propostas de melhoria**

Nesta última dimensão de análise, propomo-nos encontrar soluções para alguns pontos provocadores de instabilidade ou de discordância, detetados ao longo do percurso investigativo. Apontar percursos e soluções é a meta que nos motiva e orienta. Para isso, recorreremos ao contributo de todos os intervenientes neste estudo, reunindo mais uma vez os dados obtidos e retirando deles todas as referências conseguidas. Esta triangulação de dados permite, mais uma vez, elevar as possibilidades de reflexão e de argumentação interpretativa.

#### **2.4.1 Grupo 5 – Situações em análise / Propostas de Melhoria**

Neste quinto grupo do inquérito por questionário, em resultado das sensibilidades já detetadas, nomeadamente através das entrevistas e do *focus-grupo* realizados, procurou-se perceber a concordância dos MCCE em relação a pontos considerados mais polémicos ao nível da legislação afeta a este órgão. Deste modo, focaram-se 8 situações distintas e, através da análise e da reflexão, procurou-se que cada membro nos dissesse se concordava ou não com elas. No caso de não concordar, o questionário oferecia um espaço para que fosse apresentada a solução ou uma sugestão de melhoria. Poucos usufruíram desta possibilidade e os que o fizeram, apenas colocaram as situações em análise na negativa. Deste modo, não se revelou profícuo categorizá-las. Da mesma forma, para cada situação em análise, a pessoa dispunha da possibilidade de colocar a sua resposta na opção *Não tenho opinião/Não sei*, uma vez que poderia não se sentir com competência para opinar sobre o assunto.

Seguindo a lógica de que o questionário procurou uma postura reflexiva e uma visão crítica global sobre o CCE, primeiro quanto à sua fundamentação e base teórica e estrutural (grupo 3), depois quanto ao grau de consecução das competências que lhe estão incumbidas e ao contributo dado por cada um para essa realização (grupo 4), procurou-se agora usufruir da análise de todos em relação a aspetos a aperfeiçoar, apelando a propostas de melhoria concretas. Graficamente, optou-se por uma análise da posição tomada pelo total de MCCE, analisando-se aí a percentagem obtida em cada posição. Paralelamente, e no sentido de ir ainda mais fundo na análise pretendida, assumiu-se a escolha de relacionar essa análise com a posição dos que são diretamente afetados pela situação em causa. Deste modo, podemos perceber melhor qual a sensibilidade do grupo que está diretamente implicado com o aspeto legal/situação em análise ou que nele tem mais responsabilidades. Para melhor permitir a análise, optou-se por uma representação conjunta dos dois resultados.

Numa segunda parte, procedeu-se à análise dos resultados de cada situação, em função da representatividade no CCE, aplicando, mais uma vez, o teste do qui-quadrado, para inferir se é encontrada significância estatística entre

as duas variáveis. Relembramos que este coeficiente nos diz em que medida é que os valores observados se desviam do valor esperado, caso as duas variáveis não estivessem correlacionadas.

Quanto maior o qui-quadrado, mais significativa é a relação entre a variável dependente e a variável independente. Este valor está relacionado com uma distribuição, chamada distribuição qui-quadrado.

O limiar para a significância estatística foi definido como um *p value* <0.05.

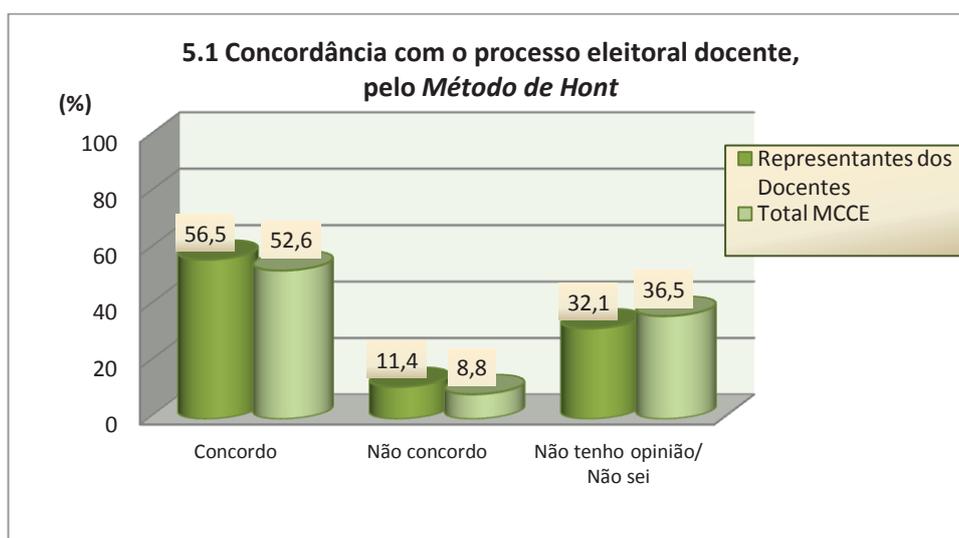


Gráfico 50 - Concordância com o processo eleitoral Método de Hont

Neste gráfico são analisados os resultados obtidos no total dos MCCE e, como complemento da análise, os dados auferidos no grupo dos membros que estão a representar os docentes no CCE, uma vez que são os que estão mais diretamente envolvidos neste processo eleitoral.

Podemos visualizar que não há muita diferença de opinião entre os resultados obtidos pela totalidade e os do grupo específico em análise. Encontramos percentualmente resultados na casa das três dezenas na opção em que os inquiridos assumem não ter opinião ou não ter informação sobre o assunto em questão, mas a maioria afirma concordar com este processo de representação – *Método de Hont*, com 52,6%. Os representantes dos docentes apresentam um resultado um pouco mais expressivo, com 56,5% de concordantes. Neste grupo revela-se também o resultado maior na posição do *Não Concordo*, com 11,4%, o que revela alguma insatisfação com este método.

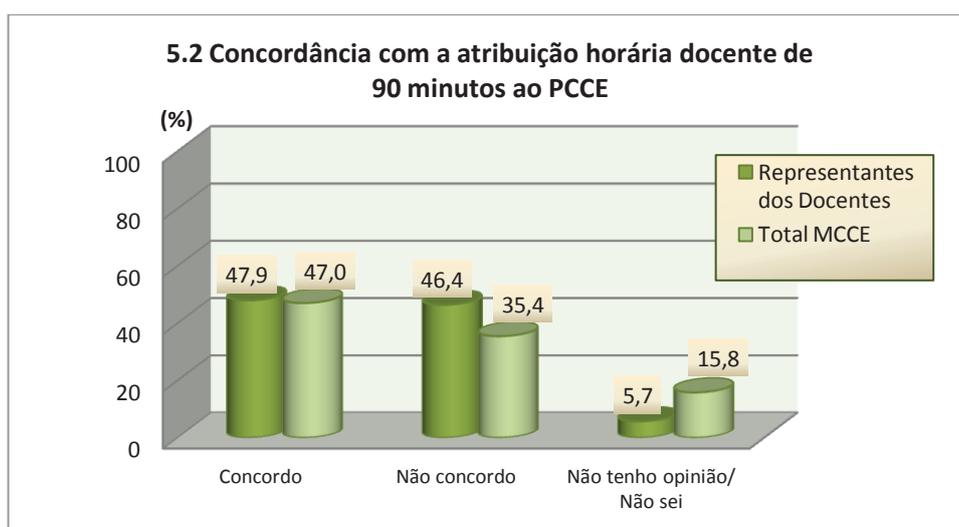
Isto poderá ser fruto da experiência de algumas escolas em que já surgiram listas concorrentes para o CCE. Esta situação é mais rara, pois normalmente há uma lista única ou não há mesmo nenhuma, como anteriormente referido. Deste modo, apenas as escolas que passaram por esta situação se encontravam mais capazes de compreender concretamente a lógica e o efeito que transporta o método em causa. Assim, 8,8% do total dos MCCE também afirmaram não concordar. São dados para refletir, pois, se por um lado vemos que a maioria concorda, por outro, temos de estar conscientes que poderá haver pouca experiência do seu efeito e poderemos inferir que, a que há, poderá ser negativa. Lembramos aqui a experiência do PCCE P4: *“E o problema da Comunidade Educativa, pode ser um órgão que tem umas funções no papel, tem boas intenções, agora agente sabe que, quando vai à prática, não é bem assim porque, começa logo no berço: Eleições. Se estou numa lista que é conectada com a direção, outra que não é... é um órgão que acaba por ser instrumentalizado, ou a bem ou a mal. (...) e quanto ao instrumentalizado, é porque esta lista que por acaso ganhou era uma lista que concorreu contra a lista que ganhou da direção - não foi contra porque eu e um colega fizemos isto quase na brincadeira e ganhámos para aí 80, eles só tiveram um mandato e nós tivemos os outros. E claro que depois houve pressing e depois quem domina os CCE, na altura, eram as presidentes da direção”*.

É defendido pela tutela que é uma forma democrática de representação, o que é um facto. O StRERH faz referência a esta questão resguardando que: *“o método d’Hont é o método mais adequado tendo em conta o espírito do órgão que estamos a falar que é o conselho da comunidade educativa e que pretende ser exatamente um órgão que tem ou que representa todas as sensibilidades, não só das diferentes instituições que lá estão representadas, autarquias locais, os interesses económicos, culturais, a educação especial, a saúde, não só todas as instituições que têm uma visão e uma perspetiva diferente das coisas mas mesmo dentro do corpo docente porque há professores que têm conceitos e visões diferentes de outros e é a maneira que há de garantir a sua representatividade, é respeitar o método de d’Hont, que é o típico das assembleias.”* Também o DtRE refere: *“É claro, que é muito mais pacífico se eu for presidente de um conselho executivo, ter com certeza uma lista que é afeta*

ao concelho executivo, agora penso que se estamos a falar de um órgão de representação, conselho da comunidade educativa, vamos ter aí todas as sensibilidades, penso que quanto mais pessoas estivermos a pensar de forma diferente, melhor”.

Se pensarmos que a reunião de CCE é um espaço *curto e pequeno* de intervenção e que estando duas listas opostas de docentes representadas, poderá ser uma base de conflito, divisão e até de rivalidades acrescentada a um órgão já de si frágil pela diversidade de grupos representados e, por vezes, interesses instalados, talvez não se justifique e não mereça o risco. Longe de se saber a fórmula certa, fica a sugestão de ser um ponto mais discutido e, quem sabe, que possa ficar à mercê da decisão de cada escola, à luz da sua autonomia. Se sabemos que numas escolas, pelo seu histórico, é uma má opção, noutras, poderia ser a melhor escolha. Ficar a própria escola com o direito de decidir e regulamentar (RI), em resultado da auscultação a fazer no CCE ou num referendo à classe docente, parece ser a melhor proposta.

Analisando a relação entre a componente de concordância e a representatividade no CCE, pela análise feita através do teste do qui-quadrado, verifica-se que se obteve 0,059 (Anexo 20). Assim, deduzimos que a concordância na afirmação “No processo eleitoral, quando há duas ou mais listas de docentes, ficam representadas no CCE, pelo *Método de Hont*, ambas as listas” não sofre influência da representatividade no CCE.



**Gráfico 51 - Concordância com atribuição horária ao PCCE - 90 min**

A situação em análise na questão 5.2 remete-se para a atribuição horária aos docentes, onde são dados 90 min ao Presidente do CCE para exercer a sua função e aos outros docentes não são atribuídas horas. Admite-se que esta questão gera várias consequências, conforme anteriormente abordado. A primeira é a dificuldade em obter docentes interessados em fazer parte de mais uma reunião (quando todos já estão saturados delas), que será um acréscimo de trabalho ao seu horário. Adita-se o facto de isso trazer mais burocracias consigo, tais como - analisar documentos, realizar atas, entre outros. Digamos que, se o docente comparece, não é pago por isso. Se falta, será descontado no seu ordenado. Além desta questão, coloca-se a indisponibilidade de se dedicar e poder acrescentar mais reflexão e mais ação ao próprio CCE, pois é defendido que este possa ter um plano de intervenção mais ativo na comunidade. Para isso, a equipa de docentes teria de ser um motor impulsionador, liderado pelo/a PCCE, que sozinho dificilmente atua com a devida amplitude. Formar uma verdadeira *equipa de trabalho* que arrastasse para a ação todos os outros MCCE, quer com ações pontuais conjuntas, quer por subgrupos mais estratégicos, quer no grupo de representantes ou no que representam, seria a meta a alcançar. Sabe-se que por vezes isso já se consegue em algumas escolas, mas ficar à mercê da boa vontade de cada um e/ou isso significar um peso acrescido para alguém é um fator muito negativo logo à partida. Referimo-nos ao grupo dos docentes sobre este aspeto porque os outros, com exceção dos representantes dos alunos e dos EE, poderão ser “compensados” nos seus serviços ou assistirem à reunião no seu horário laboral. Depois desta introdução à questão em causa, passamos à análise dos resultados obtidos, dedicando-nos à comparação entre a totalidade dos MCCE e os resultados do grupo alvo: os representantes dos docentes.

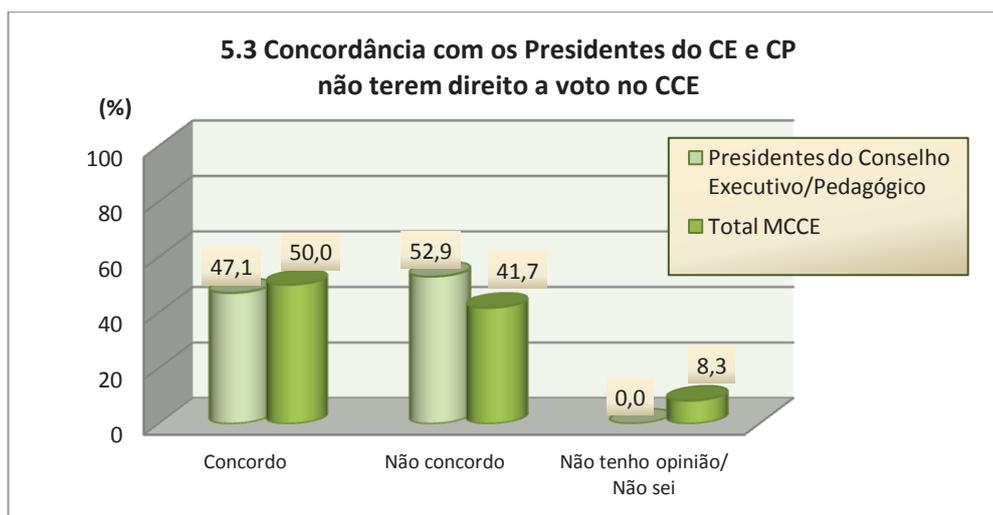
Depreendemos da análise do gráfico que os resultados do grupo de representantes dos docentes se dividem quase irmãmente pelas duas escolhas: no *Concordo*, observam-se 47,9% e no *Não Concordo*, 46,4%, havendo uma minoria pouco significativa na opção *Não tenho opinião/Não sei*, com 5,7%. Já na totalidade dos MCCE estudados, constatamos que aumenta esta última opção para 15,8% de casos. Ao nível da concordância, o resultado desce muito ligeiramente para 46% e na discordância, perde 11% do peso obtido com os

representantes dos docentes. Pelo equilíbrio dos resultados, é difícil retirar ideias claras sobre este aspeto, mas é de considerar a insatisfação de muitos com este facto e a dificuldade de dinamismo que ele cria nas escolas, desde a génese das listas candidatas. Este assunto já foi explorado em questões anteriores, por isso não nos estendemos além do exposto, porém sublinha-se ainda a crescente exigência das responsabilidades dos MCCE, com as questões da avaliação, e a extensão e complexidade dos documentos e legislação que é necessário acompanhar e dominar, para uma participação implicada, útil e pertinente, de modo que todos estejam bem preparados e esclarecidos.

Como conclusão desta reflexão, lembramos a opinião do DtRE, quando refere a importância de participar, por participar, dizendo: *“não é atrativo porque eu acho que, a questão pode ser uma constatação de senso comum, as pessoas tem muito a representação de que o que é que vou fazer naquele órgão só me vou chatear não ganho nada por lá estar (começa por aí, para se fazer uma lista é preciso pedir favores) mas a questão da representação não é uma questão de ganhar dinheiro é uma questão de participação”*.

Passando agora à análise da relação entre a componente de concordância e a representatividade no CCE, para percebermos a influência que existe entre as variáveis, através da análise feita com o teste de hipóteses do qui-quadrado, verificamos um grau de significância de 0,01 (Anexo 20), pelo que é estatisticamente significativa. Assim, podemos inferir que há dependência entre a concordância nesta questão e a representatividade dos MCCE. Numa observação mais detalhada, percebemos que o único grupo que apresenta uma diferença mais significativa nas respostas dadas é o do pessoal não docente, onde a grande maioria concordou com a atribuição horária já dada.

Conclui-se, deste modo, que a concordância na afirmação “Na atribuição horária aos docentes, são dados 90 min ao PCCE para exercer a sua função e aos outros docentes não são atribuídas horas” sofre influência da representatividade no CCE, pelo que se deduz haver uma maior relação com os implicados, ou seja, com a classe docente.



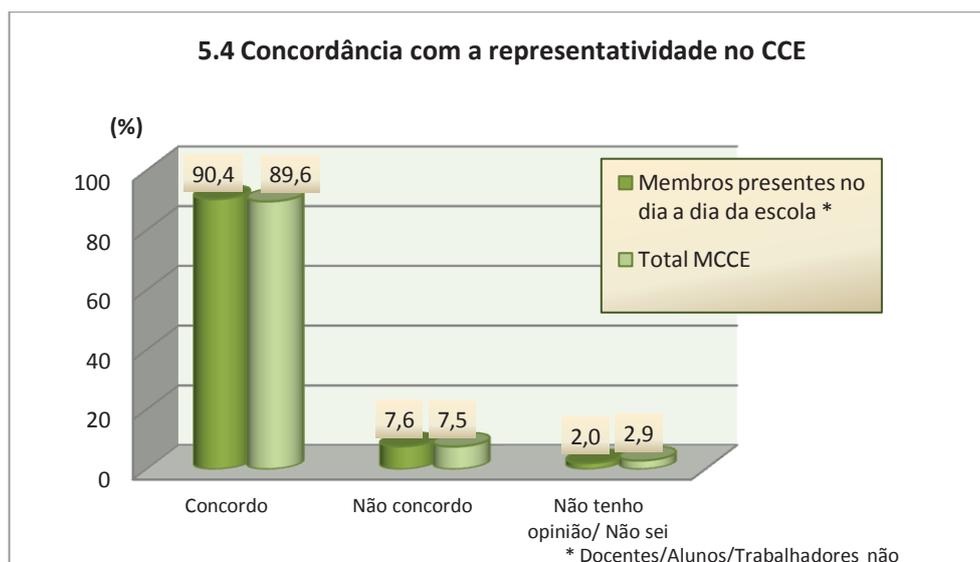
**Gráfico 52 - Concordância com o não direito a voto do PCE e do PCP, no CCE**

Esta é uma questão algo polémica à partida, pois sabemos que a maioria (senão a totalidade) dos documentos apresentados no CCE é da responsabilidade destas dois elementos. Nesta lógica, não faz grande sentido deliberar sobre algo que se fez, ou que se é responsável pela elaboração. Estão presentes, podem defender as suas ideias, mas terão de colocar à consideração dos outros representantes a aprovação ou a recolha dos pareceres necessários. Esta é uma visão possível. Outra é a de que, pela responsabilidade que têm, deveriam ter influência de voto nas decisões da escola. No fundo, percebe-se que já têm muita influência pelas posições que tomam e as opiniões que transmitem, levando muitas vezes os outros MCCE a seguirem fielmente as suas ideias – alguns PCCE manifestaram-se sobre esta questão: *“Eu acho que a direção é melhor não votar, pois nós somos aquele órgão que supervisiona, (...) (P1 manifesta concordância) (...) Agora nós no pedagógico, não sei porque é que não votamos.... Mas também nós damos o avalo da decisão do pedagógico. No CCE nós damos parecer sobre decisões do CP, também acho que devemos estar isentos... penso que essa regra não é inocente. (...) Naquelas matérias que vão à Comunidade Educativa, (P5: não podia! Também concordo) não pode. É que depois nós na Comunidade Educativa também votamos.”* (P4).

Uma outra questão é a relativa à avaliação do presidente do CE, em que agora o CCE terá responsabilidades. Nesse assunto, parece claro que não poderia haver direito a voto dos implicados. Apoiando-nos agora na ajuda dos resultados obtidos, podemos observar graficamente que nesta questão nos

insurgimos sobre a análise do produto das escolhas dos Presidentes do CE e do CP, por serem os elementos diretamente envolvidos, em comparação com o total de resultados. Assim, percebemos que na totalidade dos MCCE, a escolha mais significativa foi o *Concordo*, com 50% de escolhas, havendo 8,3% de indecisos. No caso dos Presidentes do CE e CP, a maioria escolheu o *Não Concordo*, com 52,9%, contra 47,1% de respostas concordantes. Mais uma vez assistimos a resultados com poucas diferenças percentuais, pelo que não temos uma situação claramente definidora de uma tendência de resposta. Como conclusão, parece lógico defender que o direito a voto poderia ser facultado, desde que se restringissem alguns assuntos em que seria vedado, nomeadamente nos que as funções em causa estão diretamente implicadas. No entanto, estamos conscientes que esta situação da possibilidade de voto poderia acrescentar maior “tráfego de influências” e a votação condicionada, poderia criar zonas de dúvida no acesso ao voto ou não, que não seriam benéficas.

Chegados agora à análise da relação entre a componente de concordância e a representatividade no CCE, para percebermos a influência que existe entre as variáveis, através da análise feita com o teste de hipóteses do qui-quadrado, observamos um grau de significância de 0,01 (Anexo 20). Desta forma, admite-se que as diferenças observadas são devidas ao acaso. Portanto, sugere-se, com 99% de certeza, que a concordância na afirmação “O presidente do Conselho Executivo e o Presidente do Conselho Pedagógico não têm direito a voto no CCE” sofre influência da representatividade no CCE. Procurando analisar mais profundamente os grupos de representantes, percebemos que há diferenças ligeiras nas respostas dadas, evidenciando-se o facto de a concordância ser superior no pessoal docente e no pessoal não docente e inferior nos alunos e nos outros MCCE.



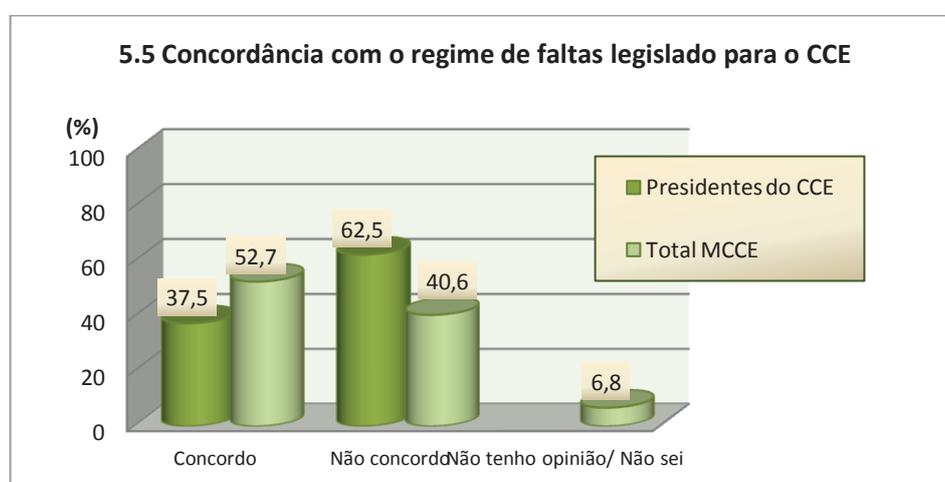
**Gráfico 53 - Concordância com a representatividade no CCE**

Na análise da questão da representatividade da comunidade no CCE, pareceu-nos relevante ter em conta a opinião dos membros presentes diariamente na escola, a fim de percebermos se este grupo mais diretamente implicado com a mesma desejaria ter presente, na sua comunidade, mais ou menos elementos, ou se considera adequados os que estão representados. Partimos do princípio de que os “da casa” teriam necessariamente de estar. Dado que a lei define a presença de alguns elementos, mas deixa em aberto a possibilidade de cada escola escolher e convidar outros membros que considere parceiros importantes para a escola, parece que nesta questão é claramente “pacífica” a opinião dos grupos em estudo, revelando-se uma concordância que ronda os 90% nos dois grupos. Esta é uma evidência da satisfação dos MCCE quanto ao número de elementos em representação e à adequação dos grupos, organismos, empresas, entidades representados.

Ao nível do *focus-grupo*, a única questão levantada prendeu-se com a presença da PSP. Neste aspeto, duas das escolas representadas mantêm um elemento da PSP neste órgão de direção: “*Eu tenho a PSP, que é importante.*” (P2) e “*Então nós temos (representante da PSP) e são muito responsáveis. Uma vez esqueceram-se de abrir o e-mail e mandaram 2 vezes um pedido de desculpa.*” (P3). Os restantes três participantes foram unânimes em concordar com esta inclusão e em considerar cada vez mais pertinente esta ligação à vida das escolas, uma vez que há necessidade de intervenção conjunta nos

problemas de indisciplina, droga, entre outros e que a prevenção deve ser uma preocupação contígua.

Na análise da relação entre a componente de concordância e a representatividade no CCE, para percebermos a influência que existe entre as duas variáveis pela análise do teste do qui-quadrado, encontramos um grau de significância de 0,065 (Anexo 20). Assim, admitimos que não existem diferenças estatisticamente significativas, ou seja, a concordância com a representatividade da comunidade no CCE quanto ao N° de elementos e pessoas/entidades representadas não sofre influência da representatividade no CCE.



**Gráfico 54 - Concordância com o regime de faltas no CCE**

No que concerne às faltas, a ausência ou falta dos membros eleitos a duas reuniões consecutivas ou três interpoladas, determina a cessação do mandato desse membro no CCE. Nesta questão decidiu-se pela análise da opinião dos PCCE, uma vez que é quem tem de gerir esta situação no seio do seu CCE. Começando pela análise do gráfico, constatamos com curiosidade que a tendência maioritária muda em cada grupo. Se no total de MCCE a maioria concordou com este regime de faltas, com 52,7% das respostas, no grupo de PCCE, a grande maioria não concordou, com 62,5% dos inquiridos nessa posição. No todo, uma minoria residual (6,8%) não se manifestou sobre a questão.

Atendendo a que se trata de um mandato de 4 anos, parece ilógico que num ciclo tão amplo, a falta a duas reuniões consecutivas ou a três interpoladas determinem a cessação de mandato. Mais ainda quando não está previsto ter

em conta as faltas que são justificadas, podendo, por isso, alguém se encontrar com atestado médico, de férias ou numa outra tarefa ou reunião inadiável. Pondere-se ainda a questão de que, num meio pequeno e/ou numa organização/entidade com pouca gente, será muito difícil substituir alguém que cesse o mandato. É ainda de considerar que há membros que estão presentes por inerência do cargo, pelo que não cessando essas funções, não pode cessar a sua presença no CCE. É de ressaltar que se percebe a preocupação de criar rigor e empenho na presença às reuniões, uma vez que elas acontecem mais esporadicamente, sendo um mínimo de uma por trimestre, e dado que estão muitas entidades e grupos envolvidos. Quando um elemento falta, perde-se a sua colaboração e esse, por sua vez, perde a sequência do que é tratado e não cumpre a função desejada, nem dissemina a informação emanada. Parece justo lembrar a questão do trabalho “voluntário” de alguns elementos – uns estão no horário de serviço e outros não. Neste aspeto, aquilo que ressalta nos representantes dos docentes é uma penalização monetária se faltar à reunião (2 tempos) e nenhum benefício se estiver presente. Sabe-se que por vezes, algumas escolas compensam com uns dias de férias/folga os seus trabalhadores, embora informalmente.

Algumas questões terão ainda de se colocar sobre este assunto: quem controla esta logística? O PCCE ou a secretaria da escola? É necessário entregar a justificação da falta? A quem/onde/quando é entregue? Como é feita a cessação do mandato? É o CCE, em reunião, ou basta o PCCE? Por escrito ou basta verbalmente? As faltas são todas enviadas às entidades/organismos representados? E no caso dos alunos e encarregados de educação, são eleitos outros, ou ficam previstos suplentes? Nos docentes e trabalhadores não docentes, acedem de imediato os suplentes? Ficam estes pontos para refletir, deixando-se a sugestão de, pelo menos no regimento do órgão, por escola, ficarem salvaguardados e esclarecidos alguns destes pontos.

Nesta situação de análise, ao nível dos PCCE, percebemos claramente a dificuldade de se conseguirem algumas presenças na reunião, tendo sido referidos os EE e os alunos (P2), mas também, num caso, a própria presença do Presidente do órgão de gestão (P1). Percebe-se que, por vezes, o/a PCCE é que tem de andar atrás de um representante, tal como percebemos no caso de

P2: “Eu consegui finalmente organizar uma Associação de Pais (...) Uma comissão instalação, instaladora e assim já não tenho de “andar com os pais ao colo”. Esta é, portanto, uma questão de difícil gestão e pouco apoiada no mundo laboral.

Reportando-nos agora à análise da relação entre a concordância nesta questão e a representatividade no CCE, para percebermos a influência que existe entre as variáveis através da análise feita com o teste do qui-quadrado, observamos um grau de significância de 0,014 (Anexo 20), ou seja uma consistência de 95% de certeza. Assim, percebemos que as diferenças entre a concordância com o regime de faltas e a representatividade dos MCCE é estatisticamente significativa. Podemos por isso inferir que se revela haver dependência entre a concordância e a representatividade dos MCCE. Numa análise mais detalhada por grupos de representação reconhecemos que as diferenças são ténues, apresentando-se todos com resultados superiores de concordância, exceto os outros MCCE.

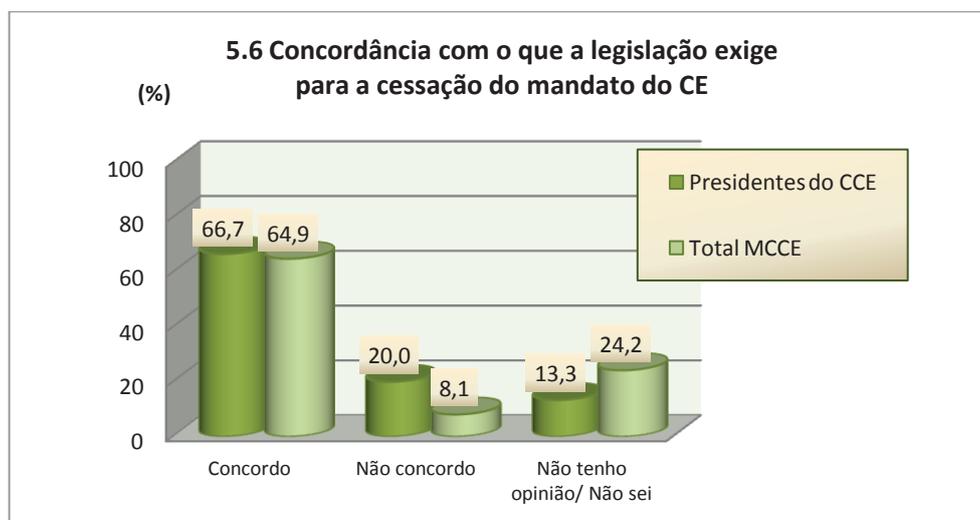


Gráfico 55 - Concordância com a exigência legal para a cessação do mandato do CE

Remetemo-nos agora à análise da questão do que a legislação exige para a cessação do mandato do Conselho Executivo, onde está estipulado: “No final do ano escolar, quando assim for deliberado por unanimidade dos membros do CCE em efetividade de funções, em caso de manifesta desadequação da respetiva gestão, fundada em factos provados e informações, devidamente fundamentadas, apresentadas por qualquer membro do CCE”. Parece impor-se

a necessidade de fazer uma observação mais arrojada do cenário das respostas obtidas. Felizmente, a grande maioria das escolas participantes nunca se defrontaram com a situação de ser proposta a cessação do mandato do CE. Um segundo aspeto é o facto de que a longa frase legislada se revela difícil de entender, mas parece muito completa e bem fundamentada. Numa rápida leitura, não é fácil perceber-lhe alguns pormenores que condicionam esta atuação e que a tornam praticamente inoperável.

Como percebemos, basta uma pessoa se opor a todos os outros membros, que já não é possível o CCE agir. Depois começam questões como o que é “manifesta desadequação” para si? Será diferente para nós, certamente. E os “factos provados”, que provas são necessárias? Testemunhas, registos em atas, outros documentos? E (ainda) “informações, devidamente fundamentadas”. Há coisas difíceis de provar, pois ninguém quer problemas com a direção e há poucos que “dão a cara” e assumem e fundamentam as informações que circulam nos corredores da escola. Por tudo isto, é muito difícil um CCE tomar uma posição quando as coisas correm mal na direção de uma escola. Temos já alguns casos na RAM, ao longo destes anos, que comprovam isso. Claro que esta situação, quando acontece, coloca um peso tremendo no CCE e deixa-o cheio de pressões difíceis de gerir. Sendo estes o foco de estudo nesta questão, centrando-nos na observação da representação gráfica e percebemos que a tendência das respostas é semelhante nos resultados dos PCCE em comparação com o total de membros. Nos dois grupos, a tendência de resposta é algo semelhante, constatando-se que a concordância com a situação apontada se revela acima dos 60%. De sublinhar fica também a resposta discordante dos PCCE, em 20% dos casos. Este valor poderá estar relacionado com o conhecimento concreto das condicionantes na aplicação da cessação do mandato do CE, por parte de alguns PCCE. 24,2% dos MCCE não conseguiram concluir se concordavam ou não com esta legislação, que parece um pouco complexa de entender e imaginar, aplicada a uma realidade que não conhecem.

Conforme já anteriormente analisado, há alguns aspetos que devem ser alvo de reflexão, sendo esta uma questão também realçada na entrevista com o Secretário Regional da Educação, onde a “necessidade de unanimidade” foi sublinhada como sendo muito condicionante de alguma decisão: “*Seria por*

*exemplo um dos aspetos que devíamos falar, era exatamente sobre esta questão da unanimidade (para o CCE intervir no CE), para alterar o artigo vigésimo deste diploma”. E esclarece mais pormenorizadamente este assunto: “Limitações nesta lei... acho que há algumas limitações sobre as quais ainda temos de refletir. Eu considero que esta lei é uma lei blindada (...) eu punha a questão da limitação ao nível das garantias de funcionamento da escola e portanto, no plano das garantias, que esta lei não nos oferece. (...) Eu dou um exemplo que é uma direção de uma escola, um conselho executivo que funciona menos bem, este conselho executivo pode ser, a lei prevê meios para que a própria escola, no âmbito da sua autonomia, possa ter uma intervenção, mas repare qual é essa intervenção, é mediante uma decisão por unanimidade precisamente do conselho da comunidade educativa. Bom, podemos dizer, ou o mínimo que se pode dizer, é que nunca aconteceu, e previsivelmente, na minha opinião, nunca vai acontecer, precisamente dada a grande diversidade de representatividades que existem. (...) Portanto, considero que este é um ponto de impasse, é um fator de estrangulamento do funcionamento dos órgãos e não um fator de instrução de aspetos que possam solucionar problemas”.*

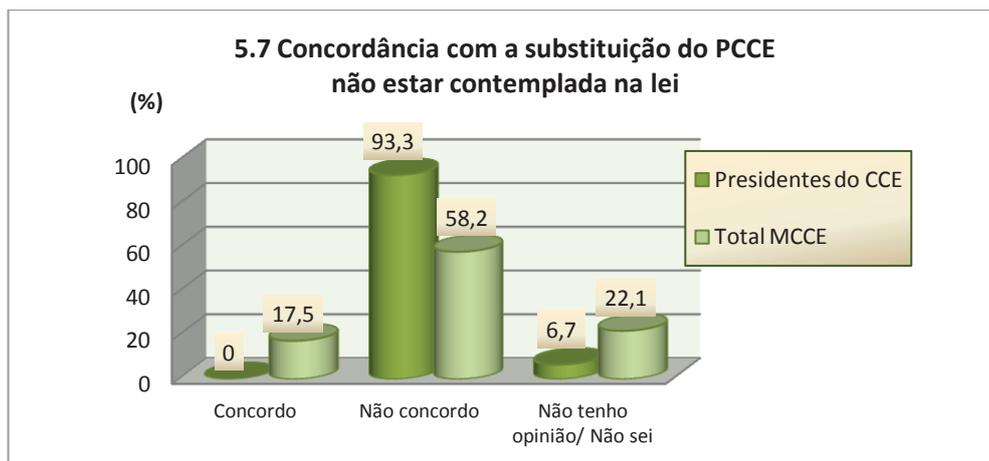
Dois elementos do *focus-grupo* vivenciaram essas experiências e partilharam que sofreram muito com elas. É interessante refletir sobre a questão da autonomia nestes casos, pois, por vezes, a proximidade das relações dificulta muito uma intervenção. Assim, por um lado, parece que até preferem a legislação como está, pois a escola não consegue resolver e deixa para a tutela a responsabilidade de intervir. Lamentam é o facto de muitas vezes haver um arrastamento e conseqüente agravamento das situações, com o desgaste e malefícios que isso acarreta para todos. A intervenção exige coragem e celeridade, argumentam.

Os dois docentes envolvidos fizeram extensas referências às dificuldades que passaram e à pressão que a comunidade exerceu sobre o CCE, logo, sobre eles como PCCE. Nos dois casos, a questão que mais chamaram a atenção foi para a caso dos “factos provados e informações, devidamente fundamentadas”: “O problema é quando há problemas... eu vivi um pouco por fora (...) o problema é que não se pode fazer nada e somos os alvos! (...) antes havia muita polémica – a mesma situação que P1 -vocês têm poder, vocês podem

*fazer qualquer coisa, vocês não sei quê... mas onde é que agente pega? Ouve-se... sabia-se de algumas coisas, mas fundamentos para tomar uma decisão dessa estirpe?” (P4). Este testemunho é também referenciado no caso de P1: “O que é que aconteceu - toda a escola queria que o conselho da comunidade destituísse o órgão, o artigo 20 prevê, por unanimidade. (...) A unanimidade existia, pelo menos era a posição que nos levavam. Não haviam era os factos palpáveis que nos levassem a demitir o órgão. (...) Os factos são o quê? Não se dão bem? Não se entendem? Ouve-se, Vê-se, Conversa-se... Fala-se, mas não se consegue provar (...) O problema é que ninguém quer se chegar à frente. (...) quando acionado a alínea a), que é um processo disciplinar, (...) também precisa dos tais factos comprovados. (...) Quer dizer, deixou-se arrastar a situação, arrastar, arrastar... e depois foram eles (tutela) que tomaram medidas.”. Estes casos causam muitas vezes um imenso desgaste aos envolvidos e toda a escola sofre com eles. É triste imaginar os efeitos que isto pode ter a nível pessoal e institucional e a imagem que deixa da escola na sociedade. Ao nível pessoal, lembramos o testemunho dado: “somos insultados! Eu pessoalmente sofri situações... - és inteligente?” (P1).*

Como conclusão, parece unanime a necessidade de uma alteração legal e o esclarecimento de algumas questões, bem como a importância de uma intervenção célere e eficaz.

Passando agora à análise da relação entre a componente de concordância e a representatividade no CCE, para percebermos a influência que existe entre as variáveis pela análise feita através do teste de hipóteses do qui-quadrado, encontramos um grau de significância de 0,291 (Anexo 20). Admitimos, assim, que não existem diferenças estatisticamente significativas e a concordância com o que está estipulado na lei, para a cessação do mandato do CE, não sofre influência da representatividade no CCE. Acredita-se que nesta questão as relações mais significativas se situariam na análise de realidades escolares específicas, pela experiência de situações relacionadas com esta temática, mas essa é uma análise que não se enquadra nesta dissertação.



**Gráfico 56 - Concordância com a não contemplação legal para a substituição do PCCE**

A concordância relativa à substituição do PCCE, em função da representatividade no CCE fica dirigida mais uma vez aos PCCE, neste caso porque a situação se remete ao desempenho das suas funções de presidente da reunião. Assim, este grupo, nesta questão, deixou totalmente clara a posição de discordância que assume, com uma esmagadora maioria (93,3%). Na totalidade dos membros, esta é também a opção mais votada, com 58,2% dos respondentes. De realçar que nenhum PCCE concordou com esta questão e que, no total dos MCCE, existem 22,1% dos inquiridos sem uma resposta definida nesta situação. Estes resultados falam por si, porém, parece importante sublinhar que o CCE não pode deixar de acontecer por causa do PCCE não poder, por algum motivo, estar presente. Por exemplo, no caso de alguém se encontrar com um atestado médico prolongado, é importante estar prevista a substituição deste cargo, por ser tão importante na escola. Isto poderá estar definido na legislação que o sustenta, senão no regimento de cada CCE/escola. Uma boa solução é ficar logo definido um “vice” presidente, aquando da eleição do docente que assume a Presidência, podendo ser, por exemplo, o segundo mais votado.

Esta questão não mereceu qualquer referência nas entrevistas realizadas, mas lembramos que uma das escolas não respondeu aos questionários enviados, apesar das inúmeras tentativas nesse sentido, argumentando que a PCCE se encontrava de atestado médico. Fica, por isso, a questão no ar: as reuniões do CCE não estavam a ser realizadas?

Remetendo-nos agora à análise da relação entre a componente de concordância e a representatividade no CCE, para percebermos a influência que existe entre as variáveis com o teste do qui-quadrado, encontramos um grau de significância de 0,01 (Anexo 20). Assim, percebemos que a concordância com o facto da substituição do/a PCCE não estar contemplada na lei sofre influência da representatividade no CCE, sendo estatisticamente significativa. Podemos por isso inferir que há dependência entre as variáveis, observando-se que os envolvidos diretamente apresentam uma tendência elevada de resposta na discordância, tal como o grupo docente em geral, os representantes da autarquia e os outros MCCE.

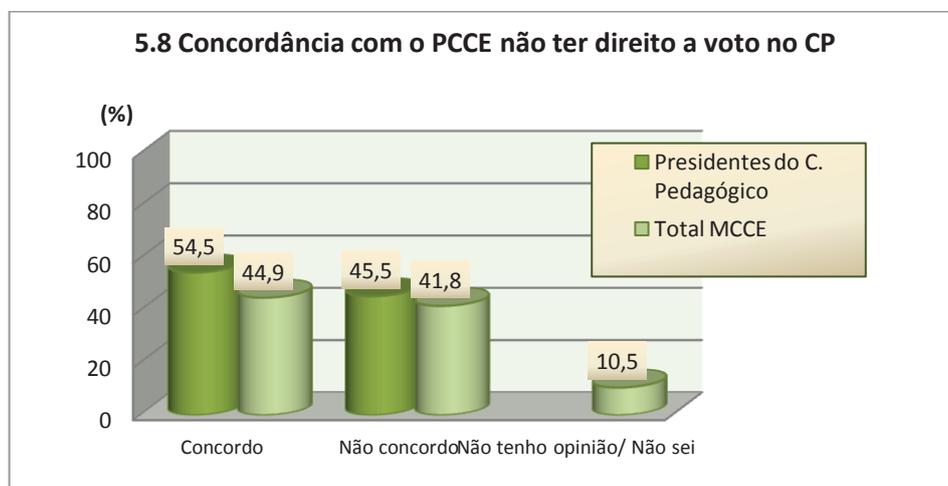


Gráfico 57 - Concordância com o não direito a voto do PCCE no CP

Na questão 5.8 focou-se a temática do Presidente do CCE não ter direito a voto no CP, ou seja, o facto de ser apenas consultivo e não deliberativo.

Por se tratar da dinâmica e regras do CP, optou-se por analisar a posição destes presidentes, em comparação com o resultado total obtido. Assim, percebemos que há algum equilíbrio nas respostas, quer entre os grupos em referência, quer entre a posição concordante e a discordante, o que não ajuda a retirar ideias mais evidentes. A maioria dos MCCE concorda com esta “regra” (44,9%), assim como dos PCCE, com 54,5% de respostas. O *Não Concordo* fica muito próximo, na casa dos 40% e apenas há a registar que 10,5% dos casos não manifestou opinião. Provavelmente, alguns dos MCCE não têm bem a noção do que é feito no CP e se faz sentido ou não o direito a voto daquele que os representa nesse órgão. Exatamente por isso parece fazer sentido que

“ganhe peso” a sua presença, com o direito a voto. Por outro lado, muitos dos documentos analisados no CP são depois aprovados no CCE, onde o PCCE tem direito a voto de qualidade. É uma questão que provavelmente precisa de uma maior reflexão e amadurecimento. A sensação de estar numa reunião “para enfeitar”, não é nada positiva e o facto de não haver direito a voto remete-nos um pouco para essa ideia. No entanto, o PCCE pode e deve ter um papel muito ativo no CP e na escola em geral, explorando a possibilidade de ser influente, sem precisar sequer de votar. Percebemos isso no testemunho de P1: *“E mais, já me apercebi que, por vezes, é a minha opinião que vira o disco. Tem momentos que, se calhar, o CP são pessoas muito novas que estão ali há 5, 6, 7 anos, e eu já estou lá desde que a escola foi inaugurada. E talvez por aí, já tenho mais experiência. Tem algum peso, nesse sentido. Acho que consigo dar a volta”*. Quanto aos outros PCCE, as opiniões dividem-se. P2: *“Já aconteceu uma vez, uma decisão estava muito discutida no CP, em que a parte do lado que eu estava, digamos assim, por um voto, não passou. (...) Se eu tinha votado, passava. (...) Nesse caso, por um, teria ganho”*. Este professor lembra que para receber informações não seria necessário estar no CP, ele recebe as informações repetidas nas várias reuniões que tem de ir, respondendo a P4: *“Mas para receber informações, então não é preciso estar lá... (recebem-se pelos departamentos/grupos)”*, que tinha defendido: *“ A nossa presença lá (CP) é para estarmos mais ao corrente do que se passa.”*

Continuando a análise, percebemos que há concordância desta alteração legal com os docentes P3: *“(direito a voto no CP) Eu acho que era importante. (P5 confirma) Por vezes acho que sim.”* e P5: *“acha que se devia ter direito a voto no CP?: Por vezes acho que sim”*.

Não é fácil nem unânime, sendo por isso difícil retirarem-se conclusões perentórias sobre este assunto.

Incidindo agora na análise da relação entre a componente de concordância e a representatividade no CCE, para percebermos a influência que existe entre as variáveis através da análise feita com o teste do qui-quadrado, encontramos um grau de significância de 0,003 (Anexo 20). Assim, percebemos que a relação entre a concordância e a representatividade dos MCCE, no direito a voto do PCCE no CP, é estatisticamente significativa. Podemos por isso

deduzir que existe dependência entre a concordância e a representatividade dos MCCE, ou seja, a concordância na afirmação “O Presidente do CCE não tem direito a voto no Conselho Pedagógico (é apenas consultivo e não deliberativo)” sofre influência da representatividade no CCE. Para aprofundar esta análise, tentámos perceber as opiniões específicas de cada grupo de representantes. Percebemos que o único grupo que manifestou maior discordância no seu todo foi o do Trabalhadores não docentes. Em todos os outros, apesar do equilíbrio que se nota, a percentagem concordante com a afirmação é sempre mais elevada do que a opção contrária.

#### **2.4.2 Outras situações/propostas de melhoria**

No último ponto do questionário, questão 5.2, apelava-se à sugestão de outras situações de análise, com um conseqüente pedido de propostas de melhoria. Surpreendemo-nos ao verificar que ninguém apresentou outros aspetos para reflexão. Deste modo, não foi necessário categorizar respostas, nem se apresentam mais situações advindas dos inquiridos nesta metodologia.

Concluimos esta fase de análise com a intervenção do StRERH, na sua análise geral da legislação e a sua ambição de atuação relativamente a ela: *“De resto, certamente que há ainda aqui outros desafios por vencer, o que tem haver por exemplo com a aplicação plena deste diploma e portanto aqui incluindo-se também a vida escolar no que diz respeito aos estabelecimentos de educação do 1º ciclo e do pré-escolar que, como sabe, até agora tem funcionado com uma margem de promulgação de aplicação desta lei, ao abrigo da previsão que a própria lei faz relativamente à sua aplicação a estas escolas, apenas depois de concluída a reforma da rede escolar. E eu penso que esse tempo deve ser antecipado, deve ser pensado, lançado o debate entre os professores, os parceiros no sentido de encontrarmos a plena aplicação desta lei da autonomia e da administração e gestão das escolas, a todas as realidades da escola incluindo as escolas do 1º ciclo”*. Convém ainda lembrar o mote também lançado pelo Secretário Regional de Educação, como reflexão final neste capítulo da investigação: *“deixava desde logo um grande alerta de que se as necessidades*

*não forem satisfeitas pelos profissionais que são os primeiros interessados e que estão na escola, que vivem na escola, cujo métier é tratar das questões da escola, elas serão satisfeitas por outros profissionais, por outras realidades - e aqui o que podemos concluir é que o corpo docente está a perder espaço face a outros grupos de profissionais que se afirmam tendencialmente nas vidas das escolas e na vida da sociedade.”*

Muitas questões se levantam e algumas respostas se encontram neste percurso, certamente. Considera-se que é um espaço precioso para refletir e que alguns desafios emergem, em várias direções. Como ponto de partida, parece essencial falar da liderança que, lembrando Blanchard (2007), afirma-se ter a ver com o situar o ponto que se deseja alcançar e, se o líder à partida não o localizar, leva a que tanto ele como os seus colaboradores não saibam para onde se dirigir. Acredita-se que, envolvendo depois várias frentes na consolidação do CCE, desde o seu conceito e espaço de atuação até à sua efetiva ação, será possível a confirmação do seu contributo precioso para a melhoria da escola, refletida no sucesso dos alunos e de toda a comunidade educativa.

Crendo que o CCE favorece o diálogo na comunidade, promove vínculos e, principalmente, humaniza mais a escola aos olhos de todos, espera-se que, servindo-se da desejada autonomia, lhe dê estratégia própria. Assim, é importante interessar-se pelos estudos existentes sobre a temática da educação e pelos resultados que a OCDE disponibiliza, nomeadamente os do PISA (*Programme for International Student Assessment*), que acontece de três em três anos, e debruçar-se sobre outras linhas orientadoras como as da *Europa 2020*, que visa um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo na União Europeia, bem como as preocupações específicas do país e da RAM para uma *Melhor e Mais Educação*. À medida que o problema da qualidade da educação ganha centralidade - seja nas políticas, seja no debate público - fica evidente que, sem uma reflexão atenta e profunda e um investimento forte e consistente na formação de todos os envolvidos e, em especial, dos profissionais da educação, não se alcançarão os ambicionados resultados. O professor tem de ser um profissional do desenvolvimento da dimensão humana e o currículo não é mais do que o ponto de partida para isso e para que a Educação Básica

promova uma melhor articulação entre teoria e prática, num diálogo crítico com o mundo.

Por agora fica uma visão ampla sob uma abordagem interna de quem o compõe e dirige, e externa de quem o orienta, estimulando reflexões sobre o papel de cada um na harmonia pretendida, e a importância e ação do CCE na dinâmica organizacional de uma escola, bem como na sua orientação para um percurso que envolva todos. Para a sua estratégia adaptamos o lema da União Europeia, e concluímos dizendo: *Não podemos fazer o “CCE” sem cidadãos, só com os cidadãos, mas sobretudo com as suas ideias.*

## CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

### 1. Conclusões

Após uma visão amplificada por diferentes perspectivas, visitando diversas áreas afetas ao CCE, sentimo-nos no cume de um miradouro privilegiado de reflexão. Parece-nos que este estudo foi ponto de encontro, onde cada participante enriqueceu o momento. Procurámos espreitar para além da superfície daquele que é o órgão que mais reúne a intenção de expressar um comprometimento com a democracia e com a autonomia. Aspirou-se encontrar-lhe o carisma, averiguar sobre a sua *forma de existência e atuação* e contribuir para este se afirmar, reconfigurar e fortalecer.

Na busca de identificar as potencialidades e fragilidades na atuação e no alcance do CCE, organizadas nas três dimensões do estudo I - Importância e pertinência do CCE (conceção, ideologia) e seus elementos; II - Análise do previsto/conseguido (realidade sentida, vivida) e III - Propostas de melhoria (aspirações), fomos ao encalce dos objetivos delineados no início deste estudo. Parece-nos possível referir com alguma convicção que os objetivos foram alcançados no seu todo. Reportando-nos ao de *contribuir para a necessária reflexão sobre o CCE, como órgão de direção das escolas da RAM, num tempo propício à mudança, tendo em conta o seu percurso histórico e a base de sustentação das mudanças implementadas pelo quadro legal que o rege*, defendemos que foi amplamente alcançado, uma vez que todos os envolvidos neste percurso se debruçaram sob as várias temáticas que o envolvem e refletiram sobre ele. Estando a maioria das escolas em fase final de mandato, aproveitou-se para este estudo a alargada experiência que possuíam no cargo, o que se revelou muito profícuo. Com o início neste período de um novo ciclo de quatro anos, o impacto e a reflexão obtidos poderão ser potenciados para apoio e incentivo a atuações futuras.

No que concerne ao objetivo de *compreender a distância entre a realidade ambicionada, a percebida e a vivida, parece-nos que foi alcançado com a triangulação de dados dos diferentes focos de recolha de informação. É*

*nossa percepção que não há grande distância entre as diferentes visões apresentadas, quer em relação aos princípios defendidos, à importância e reconhecimento dados e ao seu funcionamento.* Seja o StRERH, sejam os DtRE e DtRRHAE revelaram elevada consciência das dificuldades que o CCE encontra no terreno, também explicada pelo trajeto histórico, e reconheceram a necessidade de ser mais conhecido e reconhecido, esperando a maturidade do órgão e a consolidação do seu espaço na escola. A percepção de que, em pontuais casos, se revela um *concentrado de problemas* e noutros um *reduto de esperança*, assumindo-se como um canal de cooperação entre todos os envolvidos, pareceu surpreender mais alguns dos PCCE do que os próprios líderes políticos, mais conscientes da ampla realidade que existe na Região e dos estudos do órgão análogo no território nacional.

Ao procurarmos *Identificar lacunas ou dificuldades de atuação ao nível das reuniões e suas lideranças*, percebemos que a liderança deste órgão não é muito ambicionada. Isto é indicador das lacunas e dificuldades do cargo e da pouca relevância que lhe é dirigida. Quando não há valorização nem reconhecimento, nem são dadas condições para a realização de um bom trabalho, tudo se torna mais difícil e só a insistência e persistência de alguns consegue aceitar o desafio e continuar a viagem. O líder não é tudo, mas faz a diferença e aqui falamos de um líder de líderes, uma vez que todos os representantes devem assumir essa posição perante os que representam. Lembramos a ideia de liderança como uma “qualidade que se aprende e desenvolve” (Carapeto & Fonseca, 2006, p. 85) e o belo poema de Brecht “Louvor do Aprender” (Anexo 21), de modo a incentivar todos a desenvolvê-la. A liderança deve revelar transparência, clareza, frontalidade, lealdade, honestidade e abertura. Um líder deve também inovar e assumir a iniciativa, envolvendo todos na cultura da organização. Promover e apoiar a partilha de conhecimento, estar atento e interessado e gerir com eficácia, rigor e justiça os espaços e as intervenções que preconiza são campos férteis de prestígio e reconhecimento. Mobilizar todos e passar de figurante a atuante é a aspiração a seguir, sendo a liderança primordial nessa meta. No fundo, trata-se de fazer a mudança acontecer, apesar dos obstáculos que se apresentem. Nesta fase de conjuntura difícil, é particularmente importante isto acontecer, contrariando a

desmotivação que se respira nas escolas. Promover o respeito e o prestígio pela classe docente e por todos os que trabalham na escola deve também ser uma preocupação do próprio líder da reunião, que é sempre um/a professor/a, como define a legislação.

Sobre a eficiência da reunião, esta começa na sua boa preparação, com a disponibilização atempada da documentação e de toda a informação necessária aos membros que a compõem. Por vezes, os documentos são emanados tardiamente do CE, pelo que é importante estabelecer prazos no regimento do órgão e diligenciar para que se cumpram. As convocatórias devem ser claras e precisas em termos de objetivos a atingir, de modo que todos saibam o que se pretende e possam avaliar e pronunciar-se no fim sobre o seu grau de consecução e de participação. A organização da reunião, o espaço e o horário mais propícios, bem como a sua duração, são também aspetos preponderantes para o sucesso da mesma. A discussão em pequenos grupos de trabalho antes ou durante a reunião poderá ser uma estratégia profícua para a reflexão e a participação, bem como para a organização e consolidação de ideias.

A recolha de propostas de ação para o órgão, de modo a intervir com cada grupo ou entidade representada, procurando ir ao encontro das expectativas e necessidades de todos, é uma via importante para envolver os MCCE, principalmente no início de cada ano letivo. Estes devem constar do seu plano de ação e do PAE ou PAA. Para isso, e para aproximar os representantes dos representados, e logo, os representados do CCE, é crucial que sejam criados mecanismos de comunicação de e para a comunidade educativa. Estes devem ser eficazes e atender à importância de apresentarem as ações verdadeiramente relevantes feitas pelo CCE.

A mudança que se defende precisa de alguns apoios legais, tais como a atribuição de um tempo semanal aos docentes eleitos, para trabalho em equipa com o/a PCCE. Isto ajudaria a contrariar a difícil adesão e a “apatia” pela “causa”, ao nível dos docentes do quadro, mas a transformação tem de ir mais longe. Tem de vir de dentro, começando na convicção e atuação dos seus membros no cargo que assumiram. A escola deve interessar-se, participar e apoiar a ação do CCE e dar-lhe condições de atuação, numa cooperação aberta e sadia. Como exemplo, evoca-se a importância de se assegurar a possibilidade

da reunião decorrer em período de horário laboral, tendo para isso de assegurar-se um espaço livre nos horários dos docentes, conforme já acontece em algumas escolas.

Liderar é, portanto, trabalhar para e com os outros, definindo na base do trabalho em equipa o rumo da escola através do seu PEE. A eficácia será medida pela capacidade de congregar vontades e de desenvolver um compromisso interno onde todos os membros da organização se sintam integrados e válidos. Sendo o PEE a alma da gestão escolar, revela-se uma peça de planeamento e administração estratégica e deve apresentar uma visão diferenciada, segundo cada contexto escolar, que tem em conta a criação de redes de comunicação e interação com o meio para a melhoria na intervenção da escola – construindo uma organização interativa estimulante.

Ao diligenciarmos no sentido de *perceber a relação entre a consecução das competências que lhe estão inerentes e o contributo dado pelos seus membros*, percebemos que há discrepâncias entre o grau de consecução e a qualidade/quantidade dos contributos dados pela maioria dos MCCE. Encontrámos algumas competências que são consideradas como cumpridas com grau elevado de qualidade, independentemente do contributo assumido ser reduzido ou apenas suficiente. Isto pode indicar que o cumprimento é assegurado por um elemento/grupo restrito de elementos e indicar alguma dificuldade de compreensão e/ou oportunidade de participação de alguns MCCE. Deste modo, revela-se pertinente uma preocupação por um maior esclarecimento e pelo desenvolvimento de competências dos MCCE, conquistando a sua envolvimento e participação. Dada a grande amplitude de atuação do CCE, presente nas competências atribuídas na letra da lei, no RI ou no regimento do órgão, descobrem-se muitas possibilidades de melhoria e ampliação da sua atuação/realização. Este foi um espaço comum defendido pelos protagonistas políticos, uma vez que insistiram que mais do que atribuir ou oferecer condições, o que realmente se precisa é de explorar e conquistar as que já estão estipuladas.

Ao longo de todo o trabalho podem-se encontrar *propostas de melhoria na atuação do CCE, para a sua afirmação e consolidação na vida e no sucesso*

*escolar*. Incidindo agora neste amplo objetivo, sublinhamos e acrescentamos algumas que passamos a apresentar.

Da análise realizada sobre a qualidade da consecução das competências legalmente afetas ao CCE, retiveram-se as ideias de que sobre os documentos que o CCE precisa de dar parecer e aprovar, tais como o PEE, PAA e seus relatórios, RI, linhas orientadoras de elaboração do orçamento e contas de gerência, há ainda pouca formação e pouco envolvimento de todos os implicados, em algumas áreas, desde a elaboração até à sua concretização. A dificuldade de acompanhar, monitorizar e avaliar permanentemente estes documentos pilares da escola também sobressai em alguns deles. Realça-se a importância de se afirmar e evidenciar a unicidade de cada escola e de todos se sentirem implicados nos documentos orientadores e reguladores que lhe dão identidade, sentindo-se capazes de opinar sobre eles.

A questão da avaliação interna e externa da escola prende-se com este aspeto, devendo esta ser mais ampla e efetiva, de modo a que a melhoria contínua da própria escola seja uma realidade e que a aferição necessária para o alcance dos objetivos e das metas definidos se concretize. Considera-se importante uma maior reflexão sobre esta matéria e que sejam exploradas formas concretas de serem requeridos aos restantes órgãos as informações necessárias para a realização eficaz do acompanhamento e a avaliação relativa a todo o funcionamento da instituição educativa, bem como de se dirigirem recomendações, com vista ao desenvolvimento do PEE e ao cumprimento do PAE, conforme estipula o quadro legal.

Em relação a algumas competências contempladas na lei, encontramos uma amplitude de ação extensa e repleta de potencialidades passíveis de serem exploradas, pois, no fundo, não apresentam “limites de atuação”. A possibilidade de promover e incentivar o relacionamento no seio da comunidade educativa, o propor e colaborar ativamente na formação para a participação e responsabilização dos diversos setores da comunidade educativa, a possibilidade de propor e colaborar ativamente em atividades de formação cívica e cultural dos seus representantes, ou seja, dos vários membros da comunidade educativa, são exemplos disso.

Chegarmos a um ponto em que se encontrem no CCE líderes motivados, representantes de cada grupo, entidade ou organização, e com um perfil de competências adequado às exigências do órgão assume-se como primeira meta. Para isso, é preciso que se valorize e torne aliciante a presença nele e depois se dirija uma especial atenção à formação para a aquisição das competências básicas necessárias para que cada membro do CCE se sinta capaz de acompanhar e contribuir eficazmente para a concretização das ações contempladas na lei e de entender as dinâmicas afetas ao órgão e à escola. Deste modo, especialmente no início de cada mandato, sugerimos que seja feita formação nesse sentido, por escola ou por concelho.

*Para apurar as potencialidades e as dificuldades que existem no quadro legal que rege o órgão e apresentar sugestões de melhoria para beneficiar a sua atuação e alcance,* procurámos criar um diálogo entre o pretendido e o consentido e dissecar alguns pontos detetados como constrangedores ou inibidores, por isso considerados mais polémicos. Esta escolha resultou da experiência destes catorze anos de existência do CCE e das opiniões dos dirigentes entrevistados e dos PCCE do *focus-grupo* desta investigação. Assim, em relação ao processo eleitoral docente, quando há duas ou mais listas, a representação pelo *Método de Hont* foi defendida pela maioria dos inquiridos, sob o argumento de ser uma forma democrática de representação. Perante algumas experiências menos positivas, coloca-se a possibilidade de cada escola decidir sobre o assunto, sugerindo-se *abrir a porta da autonomia* sobre este aspeto.

No que respeita à atribuição horária aos docentes envolvidos, sendo que o/a PCCE tem direito a dois tempos letivos (90 minutos) e os restantes representantes docentes não ficam com nenhum tempo contemplado para a sua função, percebemos que as opiniões se dividiram equilibradamente pela concordância e pela discordância. No entanto, perante a realidade absorvida, acredita-se que a atribuição de um tempo letivo (45 minutos) a cada docente poderia promover o interesse e facilitar o trabalho a realizar pelo e no CCE, uma vez que os docentes, como base de ação e decisão na escola, poderiam dedicar-se mais ao cargo e dinamizá-lo com mais compromisso, gosto e empenho. Outras possibilidades como o pagamento de horas extraordinárias

(dos períodos das reuniões) ou a compensação em dias de férias são questões a considerar. Pretende-se com isto valorizar e dignificar o cargo que ocupam e criar mais interesse e dinâmica na equipa em causa. Paralelamente, é importante que sejam dadas condições a todos os outros membros para a sua presença nas reuniões e nas atividades desenvolvidas pelo órgão, de modo a que todos se sintam compensados ou, pelo menos, não prejudicados nos seus trabalhos. Neste campo, por vezes, parece particularmente difícil a representação dos EE, pelo que se deve dirigir uma especial atenção a estes membros, uma vez que o seu papel é muito importante neste conselho. Sublinha-se ainda o facto de se defender um órgão dinâmico e ativo e uma participação implicada, útil e pertinente dos seus membros. A exigência crescente das responsabilidades dos MCCE, com as questões da avaliação, e a extensão e complexidade dos documentos e legislação que é necessário acompanhar e dominar, de modo que todos estejam bem preparados e esclarecidos, são circunstâncias a considerar.

Outro ponto em análise foi o facto de o PCE e o PCP não terem direito a voto no CCE. A maioria dos MCCE concordou, mas a maioria dos diretamente implicados (PCE e PCP) não concordou. Mais uma vez, constatou-se alguma polémica neste campo, podendo perceber-se que não há unanimidade de opiniões. Por parte dos PCCE, foi considerado que “não seria inocente” esta norma, uma vez que estes órgãos é que apresentam a maioria dos documentos a serem aprovados ou analisados. Foi apontada como solução a possibilidade de votação condicionada, ou seja, possível apenas nas questões de que não eram diretamente responsáveis, mas consideramos que isso seria de gestão difícil e polémica. Dado os motivos apontados e o forte peso que já lhes é reconhecido na reunião, defendemos que a possibilidade de votação não assume importância significativa. Seguindo uma lógica semelhante, o/a PCCE também não tem poder deliberativo no CP de cada escola. Na análise desta questão, obtiveram-se as reflexões particulares dos PCCE, cuja maioria concordou com a norma estabelecida, tal como a maioria dos MCCE. As razões anteriormente apontadas para a necessidade destes cargos serem apenas consultivos e o facto de se poder ser influente, mesmo sem o direito a voto, contrapõem-se com a ideia de “se estar a enfeitar” numa reunião, sem uma

valorização efetiva. O equilíbrio das respostas leva à reflexão, mas deixa-se a ideia de que, por serem tão importantes e por estarem implicados nas questões, é que não poderão votar.

No que concerne à representatividade da comunidade no CCE, quer os que estão diretamente envolvidos na escola, quer a totalidade dos MCCE consideraram adequada. Neste ponto, apenas se levantou a questão, no *focus-grupo*, sobre a representação da PSP, pois esta deixou de fazer parte de muitos dos CCE da Região, com o argumento de indisponibilidade de tempo. Deixamos a reflexão sobre este assunto à tutela e ao contexto de cada escola, mas parece-nos adequado que esta representação seja solicitada pontualmente, quando se justifique.

Sob a temática do regime de faltas, analisámos a opinião dos PCCE e a da totalidade dos MCCE de modo a refletirmos sobre elas. No primeiro caso, apontando-se como gestores desta questão, a grande maioria discorda, uma vez que estamos a falar de um ciclo de quatro anos e que a lei não refere a possibilidade de justificação das faltas. No total dos intervenientes, constatou-se uma maioria concordante, pelo que se infere a necessidade de criar compromisso e um adequado acompanhamento do que é tratado. Por outro lado, percebe-se a dificuldade de lidar com a questão, por parte dos PCCE, uma vez que, em muitos casos, se tratam de faltas justificadas. Pensamos que o regimento de cada CCE poderá dar resposta a este assunto, clarificando melhor este e outros pontos que se colocam e que foram oportunamente apontados. Neste âmbito, considera-se importante a elaboração de um quadro de registo, no início do ciclo do mandato, de forma a ser mais fácil controlar e agir sobre este aspeto.

Ainda na temática do regime de faltas, percebeu-se, com este estudo, uma lacuna quanto à substituição do/a PCCE na sua ausência prolongada e justificada ou por vontade de cessação do próprio. Tal como as respostas obtidas defendem numa extensa maioria, considera-se importante que este aspeto esteja explícito na regulamentação afeta ao CCE. Em nosso entender, aquando das eleições para o cargo de PCCE (no seio do órgão), poderá ficar definido que o segundo elemento mais votado assumirá o cargo (e as horas atribuídas), por nos parecer a forma mais célere, prática e democrática. Caso

não seja assim, seria necessário que o/a possível ausente convocasse uma reunião – o que é pouco viável, ou através do requerimento de um terço dos seus membros em efetividade de funções (Artigo 9.º do Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro), de modo a ser eleito um novo docente para o cargo. Nestes casos, deve ainda ser chamado ao CCE o/a primeiro/a docente suplente, para ocupar o lugar que fica em falta.

Debruçando-nos agora sobre a questão da cessação do mandato do CE, podemos concluir que o artigo em análise apresenta vários pontos controversos, a que o próprio StRERH apelidou de “blindado”. O facto de ter de ser *no final do ano escolar*, a obrigatoriedade de ser *deliberado por unanimidade*, a questão de ser *um caso de manifesta desadequação da respetiva gestão* e o ter de ser *fundada em factos provados e informações, devidamente fundamentadas*. Todos estes aspetos foram apontados em algum momento das entrevistas realizadas, porém, no resultado dos questionários, verifica-se a concordância com a lei, numa substancial maioria, quer da totalidade dos MCCE, quer na análise da opinião dos PCCE. Acredita-se que estes resultados se devem ao facto de poucos terem a experiência destas exigências, dado ser uma realidade muito pontual, que terá ocorrido num número reduzido de escolas. Como sugestão de melhoria, retiraríamos a necessidade de unanimidade, passando a maioria, uma vez que há constantemente elementos a faltar às reuniões. Igualmente se sugere que se retire a obrigatoriedade de ser no final do ano, em razão de não se ter de, quando ocorrem problemas, prolongar uma situação desgastante para a escola. Por fim, sugere-se que se explicita melhor o que se entende por *manifesta desadequação* e por *devidamente fundamentadas*, pois são termos que apresentam alguma subjetividade de interpretação. Estes foram também apontados como de difícil prova no contexto dessas situações problemáticas, principalmente por todos recearem “dar a cara”. Assim, quando ocorrem, sugere-se uma intervenção imediata no terreno de um representante da tutela, para proceder a averiguações e apoiar a ação do CCE.

Como campos complementares de investigação e atuação futuros, defendendo o sentido útil de um estudo, sugere-se o explorar das visões, opiniões e sensibilidades da comunidade que está representada neste órgão de direção, ou seja, através de amostras representativas, perceber como os

elementos da comunidade de cada escola, não implicados no órgão, vêem o CCE e o consideram pertinente e/ou até que ponto têm consciência da sua existência. Seria interessante perceber que sugestões apresentam e se há diferenças de respostas entre escolas, relacionando-as com a sua posição geográfica (rural/urbana), a sua dimensão (número de alunos), o seu perfil histórico e com a dinâmica que existe entre o CE e o CCE. Analisar a relação entre os três maiores protagonistas – PCE, PCP e PCCE, analisando as suas lideranças e encontrando as competências específicas defendidas para cada cargo seria também um espaço de pesquisa interessante e útil. Ainda sobre o perfil de competências, poderiam procurar-se identificar as necessárias para uma atuação dos MCCE no próprio CCE. Numa procura da ação do CCE, identificar as estratégias e ações que são desenvolvidas na escola quer da parte do CE, quer do CCE, quer mesmo de cada MCCE com os seus representados, seria outra via possível. Acrescenta-se ainda, como espaço fértil e interessante, uma investigação sobre a abertura das escolas do 1º ciclo a este modelo de gestão, uma vez que se pretende a sua extensão a estes níveis de ensino. Registam-se estes caminhos possíveis de marcar a história deste percurso iniciado mais efetivamente no novo milénio, que ainda tem muito caminho para andar.

Aqui chegados, retomamos o nosso ponto de partida, que questionava sobre *Qual o papel do Conselho da Comunidade Educativa para uma a) autoridade democrática, o b) reforço da autonomia e a c) melhoria das escolas da Região Autónoma da Madeira?* Num discurso direto, poderíamos dizer *a) permite b) potencia e c) contribui*. Na primeira resposta, diríamos que a escola de hoje está, sem sombra de dúvida, mais aberta à sociedade e ao seu escrutínio, portanto mais democrática, mas a relação entre ambas está ainda a ser construída. Na seguinte, reconhecemos alguma tensão entre a autonomia *anunciada, a decretada e a praticada, pois as regras são mais que muitas*, mas considera-se que o CCE potencia esta conquista, pelo “peso” que os intervenientes que o compõem podem assumir na definição de *rotas diferentes*. Na última resposta, defendemos que todas as mudanças operadas pela existência deste novo paradigma na escola vieram trazer preocupações de orientação estratégica e de prestação de contas que inevitavelmente apelam e

potenciam a melhoria da escola, no entanto, ainda se percebe que muito há a fazer para contrariar uma ação redutora e meramente formal.

Em suma, salientamos que só num ambiente onde todos se sintam implicados é possível a identificação com a escola e com a sua missão, sendo o CCE a sua *moldura*. A este propósito, reconhecemos que o trabalho que envolve a organização e manutenção bem viva de uma escola democrática e participativa é exaustivo e, por vezes, propício a conflitos. Uma boa liderança é fundamental. A intenção tem de ser sempre a de melhorar e tornar mais eficaz a própria ação gestionária das escolas, criando vínculos e corresponsabilizando todos pelo sucesso da mesma. É ainda nosso entendimento que se devem procurar permanentemente canais ou vias de comunicação com a comunidade, que aproximem todos e que ajudem na resolução eficaz de problemas que verdadeiramente digam respeito à escola e ao seu bom funcionamento.

A escola pública é uma organização que existe em função dos valores comuns a todos os cidadãos e deve ser também um projeto cultural de intervenção no meio, pelo que não deve ser também descurada esta vertente.

Muito do motor deste órgão são os PCCE, pelo que devem ser incentivados e apoiados na sua missão de *orientador mestre ou Homem do leme* da comunidade educativa e da estratégia política escolar.

Quanto à avaliação, servimo-nos de Clímaco (2006) para afirmar a sua importância no sentido de melhorar e de contribuir para uma escola reflexiva mas, alerta-se, que se preocupe em *avaliar aquilo que valoriza* e não *valorize apenas aquilo que consegue (mais facilmente) medir*. Sem reflexão e avaliação, não há desenvolvimento, por isso a aposta de avaliação como instrumento de melhoria, é um trilho seguro em direção aos objetivos e metas pretendidos.

Todos poderemos incidir sobre o presente das coisas, das pessoas e dos lugares que visitamos e que nos compõem. Esse é o maior desafio aqui deixado. Sem ilusões de caminhos fáceis, alguns percursos estão à distância de um querer. Se há um futuro que defendemos, então não nos resignemos a aceitar outros horizontes mais curtos e cómodos, pela força de argumentos - certamente inteligentes e justos - que nos imobilizem. O navio tem de se servir de todos os instrumentos para construir a sua rota e não pode ficar ancorado. O CCE deve estar ao serviço da escola, ser o órgão de proa que ajuda a escola a ganhar

rumo, dando-lhe *alma* e deixando-a mais unida e mais envolvente, mais democrática e mais autónoma, sendo estas, vias mais generalizadas, consolidadas e potenciadas.

Neste trabalho, não podíamos ainda deixar de referir que a nossa condição de ilha por vezes nos isola negativamente mas, nesta matéria, apraz-nos referir que protege e apoia, salvaguardando de melhor forma, em nosso entender, os princípios e valores presentes na LBSE. Parece-nos, por isso, que este isolamento forçado mas *consentido* se encontra aqui *com sentido*. Apresenta mais identidade, maior vínculo, melhor articulação.

O ambiente de proximidade entre a tutela e as escolas, de um modo geral, facilita também a ação de todos e uma intervenção mais atenta e próxima e, espera-se, mais célere, às necessidades de cada realidade. As formações constantes, por exemplo com Ciclos de Boas Práticas, e as reuniões de esclarecimento, organizadas pela tutela, disso são exemplo.

Inspirando-nos em Nietzsche, na busca de encontrar a forma de criar uma unanimidade entre *vida, pensamento, aparência e querer*, apresentamos de seguida propostas de atuação para este nicho privilegiado de revolução que acreditamos ser o CCE.

## **2. Propostas de iniciativas para uma ação *ampla, incisiva, notória e visível* do CCE**

Levar à inquietude e à reflexão não é fácil. Alcançar uma cultura de partilha e de cooperação, também não. Conquistar espaço, respeito e prestígio, menos ainda. Tudo exige tempo, adesão, empenho. Como proposta de fôlego final complementar a este trabalho, fruto da experiência de dez anos a acompanhar este órgão, propomo-nos aqui deixar um resumo de iniciativas que podem ajudar a evidenciar as suas valências e a seguir no caminho pretendido. Procuramos ancorar procedimentos e encorajar ações no sentido de cada um construir a sua própria realidade. No fundo, trata-se de abrir horizontes de ação e de intervenção deste órgão nas escolas da RAM, muito além de aguardar o

prestígio que lhe deve ser dado e que, em tom provocatório, o Professor Almerindo Janela Afonso colocava na questão: “onde fica a sala do senhor Presidente?”.

Como principal meta colocaríamos a vontade de se ganhar um sentido comum na escola, onde todos se sintam implicados através do debate e da reflexão de ideias e sintam a existência de espaços de atuação e intervenção. Trata-se de ver a escola como uma “cidade política” com uma visão específica de si própria e do seu futuro, como elemento diferenciador de cada instituição, e onde o CCE contém grande potencial de transformação na configuração da mesma. Descortinar se a autonomia é um sistema reduzido, fechado e ritualizado ou se conseguem construir margens largas autonómicas de ação, seria o seu lema, para inspirar uma atuação mais eficaz.

A democracia e a participação são os dois valores centrais que este espaço persegue, efetivando-os na envolvência de todos, e é nele que se consoma grandemente a conquista da autonomia. Evidencia-se uma autonomia interventiva, que é celebrada na escola e que visa facilitar e adequar a ação à realidade em causa. É no respeito pela diversidade de contextos que se defende não existirem soluções massivas nem únicas, pelo que cada um deve encontrar a sua *personalidade* e *caráter* e se poder definir com a qualidade pretendida.

Não se crê haver a insustentabilidade do modelo vigente, embora fossem muito benéficas algumas correções legais, já evidenciadas, que o *oxigenariam*. Destaca-se a necessidade de serem atribuídas horas a todos os docentes envolvidos de forma a criar valor, interesse e vínculo e a distanciar este espaço de um “pedido pessoal” do CE a “alguns” docentes “eleitos” por critérios (in)determinados. Ajudaria também a que o CCE não passasse (tão) despercebido na escola nem fosse tão evitado pelos docentes, neste caso, os do quadro da escola.

Apontam-se agora aqui algumas *potencialidades criadoras*. Não se restringir a reuniões esporádicas e a *votações técnicas* de *documentos teóricos*, saindo da sombra das “quatro paredes”, afigura-se o primeiro passo nesse sentido, contido na ideia de que se deve *mudar o tom* - precisamos *falar alto*, para que se *oiça longe*. Acautele-se a ideia de que não se menospreze esse tempo de reunião, que deve ser aprazível, confiável e de apelo permanente à

participação. Cuide-se para que a principal razão do seu poder - envolver diferentes membros, não seja também a sua debilidade (devido à diversidade de visões, interesses,...) e sugere-se que os elos formais e esporádicos não chegam.

Seguindo o slogan *ReConhecer para Criar valor*, como ações possíveis para *inflamar e fertilizar* este espaço, apontam-se a organização de iniciativas conjuntas e a apresentação dos membros à comunidade escolar, nos momentos considerados mais oportunos, nomeadamente nas reuniões iniciais do ano com o pessoal docente e o pessoal não docente e com os EE e alunos.

A exposição num quadro e no site da escola dos nomes dos MCCE e os seus registos fotográficos, a criação de espaços de partilha com um pequeno convívio, o acolhimento com as “amêndoas na Páscoa” e os “chocolates no Natal”, a apresentação de trabalhos dos alunos da escola, por exemplo dos CEF e dos seus serviços na reunião, são também exemplos possíveis, entre outras ações. Estas sugestões de iniciativas que poderão ser desenvolvidas inserem-se num esforço progressivo de liderança conquistadora e transformadora e, dada a conjuntura, são muitas vezes fruto de um investimento pessoal.

A utilização de documentos de reflexão sobre o CCE e a sua ação, tais como o Mapa de Impacto (Anexo 13) e a Orientação Estratégica (Anexo 14) poderão ser instrumentos de apoio para o PCCE fomentar a reflexão e facilitar a participação e devem complementar um olhar atento às dinâmicas de cada reunião, favorecendo uma participação assertiva e prazerosa de todos.

Dentro da vasta amplitude de atuação (e exigência), e saindo agora do “espaço de reunião”, deixamos como exemplo algumas iniciativas que têm vindo a ser desenvolvidas no âmbito do cargo de PCCE, das quais se partilham algumas fotos em anexo (Anexo 15): colocação de uma caixa de sugestões/reclamações na entrada da escola (Anexo 16); divulgação de um questionário de satisfação *online*, agregado à apresentação do CCE, no *site* da escola; gestão de *e-mail* próprio; gestão de um espaço na Plataforma Moodle da escola para os elementos do CCE; divulgação de iniciativas nos *mídia* e no *site* da escola; organização de uma cerimónia solene anual, por exemplo, de comemoração do aniversário da escola, com a presença de toda a comunidade educativa; registo e entrega de certificados e prémios aos melhores alunos por

turma/ano (Anexo 17); exposição de um Quadro de Mérito dos três melhores alunos por turma e do melhor do ano escolar, por ano letivo, e divulgação no site da escola; registo e exposição de um Quadro de Honra, com os elementos da comunidade que se destacaram por prémios ou ações meritórias relevantes (Anexo 18); dinamização de um concurso anual na escola, escolhido pelos alunos, com uma lógica interventiva na comunidade, por exemplo, ao nível da sustentabilidade/ecologia, podendo ser - “Ecoponto Especial” / “Reutilizar com Arte” / “Baile ECO-SOLIDÁRIO” / “Desfile ECOMODA” / “A minha escola é Especial e Ecológica” / “Miss e Mister ECO” / “ECO-Talentos”; organização dos Jogos *Interfamílias* - “Ecologia e Economia”, no Dia Internacional da Família (15 de maio); exposições temáticas; reuniões e debates/formações semestrais com os pais eleitos (e suplentes), representantes dos Encarregados de Educação das turmas (de modo que estes possam fazer a ligação aos que representam); reuniões trimestrais com os alunos Delegados e Subdelegados das turmas da escola, numa assembleia de debate dos problemas e dos resultados académicos da escola, percebendo perspetivas e apontando soluções; gestão e dinamização de uma página do *Facebook*, junto com os alunos eleitos representantes no CCE, para divulgação de iniciativas, reflexões e recolha de sugestões dos alunos. Acrescenta-se ainda a presença e representação da escola e do CCE em eventos internos e externos da mesma e a apresentação dos resultados dos concursos à comunidade alargada, bem como a organização de debates temáticos e a divulgação de documentação relevante sobre o ensino e a escola na plataforma do CCE e a toda a comunidade.

Tudo isto contraria uma presença inócua, mas a criatividade e iniciativa não se esgotam neste espaço de partilha. Os noventa minutos semanais dados ao cargo de PCCE não chegam e as dificuldades são por vezes densas. Assim, o arrojo e a persistência devem ser os emblemas deste espaço desafiador de encontro e estar sempre presentes no rosto de quem o lidera. Também nem sempre o CE *incentiva* ou *apoia*. Nem todos lhe encontraram (já/ainda) a preciosidade das razões que o viram nascer. A atuação do CCE deve acontecer no sentido de auxiliar na ação de dirigir a escola e visa, em última estância, o sucesso dos alunos, ou seja, a melhoria das suas aprendizagens, sendo cidadãos felizes e saudáveis. É preciso “vestir a camisola”, perseguir o sonho e

não desistir. Agir, em vez de reagir. Num *delicioso* resumo da teoria, deixamos a pequena história da “liderança” do/a cozinheiro/a que aproveita o que cada um tem de bom para cozinhar o melhor repasto para todos (Anexo 22).

Ainda mais do que a autonomia, o prestígio conquista-se e está nas mãos daqueles que o compõem a possibilidade de tornar o CCE como o órgão que dá “alma” à escola, lhe dá “cor” e a une em torno da palavra “comunidade”, num “perfume que encante”. Todos são importantes, todos têm espaço nele, conforme a parábola do *Gaio Azul Americano* (Anexo 23), que passa a ideia de que o Criador “Fez tudo bem feito”, pois todos são necessários e úteis para a harmonia do *Grande Coro do Universo*, neste caso, da escola. Certo é que dar-lhe apenas *reflexos de democracia* e *pinceladas de autonomia* não chegam, deixam-no *pobre, na sombra, e sem melodia*. É preciso criar e mostrar valor.

Transformar o CCE na esfera hierárquica que tem e com ele transformar a escola é a divisa que se impõe, com a urgência de um mundo em constante mudança e de uma escola que precisa revolucionar-se, conforme Sir Ken Robinson anuncia. Augura-se melhorar e acelerar a capacidade de adaptação às *modernas realidades sociais e culturais* com respostas flexíveis aos novos desafios que elas representam. Tomo emprestada a metáfora do ilustre educador Rubem Alves (1996), afirmando que a maioria das escolas são *gaiolas*, quando na verdade deveriam ser *asas* pois identificava um continuado de medidas que têm levado a que as escolas suprimam o desejo de aprender, ao invés de despertar a curiosidade e estimular a inteligência. É preciso uma escola que não desperdice talentos e que não faça da arte de aprender um desprazer. É por isso que já passa da hora de as escolas serem reinventadas. Ao invés de doutrinar os alunos para se tornarem cidadãos obedientes e passivos, elas precisam estimulá-los a pensar de maneira inovadora e lidar com problemas reais - que são muito diferentes de um enunciado aguardando uma resposta decorada. Como anunciou Ruben Alves (1996, p. 98) “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” e deve, por isso, procurar formar cidadãos atentos, participativos e críticos. Quando isso acontecer, chegaremos ao cerne da resolução de boa parte dos problemas contemporâneos e poderemos dizer que finalmente o CCE cumpriu o seu papel e ditou o rumo certo - houve estratégia! Sabendo que uma escola preparada é

uma escola protegida, é preciso antecipar o inesperado e ser audaz. Assim, haverá certamente mais felicidade nos corredores da escola e nas estradas da vida.

Pegando na interessante ideia do pedagogo Sérgio Niz compilada na frase “Ética, pedagogia e democracia são exatamente a mesma coisa”, encontramos a conduta certa desta rota, à qual acrescentamos a ideia de que todos beneficiam com tal código. Em vez da estagnação, murmuração ou da condenação – como somos muitas vezes tentados a fazer – usarmos o dinamismo, a tolerância e a compreensão para uma melhor atuação e cooperação. Esta é, aliás, a ideia base que inspira o caminho e que a imagem dos *vasos comunicantes* de um laboratório, tão bem demonstra: quando se “investe” num lado, todos os elos beneficiam, pois encontram-se unidos na sua base, na sua essência, na sua missão.

A vida sempre acontece dentro e fora de nós. Entre um discurso interior e exterior, navegámos pelo Conselho da Comunidade Educativa, na dimensão temporal que tem. Procurámos mergulhar à profundidade daquilo que é e das coisas e ideias que lhe dão rosto. Sabendo que a ciência não é a única explicação possível da realidade, procurámos-lhe fundamentos de verdade, com a robustez possível, buscando sempre sentidos de melhoria. Acentuámos o brilho, sem esconder a sombra. Agora cabe a cada leitor, aqui ‘viajante’, a resposta final à interrogação provocadora do seu título, mas não esqueçamos que, como o Reitor António Nóvoa tanto defende, a escola pública precisa de gente que se una em sua defesa e que a apoie de corpo e alma, para lhe dar um novo rosto. O rosto da esperança, aquela que acredita no futuro, mesmo num tempo tão difícil como o nosso. Somos o sustentáculo desse futuro e, como docentes, precisamos juntar-nos obrigatoriamente(!) à comunidade e à voz de Joel Serrão para interrogar do “parapeito das nossas escolas” - *que esperança é esta que sinto correr com o meu sangue?*

Embalados no som do *Homem do Leme* (Anexo 24), aproximamo-nos suavemente do momento em que o porto de chegada nos lança num novo destino, e nos exige um novo recomeço. Na mala, define-se a identidade dos seus viajantes, que transporta algo dos lugares visitados e os prepara para a imprevisibilidade de tudo o que os espera. O *arrojo* e o *desejo* criam sentidos

renovados na nova senda, e poderão ser os ingredientes essenciais à *mudança inadiável* e à *união indispensável* que nos torna mais fortes e leva mais longe, uma vez que... *coming together is a beginning, keeping together is progress and working together is success!* (Henry Ford).

Os passos que damos são trechos de revolução. Que este trabalho seja construtor de *confiança* e viveiro de *esperança*.

*Se não acreditarmos que vale a pena, ninguém moverá um passo.*

*Boa viagem!*

*É caso para dizer... fim de tarde*

*Depois do trovão*

*O silêncio é maior*

*Alice Ruiz*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, A (2000). Autonomia, avaliação, e gestão estratégica das escolas públicas. Costa, J., Mendes, A., Ventura A. (Org), *Liderança estratégica nas organizações escolares* (pp. 201-216). Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (2001). A Escola Reflexiva. In: I. Alarcão (org.) *Escola Reflexiva e nova Racionalidade* (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. (org.) (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, I. S. (2005). *Discursos de autonomia e administração escolar*. Lisboa: DGIDC.
- Bardin, L. (2013). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. Coleção: Extra Coleção.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2002). Reitores, presidentes e directores: evolução e paradoxos de uma função, Administração Educacional. In *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, nº 2, 91-107.
- Barroso, J. (2006). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Benavente, A. (1999). *Escola, Professoras e Processos de Mudanças*. Lisboa: Estudos Horizonte.
- Bell, J. (2008). *Como realizar um projeto de Investigação – Trajetos*. Lisboa: Gradiva.
- Blanchard, K. (2007). *Um nível superior de liderança: as reflexões de Blanchard sobre liderança e a criação de organizações com um elevado desempenho / Ken Blanchard*. Lisboa: Actual.

Bodgan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Branco, M. L. (2007). *A escola comunidade educativa e a formação de novos cidadãos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. [em linha]. Disponível em: [www.ncsl.org.uk/literaturereviews](http://www.ncsl.org.uk/literaturereviews).

Clímaco, M. C. (2006). *Avaliação de sistemas em educação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carapeto, C. e Fonseca, F. (2006). *Administração pública – Modernização, Qualidade e Inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.

Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes.

Costa, J. A. (1999). *Gestão escolar: participação e autonomia*. Lisboa: Texto Editora.

Costa, J. A. (2000). Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In J.M. Costa; A.N. Mendes e A. Ventura. (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp. 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J.A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.

Daft, R.L. (2003). *Organizações: Teoria e Projectos*. Brasil: Thompson Pioneira.

Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2003). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fernandes, A. S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In João Formosinho *et al.* (Org.). *Administração da educação, lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 53-89). Porto: ASA.

Fernandes, S.A. (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário: evolução do Sistema Educativo Português durante os períodos liberal e republicano (1836-1926)*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

Ferreira, H. da C. (2005). *A Administração da educação primária, entre 1926 e 1995: que participação dos professores na organização da escola e do processo educativo?* Tese de Doutoramento – Braga: Universidade do Minho. Disponível em [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5675/43/Tese\\_Toda.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/5675/43/Tese_Toda.pdf) (consultado em janeiro de 2014).

Ferreira, J.M.C. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Amadora: MacGraw-Hill.

Fino, C.N. (2001). *Um novo paradigma (para a escola): precisa-se*. FORUMa - Jornal do Grupo de Estudos Clássicos da Universidade da Madeira.

Foddy, W. (1996). *Como perguntar – Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editores.

Formosinho, J. (1989). De serviço do Estado à comunidade educativa – uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, UM, n.º 2, vol. 1, pp. 53-86.

Formosinho, J. (2005). A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias. In J. Formosinho et al. (Org.), *Administração da Educação – Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp.13-52). Porto: Edições ASA.

Formosinho, J. e Machado, I. (2000). Autonomia, projecto e liderança. In Jorge Adelino Costa, A. Neto Mendes e Alexandre Ventura (Org.), *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares* (pp. 99-116). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Formosinho, J.; Fernandes, A.S.; Lima, L.C. (1998). Princípios gerais da direcção e gestão das escolas. In: *CrSE. Documentos preparatórios II* (pp. 139-170). Lisboa: Ministério da Educação.

Formosinho, J.; Machado, J. (1998). *Reforma e Mudança nas Escolas O Papel da inspecção*, Trabalho apresentado em 1ª Conferência Nacional da Inspeção Geral da Educação, In 1ª Conferência Nacional da Inspeção Geral da Educação. 8 a 10 de Outubro de 1998 Actas, Coimbra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Fullan, M. (2003). *Liderar Numa Cultura de Mudança*. Lisboa: Edições ASA.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2005). *O inquérito. Teoria e prática*. Oeiras: Celta.
- Grade, L. S. (2008). *A Centralidade do Projecto Educativo na Administração Escolar*. Lisboa: Edições Colibri.
- Greenfield (2000). *Lideranças nas organizações educativas – A Centralidade das lideranças* (Texto Policopiado).
- Guerra, M.A.S. (2002). *Entre Bastidores: o lado oculto da organização*. Porto: Edições ASA.
- Guinote, P. (2014). *Educação e Liberdade de Escolha*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em Tempos de Mudança*. Amadora: Editora Mcgraw-Hill de Portugal, L.<sup>da</sup>.
- Hargreaves, A.; Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa – fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, L. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração Desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, ano/Vol. 17, nº. 2, pp. 7-47.
- Lima, L. C. (1996). *A Escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Tese de Doutoramento Publicada.
- Lima, L. C. (2003). *A escola como organização educativa. Uma abordagem sociológica*. 2.<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2004). Os agrupamentos de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.17, nº. 2. Braga: Universidade do Minho.

- Lima, L.C. (2006a). Prefácio. In: Licínio Lima (Org.). *Compreender a Escola Perspectivas de análise organizacional* (pp. 7-13). 1.<sup>a</sup> Edição. Porto: Edições ASA.
- Lorente, A. P. (1999). *Madurez Personal y Amor Conjugal*, Madrid: Ediciones Rialp, S.A.
- Lorenzo Delgado, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, 232, Setembro/Dezembro, 367-388.
- Macedo, B. (1991) Projecto educativo de escola: do porquê construí-lo à gênese da construção. *Revista Inovação*, 4, pp. 127-139.
- Marques, E. (2007). *Envolver para desenvolver...Um estudo de caso sobre as parcerias educativas*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Monte da Caparica.
- Montserrat, X. (2004). *Como motivar – Dinâmicas para o sucesso*. Porto: Edições ASA.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus group as qualitative research* (2<sup>a</sup> ed. Vol. 16). London: Sage University Paper.
- Perrenoud, P.H. (1996). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.
- Pinto, A.C. (1999). *Sociologia da escola*. Amadora: MacGraw-Hill.
- Quintas, H. & Gonçalves, J.A.M. (2012). A liderança das escolas em três regiões portuguesas: uma visão a partir da avaliação externa. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(2): 89-116.
- Quivy, R & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações Lda.
- Rego, A. e Cunha, M. P. (2009). *A essência da Liderança – Mudança, Resultados, Integridade*. Lisboa: Editora RH.
- Ribeiro, A. C. (1992). *Reflexões sobre a reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.

Sampaio, A. (2004). *Comportamento e cultura organizacional*. Lisboa: Universidade Autónoma de Lisboa.

Sanches, M.F.C. (Org.) (2009). *A escola como espaço social: leituras e olhares de professores e alunos*. Porto: Porto Editora.

Santiago, R. (2001). A Escola também é um sistema de Aprendizagem Organizacional. In: I. Alarcão (org.) *Escola reflexiva e Supervisão. Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 26-41). Porto: Porto Editora.

Sarmiento, M. J. (1996). Contratos de autonomia e aprendizagem organizacional nas escolas. In A. Carvalho; J. Alves e M. Sarmiento (Org.). *Contratos de autonomia, aprendizagem organizacional e liderança* (pp. 9-23). Porto: Edições ASA.

Sergiovanni, T. J. (2003). *O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.

Sergiovanni, T. J. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições ASA.

Torres, L. (1997). *Cultura organizacional Escolar: Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.

Uribe, M. (2005). A liderança docente na construção da cultura escolar de qualidade. Um desafio de ordem superior. *Revista PRELAC*, 1: 166-115.

Van Zanten, A. (2006). *Les politiques d'éducation*. Col. Que sais-je? Paris: Puf.

Vicente, N. A. L. (2004). *Guia do gestor escolar – Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições ASA.

## **Legislação Consultada**

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro – Diário da República, I Série, n.º. 29.

Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (Lei n.º 46/86, de 4 de Outubro)

Decreto-Lei n.º 115-A/98, 4 de maio - Diário da República, I Série A, n.º. 102.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril - Diário da República, 1ª Série, nº. 79.

Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro – Região Autónoma da Madeira. Assembleia Legislativa.

Lei nº 13/91, de 5 de junho – Assembleia da República.

Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, de 21 de junho - Região Autónoma da Madeira. Assembleia Legislativa.

## **ANEXOS**



