

UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Ilda Gama Simões

A Participação dos Alunos no Governo da Escola Pública: Potencialidades e Limites

Porto, 2016



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Ilda Gama Simões

A Participação dos Alunos no Governo da Escola Pública: Potencialidades
e Limites

Porto, 2016

©2016

Ilda Gama Simões

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Ilda Gama Simões

**A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS NO GOVERNO DA ESCOLA PÚBLICA:
POTENCIALIDADES E LIMITES**

Assinatura: _____

Dissertação de Mestrado em Docência e Gestão da Educação apresentado à Universidade Fernando Pessoa pela mestrandia Ilda Gama Simões para obtenção do grau de Mestre em Docência e Gestão da Educação, na área de especialização em Administração Escolar e Educacional, sob a orientação da Professora Doutora Maria da Piedade Gonçalves Lopes Alves.

RESUMO

O presente estudo centra-se na temática das políticas de autonomia da escola pública portuguesa, particularmente na problemática da participação dos alunos na organização e gestão da escola, e tem como objetivo conhecer o modo como se constrói e se desenvolve a participação dos alunos do ensino secundário na escola objeto de análise.

Procurámos conjugar a análise teórica da evolução dos modelos de administração escolar, no pós-25 de abril, com especial foco para o atual regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas, implementado pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril, na redação dada pelo DL n.º 137/2012, de 2 de julho e a forma como se constrói a participação dos alunos do ensino secundário nos órgãos de gestão e administração de uma escola secundária com 3º ciclo, sita em Viseu.

Dada a existência de uma relação intrínseca entre democracia e educação, o nosso estudo foi alicerçado no ideário da "gestão democrática da escola", no que tange à participação dos alunos na tomada de decisões na vida organizativa da sua escola. Para tal, importa identificar os espaços formais e informais da participação discente na vida da escola e perceber de que forma as experiências participativas, no contexto da escola, podem contribuir para o exercício de uma verdadeira cidadania ativa.

Embora a legislação atualmente em vigor promova a autonomia da escola e abra espaço à participação dos alunos, constatamos que as decisões na escola ainda estão centradas nos professores, caracterizando-se a participação dos alunos nesses órgãos, por uma participação formal e passiva (presencial), elegendo outras áreas de participação, tais como em atividades de complemento curricular e as promovidas pela AE.

A nossa investigação permitiu-nos concluir que é importante a participação dos alunos na gestão e organização da escola, mas que essa participação não ocorre de forma espontânea. É necessário criar estratégias de motivação e de incentivo à participação dos alunos, através da criação de espaços de diálogo que potenciem a construção de uma verdadeira cultura de cidadania participativa dos alunos na escola. É fruto deste contexto que propomos a implementação do projeto "*Dar voz aos Alunos*".

Palavras-chave: Escola - Gestão Escolar - Autonomia - Democracia - Participação - Cidadania - Alunos

ABSTRACT

The present study focuses on the autonomy policies of Portuguese public schools, particularly when it comes to the participation of students in school organization and management, and its aim is to look always to encourage secondary school students participation.

We tried to relate the theoretical analysis of the evolution of school administration models in the post-April 25 period, with a special focus on the current legal regime set up by Decree-Law no. 75/2008 published on April 22 and updated by Decree-Law no. 137/2012 published on July 2, ruling the autonomy, administration and management of schools to the way you can increase students participation in the management and administration boards of a secondary + 3rd basic cycle school located in Viseu.

Once there is an intrinsic relationship between democracy and education, our study is based on the ideas of “democratic school management” concerning the students participation in the decision making process of their schools organization. It is therefore important to identify the formal and informal areas of student participation in school life and understand the way those experiences can contribute to a full, active citizenship.

Even though current legislation provides a lot of room for autonomy and active participation of students in school matters, we notice that decision-making is still heavily centered on teachers and that the participation of students in those boards is still too formal and passive. They tend to opt for tasks in other areas such as extracurricular activities and others promoted by the Students Association.

Our research allowed us to conclude that, albeit important, the participation of students in school management and organization does not occur spontaneously. It is necessary to motivate students via the creation of areas of dialogue in order to promote an active, participatory citizenship. In this context, we propose the implementation of a project named *"Giving Students Voice"*.

Keywords: School, School Management, Autonomy, Democracy, Participation, Citizenship, Students.

Dedicatória

Aos meus filhos, Nuno e Carolina, e ao meu marido.

Agradecimentos

Porque consideramos que qualquer trabalho resulta não apenas do empenho do seu autor, mas também do apoio e incentivo de outros, queremos aqui deixar expressa a nossa gratidão e reconhecimento:

À Universidade Fernando Pessoa, com destaque para os professores da parte curricular do mestrado, pelo contributo para a minha formação e pelo incentivo em todos os momentos;

À Professora Doutora Maria da Piedade Lopes Alves, pela orientação e supervisão do trabalho e pela sua total disponibilidade e encorajamento, sobretudo nos momentos de maior desânimo, e porque me fez investir neste projeto acreditando na sua importância e concretização;

A todas as pessoas que me ajudaram e incentivaram para que fosse possível a conclusão deste projeto de Mestrado, principalmente à minha família pela compreensão da minha indisponibilidade e ausência;

De uma forma muito especial, ao meu marido e aos meus filhos, que pelo carinho e motivação constantes foram o suporte emocional imprescindível para a realização deste trabalho.

Muito Obrigada!

Índice Geral

RESUMO	V
ABSTRACT	VI
INTRODUÇÃO	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	8
CAPÍTULO I – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	9
1.1. Conceito de organização.....	9
1.2. Características da escola como organização.....	11
1.3. Perspetivas organizacionais da escola.....	15
1.3.1. A escola como empresa	16
1.3.2. A escola como burocracia.....	17
1.3.3. A escola como democracia	20
1.3.4. A escola como arena política.....	22
1.3.5. A escola como anarquia.....	26
1.3.6. A escola como cultura.....	27
CAPÍTULO II – GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES EM PORTUGAL	30
2.1. Modelos de Gestão e Administração Escolar: breve caracterização	30
2.2. A Autonomia da Escola Pública em Portugal: entre a legislação e a prática	32
2.2.1. Autonomia: definição do conceito	32
2.2.2. Regimes de Autonomia e Gestão da escola pública em Portugal: perspetiva histórica	36
2.2.2.1. Antes de 25 de abril de 1974	36
2.2.2.2. Pós-25 de abril de 1974	37
2.3. Autonomia, Liderança e Projeto Educativo de Escola (PEE)	49
2.4. Repensar a escola: teoria <i>versus</i> prática	51
CAPÍTULO III – A PARTICIPAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.....	55
3.1. Autonomia, democracia e participação	55
3.2. Gestão participada	57
3.2.1. O conceito de participação	59
3.2.2. Formas de participação	60
3.2.3. Participação <i>versus</i> não-participação.....	62
3.3. Governação democrática e participativa da escola.....	62
3.4. O Desenvolvimento de uma cultura de participação na escola	64
3.4.1. Os Princípios e as Estratégias	66
3.4.1.1. Os princípios	66
3.4.1.2. As estratégias	66
3.4.2. Envolvimento dos atores.....	67
3.4.2.1. Os professores.....	68
3.4.2.2. Os trabalhadores não docentes.....	68

3.4.2.3. Os pais/encarregados de educação.....	69
3.4.2.4. Outros parceiros educativos.....	69
3.4.2.5. Os alunos.....	70
CAPÍTULO IV – A ESCOLA DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS.....	72
4.1. Gestão democrática da escola e participação dos alunos: alguma história.....	72
4.1.1. O 25 de abril e o ensaio da democracia (1974-1976).....	74
4.1.2. A gestão democrática no decénio: 1976-1986.....	76
4.1.3. De 1986 (LBSE) até aos nossos dias.....	79
4.2. Espaços e modos de construção da participação dos alunos.....	85
4.2.1. Participação dos alunos no Conselho Geral.....	86
4.2.2. Participação dos alunos nos Conselho de Turma e noutros órgãos.....	86
PARTE II–ENQUADRAMENTO EMPÍRICO.....	88
CAPÍTULO V - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	89
5.1. Pergunta de partida e objetivos.....	89
5.2. Formulação das Hipóteses de Investigação.....	90
5.3. Metodologia da Investigação.....	90
5.4. Instrumentos de recolha de dados.....	92
5.5. População e amostra.....	94
5.6. Aspetos éticos - recolha de dados.....	95
5.7. Caracterização do contexto.....	95
5.7.1. Localização e caracterização do meio envolvente.....	95
5.7.2. Percursos históricos da ESAM.....	95
5.7.3. Estrutura organizacional da ESAM.....	98
5.8. Missão, Visão e Valores da ESAM.....	99
5.8.1. A Missão da escola.....	99
5.8.2. Visão.....	100
5.8.3. Valores.....	100
5.9. Oferta educativa - 2015/2016.....	101
5.9.1. Ensino Básico e Secundário.....	101
5.9.2. Centro para a Qualificação do Ensino Profissional (CQEP).....	101
5.10. Recursos humanos e materiais.....	102
5.10.1. Recursos humanos.....	102
5.10.1.1. Pessoal docente.....	102
5.10.1.2. Pessoal não docente:.....	102
5.10.2. Instalações e equipamentos.....	103
CAPÍTULO VI - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	104
6.1. Análise dos Resultados.....	104
6.2. Discussão dos Resultados.....	115
6.3. Proposta de Implementação do Projeto: "Dar voz aos Alunos".....	123
6.3.1. Justificação/Enquadramento do Projeto.....	123
6.3.2. Objetivos.....	124
6.3.3. Atividades preparatórias.....	125
6.3.4. Recursos necessários, para o período de vigência do projeto.....	125
6.3.5. Intervenientes.....	125

6.3.6. Plano de ação	126
6.3.6 1. Modo de funcionamento	127
6.3.7. Outras colaborações	128
6.3.8. Duração do Projeto	129
6.3.9. Avaliação/Monitorização	129
CONCLUSÃO	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	148
WEBGRAFIA	150
ANEXOS	151
Anexo 1. Questionário aos alunos	152
Anexo 2. Requerimento ao Diretor da escola.....	156
Anexo 3. Pedido de autorização aos Encarregados de Educação.....	157
Anexo 4. As várias instalações da ESAM.....	158
Anexo 5. <i>Flyer</i> de divulgação do Projeto.....	159
Anexo 6. Cartaz de divulgação da "Caixa de Sugestões"	160
Anexo 7. Folha de Sugestões	161
Anexo 8. Caixa de Sugestões	162
Anexo 9. Logótipo do Projeto	163

Índice de quadros

Quadro 1. Conceito de autonomia.....	33
Quadro 2. Inquérito por questionário	93
Quadro 3. Inquérito por entrevista	93
Quadro 4. População/ amostra	94
Quadro 5. Oferta Educativa (2015/2016).....	101
Quadro 6. N° de alunos por ano de escolaridade.....	101
Quadro 7. N ^a de alunos inscritos	102
Quadro 8. N° de professores segundo o tipo de vínculo	102
Quadro 9. N° de professores segundo a habilitação literária.....	102
Quadro 10. N° de funcionários por categoria profissional	103
Quadro 11. N° de funcionários segundo a habilitação literária.....	103
Quadro 12. Questões:1-Idade; 2-Género; 3-Ano de escolaridade e 4-Curso frequentado	105
Quadro 13. Questão 14: Em relação à sua participação na vida escolar, como a caracteriza?	111
Quadro 14. Questão 16: Indique as atividades de complemento curricular em que participa e com que frequência.....	113
Quadro 15. Questão 18: Indique o grau de importância que tem para si a participação dos alunos nas seguintes situações	114

Índice de gráficos

Gráfico 1. Questão 6: É a primeira vez que representa os alunos de uma turma?.....	106
Gráfico 2. Questão 7: Já teve que resolver algum problema relacionado com a turma?	106
Gráfico 3. Questão 7: Se sim, qual ou quais?.....	107
Gráfico 4. Questão 8: Quando há problemas a resolver na turma, a quem se dirige? .	107

Gráfico 5. Questão 9: Já foi convocado, este ano letivo, para alguma reunião de Conselho de Turma?.....	108
Gráfico 6. Questão 9: Se sim, quantas vezes?	108
Gráfico 7. Questão 11: Conhece os seus colegas que representam os alunos no Conselho Geral?	109
Gráfico 8. Questão 11: Se sim, quem são?	109
Gráfico 9. Questão 12: Conhece a Associação de Estudantes na sua escola?.....	110
Gráfico 10. Questão 12: Se sim, já participou em reuniões ou outras sessões de trabalho com a Associação?.....	110
Gráfico 11. Questão 13: Na sua opinião, a ação dos Delegados de Turma... ..	111
Gráfico 12. Questão 15: Quais as áreas da vida escolar em que mais participa?.....	112
Gráfico 13. Questão 17: Considera importante que os alunos participem na organização e gestão da escola? Se sim, dê exemplos.....	113
Gráfico 14. Questão 19: Quais as áreas onde, na sua opinião, há mais participação dos alunos nesta escola.....	115

Índice de figuras

Figura 1. Espiral de ciclos da IA	92
Figura 2. Organograma da ESAM.....	99

Lista de siglas e abreviaturas

AE - Associação de Estudantes
AE/E – Agrupamento de Escolas e Escolas
AIRV - Associação Industrial da Região de Viseu
BE/CREAP - Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos Azeredo Perdigão
CA - Conselho Administrativo
CD - Conselho Diretivo
CF - Comissão de Finalistas
CG – Conselho Geral
CP – Conselho Pedagógico
CQEP - Centro para a Qualificação do Ensino Profissional
CRP – Constituição da República Portuguesa
CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo
CT - Conselho de Turma
DE - Desporto Escolar
DL - Decreto-Lei
DT - Diretor de Turma
EAEE - Estatuto do Aluno e Ética Escolar
EE - Encarregado de Educação
EFA - Educação e Formação de Adultos
ESAM - Escola Secundária Alves Martins
IA - Investigação-Ação
IPV - Instituto Politécnico de Viseu
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
ME - Ministério da Educação
NAC - Novas Áreas Curriculares
PAA – Plano Anual de Atividades
PAE – Programa Aproximar Educação
PCE – Projeto Curricular de Escola
PCT - Projeto Curricular de Turma
PE – Projeto Educativo
PEE – Projeto Educativo de Escola

PJ - Parlamento dos Jovens

RI – Regulamento Interno

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

INTRODUÇÃO

A escola poderá ser estudada não apenas como uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas também como uma instância auto-organizada para a produção de regras e a tomada de decisões. Reconhecendo à escola uma *autonomia relativa* (...)¹(Lima, 2008).

1. Contextualização da investigação

A escola, como organização, tem sido palco de profundas transformações ao longo do seu percurso, construído em diferentes épocas e contextos. Neste tempo de pós-modernidade, caracterizado por rápidas e imprevisíveis mudanças no seio do atual contexto da globalização e da sociedade do conhecimento, é importante refletir, de forma contínua e sempre renovada, sobre o modo como se concretizam na escola os pressupostos da democracia.

Mas não é só à escola, enquanto organização em mudança, que se colocam novos desafios. Também os cidadãos, enquanto agentes dessa mudança, terão que ser capacitados para a prática de uma participação responsável e fundamentada na tomada de decisões e na resolução de problemas que afetam a sociedade em geral.

O Estado português tem vindo a acompanhar a tendência verificada na Europa, essencialmente a partir dos anos 80, para uma alteração da sua intervenção na condução das políticas públicas em geral e no serviço público da educação em particular. Assim, emergem nos vários países um conjunto de medidas políticas que preconizam a descentralização e a autonomia das escolas que, no contexto português, têm procurado dar desenvolvimento aos princípios de democracia e descentralização consagrados na Constituição.

A este propósito, Lima (2009) realça que, no caso português:

Especialmente a partir da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) e dos trabalhos produzidos no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986-1988), ocorre uma crítica crescente à burocracia centralizada do Ministério da Educação que, em alternativa, propõe uma administração descentralizada e a “autonomia da escola” como princípio reformador (p.235).

¹Como veremos posteriormente, enquanto a Escola depender do poder central será uma extensão do Estado e persistirá o modelo burocrático-centralista, sendo-lhe apenas reconhecida uma autonomia restrita.

A problemática da construção da autonomia das escolas só é entendível num quadro de democratização da vida pública, da existência de liberdades fundamentais, como a liberdade de participação na definição e orientação das políticas públicas, decorrentes da revolução de abril de 1974. Assim sendo, o reforço da autonomia das escolas só pode ser coerente se se concretizar, no plano organizacional, pela existência de órgãos próprios, onde tenham assento representantes de todos os parceiros, capazes de definirem, em conjunto, um projeto educativo consistente. Cabe à escola assumir o espaço cedido à concretização da sua autonomia através da elaboração do seu PEE suportado por uma liderança efetiva e reconhecida e à administração central incumbe assegurar as condições que o possibilitem numa relação de parceria. Assim,

(...) para que a democracia seja algo mais do que um conjunto de procedimentos formais, concretizando-se numa autêntica cultura cívica, é necessário nutri-la de forma permanente através da educação. Existe, pois, uma relação intrínseca entre democracia e educação (...) (Pedro & Pereira, 2010, p.750).

A participação da comunidade na vida escolar enquadra-se na noção de escola democrática, que indubitavelmente será aquela que consegue organizar-se de modo a estimular a participação de todos os implicados. Essa participação deve ser investida de uma responsabilidade fundamental na formação dos indivíduos para uma cidadania consciente, crítica e interventiva. O conceito de escola democrática preconiza esta instituição como um espaço de diálogo entre os vários protagonistas do processo educativo. Neste contexto, a participação dos alunos na gestão e organização escolar é um instrumento-chave na implementação efetiva do modelo de escola democrática.

Desde a revolução de abril de 1974 que, em Portugal, se têm vindo a implementar ajustes no sistema educativo e nos modelos de administração e gestão da escola pública que reforçaram a questão da participação dos alunos na gestão e organização escolar.

A produção legislativa mais recente (o Decreto-lei n° 75/2008, de 22 de abril, na redação dada pelo Decreto-lei n.º 137/2012 de 2 de julho) aponta para um compromisso entre alunos, pais, professores e governantes no sentido de permitir aos alunos a participação, através dos seus representantes eleitos, nos órgãos de administração e gestão da escola, na criação e execução do respectivo projeto educativo, bem como na elaboração do regulamento interno. Por sua vez, a Lei n° 51/2012, de 5 de setembro, que

aprovou o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, estabelece nos seus artigos 7º e 10º respetivamente os direitos e os deveres dos alunos.

No entanto, como nos diz Parreiral (2011), embora os planos curriculares e os projetos educativos das escolas contemplem áreas de formação cívica e de cidadania e a LBSE assim o preconize,

(...) continua a verificar-se uma certa descoincidência entre o designado novo modelo formativo de alunos e de docentes, e a prática do quotidiano das nossas escolas que continua a caracterizar-se por uma quase ausência dos alunos nos órgãos de administração, planificação, orientação e funcionamento dificultando-lhes o ato de se fazerem ouvir relativamente ao seu potencial contributo para a implementação de mudanças positivas (p.82).

É, por isso, importante conhecer as dinâmicas de participação dos alunos na ação concreta da sua escola, assim como o seu contributo e importância na formação dos mesmos e na construção de uma escola democrática.

O presente trabalho pretende constituir-se numa reflexão desta natureza e inscreve-se no contexto do curso de Mestrado em Gestão e Administração Escolar. Enquanto professora a desempenhar um cargo de direção na escola (tendo-o feito em diferentes contextos legislativos), temos vindo a experienciar a descentralização da administração educativa e progressiva autonomia das escolas, por conseguinte apraz-nos refletir sobre a organização e gestão das escolas, no contexto português.

O tema escolhido, “*A Participação dos Alunos nos Órgãos de Governo da Escola: Potencialidades e Limites*”, tem na génese, para além do que atrás ficou dito, também uma forte ligação de vários anos à organização interna da escola, com cargos de liderança intermédia, nomeadamente de Diretora de Turma e de Coordenadora de Diretores de Turma dos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade.

2. Objetivos da investigação

Num quadro de crescente autonomia das escolas, é fundamental que os alunos compreendam que a sua participação ativa é promotora de atitudes de liberdade, de democracia, de autonomia pessoal, de iniciativa e de maior participação nas mudanças da escola. Assim, pretendemos com a nossa investigação dar um contributo para o incremento da participação efetiva dos alunos do ensino secundário na gestão da sua escola.

Na tentativa de obtermos resposta à nossa pergunta de partida: “**Quais as práticas de participação dos alunos do ensino secundário e de que modo se constroem?**”, definimos os nossos objetivos.

O objetivo geral deste estudo consiste em:

Conhecer o modo como se constrói e se desenvolve a participação dos alunos do ensino secundário na nossa escola.

Face à problemática apresentada e à questão formulada, definimos como **objetivos específicos** da nossa investigação os seguintes:

- a. Criar espaços de diálogo e participação dos alunos na escola;
- b. Implementar uma verdadeira cultura democrática na escola;
- c. Exercer o direito de participação e deliberação nos assuntos da escola;
- d. Promover a cooperação entre a direção e os alunos no quotidiano escolar;
- e. Valorizar as capacidades e aptidões dos participantes;
- f. Instituir uma verdadeira cultura de cidadania participativa dos alunos;
- g. Estabelecer parcerias com todos os elementos da comunidade educativa.

Assim sendo, os objetivos do nosso trabalho convergem na nossa intenção de contribuir para uma melhor compreensão dos fenómenos que motivam ou não a participação dos alunos na organização e gestão escolar. Pretendemos ainda, perceber qual o papel da escola neste processo participativo e quais os deveres e direitos dos alunos na sua relação com a organização da escola.

3. Estratégias da investigação

No que respeita à problemática em estudo - **a participação dos alunos na organização escolar** - considerámos pertinentes as perceções dos Delegados de Turma. A partir daqui, foi organizado um quadro metodológico no âmbito do qual foi construído um questionário para recolher dados que permitissem caracterizar as dinâmicas de participação na sua escola e conhecer as suas opiniões acerca dos resultados educativos das mesmas. Para a concretização dos objetivos do estudo foi selecionada a escola em que trabalhamos, da qual apresentaremos uma breve caracterização.

Por questões que se prendem com o âmbito e contexto deste trabalho, não foi nossa intenção construir uma amostra representativa do universo dos alunos da escola. Deste modo, optámos por construir uma amostra intencional, não aleatória, constituída pelos Delegados de Turma dos 11º e 12º anos de escolaridade.

Dado que a nossa investigação vai ser orientada de modo a obtermos resposta à nossa pergunta de partida, construímos as seguintes hipóteses de investigação:

- H.1.** A ação dos Delegados de Turma contribui para a resolução dos problemas da turma;
- H.2.** Os Delegados de Turma têm consciência da importância da participação dos alunos na organização e gestão da escola;
- H.3.** Os Delegados de Turma privilegiam a participação dos alunos em áreas relacionadas com as actividades letivas;
- H.4.** Os Delegados de Turma reconhecem a importância da Associação de Estudantes.

Uma vez que o nosso projeto tem uma dimensão de intervenção e de investigação, optámos por utilizar uma metodologia com características de investigação-ação. Como técnicas e instrumentos de recolha de dados elegemos a aplicação de um inquérito por questionário. Depois de implementados e recolhidos os dados, a informação será tratada com recurso ao programa informático Excel.

Posteriormente, será delineado um projeto tendo no horizonte a sua implementação na escola objeto do nosso estudo, no próximo ano letivo e que, ancorado nos resultados obtidos possa constituir o foco do nosso projeto de intervenção, de modo a permitir colmatar os constrangimentos que possamos vir a identificar na nossa investigação.

4. Estrutura do trabalho

O nosso trabalho estrutura-se em duas partes distintas (compostas por seis capítulos) que, no seu todo, sustentam o fundamento teórico e empírico do estudo proposto, tendo em vista a obtenção de respostas às questões previamente definidas.

A análise da problemática da intervenção dos alunos na organização e gestão da escola exige que se procure um quadro teórico-concetual que permita enquadrar o projeto que pretendemos desenvolver. Assim, na **primeira parte**, fazemos uma revisão da literatura centrada na concetualização do fenómeno da participação na organização escolar, precedida da análise da problemática da escola como organização e da evolução dos modelos de gestão das organizações escolares, focando-nos na participação dos alunos, sem perder de vista o caminho de construção da tão propalada e desejada autonomia da escola pública em Portugal.

No **primeiro capítulo**, conscientes da importância de compreender a escola enquanto organização, abordamos esta temática tendo em atenção a sua singularidade e especificidade, identificando e descrevendo os principais modelos organizacionais contextualizados nas organizações educativas.

No **segundo capítulo** apresentamos uma breve caracterização dos principais modelos de gestão e administração escolar, em particular na implementação do regime de autonomia e gestão das escolas, focando-nos no período pós-25 de abril e sobretudo pós-LBSE.

No **terceiro capítulo** analisamos e refletimos sobre o modo de agir do órgão de gestão e a forma de participação dos vários atores/parceiros educativos, no sentido de explicar a organização e administração escolar como um conjunto de elementos dinâmicos e interrelacionados com vista ao desenvolvimento de uma verdadeira cultura de participação na escola.

No **quarto capítulo** será feita uma abordagem ao percurso da gestão democrática da escola e o enquadramento legislativo da participação dos alunos nos órgãos de administração e gestão da escola, desde o 25 de abril de 1974, até à atualidade.

A **segunda parte** diz respeito ao estudo empírico e é repartida por dois capítulos (cinco e seis) e pelas conclusões.

O **quinto capítulo** é dedicado ao objeto de estudo, às opções metodológicas, onde são explicitadas as razões das opções relativas aos participantes, com destaque para a caracterização do contexto e aos instrumentos e procedimentos de recolha de dados.

No **sexto capítulo**, e numa primeira fase, são apresentados os resultados da análise dos dados dos questionários e é feita a discussão dos mesmos, com o objetivo de dar a conhecer os fatores que ajudam a compreender a percepção dos diversos atores sobre a participação concreta dos alunos na escola. Numa segunda fase, dedicada ao projeto, fazemos o enquadramento e a justificação da necessidade de implementação de um projeto e, por fim, elaboramos o projeto de ação, tendo em vista aumentar a participação dos nossos alunos na vida da escola.

De seguida, são apresentadas as conclusões da investigação, explanadas as nossas contribuições e as limitações da investigação e pistas para eventuais trabalhos posteriores. Por fim, apresentamos as referências bibliográficas que serviram de suporte ao nosso estudo e os anexos.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

O nosso mundo tornou-se, para o melhor e para o pior, uma sociedade feita de organizações. Nascemos no quadro de organizações e são ainda organizações que zelam pela nossa educação de maneira a que, mais tarde, possamos trabalhar em organizações (Mintzberg, 2010).

Analisar/refletir sobre a gestão nas organizações escolares pressupõe compreender o conceito de escola e, de um modo mais particularizado, o conceito de escola enquanto organização, pelo que abordaremos esta temática tendo em atenção a sua singularidade e especificidade, identificando e descrevendo os principais modelos organizacionais contextualizados nas organizações educativas.

1.1. Conceito de organização

A nossa sociedade é uma sociedade organizacional. Nascemos em organizações, somos educados em organizações e a maioria de nós passa grande parte da sua vida em organizações.

O criar e desenvolver organizações são características do ser humano, devido à sua necessidade de interação com os outros, cada vez mais presente na sociedade atual. O nosso dia-a-dia é marcado por inúmeros contactos com diferentes tipos de organizações, tais como: empresas, escolas, prisões, hospitais, polícia, bombeiros, igrejas, clubes, partidos, entre muitas outras. Verifica-se, assim, que a nossa vida está dependente do modo como tais organizações funcionam.

Assumindo as organizações um papel liderante no mundo contemporâneo, importa, desde logo, definir o que se entende por “organização”. O termo “organização” é bastante polissémico já que têm sido apresentadas múltiplas definições deste conceito, as quais assumem conotações diferenciadas em função das perspetivas organizacionais que lhe são subjacentes.

O conceito é difícil de definir devido à complexidade e especificidade das organizações. Etzioni (1984, *cit. in* Costa, 2003, pp.10,11) define as organizações como “(...) unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídos e reconstruídos (...)” a fim de atingir objetivos específicos. Entende-se como “o conjunto de pessoas agrupadas à volta de objetivos comuns, cujo cumprimento implica, de algum

modo, algumas limitações no comportamento individual”. Podendo, ainda, induzir-nos no sentido da gestão, na forma “como o gestor inter-relaciona as pessoas e os outros recursos, com vista à obtenção dos resultados desejados” (Teixeira, 1995, p.77).

Salienta-se, pois, o correlato entre pessoas, recursos disponíveis e objetivos ou metas delineados pela entidade. O desenvolvimento do conceituado remonta à distinção esboçada por Chiavenato (2004), entre organização, enquanto unidade social, e organização enquanto função administrativa. No entanto, nas últimas décadas, a noção de organização complexificou-se.

De facto, esta deixa de designar um objecto social particular, de algum modo *sui generis* e pode e deve ser englobada numa perspectiva analítica mais vasta, que se interessa pela organização, não como objecto social singular, mas como processo de construção de uma ordem local, portanto como modalidade particular, mas central e omnipresente da construção da acção colectiva dos homens (Friedberg, 1993, pp. 29,30).

As organizações são entidades complexas e são afetadas por muitos fatores que integram uma dimensão formal e uma dimensão informal, isto é, a organização formal representa a visão racional da organização, a dimensão informal constitui o lado afetivo e social (Alaíz *et al.*, 2003).

Para Guerra (2003),

(...) as organizações são constituídas por duas componentes interligadas: a nomotética ou institucional e a ideográfica ou pessoal. “A dimensão nomotética é formal, sistematizada, relativamente estável, quase sempre explícita, previsível e pode ser conceptualizada, independentemente das pessoas (...) A dimensão ideográfica refere-se às pessoas. Representa o imprevisível, o instável, o informal (p.13).

Segundo Bennis, (1994) as organizações são “sistemas sociais em que as pessoas têm normas, valores, convicções partilhadas e paradigmas do que está certo e do que está errado, do que é legítimo e do que não é, e da maneira como se fazem as coisas” (p.48). Porém, como estas abrangem várias entidades sociais de natureza cada vez mais específica, torna-se difícil estabelecer um conceito geral para organização. No entanto, possuem características particulares que possibilitam classificá-las dessa forma. Como refere Bilhim (2006), as organizações

são constituídas por grupos de duas ou mais pessoas; há entre elas, relações de cooperação; exigem a coordenação formal de acções; caracterizam-se se pela prossecução de metas; pressupõem a diferenciação de funções; possuem uma estrutura hierárquica; caracterizam-se pela existência de fronteiras (p.22).

Nesta linha, pode definir-se, de um modo genérico, a organização como sendo uma entidade social, coordenada de forma responsável, com funções circunscritas, que funciona num princípio de continuidade, tendo em vista alcançar objetivos.

Identificam-se, desta forma, aspetos comuns numa organização de onde se destaca na sua estrutura a presença de pessoas ou grupos que, desempenhando diferentes tarefas/funções de acordo com as suas competências ou outro fundamento lógico, interagem entre si sob orientação de uma coordenação racional e eficaz que permita o concretizar dos objetivos estabelecidos. Relativamente à estrutura organizacional, onde se determina “os processos pelos quais são estabilizadas e estruturadas as interações entre um conjunto de atores colocados num contexto de interdependência” (Friedberg, 1993, p.15), temos como características comuns a complexidade, onde se define a divisão e organização das tarefas, a formalização, que estabelece as regras, normas e procedimentos, ou seja, a parte formal da organização, e a centralização, que indica onde e quais os mecanismos de decisão.

Na sequência da análise anterior, reconhece-se na escola algumas dessas características, tais como: grupo de pessoas, distribuição de tarefas, hierarquia de funções, relações interpessoais, coordenação, gestão, objetivo comum e regulamentação das competências de cada membro.

Segundo Lima (1998, p.48) “(...) é difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola (...)”. No entanto, não é fácil vislumbrar uma definição que obtenha consenso devido às várias perspetivas existentes, como veremos mais à frente quando abordarmos os modelos organizacionais.

1.2. Características da escola como organização

As organizações procuram conhecer a sua própria realidade e atingir a excelência, ser credíveis e de qualidade. Neste campo, situa-se a escola, que procura projetar-se enquanto organização, trilhar caminhos em busca da eficácia, melhoria e ir mais além. Assim, entre as múltiplas organizações existentes, encontramos a escola, uma organização social de larga tradição na história da humanidade, que só recentemente é reconhecida como tal. Enquanto instituição social, a escola assumiu ao longo da sua

existência diferentes concretizações, desde a sua realização inicial como instituição familiar e como instituição militar, passando pelo desenvolvimento de uma escola enquanto instituição religiosa para, mais tarde, se transformar em instituição estatal. Enquanto organização, a escola tem sido, nas últimas décadas, gradualmente legitimada assumindo-se como uma das áreas de estudo mais procuradas pela investigação educacional (Costa, 2003).

Nesta senda de pensamento, é mais ou menos consensual que a escola é uma organização, pese embora, como diz Nóvoa (1995), “ (...) a abordagem das escolas como organizações é olhada com grandes desconfianças e suspeições no terreno educativo”(p.9), de modo particular pelos docentes “ (...) que não gostam que o seu trabalho seja pensado a partir de categorias de análise construídas, frequentemente, com base numa reflexão centrada no universo económico e empresarial”(p.9).

Ainda de acordo com este autor, os estudos centrados nas escolas como organizações escolares constroem-se habitualmente apoiando-se em três grandes áreas: a “estrutura física da escola” (edifício, organização dos espaços, número de turmas, recursos, etc.); a “estrutura administrativa da escola” (gestão, direção, pessoal docente e não docente, relação com a hierarquia do poder local e central, etc.) e a “estrutura social da escola” (relações entre alunos, professores, pessoal não docente, pais, cultura organizacional da escola) (op.cit., p.9).

Apesar de a escola partilhar vários aspetos da sua estrutura organizacional com a maioria das organizações, existem “alguns condicionalismos sociais, legais, organizativos e psicológicos comuns que lhe conferem uma diferenciação relativamente a outras instituições” (Guerra, 2002, p.12).

Ao considerar-se a escola como organização especializada, salienta-se na maior parte das situações a sua dimensão institucional, como instituição social, a mais reconhecida por toda a sociedade, havendo tendência a esquecer a sua dimensão organizacional. A verdade é que não é à escola - organização específica e identificável enquanto tal, que nos referimos a maior parte das vezes, mas à escola – instituição – à idade de estar na escola, às funções sociais da escola, ao ensino e às aprendizagens que nela têm lugar,

enfim às características gerais partilhadas por todas as escolas, típicas dos processos educativos escolares (Lima, 1998).

No entanto, cada escola é uma instituição com características muito específicas sujeita “às pressões e às expectativas da sociedade civil em geral e dos seus utilizadores em particular” (Costa, 2003, p.7). Assim sendo, o estudo, a reflexão e a investigação sobre a escola incide sobre o seu lado organizacional, onde estão presentes as suas normas, dinâmicas, valores, objetivos, convicções e sensibilidades próprias.

Pode dizer-se que numa escola, além dos aspetos formais, existem os aspetos informais onde se estabelecem relações de poder, que em muitas situações são mais influentes que as relações hierárquicas. Assim, neste enredado de relações, a direção da escola funciona como a charneira entre a regulação institucional e as regulações autónomas, situacionais daqueles que horizontalmente se “inter-regulam” e que, paralelamente, são regulados pelo próprio Diretor.

Entre os aspetos característicos da escola, destacamos os seguintes:

- a relação de proximidade entre os gestores e os professores;
- os alunos como matéria-prima, o que confere, desde logo, à escola um carácter especial;
- a dificuldade de consenso na definição de objetivos, relativamente a outras organizações, pois a diversidade de participação dos seus atores, professores, pais/encarregados de educação, alunos, pessoal não docente e outros intervenientes, que são relativamente autónomos e com interesses/objetivos próprios muitas vezes diferentes dos de grupo, diferem nos valores, preferências, crenças, informação e perceção da realidade, sendo estas diferenças duradouras e mudando muito lentamente, que por sua vez colidem em algumas situações com os de carácter normativo (Lima, 1998).

A partir dos anos oitenta, a investigação portuguesa adotou a escola como objeto de estudo das ciências da educação. A escola foi valorizada como organização, o que implicou o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de autonomia, como espaços de formação e de autoformação participada, como centros de

investigação e de experimentação, constituindo-se em núcleos de interação social e de intervenção comunitária (Nóvoa, 1995).

Segundo Formosinho (1986),

A escola é uma organização específica formal socialmente construída por uma multiplicidade de atores com formações, percursos e perspectivas educativas diferentes e marcada pelos traços de sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal directo e prolongado, certificando os saberes que proporciona através de um título ou grau (p. 6).

A escola é uma organização complexa, onde se desenvolvem múltiplos processos e se inter-relacionam professores, alunos, assistentes operacionais e assistentes técnicos, pais/encarregados de educação e outros membros da comunidade em geral, contribuindo todos para uma mesma finalidade, ainda que nem todos a representem. Neste sentido vai também a opinião de Guerra (2002): “Dentro da escola, os indivíduos mantêm as suas posições, as suas atitudes, as suas motivações, as suas formas de ser (...). Os indivíduos, apesar dos papéis que têm que desempenhar, continuam a ser eles mesmos” (p.77).

Nóvoa (1995) salienta que as organizações escolares “adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas”(p.15). Segundo este autor, assiste-se neste domínio a uma considerável renovação científica e a um incremento nas mudanças das políticas educativas que, contudo, são frequentemente encaradas com resistência, pelos receios de teor humanista e de recusa da importação das teorias e dos modelos de análise empresarial para o contexto escolar.

É neste sentido que Costa (2003) afirma que a escola “enquanto organização constitui seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos”(p.7). É, aliás, aqui que se operacionaliza a educação e a formação, formalmente organizadas num espaço específico e muito peculiar, que a cultura ocidental denomina de escola, representando uma instituição com relevo na história da humanidade.

Considerada como uma instituição dotada de características muito peculiares, segundo Azevedo (2003) a escola é uma organização configurada pela Administração Central, de cujas orientações depende diretamente, sobre a qual recaem expectativas sociais cada vez

mais grandiosas face às capacidades limitadas e incontornáveis que a constroem, tornam ambígua, enredada num emaranhado legal atópico e inconsequente, baseada na frequência obrigatória dos seus clientes, cujo funcionamento prossegue, impassível, alheio aos resultados auferidos, menosprezando quer os valores quer as incompetências internas e dotada de tendências uniformizadoras e normalizadoras.

Também na esteira desta perspectiva, Guerra (2002) considera que a organização escolar se preocupa “com a regulação do espaço, com a distribuição do orçamento, com o controlo dos seus membros, com a estrutura burocrática, com a ordenação do currículo, com os títulos que proporciona mas não com os efeitos que o efeito organizativo produz nos estudantes. Não se preocupa com o que se passa, enquanto as coisas organizadas passam” (p. 18). O mesmo autor acrescenta que a escola não está preparada para descobrir, reconhecer e corrigir publicamente os seus erros.

Ora, diante da incerteza, da mudança e da instabilidade que hoje se vive, as organizações (e a escola é uma organização) precisam rapidamente de se repensar, reajustar-se, recalibrar-se, para atuar em situação. A escola tem processos de tomada de decisão e tem recursos para pôr em prática essas decisões.

1.3. Perspetivas organizacionais da escola

A caracterização da escola como organização passa por uma diversidade de imagens organizacionais pelas quais ela é perspectivada. Entendendo, com Nóvoa (1995), que dada a sua especificidade não se pode fazer “uma transferência acrítica e redutora das perspetivas organizacionais para o espaço escolar” (p.16) passamos a uma apresentação de diferentes modelos organizacionais que nos auxiliaram nos nossos propósitos.

Costa (2003), utilizando a terminologia metafórica, faz uma análise organizacional da escola através de seis imagens: a escola como empresa, a escola como burocracia, a escola como democracia, a escola como arena política, a escola como anarquia e a escola como cultura.

Na verdade, é impossível encontrar uma só imagem capaz de abranger e descrever as práticas organizacionais presentes em cada escola. Assim, de uma forma articulada,

estes modelos permitem compreender de um modo mais abrangente as concepções e práticas de gestão nas escolas. Como refere o autor, "a utilização de diferentes imagens organizacionais no estudo da escola proporciona encarar esta organização segundo diferentes pontos de vista, permitindo uma análise organizacional multifacetada" (op.cit., p.16).

Também Morgan (2006), se propõe explorar a arte de compreender a vida das organizações, através do uso de metáforas, considerando que vão mais além, do que um mero recurso de embelezamento dos discursos, próprio da linguagem literária: "*The use of metaphor implies a way of thinking and a way of seeing that pervade how we understand our world generally.*"²(p.4).

Na base da construção das metáforas está o estabelecimento de relações de analogia entre duas realidades, dando-se uma alteração do seu sentido linear, habitual, procurando encontrar o que numa realidade lembra a outra: "*We use metaphor whenever we attempt to understand one element of experience in terms of another. Thus, metaphor proceeds through implicit or explicit assertions that A is (or is like) B.*"³(op.cit., p.4).

1.3.1. A escola como empresa

No início do século XX, com o objetivo de aumentar a eficiência das empresas, os engenheiros Frederick Taylor e Henri Fayol desenvolvem, respetivamente, a Teoria da Administração Científica e a Teoria da Administração Clássica.

A Teoria da Administração Científica idealizava uma organização assente em quatro princípios: a planificação, onde se criavam procedimentos para todas as tarefas impedindo a improvisação por parte dos trabalhadores; a preparação, selecionando os equipamentos e os trabalhadores de acordo com suas competências, treinando-os para a execução dos procedimentos previstos nas respetivas tarefas; o controlo, onde se certifica que o trabalho está sendo executado segundo o plano e os métodos estabelecidos, devendo a administração colaborar com os trabalhadores para que a

² O uso de metáforas implica um modo de pensar e de ver que atravessam o nosso modo geral de entender o nosso mundo.

³ Usamos metáforas sempre que tentamos perceber um elemento de uma experiência em termos de outro. Assim, a metáfora avança através de asserções implícitas ou explícitas que A é (ou é como) B.

execução seja a melhor possível; a execução, onde se atribui responsabilidades na execução do trabalho. Esta teoria caracteriza-se pelo racionalizar, padronizar e prescrever normas de conduta para todas as situações (Chiavenato, 2004).

Taylor preocupou-se, exclusivamente, com a execução das tarefas propondo às empresas um conjunto de processos que desenvolvessem a sua eficiência, uma vez que “selecionado cientificamente o trabalhador, ensinado o método de trabalho e condicionada sua remuneração à eficiência, ele passaria a produzir o máximo dentro de sua capacidade física” (Chiavenato, 2004, p. 62).

Como síntese, temos que Taylor procurava meios e lógicas científicas para realizar o trabalho rotineiro das organizações, enquanto Fayol analisava/examinava as funções de direção.

A introdução destes princípios na organização escolar implica conceber uma escola como empresa educativa. Neste contexto a escola passa a utilizar conceitos e práticas aplicadas às empresas, tornando o ensino num processo formal e administrativo com uma visão redutora do aluno, onde todos terão a mesma formação independentemente das suas características, capacidades ou necessidades. A este propósito, escreve Costa (2003):

Conceber a escola como empresa significa atribuir-lhe um conjunto de características que tiveram a sua origem em concepções e práticas utilizadas na área da produção industrial, (...) sustentada por pressupostos teóricos que têm a ver com uma concepção economicista e mecanista do homem e por uma visão reprodutora da educação, entendendo o aluno como matéria-prima a ser moldada (p.25).

O êxito de uma organização depende, em boa medida, da forma como os indivíduos e as organizações valorizam o que estas têm para oferecer, porque as organizações existem para satisfazer necessidades expressas em bens ou serviços. Uma escola, enquanto organização, tem que se adaptar ao meio social, económico, político e cultural e não pode esperar que este se adapte a ela.

1.3.2. A escola como burocracia

O termo burocracia reveste-se de utilização polissémica. Na linguagem corrente aparece, frequentemente, sob a forma de sátira, associada ao exagero de tarefas e de

preenchimento de papéis, documentos, ligados a serviços administrativos, sobretudo dos serviços do Estado, da função pública.

Max Weber (1864-1920), considerado o pai da sociologia moderna, o primeiro e o maior defensor desta teoria, desenvolveu este modelo organizacional no contexto de uma sociedade moderna e capitalista, defendendo-o como o modelo ideal, considerando-o como o modelo mais puro da autoridade legal na medida em que conduzia à igualdade de tratamento, de acordo com a lei, e era caracterizado pela racionalidade e pela eficiência, não se afastando muito, nesta perspectiva, dos objetivos da administração científica, propostos por Taylor.

Weber, como refere Chiavenato (2004), deu relevo à estrutura formal nas organizações, elegendo como características fundamentais desta teoria: "caráter legal, formal e racional, impessoalidade, hierarquia, rotinas e procedimentos padronizados, competência técnica e meritocracia, especialização, profissionalização e completa previsibilidade do funcionamento" (p.283). Surge, assim, um modelo organizacional caracterizado pela lógica burocrática e eficiência, que reforça o consenso, a certeza e a estabilidade. Contudo, na sua aplicação surgem efeitos imprevistos, designados por disfunções, tais como:

(...) internalização das regras e apego aos regulamentos, formalismo e papelório, resistência às mudanças, despersonalização do relacionamento, categorização no processo decisório, conformismo exacerbado, exibição de sinais de autoridade, dificuldade no atendimento ao cliente e conflitos com o público (op.cit., p.283).

Neste contexto, o modelo burocrático, quando aplicado ao estudo das escolas, acentua a importância das normas abstratas e das estruturas formais, os processos de planeamento e de tomada de decisões, a consistência dos objetivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o caráter preditivo das ações organizacionais. Na imagem escola como burocracia acentua-se os normativos impessoais e os regulamentos, a hierarquia, a especialização e a organização formal (Lima, 1998).

A imagem da escola enquanto organização burocrática realça a centralização das tomadas de decisão na administração central; a elaboração de normas e regulamentos pormenorizados; a planificação rigorosa; a formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino; o "vício" pela

documentação escrita e arquivos; o cumprimento de normas escritas e procedimentos originando uma ação de rotina; a uniformidade pedagógica onde se utiliza, para todas as situações, as mesmas metodologias e conteúdos e a concepção burocrática da função docente (Costa, 2003).

Por sua vez, Formosinho (2005) refere que os princípios e processos de uma pedagogia centrada no ensino são consonantes com os fundamentos básicos da burocracia: “centralização, uniformidade, impessoalidade (...), categorização, pré-decisão, normatização - com a avaliação burocrática do desempenho - reprodução, avaliação da conformidade” (p.317).

Assim e, de acordo com uma abordagem sociológica da burocracia, a escola é uma organização formal, cujas principais características se encontram, essencialmente, na impessoalidade das relações, na divisão e especialização de tarefas, em conformidade com regras prescritas, na hierarquia da autoridade e na centralização das tomadas de decisão nos órgãos de cúpula, na existência de quadros normativos e de regulamentos escritos pormenorizados de ação que visam a uniformidade de procedimentos e a previsibilidade do funcionamento dos meios para a consecução de objetivos claramente definidos.

No nosso país, o sistema de ensino evidenciou e continua a evidenciar a existência de muitas das características apontadas. Veja-se, a título de exemplo, a centralização do poder do Estado na organização dos currículos para os diferentes graus de ensino (do ensino básico e do ensino secundário); nos programas das diferentes disciplinas ou áreas disciplinares; nos documentos de orientação para a organização dos horários, quer da componente letiva, quer da não-letiva dos alunos e dos docentes; na aplicação de provas de aferição e de exames nacionais de âmbito nacional; na produção normativa, detalhada, para o estabelecimento de critérios de avaliação dos discentes e dos docentes; na abertura de concursos nacionais de professores, por períodos determinados superiormente e na ligação “umbilical” das escolas ao Ministério da Educação pela exigência constante do preenchimento, diário, quase obsessivo, de aplicações informáticas que funcionam como ferramentas que agilizam os procedimentos burocráticos e facilitam o controlo.

Lima (1998) demonstrou a existência de infidelidades várias, a desconexão, mais ou menos intencional entre a legislação e a ação diária, concreta, num estudo de caso numa escola secundária. Depois dele, muitos outros estudos, realizados sobretudo com interesses académicos, demonstraram a necessidade de olhar a escola portuguesa, também, com outros olhares, de modo a não obtermos leituras redutoras ou desvirtuadas da realidade educativa.

1.3.3. A escola como democracia

Ainda na primeira metade do século XX surge, como objeto de análise, a observação do comportamento humano dentro das organizações, deixando a organização de ser entendida como uma questão exclusivamente técnica.

A fundamentação teórica desta abordagem deve-se a Elton Mayo⁴ e à sua “Teoria das Relações Humanas”, resultante das experiências na Wester Electric Company, em Hawthorne, na década de 30, quando procurava estabelecer uma relação entre a luminosidade do local de trabalho e a produtividade dos trabalhadores, confrontou-se com resultados não previstos que mostraram como fatores de produtividade as relações humanas, nomeadamente grupais, estabelecidas na empresa, mais do que as condições físicas do local, destacando, assim, a importância do “fator humano”, as variáveis sociais e psicológicas.

Reportando-se aos estudos de Mayo, Bilhim (2006) apresenta as seguintes conclusões:

(...) o trabalho não é uma tarefa individual mas sim uma acção de grupo; o trabalho estrutura o mundo dos adultos; para o rendimento dos trabalhadores o reconhecimento social é mais importante do que os benefícios materiais; os trabalhadores quando discordam de algo criticam os órgãos próprios; as exigências internas e externas ao quadro de trabalho condicionam as atitudes e a eficácia dos trabalhadores; os grupos informais presentes na organização influenciam e, muitas vezes, determinam os padrões e as atitudes sociais dos trabalhadores; a passagem da sociedade estável para a adaptativa tende a agitar o quadro de trabalho; é necessário estimular a cooperação entre os trabalhadores, porque ela não surge de forma natural (p.116).

Nos ambientes organizacionais, o trabalhador deixa de ser visto como um ser individual e passa a ser visto como um ser social, integrado num grupo. Com a Teoria das Relações Humanas surge uma importante alteração das conceções administrativas já que

⁴Cientista social, australiano, falecido em 1949, que é considerado o fundador do movimento das Relações Humanas, que se opôs aos princípios do trabalho de Taylor.

à tradicional visão racionalista e mecanicista do indivíduo se sobrepõe um novo entendimento do trabalhador que deixa de ser visto como um mero elemento do encadeamento mecânico para aparecer como uma pessoa dependente da complexidade social e interpessoal em que se encontra inserido e dos aspetos emocionais e irracionais daí decorrentes (Costa, 2003).

Desta forma, a teoria taylorista, que entendia o trabalhador individualmente na sua relação com a máquina, é posta em causa pela importância conferida ao homem social, em interação com os seus pares. Esta valorização do humano teve continuidade em muitos investigadores, designadamente nos seguidores da “Teoria Comportamental”, preocupada com o desenvolvimento pessoal, e nos do “Desenvolvimento Organizacional” que, procurando ir ao encontro da primeira, se centram na necessidade de mudanças nas organizações, através de fenómenos de cooperação e participação, sustentados na satisfação e realização pessoal dos seus membros.

Um dos mais conceituados pedagogos da “Escola Nova”⁵, John Dewey (1859-1952) marcou o desenvolvimento de uma escola democrática, criadora de uma sociedade democrática, ao conceber que a escola, para além da transmissão de saberes deve funcionar como um meio de preparação do aluno para a vida em sociedade, finalidade última da educação. Considera a escola como uma comunidade de vida, em miniatura, orientada para a aprendizagem do exercício de cidadania, através de metodologias ativas e participativas, com vista à concretização de projetos comuns, de interesse pedagógico e comunitário. O pensamento deste pedagogo americano, enquadrado na teoria das relações humanas, influenciou o modo de olhar a organização escolar, ao colocar o aluno no centro da atividade educativa, a “educação personalizada”⁶, e ao preparar o conceito de escola “comunidade educativa”.

A escola como comunidade educativa teve muitos seguidores no país vizinho. De acordo com Muñoz e Roman (1989, *cit. in* Costa 2003), as suas características fundamentais residem na operacionalização de três princípios inerentes à pessoa humana: a “singularidade”, a “autonomia” e a “abertura”. Estes princípios pressupõem,

⁵ Desenvolvida nos finais do século XIX em oposição à pedagogia tradicional, aos métodos pedagógicos instituídos desde o séc. XVII. Destacam-se alguns nomes, bem conhecidos, no âmbito desta nova pedagogia, Dewey, Decroly, Claparède e Montessori unidos pelas ideias de personalização, sociabilidade, experimentação, criatividade, ludismo etc.

⁶ O movimento da educação personalizada situa o processo educativo na pessoa humana, valorizando a sua individualidade, a sua autorrealização.

segundo Moreno (1978, *cit. in* Costa 2003), além do reconhecimento da igualdade humana, base indiscutível, a aceitação de um projeto educativo comum e a participação efetiva nas tomadas de decisão dos principais envolvidos, os professores, os alunos, os pais e a sociedade.

No caso português, o conceito de escola comunidade educativa aparece num contexto de mudança social, surge com manifesta relevância no documento orientador das políticas educativas, desde 1986, a Lei 46/86, de 14 de outubro (LBSE), assente em três pilares matriciais: a *descentralização*, a *participação* e a *integração comunitária*.

De então para cá, aparece como referência incontornável nos documentos reformadores e nos estudos acerca da educação em Portugal, já lá vão trinta anos. Como veremos, com Formosinho, Barroso e outros investigadores que, em Portugal, têm dedicado muito do seu trabalho a esta problemática, a escola democrática devia deixar de ser um serviço local do Estado para ser autónoma, isto é, assumir a sua própria direção.

No capítulo destinado à evolução dos caminhos percorridos pelas políticas de descentralização e autonomia, retomamos esta imagem da escola como democracia associada, no nosso país, às reformas do sistema de ensino e em particular das políticas de administração e gestão das escolas.

1.3.4. A escola como arena política

Morgan (2006) reafirma a necessidade de reconhecer as organizações como sistemas políticos, recorrendo ao sentido original do termo, para a antiga civilização grega, ao invocar Aristóteles que advogou a política como o meio de reconciliar, de encontrar a unidade na polis, um aglomerado de muitas pessoas diferentes.

A consideração da organização como sistema político pressupõe a introdução de conceitos chave como “interesses”, “conflito” e “poder”. A política era o meio de estabelecer a ordem, evitando regras autoritárias, coercivas: “(...) *where interests are*

*divergent, society should provide a means of allowing individuals to reconcile their differences, through consultation and negotiation”*⁷(op. cit., p. 150).

Nas organizações, incluindo as escolares, registam-se algumas disputas entre “grupos de interesse”. Um grupo de interesses forma-se a partir do momento que um conjunto de indivíduos reconhece que entre eles há interesses comuns e que, unindo-se, podem influenciar uma tomada de decisão, dependendo das estratégias que utilizarem, ora de coligação, ora de competição.

Nesta linha, Costa (2003) afirma que, para além dos conceitos apresentados anteriormente, muitos outros se articulam com o modelo político. Este investigador privilegia o de negociação, atendendo a que na “arena política” as tomadas de decisão não aparecem resultantes de um processo racional, nem de acordo com objetivos definidos previamente, nem de consensos harmoniosos, tendo em vista o bem geral.

A Teoria de Sistemas, contrariamente às outras teorias clássicas que analisavam a organização numa perspetiva estrutural e formal coesa e coerente, tem como particularidade retratar a organização como um sistema aberto, com destaque no ambiente e suas interações, perspetivando uma ligação com o mundo exterior onde a ênfase é colocada nas características organizacionais e na capacidade de adaptação às contínuas exigências e condições ambientais (Dinis, 2004).

Como revela Chiavenato (2004), a Teoria de Sistemas permite analisar os fenómenos dentro de uma abordagem global, permitindo a inter-relação e a integração de assuntos que são, na maioria das vezes, de naturezas completamente diferentes. Na verdade, com a Teoria de Sistemas desenvolveu-se uma visão genérica do funcionamento organizacional, mas demasiado abstrata para solucionar questões específicas da organização e de sua administração.

É neste contexto que surge a Teoria da Contingência, tentando explicar como as organizações atuam sob condições variáveis e em conjunturas específicas. De acordo com Chiavenato (op. cit.) “a visão contingencial está dirigida acima de tudo para

⁷ (...) onde os interesses divergem, a sociedade deve fornecer um meio que permita que os indivíduos reconciliem as suas diferenças, através de consultas e negociações.

desenhos organizacionais e sistemas gerenciais adequados para cada situação específica, não havendo uma melhor e única forma de organizar (*the best way*)” (p.501).

A Teoria da Contingência substitui as teorias tradicionais de necessidades humanas, de Herzberg, Maslow e McGregor, pela concepção do homem “como um sistema complexo de valores, percepções, características pessoais e necessidades” (Chiavenato, 2004, p.536).

Deste modo, como refere Friedberg (1993), não é possível excluir os atores na análise das organizações e da ação organizada, visto que as organizações são compostas por indivíduos ativos que refletem e julgam, que têm objetivos, que são capazes de decidir e influenciar decisões, e que são capazes de se adaptar às várias situações e desenvolver a sua ação de acordo com a sua percepção.

A discordância, o conflito, a indecisão e a negociação nos processos de tomada de decisão, são características que conferem à escola um modelo político de organização. Pois, como indica Costa (2003), as escolas são observadas “como espaços organizacionais privilegiados para a aplicação de modelos políticos” (p.79), onde a sua ação organizacional é influenciada por um conjunto de fatores: o conflito de interesses individuais ou de grupo, as relações de poder entre os seus atores, as pressões/influências externas como resultado da relação de proximidade com o poder político, económico e social e as coligações para alcançar determinados fins são alguns exemplos.

Morgan (2006) propõe-nos uma lista de catorze fontes de poder: a autoridade formal, o controlo dos recursos escassos, o uso da estrutura organizacional, regras e regulamentos, o controlo dos processos de decisão, o controlo do conhecimento e da informação, o controlo das fronteiras, a capacidade para lidar com a incerteza, o controlo da tecnologia, o controlo das alianças interpessoais e das redes informais, o controlo de contraorganizações, a gestão do significado, do lado simbólico, a gestão de relações de género, o controlo dos fatores estruturais que definem o estádio da ação, culminando com a ideia de que o poder é uma fonte de poder pois, como num círculo, o poder gera poder e quem o possui procura sempre acrescentá-lo.

Bernoux (2009) apresenta os princípios da análise estratégica sustentados em três conceitos chave: o sistema de ação concreta, a zona de incerteza e o poder. O primeiro postulado “ (...) *les hommes n’acceptent jamais d’être traités comme des moyens au service de buts que les organisateurs fixent à l’organisation*”⁸(p.147) significa que cada homem tem os seus objetivos próprios, logo há tantas racionalidades quanto os indivíduos; o segundo “ (...) *la liberté relative des acteurs*”⁹ (p. 149), qualquer ator tem uma margem de atuação autónoma, logo imprevisível, quanto mais não seja em zonas mal regulamentadas e estas autonomias conjugam-se em lutas de poder, e o terceiro “ (...) *les stratégies sont toujours rationnelles mais d’une rationalité limitée*”¹⁰ (p.150), a racionalidade humana é sempre limitada e sempre contextualizada.

Para o mesmo autor, seguidor de Crozier e Friedeberg, a análise estratégica e a análise sistémica são indissociáveis, articulam-se e complementam-se na análise organizacional. Enquanto uma se centra na identificação das estratégias e da compreensão do jogo entre as diferentes estratégias de cada um dos atores, a outra procura conhecer o sistema das relações das ações que orientam fortemente os atores.

Em Portugal, os estudos realizados a partir da década de 90, com aplicação dos modelos políticos, perspetivando a escola como arena política ou como sistema político, situam-se, essencialmente, no campo da implementação de reformas educativas, designadamente de modelos de administração escolar, por exemplo, a propósito da implementação dos Decretos-Lei n.º 172/91 e n.º 115-A/98 e mais recentemente, na publicação do atual modelo de autonomia e administração, instituído pelo Decreto-Lei n.º 75/2008. Estes estudos procuram compreender os fenómenos resultantes da interação entre vários protagonistas, nomeadamente o Ministério da Educação - as políticas educativas reformadoras- e a gestão das escolas, os professores e outros interlocutores educacionais, adotando, frequentemente, o “modelo sistémico” (Afonso, 1999).

Mais recentemente, outros investigadores, também em trabalhos de natureza académica, têm ensaiado a aplicação da abordagem micropolítica, em estudos de caso, que procuram interpretar o que se passa na relação política entre os atores em diferentes

⁸ (...) os homens nunca aceitarão ser tratados como meios ao serviço de objetivos atribuídos pelos responsáveis à organização.

⁹ (...) a liberdade relativa dos atores.

¹⁰ (...) as estratégias são sempre racionais mas de uma racionalidade limitada.

espaços de decisão no interior da própria escola, por exemplo, no Conselho Geral, no Conselho Pedagógico, na Direção Executiva, a configuração ou reconfiguração dos seus modos de ação, igualmente enquadrados na implementação de medidas reformadoras da administração educacional, neste percurso longo e sinuoso da autonomia da escola pública portuguesa.

1.3.5. A escola como anarquia

A organização anárquica, contrariamente ao que se poderia pensar, devido ao significado do termo anarquia, não é um conjunto de indivíduos desorganizados, desgovernados, sem regras, “ (...) certamente que há ordem na atividade organizacional, só que se trata de uma ordem diferente que não se compraz com as explicações lineares dos modelos racionais” (Costa, 2003, p.96).

Tendo em conta esta perspetiva organizacional e, na mesma linha de pensamento, Lima (1998) afirma que neste modelo,

(...) o termo anarquia não significa má organização, ou mesmo desorganização, mas sobretudo um outro tipo de organização (por contraste com a organização burocrática). Também não significa uma ausência de chefe, ou de direcção, mas sim uma desconexão relativa entre elementos da organização. Ao admitir a existência de inconsistências e de desconexões entre estruturas e actividades e procedimentos, decisões e realizações, e ainda ao considerar que as regras formais em vigor na organização poderão eventualmente ser violadas muito mais frequentemente do que geralmente se admite, o modelo da anarquia representa uma ruptura com a estreita conexão que é apanágio da burocracia (p.162).

Costa (2003) enquadra esta imagem de organização da escola como anarquia referindo os conceitos de ambiguidade, de imprevisibilidade e de incerteza. Esta perspetiva sugere uma organização com estruturas debilmente articuladas onde ocorre uma desunião relativa entre os seus elementos em termos de objetivos e atuações, normas e processos adotados e resultados obtidos, o que contraria a teoria tradicional de conexão e interdependência dos elementos organizacionais.

Nesta sua abordagem, o autor indica que as organizações escolares revelam instabilidade e complexidade organizacional, dificuldade em definir objetivos e prioridades, uma sobreposição de órgãos que se encontram debilmente articulados entre si e com a própria instituição e processos de tomada de decisão que ocorrem através de regras formais e informais onde a participação dos atores é fluida.

Esta problemática da desconexão tem sido alvo de estudo pela abordagem organizacional usualmente designada por teoria (neo) institucional que sublinha que as estruturas organizacionais da escola estão pouco articuladas com aquilo que se passa, efetivamente, nos vários espaços da ação, inclusive nas salas de aula. As estruturas formais, os regulamentos, os projetos, os documentos oficiais, os rituais não passam de dispositivos simbólicos de legitimação social.¹¹

Esta ambiguidade e desarticulação presente nas organizações escolares permite aos seus atores uma certa autonomia relativa ao nível da vida escolar e seus processos de mudança e transformação, e não somente retratar normativos impostos. Como realça Lima (1998), “por mais poderosos que os controlos político-administrativos possam ser, mesmo no contexto de uma administração burocrática centralizada, os atores educativos gozam sempre de uma certa margem de autonomia” (p.83).

1.3.6. A escola como cultura

As organizações foram evoluindo ao longo dos tempos, sendo inicialmente consideradas como máquinas, entretanto como organismos, mais tarde como cérebros e atualmente tendem a ser consideradas como culturas (Nóvoa, 1995). Na senda do pensamento de Guerra (2002), entendemos que a cultura não é algo que se impõe de cima, isto é, na pirâmide da organização, mas sim algo que se constrói e se desenvolve aquando da interação social.

Bilhim (2006), entende que a cultura organizacional é o padrão de pressupostos básicos que um dado grupo inventou, descobriu ou desenvolveu, aprendem a lidar com os problemas de adaptação externa e de integração interna que foram justificados, e que têm funcionado suficientemente bem para serem considerados válidos e serem ensinados.

Após esta teoria, surgiram vários trabalhos de investigação sobre a problemática das culturas organizacionais, de onde destacamos os trabalhos de Terrence Deal e Kennedy com “Corporate Cultures” e de Thomas Peters e Robert Waterman com “*In Search of*

¹¹ Entre nós, podemos encontrar esta perspetiva de análise, por exemplo, em estudos de Estêvão (1998) e de Sá (2006).

Excellence". Menciona-se culturas porque, segundo Bilhim (2006), considera-se que a cultura está para a organização como a personalidade está para o indivíduo.

Assim, para Deal e Kennedy (*cit. in*, Bilhim 2006) o tipo de empresas é definido pelo tipo de cultura presente em cada uma dessas organizações, isto é, uma cultura forte, onde se destacam os valores, os rituais, as lendas e outros símbolos partilhados pelos membros da organização, implica uma empresa de sucesso. Por outro lado, Peters e Waterman reputam que a cultura é um conceito forte que as organizações têm de si próprias como entidades e que se traduz nos seus valores, histórias, mitos e lendas. (*op.cit*). Revelam ainda que as empresas que atingem níveis de excelência são marcadas por fortes culturas.

Embora o conceito de cultura organizacional não seja consensual entre os investigadores, ele apresenta-se como “um elemento altamente relevante na compreensão da vida das organizações” (Teixeira, 1995, p.73). Na década de 70, o conceito de cultura organizacional, inicialmente de índole empresarial, foi transposto para a área da educação, tendo originado inúmeros estudos sobre esta temática. Esta teoria organizacional ajusta-se ao funcionamento das escolas através da imagem de organização da escola como cultura. Como diz Costa (2003), será “na análise da subjetividade humana (vontade, intenção, experiência, valores) que se deve procurar conhecer (interpretar) a realidade organizacional”(p.129).

O que acontece no meio exterior não é indiferente à cultura organizacional, pois pode condicionar e proporcionar dinâmicas próprias, que vão fazer com que a organização evolua. Chiavenato (2004) enfatiza este aspeto, ao considerar que a cultura organizacional repousa sobre um sistema de crenças e valores, tradições e hábitos, uma forma aceite e estável de interações e de relacionamentos sociais típicos de cada organização. A cultura de uma organização não é estática e permanente, mas sofre alterações ao longo do tempo, dependendo das condições internas e externas.

A cultura organizacional representa um fator importante de integração, mas também se caracteriza como fator de diferenciação externa. Independentemente do modelo usado, é importante que a organização construa uma identidade própria e irrepetível, onde exista satisfação e compromisso, e os objetivos pessoais dos atores sejam concordantes ou

tendam a aproximar-se aos da organização. Os atores devem colaborar para que a organização tenha “ uma cultura adequada” que lhe permita fazer face aos problemas de adaptação ao seu meio externo e de integração no seu meio interno.

Nas nossas escolas convivem diferentes características de culturas, podendo apresentar resistências fortes, obstruindo o desenvolvimento do processo da participação ativa dos seus atores na organização e gestão da escola, tendente à efetivação da melhoria da escola, ou pelo contrário, podendo ter um papel facilitador e incentivador à participação construtiva e empenhada, tendo em vista a melhoria da escola.

Nas escolas que cultivam a cooperação e interdependência, a visão dos líderes de direção é identificada com a visão dos outros atores educativos. O trabalho em equipa é condição para o prosseguimento dos objetivos comuns (Alaíz et al., 2003).

A cultura organizacional escolar é um processo de simbiose entre a organização e os seus membros. Importa saber usufruir dessa diversidade de uma forma construtiva e encarar a pluralidade como um fator enriquecedor, que sirva como alavanca de transformação e não de estagnação.

Assim, embora considerando os contributos e, por vezes, a dificuldade da delimitação das fronteiras das várias perspetivas, que atrás explanámos, pela intertextualidade que estabelecem, nos capítulos que se seguem, centrar-nos-emos mais na perspetiva democrática de escola, muito em especial no que concerne à importância da participação dos atores educativos no governo da escola pública, em particular dos alunos.

Contudo, procuraremos não esquecer a necessária e estreita articulação com as leituras, algumas delas aparentemente opostas e contraditórias, burocráticas, mercantilistas/gestionárias, políticas e anárquicas, existentes no seio de organizações escolares portuguesas, ainda fortemente condicionadas por mecanismos da ação centralizadora do Estado, numa tensão entre a burocracia, o mercado e o reforço, pelo menos teórico, das parcerias institucionais e locais.

CAPÍTULO II – GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES EM PORTUGAL

Las escuelas, como las demás organizaciones, tienen una vida propia, que se va llenando a base de quemar etapas o fases que transcurren desde el nacimiento hasta la madurez o la decrepitud. En este sentido, se dice que son una construcción, algo que se va haciendo en el tiempo, que tiene su propia historia. El liderazgo de la institución es el que imprime un carácter específico a cada etapa, cada líder marca una imagen de la institución, imprime un estilo propio de funcionamiento. El liderazgo es el motor de esa construcción histórica, social y cultural que llamamos centro educativo, y organización en sentido más general. (Delgado, 2005).¹²

Quando o fator competitivo é a gestão do conhecimento, quando o capital intelectual é a maior riqueza, quando a flexibilidade, a inovação, a adaptação à mudança são estratégias de sucesso, só com uma gestão orientada para as pessoas - atenta ao seu potencial, à sua valorização, às suas características, valores e personalidades - é possível dotar as organizações dos meios necessários para poderem competir à escala global.

2.1. Modelos de Gestão e Administração Escolar: breve caracterização

A história de Portugal é testemunha da tendência centralizadora do Estado durante longas décadas. Assim, enquanto país de forte tradição centralista e burocrática como matriz da ação do Estado tende-se a sobredeterminar, no planeamento da ação política e da mudança social e na promoção do bem comum educacional, a intervenção normativa e hiper-regulamentadora do Estado (Lima, 2006). Por conseguinte, esta visão centralizadora e burocrática repercutiu-se em todos os aspetos da sociedade e o sistema educativo não ficou alheio a tal tendência.

A cultura escolar portuguesa, ao nível da administração escolar é, sobretudo, marcada por conceitos mais formais e hierárquicos, como Reitor ou Diretor, órgãos unipessoais normalmente resultantes de nomeação estatal e, no pós-revolução de 25 de abril de 1974, por Conselhos Diretivos/Executivos, órgãos colegiais emergentes de escolhas entre pares (previstos, respetivamente, no Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, e no

¹²As escolas, como outras organizações, têm vida própria, ultrapassam-se etapas ou fases que vão desde o nascimento à maturação ou decadência. Neste sentido, diz-se que são uma construção, algo que se faz com o tempo, que tem a sua própria história. A liderança da instituição é aquela que imprime um caráter específico a cada etapa, cada líder marca uma imagem dessa instituição, dando-lhe um estilo próprio de funcionamento. A liderança é o motor dessa construção histórica, social e cultural que chamamos centro educativo, e organização num sentido mais geral.

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio). Para este facto muito concorre o peso do setor público na oferta educativa, conforme dispõe a Constituição da República Portuguesa (1997), artigo 75, nº. 1, “O Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população” e a LBSE (1986), no seu artigo 45º, nº. 4, define:

A direcção de cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos dos ensinos básico e secundário é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes dos professores, alunos e pessoal não docente (...).

Quanto ao ensino particular e cooperativo, a direcção das escolas é exercida por pessoas de confiança das respetivas entidades proprietárias, embora tendo de possuir determinadas qualificações pedagógicas definidas por lei, sendo corrente que o dirigente de topo seja designado por Diretor.

Qualquer que seja o caso, público ou privado, o exercício da administração e gestão das escolas associa-se predominantemente ao conceito clássico de chefia, fundamento da hierarquia diretiva ainda hoje mais corrente nas organizações públicas portuguesas e em boa parte das privadas, embora sejam já claros os sinais da inevitabilidade de uma reformulação conceptual e da adoção de novas práticas, inspiradas no conceito de liderança escolar.

O novo modelo de gestão escolar em vigor, instituído pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, segue esta linha. Houve mudanças ao nível do órgão de direcção, sendo que o poder executivo da escola deixou de ser um poder colegial (pela primeira vez, desde a revolução de 1974) para ser unipessoal, centrado numa pessoa, o Diretor, e com carácter obrigatório para todas as escolas. Aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, apresentando no seu preâmbulo o objetivo de “reforçar as lideranças das escolas”. Este normativo faz ainda referência à necessidade de se afirmarem “boas lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado de autoridade necessária para desenvolver o Projeto Educativo da Escola (PEE) e executar localmente as medidas de política educativa”. De acordo com o referido texto legal, este rosto personifica-se no cargo do Diretor, um órgão unipessoal de administração e gestão.

Nesta nova legislação verifica-se alguma concentração de poderes, uma vez que o Diretor vê as suas prerrogativas e funções alargadas comparativamente com o Presidente do Conselho Executivo, figura prevista no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, alterado pela Lei n.º 24/99, de 22 de maio.

2.2. A Autonomia da Escola Pública em Portugal: entre a legislação e a prática

2.2.1. Autonomia: definição do conceito

Etimologicamente o vocábulo “autonomia” vem do grego e significa “auto- nomear”, isto é, o sujeito será autónomo se tiver capacidade de se autoneamar, embora, de acordo com a evolução semântica sofrida pela palavra original, este conceito abranja outras capacidades, como sejam as de autodeterminação e de autorregulação, ou no direito de se reger pelas próprias leis. Opõe-se, assim, a heteronomia que traduz a ideia de subordinação a normas dadas (e impostas) por outrem”.

O tema da autonomia na Escola Pública será um desafio a cumprir, pois a legislação vigora há já alguns anos, mas os pressupostos que encerra nem sempre são os vigentes na escola pública. O Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, apresenta, na sua introdução, as condições e as finalidades da sua implementação, nomeadamente “o objetivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação (...)”. Contudo, o mesmo normativo alertará, posteriormente, para uma descodificação do termo “autonomia”, reiterando a ideia de que

o reforço da autonomia não deve ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades (...) cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção de desigualdades existentes.

Porém, este regime de autonomia e de gestão escolar não mobilizou os intervenientes no processo educativo, como seria de esperar. Apenas se criaram novos cargos e se *renomearam* os antigos órgãos de gestão, mudanças meramente formais. Salientemos, a este respeito, a opinião de Barroso (2001), ao referir que “ninguém quis assumir a questão da autonomia das escolas, nem o Ministério da Educação, nem os sindicatos, nem professores, nem escolas” (p. 37).

Para melhor explicitar este conceito, o autor categorizou a existência de várias autonomias, a saber a *autonomia administrativa*, na qual reside o poder de praticar atos administrativos; a *autonomia financeira*, se tiver poder económico para sobreviver por si só, sem recorrer a meios exteriores para equilibrar as suas despesas; a *autonomia pedagógica*¹³ se como afirmou Formosinho (1986), "(...) poder criar livremente as estruturas de gestão escolar pedagógica que considerar mais adequadas e for livre na definição das suas finalidades, dentro de certos limites genéricos" (p.4); *autonomia científica*, se tiver capacidade para criar os curricula que julgue adequados aos cursos ministrados e se os professores usufruírem de liberdade para decidirem acerca dos conteúdos que considerarem mais relevantes nas suas áreas disciplinares.

Para que estas coordenadas pudessem ser uma realidade, era importante que os discursos políticos que apregoam a autonomia da Escola viabilizassem, na prática, esses pressupostos, o que não se verifica. A este propósito, seria conveniente apresentar um conceito alargado de autonomia, para o que convocamos alguns autores e que passamos a expor sob a forma de mapa concetual, numa perspetiva diacrónica, no quadro seguinte:

Quadro 1. Conceito de autonomia

Data	Autor	Definição
1922	Weber, Max	Autonomia significa, ao contrário de heteronomia, que a ordem de um agrupamento não é instaurada- imposta- por alguém de fora do mesmo e exterior a ele, mas pelos próprios membros e em virtude dessa qualidade (seja qual for a forma em que isto tenha lugar).
1982	Machado, B.	Globalmente, autonomia significa “o poder de se autodeterminar, de auto-regular os próprios interesses – ou o poder de se dar a própria norma, elaborando os seus próprios estatutos/regulamentos”.
1982	Morin, E.	“... a noção de autonomia não se pode conceber senão em relação com a ideia de dependência (...); quanto mais autónomo é um sistema mais dependente ele é de um grande número de condições necessárias à emergência da própria autonomia”.
1983	Le Moigne	“Propriedade de um sistema com capacidade para se identificar e ser identificado, mantendo-se diferente do ‘meio’ de que é solidário”.
1989	Dec.- Lei 43/89	Gerir a autonomia ↔ Gerir interdependências “A autonomia da Escola concretiza-se na elaboração de um Projeto Educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da Escola e às solicitações e apoios da comunidade em

¹³ Em Portugal, só as universidades gozam de autonomia pedagógica e científica e mesmo estas de modo condicionado pela Administração Central.

		que se insere”.
1992	M.E.	“Capacidade para fazer opções construtivas, elaborando as suas próprias normas, encontrando um caminho original”.
1994	Sousa Fernandes	“Significa que a ordem do agrupamento não é instaurada por alguém de fora do mesmo e exterior a ele, mas pelos próprios membros e em virtude da sua realidade”.
1995	Alvarez	“Uma escola possui autonomia quando é capaz de tomar decisões com independência de critérios sobre certos aspetos do currículo, do pessoal ou do orçamento que recebe da administração central ou regional”.

Fonte: Elaboração própria

Todas estas concepções de autonomia direcionam-se para uma capacidade de liberdade de ação e de independência dos sujeitos intervenientes, conceitos indispensáveis para uma verdadeira autonomia. Não podemos, porém, dissociar esta perspetiva mais democrática dos movimentos sociais e ideológicos vividos pelas pessoas e que condicionam a sua participação em maior ou menor grau.

Tal como Freire (2007) acentuou,

(...) Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. A autonomia enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (p.121).

Assim, a problemática da construção da autonomia das escolas só se entende num quadro de democratização da vida pública, da existência de liberdades fundamentais, como a liberdade de participação na definição e orientação das políticas da res pública, decorrentes da revolução de abril de 1974.

No nosso estudo, o termo autonomia será utilizado com o sentido que lhe é conferido pelo Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, considerado o documento embrionário do regime de autonomia das escolas. Segundo o disposto no seu artigo 2.º, "Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo".

Neste diploma, encontramos uma concepção de autonomia que ultrapassa a mera execução dos normativos legais, emanados do poder central, perspetivando-se uma concepção de autonomia em construção pela própria escola, com o contributo da

comunidade em que está inserida, no desenvolvimento de um projeto educativo particular, localmente situado.

O ideal autonómico para a Escola reflete a vivência social com maior participação e liberdade, tendo sido fundamental a aprovação da LBSE e, mais propriamente, o debate público que se seguiu à divulgação das propostas da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), em 1988. Entretanto, os próprios intervenientes na ação emancipatória demonstraram alguma apreensão na sua implementação, movidos por receios de perda de direitos adquiridos ou de limitação da sua influência. Por outras palavras, receava-se que com a entrada de novos parceiros nos órgãos de gestão das escolas os professores perdessem a sua representatividade e autoridade.

Para o conceito de descentralização e desconcentração seguimos Formosinho et al (2005):

Descentralização é o processo de submeter a tipos de administração pública menos dependentes do Estado áreas de actividade até aí submetidas a tipos mais estatizados. A desconcentração é meramente um processo de transferir para serviços regionais e locais do Estado competências até aí situadas nos serviços centrais; é portanto, um processo de repartição de competências dentro do tipo de administração estatal directa (p.25).

Relativamente à descentralização, existia a preocupação sobre as intenções do governo na adoção deste modelo, isto é, se não levaria a uma desresponsabilização do Estado na assunção do serviço da escola pública. Com a publicação da Lei de Bases este receio seria apaziguado com o preâmbulo da própria lei “o reforço da autonomia não deve ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades (...)”.

Efetivamente, com o reforço do poder local a descentralização pode conduzir à desresponsabilização do Estado, além de apresentar, ainda, outros inconvenientes, como os seus custos excessivos e problemas de financiamento ou pode, mesmo, acentuar assimetrias regionais e desigualdades económicas se não forem acautelados mecanismos de correção; talvez por isso, Lima (1995) se referiu à autonomia como “um processo de recentralização por controlo remoto” (p.57).

Para alguns autores a autonomia da escola não depende da descentralização de competências, mas sim da capacidade de cada escola conquistar essas competências,

que são sinónimo de autonomia, tornando-se capaz de desenvolver um projeto educativo próprio (Almeida, 2005).

Realçamos os princípios em que se estriba a participação, estabelecidos pela Conferência Internacional da Educação (1979), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO¹⁴ e que podemos indexar como: um meio de aumentar a mobilização dos recursos financeiros, humanos e materiais necessários à eficácia do sistema educativo; uma forma de adaptar a educação às necessidades, problemas, aspirações, interesses das populações beneficiárias, especialmente os grupos mais desfavorecidos; uma condição necessária à democratização da educação.

No atual modelo organizacional das escolas portuguesas está presente a participação direta que, segundo a tipologia estabelecida por Lima (1998), se realiza normalmente pelo exercício de direito de voto e a participação indireta, a qual, de acordo com o mesmo autor, se realiza por intermédio de representantes. No entanto, apesar do discurso político apelar a uma “participação ativa e convergente” (Almeida, 2005, p.51) nem sempre esta ocorre sob essas formas.

2.2.2. Regimes de Autonomia e Gestão da escola pública em Portugal: perspetiva histórica

2.2.2.1. Antes de 25 de abril de 1974

Após a II Guerra Mundial, a educação é alvo de uma maior procura, não só pelas elites, mas também por largos setores da população. O Estado toma a seu cargo esta tarefa “como estratégia de desenvolvimento económico e cultural da sociedade” (Formosinho, et al, 2000, p. 32). Em Portugal, o Estado Novo controlava fortemente a Escola desde o currículo académico até ao modo de organização dos professores, dos alunos e dos processos de ensino. No entanto, no início dos anos 70, Veiga Simão convidado para a pasta da educação por Marcelo Caetano, e para adaptar o sistema às necessidades de desenvolvimento, fala, pela primeira vez em “democratização do ensino”, publicando a Lei nº 5/73, de 25 de julho.

A Reforma Veiga Simão continha, entre outras, as seguintes inovações: institucionalização da educação pré-escolar, expansão da escolaridade obrigatória de

¹⁴Acrónimo de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

seis para oito anos (com alteração da idade de ingresso de 7 para 6 anos), polivalência do ensino secundário e acréscimo de um ano na sua duração, expansão e diversificação do ensino superior, criação de cursos de pós-graduação, novo enquadramento da formação profissional e estruturação da educação permanente. Na sua globalidade, consagrava o princípio da democratização do ensino, que é identificado com uma conceção liberal e meritocrática de igualdade de oportunidades, independentemente das condições económicas e sociais de cada um, que deveria permitir o acesso dos melhores a níveis mais elevados de escolarização e a expansão da escolaridade obrigatória.

Ao permitir, no interior da escola, a ocupação, por parte de professores e alunos, de espaços de participação, enferma, no entanto, de estrangimentos que lhe advêm do regime político vigente, que não comporta nenhum tipo de participação (Formosinho et al., 2000).

Apesar da abertura de Escolas Preparatórias em quase todos os concelhos do país não se registam grandes mudanças, pois os conteúdos programáticos e as normas adotadas permanecem as mesmas, a relação pedagógica continua a padecer de falta de democracia e não se registam mudanças nem na avaliação nem nos órgãos de gestão.

2.2.2.2. Pós-25 de abril de 1974

a. Período anterior à LBSE

O 25 de abril de 1974 desencadeia um movimento de participação de professores e alunos, “polifacetado, contraditório e conflitante” (Lima, 1998, p.204), em que se procura ultrapassar o antigo modelo de administração e conquistar mais poder e autonomia face à administração central. É um período conturbado em que se saneavam os antigos reitores e se substituíam pelas “comissões de gestão” e se ensaiavam as primeiras formas de democracia direta.

Nos finais de 1974, o Estado tenta reorganizar as escolas, publicando, para tal, o Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de dezembro, que institui um novo modelo organizacional das escolas assente em três órgãos: Comissão de Gestão, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo, com formas de democracia representativa, e regulamenta, também, os processos eleitorais. Como veremos mais à frente, este modelo representa o início do processo de reconstrução do paradigma da centralização ou, como

reforça Formosinho *et al.* (2010), inscreve-se na linha de retorno da centralização concentrada e burocrática.

Algumas das práticas de gestão ensaiadas durante o período imediatamente posterior ao 25 de abril são reconhecidas pelo Ministério de Educação e acabam por ser regulamentadas pelo mesmo, dando origem ao Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro, a denominada “gestão democrática”, que uniformiza o mesmo modelo para todos os estabelecimentos de ensino - os órgãos de direção das escolas são eleitos de uma forma colegial. Nos órgãos de topo mantêm-se o Conselho Diretivo (com pessoal docente, alunos, apenas nas escolas com cursos complementares, e pessoal não docente), o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo e são definidas com pormenor as suas regras, em legislação posterior. Este normativo nada adianta em termos de descentralização, continuando o Estado a controlar fortemente a educação. No entanto, emergindo num contexto de consolidação de democracia representativa, a participação é institucionalizada através de eleições e de órgãos colegiais de decisão: Conselho Diretivo, Conselho Pedagógico e outros órgãos de gestão intermédia.

b. Período pós-LBSE

Com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de outubro, traça-se um novo percurso para o ensino em Portugal, uma vez que institui as bases gerais do sistema de ensino e regulamenta a sua organização estrutural geral. Esta lei preconizava uma Escola onde vigorasse uma democracia participada como era estipulado pela Constituição; neste sentido, previa-se a atuação de outros elementos da comunidade educativa na direção das escolas e fomentava, ainda, a distinção de dois planos na organização da escola: o plano das funções de natureza técnico- pedagógica (pertencente ao domínio dos professores) e o das funções político-pedagógicas (onde outros elementos da comunidade educativa estariam co-presentes com os docentes).

Surgem, nesta sequência, distintamente os planos de direção e gestão, postulados no artigo 45º da LBSE. Quanto à administração, no ponto dois do artigo 43º distinguia entre estruturas administrativas de âmbito nacional, regional autónomo, regional e local, além de anunciar que seriam adotadas orgânicas e formas de descentralização e de desconcentração dos serviços (ponto 3 do mesmo artigo).

Num quadro de administração desconcentrada foram criados as Direções Regionais de Educação e as Delegações da Direcção-Geral de Pessoal, pelo Decreto-Lei nº 259-A/80, de 6 de agosto.

Podemos considerar que a aprovação da LBSE em 1986 e o debate público que se seguiu à divulgação das propostas da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), em 1988, encetaram um processo que, embora marcado pela lentidão e irregularidade, conduziu a que a autonomia e a descentralização fossem sendo introduzidas no sistema educativo.

Em 1989, assiste-se à publicação do “Ordenamento Jurídico da Autonomia das Escolas dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário”, com a publicação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, constituindo este o instrumento legal que consagra o Projeto Educativo de Escola como expoente máximo da sua autonomia.

Este novo regime jurídico de autonomia das escolas, que retoma os princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo e, apesar de ter sido publicado no final da década de oitenta, nem por isso o processo de autonomia e descentralização de competências beneficiou de algum avanço. No entanto, estabelecia que a autonomia da escola se concretizava num projeto educativo próprio; que seria elaborado com a participação dos vários intervenientes no processo educativo; que a autonomia da escola se exercia através de competências próprias, como a gestão dos currículos e programas e atividades de complemento curricular¹⁵ e que para a implementar a é necessário que haja uma progressiva transferência de poderes para a escola. Barroso (1998) aponta várias lacunas e desvios neste normativo: ser setorial nas medidas propostas, compulsivo e indiferenciado no que propõe e sem um programa claro de transferência de competências e recursos.

Em 1991, um novo modelo de gestão foi publicado pelo Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio, e aplicado a título experimental, abrangendo cerca de três dezenas de escolas,

¹⁵ Permitia ainda que cada escola gerisse o crédito horário disponível para o exercício de cargos de gestão intermédia e de desenvolvimento de projetos, procedesse ao recrutamento de pessoal auxiliar de ação educativa em regime de tarefa ou de contrato a tempo certo, conseguisse autofinanciamento, adquirisse bens e serviços e estabelecesse parcerias entre escolas, nomeadamente para a criação de centros de recursos educativos e centros de formação.

incluindo algumas do 1º Ciclo e jardins-de-infância. Introduz o conceito de área escolar, com a aceção pedagógica e administrativa para estes estabelecimentos de ensino.

Os órgãos de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino (agrupados em áreas escolares) e das áreas escolares são: o Conselho de Núcleo, o Conselho Pedagógico, o Conselho Administrativo, o Diretor Executivo, o Conselho de Área Escolar e o Conselho de Escola. É nos dois últimos órgãos colegiais, com funções de direção, que estão representados os princípios de participação, democraticidade e integração comunitária, pois neles figuram, através do processo eleitoral, os intervenientes da comunidade escolar. Mas, ao contrário do que se esperava, a Administração Central continuou com a adoção de práticas centralizadas.

Em meados da década de noventa, devido a uma mudança governamental, este modelo foi abandonado. Os Despachos nº 113/ME/93, de 1 de julho, e nº 23/ME/95, de 3 de abril, que configuram programas de intervenção e sistemas de incentivos à qualidade da educação, vieram promover modalidades diferenciadas de “associação”, como por exemplo: Projeto de Escolas Isoladas (promovido pelo Instituto das Comunidades Educativas), Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – TEIP (Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de agosto), Centros de Recursos, Centros de Formação de Associação de Escolas e Conselhos Locais ou Municipais de Educação. De acordo com Formosinho, et al. (2000),

A configuração destas diferentes modalidades de “associação” dos estabelecimentos dão conta das respostas contextualizadas aos problemas com que as comunidades locais se confrontam e constituem-se como práticas territorializadas das políticas educativas, sem que o Estado abandone o seu papel regulador e estruturador do sistema público nacional de educação e ensino (p.96).

Em 1996, Barroso é encarregue de elaborar um estudo visando a execução de um “programa de reforço da autonomia das escolas” (Despacho nº 130/ME/96, de 8 de julho), tendo apresentado um programa para reforçar a autonomia das mesmas. Na sequência deste estudo, é publicado o Despacho-Normativo nº 27/97, de 2 de junho, que lançou, em regime de experiência, os agrupamentos de escolas, como uma nova forma de exercício de autonomia, servindo também para preparar a aplicação do novo regime de autonomia e gestão das escolas. Além de dar algum poder de decisão e participação às escolas no domínio de associação ou agrupamento, também estimulou o “desenvolvimento de projetos educativos” e a “concretização de opções organizativas”

(Delgado, J. & Martins, É., 2002, p.33), que permitam um melhor funcionamento interno, de acordo com o seu contexto social e o projeto educativo.

O final dos anos noventa coincide com o início da implementação do novo modelo de administração e gestão das escolas de ensino não superior configurado no Decreto-Lei nº 115-A/ 98, de 4 de maio (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Ensino do Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário), na sequência do despacho anterior e tendo por base o estudo de João Barroso sobre autonomia e gestão. A sua publicação foi antecedida de um debate público e de um parecer do Conselho Nacional de Educação. Logo no preâmbulo do normativo refere que a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fundamentais de uma nova organização de educação, tendo como objetivo concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.

Faz um apelo à participação ao referir que a autonomia da escola se constrói a partir da comunidade em que esta se insere, recomendando que o reforço da autonomia não deve ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que as escolas podem gerir melhor os seus recursos. Introduziu mudanças significativas, como a concessão da autonomia da escola mediante a prévia elaboração e aprovação do projeto educativo, elaborado para um período de três anos, do regulamento interno e do plano anual de atividades; a criação de agrupamentos de escolas constituídas por estabelecimentos de educação do pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto educativo comum, a articulação dos currículos e da rede escolar e a ligação com a autarquia.

Outros aspetos a salientar foram, por exemplo, a criação da Assembleia de Escola, principal órgão deliberativo, presidida por uma entidade diferente do Diretor Executivo; uma maior democraticidade na composição da assembleia eleitoral (que elege o Conselho Executivo), anteriormente composta apenas por docentes e agora alargada a todo o pessoal não-docente e aos representantes dos alunos (no ensino secundário) e dos

pais, entre outras medidas inovadoras¹⁶ e com destaque para a observação da autonomia educativa.

Este diploma de gestão escolar representa um salto significativo em relação ao modelo anterior e um marco histórico do sistema educativo português. Este novo ordenamento jurídico refere-se diretamente ao processo faseado de desenvolvimento da autonomia das escolas estabelecendo, para o efeito, a possibilidade de celebração de contratos de autonomia previstos para serem negociados entre o órgão de gestão de cada escola e a administração central. Segundo o mesmo Decreto-Lei,

(...) a autonomia da escola desenvolve-se e aprofunda-se com base na iniciativa desta e segundo um processo faseado em que lhe serão conferidos níveis de competência e de responsabilidade acrescidos, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respectivo exercício (n.º 1 do artigo 47.º).

O artigo 48.º define os princípios orientadores da celebração e desenvolvimento desses contratos, e desses, destacamos as três alíneas seguintes: “c) Consagração de mecanismos de participação do pessoal docente e não docente dos alunos do ensino secundário, dos pais e de representantes da comunidade; d) Reforço da responsabilidade dos órgãos de administração e gestão, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação do desempenho da escola que permitam acompanhar a melhoria do serviço público de educação; f) Garantia de que o alargamento da autonomia respeita a coerência do sistema educativo e a equidade do serviço prestado.”

Mais recentemente, a Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro, veio deliberar no sentido de uma maior definição dos requisitos necessários para a celebração destes contratos entre as escolas e as respetivas Direções Regionais Escolares.

O Conselho Executivo ou Diretor é o órgão responsável pela gestão corrente da escola. Embora na prática menos de 1% dos estabelecimentos optassem por uma gestão unipessoal, ao prever a coexistência destas duas possibilidades, parece-nos legítimo poder afirmar que as intenções do legislador, à época, anunciavam ser o reflexo de uma certa manutenção política da colegialidade nas escolas.

¹⁶ A par da publicação do mesmo Decreto-Lei, alguns suspeitaram, por exemplo os sindicatos, que a consagrada autonomia poderia disfarçar “uma forma mais subtil e eficaz de controlar o sistema educativo a partir do centro” (Almeida, 2005, p.25), fundamentando esta constatação nos seguintes indicadores: os regulamentos internos das escolas voltaram a ter de ser homologados pelas Direções Regionais de Educação, foram intensificadas as ações da inspeção para verificação do cumprimento de normas de gestão de recursos, além de ter sido criado um plano de avaliação externa (op. cit.).

O Presidente do Conselho Executivo continuava a deter o estatuto de *primus inter pares*, uma vez que a gestão da escola não se encontrava atribuída a uma única pessoa, mas sim a um conselho composto por docentes da escola. De entre as suas funções, destacamos o estabelecimento de relações dentro da escola, mas também entre a escola e a comunidade através da possibilidade de celebração de protocolos.

Com o Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de julho, (Quadro de competências das estruturas de orientação educativa e regime de exercício de funções de coordenação das referidas estruturas) realçam-se as Estruturas de Orientação Educativa e Serviços Especializados de Apoio Educativo (artigos 34º a 37º), enquanto estruturas de gestão intermédias. Este Decreto Regulamentar foi criado em função do artigo 55º do Decreto-Lei nº 115-A/98, o qual previa a regulamentação do exercício de funções nos órgãos e estruturas de administração e gestão.

Tal como se salientava nos artigos 34º a 37º do referido regime de autonomia, era imperioso que se definissem as condições de funcionamento e a respetiva coordenação pedagógica da escola, tendo em vista a necessária articulação de planos de estudo e o acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível da turma, ano ou ciclo de estudos, em permanente correlação com os pais e encarregados de educação. Por outro lado, de acordo com a gestão intermédia que representa, estes agentes desenvolvem uma ação cooperativa com outros docentes e com a administração e gestão da escola, procurando assegurar a adequação do processo de ensino às características e necessidades dos alunos que frequentam essa instituição educativa.

O Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, é o normativo que vem fazer sobressair a figura do Diretor de Turma como coordenador de uma equipa com responsabilidades na própria gestão curricular, visando a implementação de novas áreas curriculares (NAC) não disciplinares e das áreas transversais. Este diploma legal estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo nacional, bem como a avaliação das aprendizagens do ensino básico.

Preconiza-se, ainda, neste diploma, a articulação curricular entre os três ciclos e a aprendizagem de áreas não disciplinares que fomentem a realização de uma formação integral do aluno, através da articulação e da contextualização dos saberes. Consagra a

educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como o domínio das tecnologias de informação e de comunicação como formações transdisciplinares.

Tal como ficou explícito no Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico, publicado pelo Ministério da Educação em 1998, sabemos que a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania, procurando integrar, nos seus currículos, experiências de aprendizagem diversificadas. Neste sentido, ensaiando as potencialidades de um novo desenho curricular, as escolas foram convidadas a apresentar projetos de gestão flexível do currículo.

Esta responsabilização deve estar expressa em documentos produzidos na escola e pela escola, integrados no Projeto Curricular de Escola (PCE), o qual deverá ser concebido, aprovado e avaliado pelos respetivos órgãos de administração e gestão, e implementado em função dos contextos peculiares de cada turma e no Projeto Curricular de Turma (PCT), sendo este concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos a que se destina.

Relativamente à participação da autarquia, em 2003, retomando uma proposta apresentada pela CRSE quinze anos antes, é regulamentado o Conselho Municipal de Educação através do Decreto-Lei nº 7/2003, de 7 de janeiro, cujo preâmbulo, quanto às competências dos municípios na área da educação, afirma que “constituem uma nova visão estrutural do sistema educativo português e um passo da maior importância, no sentido da aproximação entre os cidadãos e o sistema educativo, e de corresponsabilização entre ambos quanto aos resultados deste”; também no preâmbulo se podia ler que este modelo organização administrativa contribuiria para a “obtenção de melhores níveis de satisfação das necessidades reais dos cidadãos”. Parece-nos que este último objetivo não tem sido concretizado, já que as políticas educativas continuam a ser concebidas pela Administração Central, cabendo aos municípios apenas a sua execução.

O Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos

ensinos básico e secundário” institui a regulação sócio-comunitária da escola e é central para a prossecução da nossa análise comparativa dos diplomas legais.

Assim, com este Decreto-Lei, consideramos que um novo ciclo na forma de gestão das escolas portuguesas é iniciado. Das grandes opções, subjacentes às conceções ideológicas dos mentores deste normativo, salientamos a centralidade e o conseqüente retorno de temáticas como a participação das famílias e das comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino, a efetivação das lideranças unipessoais nas escolas e ainda a questão da autonomia das escolas. Estes constituem os três grandes objetivos do Decreto- Lei, logo identificados no preâmbulo do diploma.

Desde logo, com o objetivo de reforçar a participação das famílias e das comunidades, institui-se um órgão de direção estratégica designado por Conselho Geral (CG). Como se lê no primeiro ponto do artigo 11º, “o Conselho Geral é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa”.

Neste órgão, os representantes da comunidade local, “quando se trate de individualidades ou representantes de atividades de carácter económico, social, cultural e científico”, são cooptados pelos demais membros nos termos do Regulamento Interno. Quando se trate de representantes de instituições ou organizações “são indicados pelas mesmas” nos termos desse mesmo Regulamento.

Prevê-se, ainda, nos pontos quatro e cinco do artigo 13º, que o C.G possa constituir no seu seio uma comissão permanente, “na qual pode delegar as competências de acompanhamento da atividade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada entre as suas reuniões ordinárias”. Esta comissão, constituída como “uma fração do Conselho Geral, respeitada a proporcionalidade dos corpos que nele têm representação”, pretende assegurar uma efetiva supervisão da gestão dos estabelecimentos e da vida escolar em geral.

No C.G têm representação, o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e dos estudantes do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente “entidades representativas das atividades e instituições económicas, sociais, culturais e científicas,

tendo em conta as características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e de ensino” (artigo 3º, alínea c)).

Para garantir condições de participação a todos os interessados, o legislador garantiu que nenhum dos grupos representados pudesse ter a maioria dos lugares, prevendo ainda que os estabelecimentos de ensino determinem a composição do órgão onde, efetivamente, esses representantes terão assento.

Como se constata pelo número dois do artigo 3.º, e com o objetivo de integrar as escolas nas comunidades que servem, “a autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas subordinam-se particularmente aos princípios e objetivos consagrados na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo”. Neste sentido, vai também o conteúdo da alínea g) do artigo 4º ao ambicionar “proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa”.

Ao aumentar a representação comunitária no órgão de direção estratégica, são ampliados os poderes deste órgão, que passa, por exemplo, a eleger ou a destituir o Diretor da escola/agrupamento, mas também são ampliados os poderes das famílias e das comunidades.

Por sua vez, a criação do cargo de Diretor está estreitamente relacionada com o segundo objetivo previsto no normativo, que consiste em reforçar a liderança das escolas, uma das medidas mais relevantes na reorganização do regime de administração escolar. O reforço da liderança das escolas pressupõe que em cada estabelecimento de ensino exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o Projeto Educativo da Escola e executar localmente as medidas de política educativa.

O reforço da autonomia das escolas, que constitui o terceiro objetivo deste novo regime jurídico, está estreitamente relacionado com a responsabilidade e com a prestação de contas, como iremos sustentar pela análise de conceitos e de noções que, de seguida apresentamos. Neste sentido, este DL constitui um enquadramento legal mínimo, determinando apenas a criação de algumas estruturas de coordenação de primeiro nível (Departamentos Curriculares) com assento no CP e de acompanhamento aos alunos

(Conselhos e Diretores de Turma). De resto, é dada às escolas a faculdade de se organizarem, de criarem estruturas e de as fazerem representar no CP.

Temos, deste modo, um Diretor com competências mais alargadas “para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável dotado da autoridade necessária para desenvolver o projeto educativo”, como podemos ler no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Aparentemente, reforça-se a autonomia e a lógica organizacional libertando-as das “dinâmicas colegiais, vistas como fortes constrangimentos à liberdade do gestor” (Lima, 2007a, p.50) mas, por outro lado, este alargamento de competências pode ser encarado como uma “violação” dos princípios de democraticidade e de participação.

Segundo Lima (2008), o Diretor é o fator principal para a eficácia da escola. No que respeita ao seu recrutamento, o Diretor é eleito pelo CG, após concurso público onde podem ser opositores todos os docentes ligados ou não à escola com qualificação para o exercício das funções (artigo 21º), regressando assim procedimentos já utilizados no início da década de 90, e que, na época, segundo Lima (2009), mostraram-se "confusos e controversos" (p.247).

Relativamente aos outros órgãos, ao CP compete a coordenação, supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada (artigo 31º), bem como a elaboração da proposta de PEE, do RI e do PAA e a definição de requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente (artigo 33º). Ao CA cumpre deliberar sobre matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas ou escola não agrupada (artigo 36º).

O regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, aprovado pelo DL n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo DL n.º 224/2009, de 11 de setembro, sofre uma segunda alteração com a aprovação do DL n.º 137/2012, de 2 de julho, que pretende, o “reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação”. Relativamente à administração e gestão das escolas, os seus órgãos mantêm-se,

assistindo-se a um reforço de competências do CG que orienta os restantes órgãos no sentido do desenvolvimento do PEE e o cumprimento do PAA.

Em relação ao recrutamento do Diretor, é dada prioridade aos docentes detentores de habilitação específica para o exercício da função (artigo 21º, n.º 5). O Diretor é o órgão de administração e gestão, nas áreas administrativa, financeira e pedagógica da escola (artigo 18), mantendo a seu cargo a presidência do CP e do CA.

Com este diploma, e atendendo à importância dos coordenadores de departamentos curriculares em especial na avaliação do desempenho docente, ao Diretor compete propor três candidatos ao cargo de coordenador de departamento curricular (artigo 20º, n.º 4, alínea f) sendo este eleito pelo respetivo departamento (artigo 43º, n.º 7).

Temos, assim, valorizada, de acordo com o preâmbulo, a “responsabilização no exercício dos cargos de direção, de gestão e de gestão intermédia” e nos resultados obtidos. Com a aprovação deste DL, o CP passa a ser constituído unicamente por docentes (artigo 32º) conferindo-lhe assim um carácter estritamente profissional.

Este diploma pretende ainda reforçar “a valorização de uma cultura de autoavaliação e de avaliação externa, com a consequente introdução de mecanismos de autorregulação e melhoria dos desempenhos pedagógicos e organizacionais” (preâmbulo). Neste contexto, temos que os órgãos de direção, administração e gestão estão sujeitos a ser dissolvidos pelo Governo, “na sequência de processo de avaliação externa ou de ação inspetiva que comprovem prejuízo manifesto para o serviço público ou manifesta degradação ou perturbação da gestão” (artigo 35º).

Por fim, atentemos numa breve referência, à publicação da Lei nº 75/2013, de 12 de setembro, que define o novo regime jurídico das autarquias locais, onde se prevê a delegação de competências, em matéria de educação, através de contratos interadministrativos a celebrar entre o Governo e cada município. Estes Contratos de Educação e Formação Municipal, celebrados a título experimental, enquadram-se no âmbito de um projeto piloto de cariz pedagógico e administrativo, promotor da eficiência dos recursos educativos, que permita adquirir conhecimento e experiência para preparar decisões futuras, que tem como missão contribuir para o desenvolvimento humano e da comunidade por meio da educação e da inovação.

A preconizada descentralização dos serviços centrais do Estado para os municípios, apresenta como objetivo geral, o reconhecimento, o respeito e até mesmo o aprofundamento da autonomia e diversidade das unidades orgânicas, Agrupamentos de Escolas e Escolas, (AE/E), num quadro de articulação entre agentes e entidades locais (Autarquia, AE/E) que o projeto: “PAE- Programa Aproximar Educação” procura assegurar.

Este projeto aposta numa maior valorização do papel dos municípios, das escolas, dos Diretores dos AE/E e da comunidade na tomada de decisões através de um contrato contextualizado, consistente e fundamentado no quadro da ação local que possibilita o desenvolvimento de uma maior autonomia pedagógica, curricular, administrativa e organizativa. Esta iniciativa de descentralização baseia-se em algumas premissas potenciadoras da eficiência e eficácia: subsidiariedade, proximidade, corresponsabilização, racionalização dos recursos e democratização do PAE – Descentralização de competências na área da educação. (In: Memorando de Trabalho da Educação: Contrato de Educação e Formação Municipal).

2.3. Autonomia, Liderança e Projeto Educativo de Escola (PEE)

Apesar dos sinais de mudança presentes nos modelos de administração e gestão das escolas, que foram surgindo em Portugal ao longo dos anos e, como já foi referido, continuamos a vivenciar um quadro ainda marcado pelo centralismo, pela burocracia e pelo controlo do Estado, fatores que por si só se apresentam inadequados face às crescentes necessidades das escolas e agrupamentos de escolas. Assim, importa estabelecer a relação entre o papel dos líderes de qualidade encarados como facilitadores dos processos de inovação e mudança e o espaço cedido ao desenvolvimento do PEE, na definição do rumo da escola.

No contexto do discurso autonómico das escolas e das exigências de descentralização do modelo de gestão face ao ganho de uma maior flexibilidade para responder às transformações emergentes, que a liderança na escola se assume como uma força capaz de revitalizar a organização escolar. Neste ponto, há uma certa unanimidade em considerar que, só uma forte e esclarecida liderança permite e promove o envolvimento e a participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento do PEE.

Neste contexto, o líder serve de referencial à escola, pela definição da visão e pela capacidade de a transmitir aos outros. É aqui que se enquadra o PEE, porquanto vem possibilitar à escola não só planejar o sentido da direção a longo prazo mas também guiar a sua ação diária, na concretização da sua missão. Assim, considerado numa lógica de ação, o PEE apresenta-se como um documento que planifica a longo prazo um conjunto de ações e define claramente as estratégias de gestão quotidiana da organização escolar. Funciona, também, como um instrumento que exprime a construção da liberdade e autonomia da escola e estabelece os princípios, valores e políticas capazes de mobilizar os seus diferentes membros. Podemos, assim, referir que é simultaneamente "processo e produto" de uma planificação destinada a orientar a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino, tendo em vista a obtenção de determinados resultados." (Barroso, 2005, p.126).

Contudo, é perante alguma ambiguidade que a ação do Diretor de escola se depara neste processo. Se, por um lado, tem de responder e prestar contas face às exigências de uma administração ainda centralizada, por outro tem de apoiar a comunidade onde se insere na compreensão das suas dificuldades diárias.

Deste modo, a ação do Diretor da escola pode promover ou eliminar as expectativas em seu redor, assim como a própria escola e as relações que nela se estabelecem podem fomentar ou comprometer o que se espera de uma comunidade coerente, com a sua realidade e com as práticas que preconiza. (Formosinho & Machado, 2000). A ação do Diretor pode, numa atitude mais aberta, suscitar a participação e as atitudes colaborativas dos membros da sua comunidade, contrariando a habitual tendência para o individualismo e para a escassez de práticas colaborativas e, por outro lado, numa atitude mais fechada e autoritária, pode promover resistências aos projetos e à mudança, assim como provocar atitudes reativas pelos membros da comunidade. (Perrenoud, 2002).

Um Diretor cuja ação liderante é efetiva assume destaque no centro estratégico do desenvolvimento organizacional da escola, primando pela coesão, pela qualidade e pela promoção de "relações que ajudem a produzir os resultados desejáveis" (Fullan, 2003, p.72). Um líder que, na base do PEE, promove estratégias com harmonia e coerência de atuação capazes de impulsionar o empenhamento individual ou coletivo, a construção

de espaços de autonomia, a definição da identidade da escola e a concretização da sua missão (Revez, 2004). Podemos dizer que se trata de um líder cuja ação fomenta a conjugação efetiva de vários interesses, numa resposta concertada com os objetivos definidos pela administração, pela comunidade e pelo meio onde a escola se insere.

Por outro lado, o Diretor pode promover o desenvolvimento de um PEE fazendo apenas cumprir o decreto que, imposto pela administração, é entendido como um formulário que uniformiza técnicas e procedimentos para todas as escolas e por isso não é fruto da necessidade sentida no interior das mesmas. Temos, neste caso, um Diretor cuja ação se caracteriza pela ausência de liderança e que se preocupa apenas com os procedimentos de gestão e que justifica a resistência ao desenvolvimento deste documento, nos constrangimentos existentes e em ritualismos rotineiros e adversos à mudança.

Atendendo às posturas diferenciadas do líder escolar, poderão surgir verdadeiros projetos reflexo da comunidade onde se inserem ou supostos projetos com ideias contraditórias e ambíguas, afirmando-se como autênticos desvios ou resistências à sua elaboração (Costa, 2000). Compete ao líder a difícil tarefa de mostrar o caminho a seguir, para que este assuma o resultado das opções apontadas pela comunidade e não o resultado de um caminho apontado por outros (Canário, 2005).

Este importante documento só será assumido pela maioria das escolas quando for encarado numa lógica de autonomia e responsabilidade, traduzindo por um lado a definição da identidade da escola e por outro a sua capacidade de aceitar desafios e prestar contas. (Martins, 2003).

2.4. Repensar a escola: teoria *versus* prática

Partindo da constatação de que os progressos realizados na educação, nos últimos quarenta anos, foram enormes, também não deixa de ser verdade que os problemas que subsistem não são menores, dada a complexidade dos desafios que hoje se colocam à sociedade em geral e à escola em particular.

Segundo Azevedo (2011): “Reina a desconfiança; ao fim de mais de três décadas o sistema educativo está bloqueado” (p.24) e “a principal razão do bloqueio em que se encontra a nossa educação escolar é de ordem política” (p.29). Assim, nesta ordem de

pensamento e, nas palavras do autor, “o santuário ruiu” (p.32), referindo-se ao Estado-Providência esgotado e moribundo. Este modelo de Estado, centralista, burocrático que privilegia a intervenção reguladora em detrimento da liberdade de ação dos atores sociais locais, que governa através do Diário da República, criou um sistema educativo altamente centralizado, autoritário e ineficaz.

Paralelamente, ruíram muitas das proteções sociais que envolviam a escola. Assim sendo, há novos e imensos problemas não escolares que invadem a escola e que, sem capacidade de resposta da mesma, cada vez mais fragilizada e sobrecarregada de mandatos, se vêm a traduzir em fracos resultados escolares e desempenhos educativos que nos “deixam na cauda da Europa e que acentuam esta perceção social de crise permanente do sistema escolar” (op.cit, pp.36,37).

Não basta instituir reformas (e já tivemos muitas!), que mais não têm sido do que meras operações de “cosmética”, mudanças superficiais, consubstanciando-se na maior parte das vezes tão só pela alteração dos termos e dos nomes das estruturas e dos órgãos e alguns (re)arranjos curriculares (sem qualquer avaliação e/ou monitorização dos anteriores).

Perante tanta insatisfação e desalento que se vive no seio das nossas escolas, que se encontram cada vez mais sozinhas, fragilizadas e dependentes de orientações superiores pois, “o Estado tem vindo a destruir a autonomia que ele próprio decreta” (op. cit., p.106) que, diariamente e a um ritmo vertiginoso, lhes solicitam o cumprimento de um emaranhado de obrigações “técnicas”, que tempo e “disponibilidade mental” restam para todos pensarmos e refletirmos sobre a escola onde trabalhamos? Sobre a instituição Escola e Educação em geral?

Durante todo o ensaio o autor constrói e desconstrói a seguinte tese: nada melhorará – apenas mudará - se não se permitir uma “autonomia construída” (p.108) que substitua a “autonomia decretada” (p.107); se não se substituir o paradigma dominante, “modelo normativo, providencial (elitista e iluminado), autoritário e estatista” (p.194), pelo paradigma emergente, a que denomina “o paradigma da melhoria gradual” (p.114). A tese da necessidade da mudança do paradigma instituído de escola assenta em duas premissas fundamentais: (i) “A educação é (...) o encontro entre duas liberdades”

(p.125) – educar é libertar (eis a missão da escola, segundo o autor) – e (ii) não é ao Estado que compete em exclusivo, “a promoção do bem público educacional”, pois este tem de estar ancorado “no bem público familiar e pessoal dos cidadãos e no bem que cada comunidade local (instituições e pessoas) procura para todos os seus membros, o bem comum sustentado na solidariedade e na liberdade (p. 164), preconizando uma “responsabilidade social na educação” (p. 190), isto é, dar mais autonomia (mais liberdade) aos cidadãos.

Face ao inequívoco conhecimento, sabiamente revelado neste ensaio, da realidade das nossas escolas, fruto das suas múltiplas vivências, a saber: na escola enquanto professor do ensino secundário, no ME enquanto responsável máximo pela condução da política educativa; na Universidade enquanto investigador e autor de várias obras publicadas sobre a temática da Educação e, finalmente, mas não menos importante, enquanto cidadão atento e crítico, não conseguimos deixar de nos rever, na sua visão extremamente realista (pois nunca vimos ninguém que, como ele, “pusse tão bem o dedo nas feridas do sistema educativo atual”) e que tenha conseguido fazer um diagnóstico tão certo dos “males” que envolvem as nossas escolas, ao ponto de as asfixiar e de as conduzir à vivência diária de um clima de desalento, de impunidade, de desresponsabilização dos diferentes atores e do “salve-se quem puder”, como, na nossa já longa experiência profissional, nunca tinha assistido.

Pese embora tal diagnóstico, apraz-nos verificar que há, da parte do autor, a preocupação genuína em apontar caminhos tendentes à “cura” e de se focar neles como verdadeiras âncoras que permitam criar nas nossas escolas uma verdadeira cultura de cooperação.

A cultura do compromisso comum só se desenvolve com a concreta construção de laços comuns. Mais educação, só com mais sociedade na educação e mais educação na sociedade. Se os cidadãos são meros figurantes num teatro que não lhes diz respeito, figurantes continuaram a ser (Azevedo, 2011, p.303).

Concordamos com a leitura que o autor fez sobre a necessidade imperiosa do sistema educativo ser visto como uma responsabilidade partilhada e não exclusivamente do Estado (se bem que também não concebemos que ele seja arredado dessa missão) e nesse sentido o triângulo escola/família/comunidade tem que ser levado verdadeiramente a sério e mantido dentro dum certo equilíbrio de “forças”, isto é, aos

pais assiste-lhes o direito e o dever de participar na vida escolar dos filhos, na medida em que não invada a esfera de competências/responsabilidades dos professores e outros profissionais da educação.

Assim sendo, revemo-nos na perspectiva de que as escolas devem ser autónomas e ativas na construção das aprendizagens dos seus alunos. Assim, devem privilegiar a interação entre as pessoas, a comunidade, as instituições, e os poderes oriundos de diferentes instâncias e iniciativas locais ou sociocomunitárias. Nas palavras de Azevedo (2011), “a comunidade local (ou Cidade) é o lugar adequado para o exercício das responsabilidades educacionais, à luz do princípio da subsidiariedade” (p.221) e, tem sido aí que, em muitos casos, têm sido encontradas as mais criativas, eficazes e eficientes soluções para os concretos problemas educativos identificados, quase sempre como resultado de um livre exercício profissional dos professores e das direções das escolas e da livre interação dos atores- autores sociais locais.

O Estado pode e deve intervir para garantir que todas estas dinâmicas sociais se geram em liberdade, sem constrangimento e violência, com respeito pelas liberdades e garantias pessoais e sociais, segundo valores e seguindo princípios que os cidadãos consignem em leis gerais e comuns (op. cit., p.343).

Não resistindo a mais uma vez nos socorrermos das palavras do autor para resumir o nosso pensamento (e desejo!):“Precisamos de mais sociedade e de mais liberdade na educação e creio que nesse ambiente, com muito trabalho e uma ação política concertada, será possível gerar novos compromissos sociais (e fortalecer os já existentes) por mais e melhor educação” (op. cit., p.329). Só não vislumbramos se há vontade política suficiente (da parte dos nossos governantes) para alterar o modo de atuação do Estado, condição que a nosso ver se revela absolutamente necessária para se encetarem alterações neste estado de coisas, de modo a desencadear uma “pequena (grande) revolução” na Educação e na Sociedade em geral, a bem de todos nós.

Não pretendendo de modo nenhum terminar esta breve análise no mesmo tom de pessimismo que vigora nas nossas escolas, pois como diz o autor: “a inveja e o queixume também nos tolhem” (op. cit., p.301), ficamo-nos com as palavras do autor:

A Educação é essa “arte” de promover o desenvolvimento humano de cada pessoa, que só se desenvolve verdadeiramente na medida em que é acolhida pelo outro, que lhe dá em si um lugar; o outro des-oculta-me solidariamente, convocando toda a comunidade indizível que me habita. (op.cit., p.124).

CAPÍTULO III – A PARTICIPAÇÃO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

(...) a existência de uma “cultura de participação” na escola passa (...) pela maneira como se realiza a interação quotidiana entre os diversos membros da organização e pelos modos como se decide, se organiza e se realiza o trabalho, desde a sala de aula, à escola no seu conjunto e à sua relação com a sociedade local (Barroso, 1998).

Face à crise de governabilidade de um Estado Educador/ Providência, que tudo superintendia, temos vindo a assistir, nos últimos anos, e um pouco por todo o mundo, a uma reconfiguração do envolvimento do Estado na prestação do serviço de educação e a um enfraquecimento do uso de estratégias centradas na produção normativa e no controlo de meios e procedimentos, passando a valorizar-se novas estratégias de regulação viradas para a responsabilização pelos resultados (Afonso, 2003) e para o estabelecimento de mecanismos de responsabilização social, através do fomento de práticas de envolvimento de outros atores.

3.1. Autonomia, democracia e participação

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

A participação na educação e na escola torna-se um princípio da política educativa portuguesa com o 25 de abril de 1974. Consagrada na Constituição da República Portuguesa (CRP) de 1976 e na LBSE de 1986, instituiu-se como um direito e consubstancia-se na designação da “gestão democrática da escola”. A participação dos vários atores educativos na tomada de decisões baseia-se, assim, num quadro de valores inerentes à democracia e, como tal, a sua abordagem, implica a convocação do contributo das várias teorias da democracia. (Lima, 1988). Todavia, não nos parece pertinente explicar aqui a abordagem dessas teorias, pelo que enveredaremos pela análise da correlação, em contexto escolar, entre *autonomia*, *democracia* e *participação*.

Se entre autonomia e participação, existe uma relação biunívoca, então pressupõe-se que só há autonomia organizacional se todas as partes forem reconhecidas e valorizadas. Ora isso implica negociação, diálogo, partilha de responsabilidades.

No nosso país, como afirma Ferreira (2012):

A partir da década 80 do século XX, assiste-se à emergência de discursos políticos em educação que propõem alterações nos modos públicos de conceber a educação escolar (...) Assiste-se também à configuração de um novo léxico inspirador de novas esperanças de mudança: os termos *autonomia*, *participação*, *inovação* e *qualidade* chegam à escola e tornam-se palavras-chave da reforma educativa (p. 42).

Na senda do pensamento de Freire, (1997, *cit. in* Ferreira, 2012), defende-se, então, uma autonomia enquanto processo, vivência, política de vida e,

exige-se um sentido plural de autonomia que responda a diversos significados. Logo, considera-se a autonomia escolar intimamente ligada à democracia, no sentido da proximidade e da partilha do poder pelos diferentes atores escolares: professores, jovens-alunos, funcionários, pais e encarregados de educação, e comunidade. Enquanto liberdade e até política de vida, a autonomia leva-nos a compreender o desenvolvimento da emancipação (op.cit., p.43).

Ora nós, que estamos na gestão das escolas, entendemos que o reforço da autonomia das escolas só pode ser coerente se se concretizar numa lógica de territorialização das políticas educativas e se se fizer acompanhar de mecanismos fundamentais para a sua operacionalização como, por exemplo, a estabilidade de professores num determinado território, considerado uma unidade organizacional dotada de recursos financeiros e administrativos, com órgãos próprios, onde tenham assento representantes de todos os parceiros, capazes de definirem, em conjunto, um projeto educativo consistente.

Às razões políticas, que estão na base destas mudanças, acrescem razões sociais, assentes na (...) "convicção de que o desenvolvimento do bem-estar social necessita da cooperação das organizações sociais, locais" (Alves, 1999a, p. 20), isto é, do estabelecimento de parcerias, de negociações, de contratos, num clima de abertura e de trabalho cooperativo. A autonomia não é um fim em si mesma, é um processo em construção contínua, é considerada um meio para a melhoria do serviço público de educação. Para isto, segundo o mesmo autor, não basta decretá-la:

(...) é necessário que os membros das comunidades escolares (...) vejam o campo de possibilidades, reconheçam as vantagens simbólicas, pessoais e profissionais que podem decorrer de uma implicação no trabalho de construção e aplicação de normas próprias e específicas" (p.21).

Partilhando da opinião de Ferreira (2007), consideramos que a autonomia escolar está intimamente ligada à democracia, no sentido da proximidade e da partilha do poder pelos diferentes atores escolares: professores, jovens-alunos, funcionários, pais e comunidade.

3.2. Gestão participada

No domínio das teorias da administração em geral, a «gestão participativa»¹⁷ corresponde a um conjunto de princípios e processos que defendem e permitem o envolvimento regular e significativo dos trabalhadores na tomada de decisão" (Barroso, 1998, p.15).

Este envolvimento manifesta-se, em geral, na participação dos trabalhadores na definição de metas e objetivos, na resolução de problemas, no processo de tomada de decisão, no acesso à informação e no controlo da execução. Ele pode assumir graus diferentes de poder e responsabilidade e afetar quer a organização no seu conjunto, quer cada trabalhador e o seu posto de trabalho, embora esteja sempre orientado para a realização das finalidades da organização (op.cit.).

Ora, no entender de Saraiva (2002), pensar numa organização exige necessariamente que se pense nas pessoas que a constituem, que nela trabalham e cooperam na consecução de objetivos comuns e nas relações que se estabelecem entre si, pois, como refere Teixeira (1995), "uma organização é um conjunto de indivíduos que interagem. O que fizerem com as suas relações definirá o que é a organização" (p.162).

Assim sendo, partilhamos com Barroso (1998) o entendimento de que:

(...) é possível dizer que existe, hoje, um largo consenso quanto à necessidade de introduzir formas de gestão participada nas organizações (públicas ou privadas, industriais ou de serviços, lucrativas ou sem fins lucrativos), embora as motivações possam ser muito diversas (p.18).

Também nas escolas se assistiu a um movimento idêntico. Para isso muito contribuíram (para além da própria evolução das teorias das organizações e da administração educacional) os estudos realizados no domínio das "escolas eficazes".

Na verdade, a maior parte destes estudos, efetuados a partir dos finais da década de 70, mostraram a importância dos fatores organizacionais no rendimento escolar dos alunos,

¹⁷ O autor utiliza a designação «gestão participativa», por analogia com o que se passa com outras línguas (*gestion participative* ou *participatory management*) e porque se pretende significar que é uma forma de gestão que cria condições para a participação dos diferentes membros de uma organização. Contudo o termo «gestão participada», parece-nos mais ajustado, pois põe a tónica no facto de, para possibilitar a participação (isto é, ser «participativa»), a gestão tem de ser, em si mesma, «participada».

em particular os relacionados com a sua gestão. Entre estes fatores destacava-se a existência de um estilo de gestão que promovesse a participação dos professores na planificação das atividades, o trabalho em equipa, formas de gestão colegiais, e uma «cultura de reforço mútuo» na resolução de problemas e no desenvolvimento profissional (op. cit., p.18).

Ora, estando a *descentralização*, a *participação* e o *reforço da autonomia* estabelecidas normativamente, entendemos que a ação dos gestores nas escolas poderá ser determinante no implementar e no desenvolver de uma gestão descentralizada e uma cultura de participação, definindo uma política educativa centrada na escola, proporcionando (e promovendo) práticas de análise/reflexão para a resolução de problemas, contribuindo assim, para que a fundamentação das decisões que a escola tome ultrapasse as determinações legislativas e a experiência direta dos atores.

Temos a necessidade de uma gestão com carácter mais humanista tendo como função desenvolver processos de interação entre o conhecimento e a prática dos vários atores/parceiros educativos, fundamentada nas características únicas que distinguem a escola das outras organizações.

Assim, as práticas de gestão adotadas em cada escola devem ser no sentido de fomentar o envolvimento dos vários atores/parceiros na gestão, apelar ao pluralismo que é uma característica da sociedade democrática.

Sendo uma das perspectivas organizacionais da escola a arena política, a participação deve “constituir uma prática” dado que é um “instrumento relevante na realização da autonomia” (Lima, 1998, p.140). Este processo de gestão participada deve estar ligado a uma cultura de participação onde há “o reconhecimento, por todos os membros da organização e pelos seus dirigentes, da participação como um valor essencial que deve orientar as suas práticas” (Barroso, 1998, p.29), porque de outro modo essa participação resumir-se-á a uma simples gestão do rendimento e motivação dos trabalhadores como defendiam Taylor e Fayol na Teoria da Administração.

3.2.1. O conceito de participação

Para Lima (1998),

o conceito de participação, embora complexo e polifacetado, assume um significado relativamente preciso no quadro da democracia como participação, onde é associado à decisão, ao governo, à partilha de poder. É exactamente neste domínio mais expressivo da participação que parece legítimo afirmar que alguns grupos sociais não participam no governo de certas organizações (p.134).

Ainda de acordo com Lima (2008), o conceito de participação surge geralmente associado ao conceito de democracia, sobretudo no quadro da Ciência Política e do Direito, disciplinas cujo contributo para a compreensão dos fenómenos de participação não pode ser desprezado.

Na teoria das organizações, o conceito de participação determina um conjunto de processos que possibilitam aos trabalhadores o envolvimento/implicação na definição de metas/objetivos, na resolução de problemas, na tomada de decisão e no acesso à informação.

Mas, de acordo com Saraiva (2002), na escola enquanto organização com características especiais, será difícil encontrar atividade(s) que não sejam desenvolvida(s) ou a pensar, na interação com o(s) outro(s) intervenientes(s) no processo educativo (quer sejam professores, alunos, pais, funcionários ou outros).

Assim, na escola enquanto organização, perspetivar a participação implica ter em consideração os diplomas legais estabelecidos para a gestão das escolas, os seus órgãos formais, a forma como são constituídos e as suas competências e, por outro lado, compreendê-la como produto de uma adaptação entre as regras/orientações formais e as regras/orientações geradas por cada organização nos seus órgãos e/ou pelos seus atores, também designadas como regras/orientações não formais ou informais.

Deste ponto de vista, como defende Lima (1998), a participação pode ser entendida como:

referência a um projecto 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, factor quer de conflitos, quer de consensos negociados (p.182).

Ainda de acordo com o autor, podemos afirmar que, embora em diferentes graus e diferentes modalidades, a participação é o mecanismo mais vulgarizado para conseguir a realização do princípio democrático, entendido este como um processo de democratização global que deve ser extensivo aos diferentes aspetos da vida social, cultural, económica, etc. e que pode tomar as mais diversas formas, tais como: participação na administração regional e local, participação dos trabalhadores, gestão democrática das escolas e de outras instituições, etc.

3.2.2. Formas de participação

As várias formas de participação na escola podem ser compreendidas através da articulação entre quatro critérios, de acordo com Lima (1998), que constituem a base para a distinção de vários tipos e graus de participação, a saber:

1. Democraticidade - onde a participação possibilita moderar determinados tipos de poder propiciando a livre manifestação de ideias e projetos, valorizando desta forma o processo de tomada de decisões. Neste processo democrático de participação os atores participantes podem intervir de forma:
 - a. direta, em que o sujeito participa na tomada de decisão, sem mediação, habitualmente, com direito a voto;
 - b. indireta, a participação é de carácter representativo, onde a participação do sujeito se cinge à eleição do(s) seu(s) representante(s).

2. Regulamentação - a participação numa organização formal carece de regulamentação, por questões operativas e de legitimação. Com base na natureza das regras, mais formais ou menos formais é permanentemente orientada por normas, o que possibilita aos seus atores, independentemente da sua posição hierárquica, direccionar a sua forma de atuar. Com base no tipo de regras a participação poderá ser:
 - a. formal, quando resulta das regras decretadas que regimentam o grau e a forma de participação;
 - b. não formal, quando ocorre na sequência de um conjunto de regras/orientações criadas pela escola, tendo em conta as regras decretadas;

- c. informal, que surge a partir de regras informais produzidas, normalmente por pequenos grupos, à margem das regras prescritas formalmente. Em algumas situações, ocorrem por oposição às regras decretadas ou, como complemento a essas regras, quando consideradas insuficientes, desajustadas ou indesejáveis.

- 3. Envolvimento - este critério caracteriza o modo como os atores estão empenhados nas ações da organização defendendo determinados interesses e apresentando soluções. Temos assim uma participação que pode manifestar-se como:
 - a. ativa, que pressupõe um elevado grau de envolvimento na organização, manifestando-se, entre muitas outras, na capacidade de influenciar decisões;
 - b. reservada, que é caracterizada por um comportamento expectante, pendular, muitas vezes tático, que observa/analisa para tomar uma decisão mais esclarecida, protegendo os seus interesses;
 - c. passiva, que se manifesta por atitudes de desinteresse e alheamento, onde o indivíduo desaproveita as oportunidades/direito de participação.

- 4. Orientação - a participação nas organizações orienta-se, estrutura-se e desenvolve-se por objetivos formais que podem levar a várias interpretações, podendo ser ou não, consensuais. Sendo assim, a participação dos atores participantes poderá revelar-se:
 - a. convergente, se direcionada para a realização das metas definidas pela escola;
 - b. divergente, quando estamos perante uma rutura com objetivos definidos, onde os atores “caminham” em sentido contrário ou diferente do definido pela escola.

O papel do investigador/ observador será o de questionar “ os mitos da participação”, pois nem sempre “uma participação maior em termos de poder de decisão (...) conduziu necessariamente a um maior envolvimento na organização” (op. cit., p.188). Um certo número de atores pode não querer participar, deliberadamente. Outras vezes, alguns arranjam mecanismos, muitos deles dissimulados, para conduzir outros à não participação.

3.2.3. Participação *versus* não-participação

Saraiva (2002) entende a escola como um espaço de interação orientado por normas próprias (quer as definidas pelo sistema central quer as definidas a nível da escola), que permitem aos vários atores um certo grau de autonomia de modo a que possam delinear estratégias de atuação em função dos objetivos organizacionais e também dos objetivos pessoais. É neste contexto de ação que cada um define as suas formas de participar e viver as atividades escolares. A forma como cada um desenvolve a sua ação estratégica, depende, de alguma forma, da perceção que cada um tem da organização.

Assim, participação ou não participação ("abandono" ou "apatia", nas palavras do autor), são orientações opostas que caracterizam a forma como os atores se situam na organização.

Assim, na senda do pensamento de Saraiva (2002),

a participação ou não participação são orientações opostas que caracterizam a forma como os atores se situam na organização (...) Por vezes não se participa por imposição legislativa (omitindo alguém) e outras vezes, por estratégia individual ou colectiva e política da organização (p.4).

3.3. Governação democrática e participativa da escola

Para Lima (2012):

A escola não é democratizável simplesmente pela democratização das suas estruturas organizacionais e de gestão, nem apenas através da eleição de directores ou outros responsáveis; o acesso e o sucesso escolar dos alunos, a pedagogia, o currículo e a avaliação, a *organização do trabalho na escola*, numa *escola pública como local de trabalho*, as suas formas de intervenção cívica e sociocultural com a comunidade, representam, entre outros, elementos de que depende, também, essa democratização (p.153).

Lima (2014) assinala três elementos básicos que têm sido historicamente associados à gestão democrática das escolas: *eleição*, *colegialidade*, e *participação*. Estudos realizados ao longo das últimas três décadas no contexto das escolas portuguesas permitiram, o estabelecimento de uma forte associação teórica entre gestão democrática e *eleição*, *colegialidade* e *participação na decisão*. "Trata-se de três dimensões que são consideradas cruciais, associadas a outras também relevantes mas dependentes daquelas ou a elas subordinadas" (op. cit., p.1071).

- a. A *eleição* dos membros dos órgãos diretivos das escolas, assim como dos detentores de cargos intermédios e dos representantes dos vários corpos com participação nos processos de decisão, na opinião do autor constitui

um quesito considerado elementar, especialmente por contraste com a situação longamente vivida durante o regime autoritário e com os seus critérios de nomeação de órgãos unipessoais (reitores e diretores), tendo por base a confiança política entre governantes e personalidades nomeadas (Lima, 2014, p.1071).

Já vem de longe o debate em torno das vantagens e dos inconvenientes das três formas clássicas de escolha dos dirigentes escolares: eleição, concurso e nomeação. A eleição, estando em causa a escolha entre ideários ou distintos projetos político-pedagógicos para a escola, parece-nos ser, do ponto de vista democrático, a opção mais coerente, pese embora a necessidade de ter em conta múltiplos fatores, com maior ou menor intensidade democrática. Mesmo aceitando que, só por si, a eleição não pode ser considerada de forma autónoma e independente do grau de participação parece-nos, uma regra nuclear da democracia e, nas escolas, também um testemunho e uma prática com potencial impacto numa educação para e pela democracia.

- b. A *colegialidade* dos órgãos de governo escolar e, mesmo ao nível de gestão pedagógica intermédia, experienciada no caso português, ao longo de três décadas, foi decisiva para o estabelecimento da correlação entre democracia e colegialidade,

desde logo a partir das primeiras experiências de afastamento de reitores e diretores e da constituição de comissões de gestão durante o período revolucionário e, depois da aprovação da Constituição de 1976, da eleição, sob regras muito detalhadas, de conselhos diretivos¹⁸, e mais tarde de conselhos executivos, até 2008, de acordo com a legislação ordinária (op. cit., p.1071).

A existência de órgãos colegiados, como os Conselhos Diretivos, compostos por representantes eleitos dos docentes, dos alunos e dos funcionários, ou dos atuais Conselhos Gerais, estes já com participação alargada a representantes dos pais, da comunidade e do poder municipal,

poderá constituir uma alternativa democrática de grande alcance, sobretudo se a participação nos processos de decisão puder ocorrer nas escolas, assim dotadas de certa autonomia e inseridas num contexto de administração escolar de tipo descentralizado (Lima, 2014, p.1072).

¹⁸ Esta designação foi legalmente instituída pela primeira vez no final de 1974, Decreto-Lei n. 735-A/74, de 21 de dezembro. (Institui a gestão democrática dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário), embora regulamentada com pormenor e no quadro de uma conceção de democracia representativa nas escolas, em boa parte subordinada aos serviços centrais do ministério da educação, após a publicação do Decreto-Lei n. 769-A/76, de 23 de outubro. (Institui a gestão democrática dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário).

Embora sem consenso, a opção pela colegialidade dos órgãos é considerada mais próxima de concepções democráticas de pendor participativo, afastando-se de modalidades unipessoais, hoje fortemente conotadas com o exercício da liderança por parte de um executivo eficaz.

c. A *participação* na decisão emerge como uma dimensão central da gestão democrática das escolas, não apenas pelos fenómenos de participação ativa que são típicos dos processos de organização e mobilização democráticas, mas também porque a participação verdadeira exige muito mais do que o acesso à informação e o direito a ser informado, a publicidade democrática dos atos, as propostas e sugestões, as auscultações e outros processos eventualmente despojados de poder de decisão.

Pelo contrário, só o poder de decidir confere pleno sentido às práticas de governo democrático das escolas, rompendo com encenações participativas, com rituais, processos e métodos formalmente democráticos, mas a que falta substantividade democrática (Lima, 2014, p.1072).

Nesse contexto, todas as formas de “pseudoparticipação” são criticáveis, tal como, entre outros, observou Nuñez (1999)¹⁹; participar é decidir, e codecidir, e implica o exercício legítimo da capacidade de “ingerência”²⁰.

O poder de decidir, participando democraticamente e com os outros nos respectivos processos de tomada das decisões representa o âmago da democracia e, conseqüentemente, sem participação na decisão não é possível conceber uma gestão democrática das escolas na perspectiva do seu autogoverno. É mesmo essa dimensão político-participativa decisória que confere sentido e substância às anteriores dimensões de eleição e de colegialidade democráticas (Lima, 2014, pp. 1072,1073).

3.4. O Desenvolvimento de uma cultura de participação na escola

Como ficou patente nos capítulos anteriores, podemos afirmar que neste início do século XXI, a Escola Portuguesa vive momentos de incerteza, de preocupação e desafio face ao futuro. Nas palavras de Saraiva (2002), "estamos perante uma sociedade que não se compadece com uma escola parada no tempo, mas, sim, exige uma escola ativa, dinâmica e aberta ao meio" (p.1).

¹⁹ Escreveu este autor: “(...) participação é ter a capacidade de decidir, controlar, executar e avaliar os processos e seus projetos; se não há capacidade de decisão e de controlo, estaremos a falar no máximo de uma participação reativa...mas nunca substantiva”. (Nuñez Hurtado, 1999, p. 220)

²⁰ Como assinalou Paulo Freire (1967, *cit in* Lima, 2014, p.1072)

Assim, pretende-se uma escola que desenvolva uma cultura de participação, que saiba partilhar a educação com a família, com os trabalhadores não docentes, com a comunidade envolvente de forma a que todos possam contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos/alunos, tornando-os cidadãos mais responsáveis e livres na sociedade. É este tipo de escola que é preconizada pela Lei de Bases (Lei nº46/86, de 14 de outubro) e que, volvidas quase três décadas, ainda continua na agenda, uma necessidade de mudança do Sistema Tradicional de Ensino.

Ora no nosso país, os estudos de Lima (1992, 1998, 2001) são fundamentais para a compreensão do fenómeno da participação na vida organizacional das escolas. A participação, omnipresente nos discursos da política educativa após o 25 de abril, foi-se tornando, gradualmente, organizada. Primeiro, reivindicada pelos atores envolvidos e por organizações político-sociais, depois através da regulamentação legal, passou a constituir um direito democrático.

De acordo com este investigador (1998), o conceito de participação, no quadro da democracia, e é este que aqui invocamos, está vinculado aos conceitos de intervenção ativa, daí o título que demos ao nosso trabalho, decisão, governo, partilha de poder. Só neste âmbito faz sentido: “ a participação na tomada de decisões nas organizações, como forma de extensão da democracia política (participativa) – *participação propriamente dita*, ou *participação democrática*” (p.128). Este é, provavelmente, o termo, a par de autonomia, mais apregoado das políticas educativas dos últimos anos, desde a sua consagração na C.R.P, passando pela LBSE e por um grande número de normativos subsequentes. Para além de um direito, Lima considera que participar “é um dever, ética e civicamente justificado”. Participar “deve constituir uma prática *normal, esperada* e institucionalmente *justificada*” (op. cit., p.178).

Como diz Freire (1997), trata-se de introduzir as regras do jogo democrático e o gosto pelas práticas democráticas e participativas, na escola:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza (p. 89).

3.4.1. Os Princípios e as Estratégias

Barroso (1998) desenvolve uma extensa reflexão sobre as condições promotoras da gestão participada e define alguns princípios e estratégias, que considera essenciais para serem tidos em conta, por todos os que, nas escolas, desejam desenvolver formas de gestão participada.

3.4.1.1. Os princípios

A participação não deve ser um ritual que se reserve só para os grandes momentos, deve ser um modo de vida que permita resolver favoravelmente a tensão entre o individual e o coletivo, a pessoa e o grupo na organização.

A autonomia da escola pressupõe um equilíbrio dinâmico entre a autoridade delegada do poder central ou local na escola; as competências profissionais dos professores (enquanto especialistas do ensino) e de outros trabalhadores não docentes; os direitos dos alunos enquanto “autores” do seu próprio crescimento; e a responsabilidade dos pais na educação dos seus filhos. Barroso (1998) realça ainda, que “a introdução de modalidades de gestão participativa numa escola é um processo complexo e custoso (em tempo e recursos) e implica uma aprendizagem coletiva e que deve assentar num forte comprometimento dos seus responsáveis e uma formação permanente das pessoas que trabalham na organização”(p.32).

3.4.1.2. As estratégias

Atendendo a que o autor aponta a introdução de modalidades de gestão participada como um processo que requer tempo e recursos e simultaneamente exige um forte comprometimento entre os responsáveis então, é necessário introduzir processos de gestão de partilha de poder e de tomada de decisões conjuntas.

Nesta linha de pensamento, Barroso (1998) propõe que, ao nível da decisão, devem ser criadas “zonas de negociação entre as diferentes categorias de atores e entre estes e as estruturas hierárquicas existentes” (p.32), permitindo “a formalização de processos de negociação explícita entre pessoas com interesses diferentes, ideias e pontos de vista.” (pp.32,33).

Aponta, ainda, o trabalho coletivo como imprescindível e que poderá ser concretizado através da formação de equipas e de reuniões, sendo que as equipas, enquanto grupos centrados em tarefas ou objetivos limitados, constituem, assim, um instrumento para distribuir o poder no interior da organização e para associar diferentes membros, em função das suas competências, interesses, responsabilidades, e disponibilidades.

3.4.2. Envolvimento dos atores

A participação nas decisões, no governo, de uma organização, é um fenómeno complexo, não depende exclusivamente da sua normatização. Ela só existe enquanto prática se tivermos em conta, num determinado contexto: **quem participa, onde e como o faz**. No quadro da vida democrática, as práticas de participação direta nas escolas foram dando lugar à participação indireta, de cariz representativo, num quadro de organização de processos eleitorais.

Contudo, se, por um lado, os vários grupos de atores procuram fazer-se representar, de modo a acautelarem os seus interesses, por outro, também se acentuam as dificuldades em encontrar interessados em participar nos órgãos, por relativizarem a importância da sua participação, nomeadamente em contextos onde se verifica a presença de grupos com representação minoritária e, muitas vezes, não passam de figurantes, como alguns estudos têm mostrado, designadamente em relação à participação de elementos “externos” à escola e, em particular, aos pais e aos alunos, que são geralmente acusados de não participarem, pelo menos da forma considerada conveniente, “politicamente correta”, como consultores e colaboradores, “ (...) à margem dos processos de decisão (...) resultando numa cooptação” (Lima, 1998, p.330) que pode comprometer a sua autonomia e sua capacidade de intervenção.

A responsabilidade desta desmobilização cabe não só aos atores internos, que se sentem ameaçados por esta intromissão no seu terreno particular, mas ao poder político que, por um lado, decreta esta mobilização, mas, por outro, reforça o poder dos órgãos diretivos das escolas, como extensões do poder central e continua a não estabelecer diferenças, no seio da organização escolar, entre direção (responsável pela definição, e não mera aprovação, das grandes linhas de orientação, o projeto educativo) e gestão, apesar da implementação, mais ou menos sucessiva, de novos modelos de gestão “democrática”.

3.4.2.1. Os professores

Quando falamos de «gestão participada», estávamos a falar de envolvimento dos trabalhadores na gestão, o que no caso particular das escolas, queremos dizer, em primeira linha os professores, por duas ordens de razões: em primeiro lugar, porque numa organização como é a escola, a gestão é uma dimensão do próprio ato educativo. Definir objetivos, selecionar estratégias, planificar, organizar, coordenar, avaliar as atividades e os recursos ao nível da sala de aula, ou ao nível da escola no seu conjunto, são tarefas com sentido pedagógico e educativo evidentes; em segundo lugar, a redefinição da profissão docente e as próprias mudanças nos modelos e práticas de ensino a que se tem vindo a assistir, com uma complexificação evidente do papel do professor que têm valorizado a abordagem do professor como «um gestor de situações educativas». Daqui deriva a importância da formação dos professores de modo a possibilitar aos professores uma participação qualificada para assumir novos papéis, quer se trate dos que desempenham cargos de gestão de topo, ou de gestão intermédia, ou se integrem em equipas de ensino.

3.4.2.2. Os trabalhadores não docentes

O pessoal não docente (nas categorias de assistentes operacionais, assistentes técnicos e técnicos superiores), para além da participação prevista nos procedimentos formais do atual modelo de gestão (eleição do órgão de gestão da escola e dos seus representantes no C.G), não tem visibilidade política na organização escolar. Consideramos que estes modos de participação estão longe de atingir níveis satisfatórios numa gestão democrática/participada.

Estes atores educativos, deveriam ter uma participação ativa nas organizações educativas incluindo a elaboração dos principais documentos da escola (PEE, RI e PAA); na apresentação de propostas para o plano de formação/desenvolvimento pessoal do pessoal não docente; ter iniciativa/apresentar sugestões para a resolução de problemas.

A nosso ver, enquanto não houver uma aposta na sua formação e na reconversão das suas tarefas e perfis profissionais, no sentido da sua maior especialização e conseqüente diversificação das suas competências e qualificações, é premente que os próprios

trabalhadores e os responsáveis pela gestão das escolas encontrem formas adequadas de valorizar a dimensão educativa do seu trabalho. É nessa dimensão que devem assentar os dispositivos e processos de participação do pessoal não docente das nossas escolas.

3.4.2.3. Os pais/encarregados de educação

De um modo geral, parece existir hoje um relativo consenso quanto às vantagens das relações entre a escola e a família para uma profícua escolarização dos alunos. Contudo, durante muito tempo as regras e a natureza destas relações eram exclusivamente determinadas pelas autoridades escolares que viam nos pais uns auxiliares ou colaboradores da ação educativa da escola, e nunca como «parceiros» ou «co-decisoros».

Em Portugal, a participação dos pais na organização e gestão das escolas ainda é, em geral muito limitada. Do ponto de vista formal-legal, a sua participação está confinada à presença dos seus representantes em alguns órgãos e o direito de serem informados sobre a situação escolar dos seus educandos. O novo Decreto-Lei da gestão reforça a sua participação no CG e no CT, mas a nossa experiência mostra que os resultados estão muito aquém das expectativas criadas pelo legislador.

Silva (2003), considera que as Associações de Pais funcionam, muitas vezes, em circuito fechado com as direções das escolas, realçando o facto de muitos dos seus representantes serem, também, professores, o que pode levar a modos de atuação diferentes de outros pais, pois que a relação escola-família é uma relação entre culturas, logo, à partida, uma relação desigual. A representação exercida por pais-professores poderá fazer-se no eixo de uma certa continuidade, pois estão dentro de uma mesma cultura profissional (Silva, 2005).

Apesar da questionação dos métodos e dos efeitos, reconhecemos o papel inequívoco do princípio democrático da abertura da escola à participação dos pais, considerando que a verdadeira colaboração é possível e necessária, mas a precisar de reconfiguração.

3.4.2.4. Outros parceiros educativos

O atual modelo de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino público, proporciona e incentiva a participação de vários atores/parceiros

educativos. Para além do pessoal docente e não docente, alunos e Pais/EE temos também a participação, através do CG, de outros parceiros educativos como sendo o representante da autarquia, da junta de freguesia, do hospital, da AIRV (Associação Industrial da Região de Viseu), IPV (Instituto Politécnico de Viseu), tomando como exemplo a nossa escola, situação que se enquadra no conceito de escola democrática.

A sua participação, maioritariamente nas reuniões do C.G, órgão colegial onde estão em menor número, ocorre de um modo direto e formal, com um envolvimento reservado e numa forma de parceria orientada para a realização dos objetivos definidos pela escola, essencialmente no apoio com recursos materiais e logísticos para a concretização de atividades e projetos. Estes parceiros têm uma participação pouco ativa nas dinâmicas organizacionais da escola.

Na nossa opinião, esta participação faz sentido, num contexto devidamente delimitado entre o que diz respeito ao plano do debate e das tomadas de decisão da política educativa da escola e o plano da gestão escolar e pedagógica, de natureza tecnicopedagógica. Neste último, os atores externos “não dominam nem têm que dominar” e, o plano do debate e da decisão deve ser da competência de órgãos que sejam dotados de efetiva capacidade de decisão, o que só pode acontecer na houver uma efetiva descentralização da administração educacional. No fundo, o que se tem verificado é apenas uma transição em “continuidade”.

3.4.2.5. Os alunos

Na maior parte das obras que tratam da «gestão participada» nas escolas, não é suficientemente valorizado o papel desempenhado pelos alunos. Do que nos é dado constatar pela nossa já longa experiência docente, permite-nos afirmar que a participação dos alunos na gestão escolar e educativa se manifesta pela passividade. Na grande maioria dos casos, a sua participação resume-se à eleição do Delegado e Subdelegado de Turma e dos seus representantes na Associação de Estudantes (no caso das escolas secundárias) e no C.G. Observamos também, a participação dos alunos, de modo formal, através da presença do Delegado e Subdelegado de turma, nas reuniões do CT, que não sejam de avaliação. Esta passividade participativa pode justificar-se pela:

- pouca tradição de participação por parte dos alunos e da sua própria falta de motivação. Identificam-se e são vistos, ainda, por alguns parceiros educativos, como alguém que vai adquirir um serviço, neste caso obter formação e conhecimentos para o seu desenvolvimento e, não como uma parte integrante do processo desenvolvimento e, não como uma parte integrante do processo de ensino-aprendizagem;
- desconhecimento da estrutura organizativa da escola.

Para alterar este quadro, será necessário admitir que a participação dos alunos em questões de gestão/organização na escola faz parte da sua aprendizagem, motivando uma participação em cooperação com outros parceiros educativos, adequando-a à sua idade e, contando sempre com o apoio facilitador do professor.

Neste contexto descrito, a escola, na opinião de Parreiral (2011),

(...) providenciando oportunidades de desempenho de papéis e de construção de relações formais e informais de vária ordem deve fomentar experiências participativas essenciais para o desenvolvimento de uma consciência e de uma atitude cívicas (p.78).

Ora para o cumprimento de tais desígnios, todos os atores educativos, nomeadamente os alunos, devem ser responsabilizados e incentivados a uma maior participação e presença, na tomada de decisões da escola. Assim, partilhamos a opinião do autor, quando diz que:

Aos professores, para além de outras funções, pela sua ação, de despertar, promover e incentivar nos alunos a necessidade e a vontade de se envolverem, em práticas de cultura cívica, num quadro de participação formal e informal, levando-nos a questionar até que ponto estão, eles (os professores, preparados e munidos de meios e estratégias adequadas para responderem a esse requisito que é a educação de cidadãos reflexivos e participativos social, política e culturalmente. (op.cit., pp.78,79).

É sobre a participação dos alunos que nos vamos deter nos próximos capítulos, pese embora o facto de entendermos que esta é uma tarefa que não se prende apenas com os alunos, mas sim com todos os envolvidos no processo educativo, mormente os professores, de quem se espera, pela formação, profissionalismo e humanismo, que desempenhem um papel fundamental no sentido de serem capazes de fomentar uma maior e mais comprometida participação dos seus alunos.

CAPÍTULO IV – A ESCOLA DEMOCRÁTICA E A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

(...) as exigências da democracia não se mantêm a um nível puramente teórico, antes, se traduzem nas estruturas e nas normas mas, sobretudo, encarnam nos comportamentos e nas atitudes dos protagonistas (Guerra, 2002).

Neste capítulo propomo-nos fazer uma reflexão, no quadro do regime de autonomia das escolas portuguesas, tendente à identificação dos espaços formais e informais de participação dos alunos na tomada de decisões da vida organizativa da escola, de modo a compreendermos o papel dessa participação na promoção e capacitação dos jovens para o exercício de uma cidadania ativa. Partimos da convicção de que o modo de vida democrático só se constrói através da vivência de experiências participativas no contexto escolar e, como tal, devem ser tidas como fundamentais todas as oportunidades que os alunos têm para experienciar uma vivência democrática na escola.

4.1. Gestão democrática da escola e participação dos alunos: alguma história

Na esteira sobre a centralidade da questão da participação escolar na perspectiva do desenvolvimento de uma escola mais democrática, invocamos o trabalho desenvolvido por Lima (2002), em que o autor remete a participação na escola, "para a problemática da democratização da educação e do ensino e para a construção da escola democrática"(p.138) e pressupõe, um entendimento da escola secundária (antes de 1974) como uma organização voltada e orientada para o controlo e a não participação; e depois de 1974, com um enfoque no quotidiano escolar e no envolvimento dos diversos atores, ainda que "inicialmente uma participação *praticada* sem cobertura legal, posteriormente, uma participação organizada e formalizada - *decretada e consagrada* como princípio a partir de 1976" (op. cit., p.287) e que portanto se realiza num quadro legislativo formal e legal.

A promoção de uma gestão educativa democrática e participativa está associada à partilha de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre os diversos níveis e segmentos de autoridade do sistema educacional. Além de oferecer um ensino de qualidade para os seus alunos, é obrigação da escola, fazer com que eles se sintam parte integrante do processo educacional e participantes de uma comunidade de

aprendizagem, o que só se consegue com uma metodologia participativa, sempre sob a orientação dos professores.

Esta linha de pensamento resulta da compreensão de que, no final do séc. XX, se verificou um novo momento de democratização da escola, manifestando-se a necessidade de criar novos meios de participação. Para se chegar até esta conceção de práticas de participação na escola, foi necessário passar por várias revoluções sociais, ideológicas e organizacionais.

Um dos fenómenos revolucionários na formação da ideia de escola democrática, como sublinha Lima (1998), foram as crises estudantis associadas ao desenvolvimento das ciências humanas, iniciadas com o maio de 1968²¹ e prolongadas pela década de 70. Estes movimentos levaram à reflexão sobre o papel da escola na transformação da sociedade. Os estudantes defenderam questões como a igualdade de acesso e igualdade de oportunidades de sucesso, levando à abertura da escola à participação dos alunos.

Em Portugal, antes mesmo do 25 de abril de 1974, a gestão democrática das escolas já fazia parte do discurso político da oposição democrática e dos movimentos estudantis, e foi uma reivindicação claramente expressa durante as crises universitárias da década de 1960, com repercussões em toda a educação. Todavia, só com o 25 de abril de 1974 se pode falar verdadeiramente da emergência da intervenção dos alunos na escola.

Daí apresentarmos uma proposta de periodização da participação dos alunos no contexto educativo português, a partir de quatro momentos: o primeiro, o longo período anterior ao 25 de abril (não analisado em virtude de o considerarmos como um período de não participação); o segundo, muito breve, “mas intenso” vai de 1974 a 1976; o terceiro inclui o decénio 1976-1986, com a publicação da LBSE, e o quarto desde então até ao ano 2016, data da apresentação do nosso trabalho de investigação.

No nosso estudo/projeto privilegiaremos este último período, visto que nos move a análise e compreensão da promoção da intervenção dos alunos na vida das organizações escolares, no quadro das atuais políticas de autonomia.

²¹ Denominados como maio de 68, tais episódios tiveram origem nas universidades francesas e depois conquistaram o apoio de outros segmentos sociais, transformando-se num grande movimento de contestação à ordem estabelecida. Espalharam-se pelo mundo como uma verdadeira insurreição popular que superou barreiras étnicas, culturais, de idade e de classe e alterou o modelo comportamental e ideológicos vigentes até então (Lima, 1998., p.139).

4.1.1. O 25 de abril e o ensaio da democracia (1974-1976)

Segundo Lima (2009), apesar da ocorrência de algumas práticas autogestionárias anteriores, podemos dizer que o processo de democratização do governo das escolas ocorreu a partir de 1974.

Ainda de acordo com o mesmo autor (2014):

Durante o período revolucionário, embora à margem dos conceitos de descentralização e de autonomia das escolas, que à época se mantinham ausentes dos discursos político-educativos, foi de um exercício autogestionário, de práticas de autogoverno e de uma autonomia *de facto* que, certamente, se tratou, configurando uma espécie de aceleração revolucionária que só mais tarde viria a ocorrer, com traços semelhantes, noutros domínios da vida portuguesa, designadamente durante o ano de 1975 (p.1069).

Das leituras efetuadas e da nossa própria vivência dos acontecimentos à época, constatamos que há uma certa unanimidade em considerar-se o 25 de abril de 1974 como o grande impulsionador de políticas democráticas e que foi após a revolução que a participação se tornou numa palavra-chave dos discursos políticos e dos discursos educativos.

Para Igreja (2004), a revolução espoletou a mobilização dos atores escolares, que levou, na maioria dos casos, à realização de assembleias de professores e de alunos onde a tomada de decisão foi no sentido do afastamento de Reitores ou Diretores dos cargos de gestão das escolas.

Como refere Lima (2009):

Volvido um mês sobre o dia 25 de abril de 1974, o I Governo Provisório, presidido por Adelino da Palma Carlos, que tomara posse a 16 de Maio, aprovava em Conselho de Ministros o Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de maio, o primeiro diploma que reconhecia e apoiava as “iniciativas democráticas” desencadeadas por professores e estudantes em torno da gestão das escolas públicas de todos os graus de ensino (p.227).

Mais tarde, segundo o mesmo autor (2014), estava “ (...) aberto o caminho para a posterior institucionalização da gestão democrática das escolas, primeiro com a publicação do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, e posteriormente com o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro” (p.174). Iniciaram-se, assim, processos de formalização da gestão democrática nas escolas.

Tratava-se, para muitos casos, de uma legalização retrospectiva, de uma resposta do Governo a práticas autogestionárias em desenvolvimento em várias escolas, que

conduziram ao afastamento de alguns Reitores e Diretores (até então nomeados pelo Governo) e à sua substituição por comissões diretivas ou de gestão, quase sempre na sequência de decisões tomadas por assembleias de escola ou por outro tipo de reuniões plenárias.

Este fenómeno de típica ingerência, isto é, de participação ativa e direta no processo de tomada de decisões, torna-se mais claro e ganha maior significado quando se conclui que, de facto, durante todo o período revolucionário não é possível encontrar um único diploma legal, ou instrução oficial, que descentralize a administração e transfira poderes de decisão para as escolas. O que ocorreu, em termos de implantação da *gestão democrática das escolas*, foi uma «deslocação do poder do Ministério da Educação para as escolas, dos Diretores das escolas e do corpo docente tradicional para os professores progressistas e para o corpo estudantil», conforme oportunamente observou Stoer (1985, *cit.in* Lima 2014, p.146). Esta «ocupação» das escolas, como lhe chamou o autor, não foi portanto operada por iniciativa do poder político ou da administração central, na base de qualquer projeto consistente de descentralização. A autonomia escolar era, nesta fase, uma expressão pouco utilizada e até um conceito estranho à legislação escolar, pelo que não chegou a ser juridicamente consagrada, embora fosse quotidianamente ensaiada através de práticas de democracia direta, de deliberações coletivas, executadas pelas comissões de gestão.

Todo modo, segundo nos diz Lima (2014),

(...) era praticada, *de facto*, pelas assembleias das escolas, pelos plenários de professores e pelos órgãos colegiais de gestão eleitos em cada escola, segundo regras e com composições bastante diferenciadas. A democracia direta e as modalidades de participação ativa e informal, típicas das fases de ativismo político e de mobilização social dos atores, caracterizam este período da vida escolar, especialmente no que concerne a professores e alunos, deixando praticamente à margem as famílias e os encarregados de educação, tal como, em geral, as relações com a comunidade local (p.229).

Logo em finais de 1974, com a aprovação do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de dezembro, a administração central passa a dispor de um instrumento normativo que generaliza um «modelo de gestão» uniforme a todas as escolas preparatórias e secundárias e que, teve em vista afastar as formas autocráticas de direção das escolas. Instituiu uma nova morfologia organizacional baseada em três órgãos - Conselho Diretivo, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo - o diploma opta claramente por formas de democracia representativa, regulamenta ao pormenor os processos

eleitorais, admite apenas a possibilidade de reuniões gerais em «assembleias consultivas», por corpos e após autorização, remete para os antigos estatutos e para a legislação complementar anteriores a 1974 as competências dos novos órgãos escolares e, significativamente, estabelece, no seu artigo 31º que «os estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário continuarão sujeitos à superintendência dos competentes órgãos e serviços centrais do Ministério da Educação e Cultura» (Lima, 2014, p.147).

Inicialmente assumido com caráter experimental, para vigorar apenas durante o ano letivo 1974-1975 (embora tenha vigorado também no ano letivo seguinte), este diploma lançou as bases morfológicas, no que concerne aos três principais órgãos, que não-de resistir durante cerca de um quarto de século, até 1998. Os órgãos continuam a ser colegiais, cabendo ao Conselho Diretivo a eleição, de entre os seus docentes eleitos, do respetivo Presidente, o qual presidirá por inerência aos restantes órgãos.

A participação de docentes, alunos (no caso do ensino secundário e com pelo menos 14 anos de idade e de forma paritária com os professores, no C.D) e funcionários encontra-se assegurada ao nível da direção (no Conselho Diretivo), ao nível da gestão pedagógica (no Conselho Pedagógico) encontram-se representantes dos dois primeiros grupos, possibilitando ainda a participação dos alunos em matéria disciplinar (secção disciplinar do Conselho Pedagógico). Contudo, ao nível elementar da gestão escolar, e nomeadamente do Conselho de Turma, o diploma não faz qualquer referência nem regulamenta as atribuições do Delegado de Turma.

4.1.2. A gestão democrática no decénio: 1976-1986

O ano de efetiva viragem verificou-se em 1976, com a publicação da CRP que, logo na definição dos princípios fundamentais de um estado de direito democrático, artigo 2.º, afirma a soberania popular, o pluralismo de expressão e organização, o aprofundamento da democracia participativa, o respeito e a garantia dos direitos e liberdades fundamentais. Na sua parte I, destinada, precisamente, a estes direitos e deveres fundamentais, no capítulo II, direitos liberdades e garantias, estabelece o direito à participação política, à “participação na vida pública”, nomeadamente no seu artigo 48.º, ponto 1: “Todos os cidadãos têm o direito de tomar parte na vida política e na direção dos assuntos públicos do país, diretamente ou por intermédio de representantes

livremente eleitos”. No capítulo III, direitos e deveres sociais, no artigo 67.º alínea g), “definir, ouvidas as representações associativas das famílias, e executar uma política de família com caráter global e integrado” e, ainda nos direitos e deveres culturais, o art.º 77º, acrescentado na primeira revisão levada a cabo em 1982, a participação democrática no ensino, (ponto 2): “A lei regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de caráter científico na definição da política de ensino”.

Nas palavras de Lima (1992, *cit. in* Lima 2014), a partir de 1976/1977 inaugura-se o que ele designa por “segunda edição da gestão democrática” (p.148), com a publicação do Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro e posteriores regulamentos do Conselho Diretivo (Portaria nº 677/77, de 4 de novembro) e do Conselho Pedagógico (Portaria nº 679/77, de 8 de novembro). Aquele normativo seguiu genericamente a morfologia e a linha regulamentadora ensaiadas através do decreto de dezembro de 1974, embora com muito maior grau de detalhe em termos de composição, competências e processos eleitorais, bem como instituindo relações de maior e mais clara subordinação das escolas ao Governo e respetiva Administração Central.

Embora mantendo a arquitetura organizacional do D.L 735-A/74, de 21 de dezembro, consubstanciada na manutenção dos três órgãos: CD, CP e CA, os alunos viram reduzido o número de representantes no CD, que passou para dois, (pondo termo à representação paritária), tendo estes de ser alunos dos cursos complementares (artigo 2º e ponto 2 do artigo 4º). No CP os discentes estavam representados pelos seus Delegados, um por cada ano (artigo 22º). O Conselho de Turma inclui, para além dos professores, 1 representante dos discentes e é presidido pelo DT.

Porém, esta participação dos alunos nestes órgãos, cedo se revelou uma participação formal, meramente expectante, o que contribuiu para que, gradualmente, fossem desistindo da sua participação no CD e, muitas vezes, do CP. A forma dos alunos "exercerem o seu contraponto" e de lutarem, ainda que de forma indireta, contra a "docentocracia" (Formosinho, 2002) era através das Associações de Estudantes. Contudo o associativismo estudantil só veio a ser regulamentado em 1987, pela Lei nº 33/87, de 11 de julho. Ainda de acordo com o autor, "a participação dos alunos na direção pedagógica e administrativa da escola foi, durante este período, uma

participação formal, indireta, consultiva, cooptativa e autoritária-benevolente por parte dos Conselhos Diretivos" (p. 52).

Ainda, de acordo com Lima (2009), esta «segunda edição da gestão democrática», que vigorará formalmente durante mais de uma década no caso das universidades e mais de duas décadas no caso das outras escolas, revelou-se capaz de substituir não apenas o sistema de governo autocrático centralizado, mas também as práticas autogestionárias e de tipo descentralizado e participativo típicas do período revolucionário, por um modelo centralizado de legitimação democrática. Por essa via se garantiu a reanimação de uma administração fortemente centralizada, atribuindo poderes de gestão corrente a órgãos colegiais democraticamente eleitos, embora muito longe das expectativas de descentralização democrática e de autonomia das escolas, continuamente reclamadas por certos setores.

Nas palavras de Lima (2014),

A *gestão democrática* das escolas, constitucionalmente consagrada, embora garantindo importantes princípios de democraticidade e de participação, a eleição de certos órgãos e uma gestão escolar de tipo colegial, sobretudo no caso dos professores, não foi contudo institucionalizada de forma a permitir uma rutura com o paradigma de centralização política e administrativa na educação, nem a conferir maior autonomia às escolas. Os professores conquistaram de facto maior protagonismo face ao anterior *modelo liceal*, e sobretudo face à intervenção de alunos, funcionários e, especialmente, de atores *externos* (pais e encarregados de educação, representantes comunitários, responsáveis municipais, etc.). Porém um protagonismo fortemente insular e limitado a áreas de execução, numa ação profundamente subordinada e regulamentada pormenorizadamente por um extensíssimo *corpus* normativo que garantiu o protagonismo maior do ministério da educação e lhe conferiu o exclusivo dos poderes de governo e de direção do sistema e das escolas (pp.148,149).

Também por isso, as práticas de participação de professores e alunos na gestão das escolas cedo se revelaram através de modalidades de participação formal e relativamente passiva, registando mesmo, no caso dos alunos das escolas básicas e secundárias, formas de não participação. No caso do pessoal não docente, de há muito a sua participação se encontrava bastante ritualizada e subordinada (Lima, 1998). Pois, segundo o mesmo autor, é a partir de meados da década de 1980, que a denominada “gestão democrática” das escolas vai desaparecendo dos discursos políticos e dos textos normativos.

Relativamente às escolas dos ensinos básico e secundário, a estratégia agora implementada foi de feição desconcentrada, com o objetivo de sanar os problemas de

controle de um sistema cada vez maior e mais complexo e em crise de eficácia e de eficiência. Daí a criação de uma espécie de *capitanias*, ou extensões locais do poder central, as denominadas Direções Regionais. Ainda que, no dizer do autor, a categoria “autonomia da escola” surja como uma espécie de “Terra Prometida”, apesar de ter ido no sentido da delegação de certas competências para as Direções Regionais de Educação (novo nível de administração criado), do que de transferência de competências para as escolas, instituindo-se assim uma administração de tipo centralizado-desconcentrado.

Como conclui Lima (2009):

A democratização do governo das escolas básicas e secundárias, a autonomia e a participação cidadã da comunidade socioeducativa permanecerão, em boa parte, com o estatuto de promessas adiadas, quando não de discurso retórico circunscrito a programas dos governos e a preâmbulos de diplomas legais, mas sem outras consequências de maior (p.235).

4.1.3. De 1986 (LBSE) até aos nossos dias

A Lei 46/86 (LBSE) foi o documento basilar da democratização da educação, pela afirmação do direito de igualdade de acesso e sucesso escolares, e determinar que a administração e gestão das escolas se devem orientar por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, democraticamente eleitos (artigo 45.º).

Dos seus princípios organizativos, destacamos o artigo 30.º, nas alíneas g) “ (...) proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário (...), e l) “ (...) através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar (...) em que se integrem todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”, uma tríade essencial ao funcionamento da organização escolar.

Assim, embora esta Lei não atribua autonomia às escolas básicas e secundárias, mas apenas às universidades, o seu referencial normativo contém em si, importantes princípios de democratização do governo das escolas públicas, nomeadamente no que concerne aos processos participativos ao nível da gestão do sistema escolar, incluindo professores, alunos e famílias (artigo 3º, b) e no artigo 45º estabelece que a direção de

cada escola "é assegurada por órgãos próprios, para os quais são democraticamente eleitos os representantes dos professores, alunos e pessoal não docente".

Nos finais dos anos 80 começou por esboçar-se uma intenção por parte da administração central de devolver às escolas a tomada de decisões estratégicas, embora coerentes com a política nacional de educação. Surge então, o DL nº 43/89, de 3 de fevereiro, que, no seu preâmbulo consagra que " a autonomia da escola se concretiza pela elaboração de um PE próprio, constituído e executado de forma participada (...)".

Desde então (a partir da Lei de Bases de 1986), a participação democrática torna-se uma tendência que veio a ser reforçada no final dos anos 90, com o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, consagrado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que se manteve em vigor até 22 de abril de 2008 (data em que foi aprovado o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, instituído pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril). O DL nº 115-A/98 apresenta um quadro de referência flexível, respeitador dos princípios de democraticidade e de participação definidos na LBSE e promotor da colaboração de todos os implicados na construção de soluções adequadas aos contextos em que estão inseridos. Prevê ainda, a conversão da escola numa comunidade educativa, transformando-a num elemento polarizador do desenvolvimento pessoal dos indivíduos e em ambiente ideal para a aprendizagem da cidadania democrática.

Como afirmam, a este propósito, Pedro e Pereira (2010):

À luz deste regime, a autonomia pode ser definida como a capacidade de a escola tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional. Trata-se, de acordo com o preconizado na LBSE, de valorizar a identidade de cada instituição escolar (p.751).

Tendo em vista a viabilização dessa autonomia, assumem especial destaque, os seguintes instrumentos: o Projeto Educativo (**PE**), "expressão da liberdade da escola", o Regulamento Interno²²(**RI**) e o Plano Anual de Atividades²³(**PAA**). O PE é o "documento que consagra a orientação educativa da escola (...) no qual se explicitam ao

²²O RI é o documento que define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar (artigo 3, n. 2, alínea b) do Decreto-lei n. 115-A/98).

²³O PAA é o documento de planeamento que define, em função do PE, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos (artigo 3º, n. 2, alínea c) do Decreto-lei nº. 115-A/98).

princípios, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (artigo 3º, nº 2, alínea a). Ele é uma concretização da liberdade de ensinar e aprender e da própria democracia participativa, através do qual a escola expressa a sua autonomia. Assim, é mediante a concretização do seu PE que a escola se constitui como uma organização com identidade e capacidade de auto-organização.

No que concerne à questão da participação, o que o referido documento consagra é, efetivamente, um quadro de participação formal, com efeitos incertos no que respeita à participação informal dos diferentes elementos da comunidade educativa, sobretudo no que tange aos alunos. Todavia, é inegável que este normativo veio aumentar a responsabilidade dos mesmos e abrir a possibilidade de intervirem mais no quotidiano escolar e nas decisões, através da participação em reuniões e na elaboração de documentos orientadores das escolas e agrupamentos de escolas.

Este diploma preconiza uma estrutura de administração e gestão das escolas assegurada por quatro órgãos: a AE, o CE, o CP e o CA. A AE é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola e de participação e representação da comunidade educativa (artigo 8º, n.º 1 e 2); a Direção Executiva “é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira” (artigo 15º, n.º 1); o CP é o “órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (artigo 24º); por fim, o CA é o órgão que decide em matéria administrativo-financeira, de acordo com o artigo 28º. É de salientar que com este diploma, a Direção Executiva é assegurada por um CE ou por um Diretor e, no seu recrutamento são colocadas em plano de igualdade a posse de formação especializada e a experiência em cargos de gestão (artigo 19º, n.º 3).

Também é visível no Decreto- Lei 270/98, de 1 de setembro (que define o estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário) artigo 3º, que “a escola deve promover a participação da comunidade escolar no processo de elaboração do regulamento, mobilizando para o efeito alunos, docentes, pessoal não docente e pais e encarregados de educação”, assim como “atividades de integração na comunidade educativa no âmbito da medida educativa disciplinar prevista no artigo 17º”. Desta

forma, os alunos têm direito a participar, através dos seus representantes, nos termos da lei e nos definidos em sede do regulamento interno, nos órgãos de administração e gestão da escola, no processo de elaboração, acompanhamento e concretização do projeto educativo e do regulamento interno. A participação dos alunos assume assim um papel de relevância na gestão democrática da escola e confere-lhes o direito e o dever de intervir no sentido da melhoria do ensino e do serviço das organizações escolares.

O artigo 25º refere que a composição do Conselho Pedagógico é da responsabilidade de cada escola, a definir no respetivo regulamento interno, devendo neste estar salvaguardada a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos, no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projetos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros. Nas reuniões em que sejam tratados assuntos que envolvam sigilo, designadamente sobre matéria de provas de exame ou de avaliação global, apenas participam os membros docentes. Os representantes dos alunos são eleitos anualmente pela assembleia de Delegados de Turma, de entre os seus membros.

A Lei 23/2006, de 23 de junho, estabelece o regime jurídico do associativismo jovem, bem como os programas de apoio no desenvolvimento da sua atividade. No artigo 17º é atribuído às associações de estudantes o direito de participação na elaboração da legislação sobre o ensino, designadamente na definição, planeamento e financiamento do sistema educativo, na gestão, no acesso ao ensino superior, na ação social escolar e no plano de estudos, reestruturação e criação de novos agrupamentos e áreas curriculares ou disciplinas. Este artigo assinala também que a “menção da consulta é obrigatória nos preâmbulos ou relatórios sobre os quais tenha sido solicitado parecer”. O artigo 18º refere-se à participação das associações de estudantes na vida escola, conferindo-lhes o direito de serem consultadas pelos órgãos de gestão das escolas em relação ao projeto educativo, ao regulamento interno, planos de atividades e orçamentos, projetos de combate ao insucesso escolar, avaliação, ação social escolar e organização de atividades de complemento curricular e Desporto Escolar.

Veloso *et al.* (2012) destacam também esta questão, considerando que

(...) no âmbito das recentes inovações legais introduzidas, assiste-se ao reforço da participação da comunidade educativa através do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, que implementa um “novo” órgão colegial de direção — o conselho geral — conferindo-lhe a função de aprovar as regras fundamentais de funcionamento da escola”(regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projeto educativo, plano de atividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de atividades, (p.817).

Neste órgão, têm representação o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação e também os alunos, as autarquias e a comunidade local, nomeadamente, representantes de instituições, organizações e atividades económicas, sociais, culturais e científicas. Este decreto cria dois novos órgãos: o CG, órgão colegial de direção que substitui a AE prevista no DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, e o Diretor, órgão unipessoal de administração e gestão, e a manutenção de outros dois: o CP e o CA. No que concerne à participação dos alunos nos órgãos de direção e gestão, o novo diploma consagra a participação dos alunos do ensino secundário no CG (artigo 12º, ponto 2) e no CP (artigo 32º, ponto 1), não apresentando, neste ponto, como aliás em muitos, diferenças substanciais relativamente ao disposto no DL n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Considerando o número de elementos consagrados nestes órgãos, 21 para o CG (artigo 12º, ponto 1) e 15 para o CP (artigo 32º, ponto 1) e não definindo aquele diploma o número de representantes dos alunos com assento nesses órgãos, não será de estranhar, face ao défice de participação que tem caracterizado este grupo de agentes educativos, as escolas optem por reduzir ao mínimo o número de representantes dos alunos, mantendo-se assim a "caricatura de democracia", o "jogo vazio e sem sentido" a que Afonso e Viseu (2001) se referiam a propósito da apropriação e atualização do DL n.º 115-A/98, de 4 de maio, pelas escolas. Só o tempo e as soluções encontradas pelas escolas nos facultarão a informação necessária à confirmação ou infirmação da hipótese acabada de enunciar.

O Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, vem alterar o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, e tem como princípios gerais “assegurar a participação de todos os intervenientes no processo educativo, nomeadamente dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias e de entidades representativas das atividades e instituições económicas, sociais, culturais e científicas, tendo em conta as características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e de ensino (artigo 3º)”. Indica também que

ao abrigo do artigo 12.º, "a representação dos discentes é assegurada por alunos maiores de 16 anos de idade" e no artigo 14º que "os representantes dos alunos e do pessoal não docente são eleitos separadamente pelos respetivos corpos, nos termos definidos no regulamento interno". Os alunos (tal como os pais/EE) deixaram de ter participação no C.P (artigo 32º).

Mais recentemente, a Lei 51/2012 de 5 de setembro que aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar, nos seus artigos 7º e 10º, estabelece respetivamente os direitos e os deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação. Confere ao aluno o direito de participar, através dos seus representantes, nos termos da lei, nos órgãos de administração e gestão da escola, na criação e execução do respetivo projeto educativo, bem como na elaboração do regulamento interno. Têm também o direito de eleger os seus representantes para os órgãos, cargos e demais funções de representação no âmbito da escola, bem como ser eleito, nos termos da lei e do regulamento interno da escola e o direito de apresentar críticas e sugestões relativas ao funcionamento da escola, bem como serem ouvidos pelos professores, Diretores de Turma e órgãos de administração e gestão da escola em todos os assuntos que justificadamente forem do seu interesse.

Pelo que atrás ficou exposto, concluímos que são notórias, ao longo da história da democracia e no processo de democratização da escola, alterações ao nível da legislação que têm contribuído para a participação formal dos alunos na organização e gestão da escola. Estes processos têm sido sujeitos a avaliações externas, ao longo das últimas décadas, e têm sido objeto de reflexão por parte de vários estudos de investigação.

Apraz-nos assim concluir que desde a criação da Lei de Bases têm surgido normas promotoras de espaços participativos para os alunos dentro das organizações escolares, tendo a participação dos alunos vindo a assumir um papel de relevância na gestão democrática da escola ao conferir-lhes o direito e o dever de intervir no sentido da melhoria do ensino e do serviço das organizações escolares.

4.2. Espaços e modos de construção da participação dos alunos

Como ficou patente no ponto anterior, os normativos atualmente em vigor onde podemos encontrar as normas enquadradoras da participação dos alunos, nomeadamente, no que concerne à sua participação na organização e gestão da escola ao nível das reuniões, dos órgãos, da elaboração de documentos orientadores da escola, dos projetos e nas tomadas de decisão, são: a LBSE (Lei nº 46/86, de 14 de outubro), o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, na redação dada pelo Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, (Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação do ensino pré-escolar e dos ensinos básico e secundário) e a Lei nº 51/2012, de 5 de dezembro (Estatuto do Aluno de Ensino não Superior).

A LBSE, Lei nº 46/86, de 14 de outubro, define como um dos princípios organizativos do sistema de ensino

Contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias (alínea l) do artigo 3º).

A administração e gestão dos estabelecimentos de ensino devem pautar-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo (nº 2 do artigo 45º), circunscrevendo-se a participação dos alunos ao ensino secundário (nº 5 do artigo 45º).

O D.L nº 75/2008, alterado pelo D.L nº 137/2012, de 2 de julho, estabelece como um dos princípios orientadores da administração das escolas a *democraticidade* e a *participação* de todos os membros da comunidade educativa e a *promoção* da sua iniciativa (alínea g) do nº 1 do artigo 4º).

A Lei nº 51/2012, de 5 de setembro, no ponto 1 do seu artigo 7º, estabelece como direito dos alunos a participação, através dos seus representantes, nos termos da lei, nos órgãos de administração e gestão da escola, na criação e execução do respetivo projeto educativo, bem como na elaboração do regulamento interno (alínea m); participar na eleição dos seus representantes para os órgãos, cargos e demais funções de representação no âmbito da escola, bem como ser eleito, nos termos da lei e do regulamento interno da escola (alínea n); apresentar críticas e sugestões relativas ao

funcionamento da escola e ser ouvido pelos professores, Diretores de Turma e órgãos de administração e gestão da escola em todos os assuntos que justificadamente forem do seu interesse (alínea o)) e a participação nas demais atividades da escola, nos termos da lei e do respetivo regulamento interno (alínea r)). No mesmo normativo está contemplada a possibilidade dos alunos serem representados pela Associação de Estudantes (pontos 1 e 2 do artigo 8º).

A participação dos alunos na organização e funcionamento da escola secundária, tal como está atualmente consagrada e decretada, consubstancia-se na participação dos seus representantes no Conselho Geral, nas estruturas de coordenação educativa ou supervisão pedagógica, como o Conselho de Turma, através do Delegado ou Subdelegado de Turma; nas assembleias de alunos; nas assembleias de Delegados de Turma e através das Associações de Estudantes, nos termos definidos no regulamento interno de cada escola.

4.2.1. Participação dos alunos no Conselho Geral

O órgão de participação e representação da comunidade educativa é o Conselho Geral que se constitui como o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, devendo estar salvaguardada na sua composição a representação dos docentes, dos pais e EE, dos alunos, do pessoal não docente, do município e da comunidade local, (nº 2 do artigo 11º), circunscrevendo-se a participação dos alunos a maiores de 16 anos de idade (nº6 do artigo 12º).

A definição do número de elementos que compõem o Conselho Geral é da responsabilidade da escola não podendo o total dos seus membros ser superior a 21 (nº 1 do artigo 12º). Os representantes dos alunos candidatam-se constituídos em lista, sendo eleitos pela assembleia de alunos através do método de representação proporcional da média mais alta de Hondt (artigo 15º).

4.2.2. Participação dos alunos nos Conselhos de Turma e noutros órgãos

No que respeita às estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica, o Decreto-Lei nº 75/2008, na redação dada pelo DL nº 137/2012, de 2 de julho, consagra o direito dos alunos de, através do Delegado da respetiva turma, participarem nas

reuniões dos Conselhos de Turma, exceto nas destinadas à avaliação. (nº 1 e nº 3 do artigo 44º).

O nº 2 do artigo 48º deste normativo reconhece, ainda, aos alunos o direito de participar na vida da escola. Esta participação processa-se, designadamente, através dos Delegados/Subdelegados de Turma, do Conselho de Delegados de Turma e das assembleias de alunos em termos a definir no regulamento interno da escola (nº 2). No mesmo sentido, vai o Estatuto do Aluno e Ética Escolar ao conferir aos alunos o direito de poderem reunir-se em assembleia geral de alunos e assembleia de Delegados e de serem representados pela Associação de Estudantes, pelos seus representantes nos órgãos de direção da escola, pelo Delegado ou Subdelegado de Turma e pela Assembleia de Delegados de Turma, nos termos do regulamento interno da escola. (nº 1, artigo 8º).

Os alunos a quem tenha sido aplicada nos últimos dois anos escolares medida disciplinar sancionatória superior à de repreensão registada, ou sejam ou tenham sido no mesmo período excluídos da frequência de qualquer disciplina ou retidos por excesso de faltas, não podem ser eleitos ou designados para os órgãos e estruturas previstas na legislação em vigor. (nº 3, artigo 50º, do Decreto-Lei supra mencionado).

Os normativos atrás citados definem os espaços formais e não-formais de participação dos alunos na organização escolar remetendo para o RI da escola a definição do modo como esta participação se deve processar. No entanto parece-nos importante analisar de que forma a organização escolar em estudo atualiza a participação decretada e quais as lógicas de ação que a caracterizam de modo a identificarmos a existência de eventuais infidelidades normativas e a podermos concluir se estamos frente apenas a um *locus* de reprodução ou a um *locus* de reprodução e produção de orientações e regras. É o que nos propomos fazer no capítulo seguinte.

PARTE II–ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

CAPÍTULO V - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento. O seu propósito explícito é o de dar resposta a determinados princípios que conduzem ao conhecimento científico (Quivy e Campenhoudt, 2008).

De acordo com Afonso (2005), a investigação consiste numa construção social e histórica que espelha e modifica o ambiente social em que se encontra inserida e remete-nos para o paradigma do conhecimento científico.

O ponto de partida de qualquer investigação consiste em escolher o domínio de interesse e em transpô-lo para uma questão que poderá ser estudada. Deste modo, esta investigação corporiza um eixo de problematização que passamos a explicitar.

5.1. Pergunta de partida e objetivos

A pergunta de partida, que nos acompanhou ao longo desta investigação, é a seguinte:

Quais as práticas de participação dos alunos do ensino secundário e de que modo se constroem?

Com este estudo, pretendemos contribuir para a compreensão da importância da participação dos alunos do ensino secundário na organização e gestão da sua escola. Assim, **o objetivo geral** deste estudo consiste em:

Conhecer o modo como se constrói e se desenvolve a participação dos alunos do ensino secundário na nossa escola.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- a. Identificar as formas de participação dos alunos na escola;
- b. Caracterizar os vários níveis de participação efetiva dos alunos na organização escolar;
- c. Identificar fatores organizacionais inibidores/potenciadores da participação dos alunos;
- d. Conhecer as modalidades e estratégias de participação privilegiadas pelos alunos.

5.2. Formulação das Hipóteses de Investigação

A formulação e o teste de hipóteses são duas etapas fundamentais na pesquisa. O investigador, interessado na procura de respostas para o problema formulado, observa os factos e tenta explicar a sua ocorrência. Podemos definir hipóteses como uma tentativa de explicação, por parte do investigador, para prever os resultados principais do processo de investigação, levando à fundamentação da teoria.

Para Campana (2001), hipótese é "qualquer explicação proposta para um problema, mais ou menos provável, com base nos factos acessíveis"(p.77). As hipóteses são, assim, afirmações que devem ser testadas empiricamente, o que significa submetê-las a confirmação ou a rejeição.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008), a formulação de hipóteses é importante, porque fornece à investigação um fio condutor particularmente eficaz.

As nossas hipóteses de investigação são:

- H.1.** A ação dos Delegados de Turma contribui para a resolução dos problemas da turma;
- H.2.** Os Delegados de Turma têm consciência da importância da participação dos alunos na organização e gestão da escola;
- H.3.** Os Delegados de Turma privilegiam a participação dos alunos em áreas relacionadas com as atividades letivas;
- H.4.** Os Delegados de Turma reconhecem a importância da Associação de Estudantes.

5.3. Metodologia da Investigação

Para Córdova (2009), "A pesquisa é a atividade nuclear da Ciência. Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. A pesquisa é um processo permanentemente inacabado (...)"(p.31).

Considerando que o modo de vida democrático só se constrói através da vivência de experiências participativas no contexto escolar, entendemos ser de primordial importância a participação dos jovens em algumas tomadas de decisão da escola. A nossa investigação teve como foco a verificação da participação dos Delegados de Turma (enquanto representantes dos alunos) na gestão escolar da nossa escola.

Numa pesquisa, podem considerar-se três tipos de métodos: investigação quantitativa, investigação qualitativa e mistos (Sousa & Batista, 2011, pp.53-57). Assim, um investigador não tem que aderir de forma rígida ao método quantitativo ou ao método qualitativo. Pode combinar o emprego dos dois tipos de métodos. A pesquisa qualitativa preocupa-se com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Procura explicar o porquê das coisas, exprimindo o que deve ser feito. Este tipo de pesquisa tende a salientar aspetos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana. (Polit, Becker & Hungler, 2004).

Na pesquisa quantitativa os resultados podem ser quantificados. Centra-se na objetividade, recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenómeno. Neste tipo de investigação, o investigador deve elaborar um plano de investigação estruturado, onde se incluam os objetivos e pormenorizadamente os procedimentos de investigação. Antes da elaboração do plano deve ser feita uma revisão da literatura que ajudará a definir os objetivos e a formular as hipóteses.

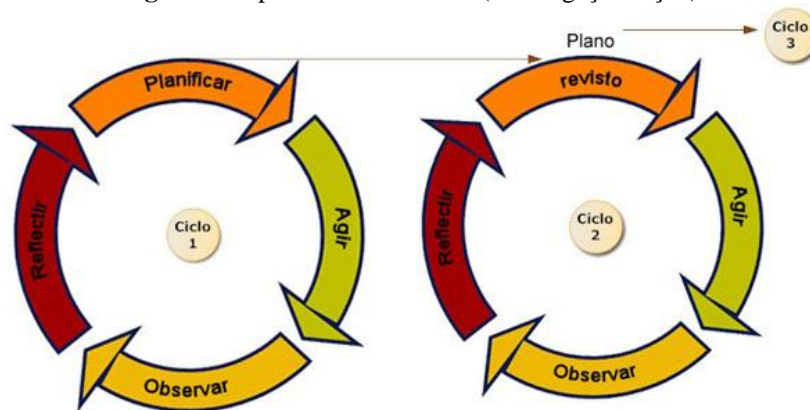
A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informação do que se poderia conseguir isoladamente (Ferreira, 2002). Para Sousa e Batista (2011) esta estratégia permite tornar o processo de investigação mais consistente e sólido. Apesar de reconhecermos a importância dos dois tipos de pesquisa, quer separadamente, quer em conjunto optamos pelo método qualitativo.

Existe um número considerável de metodologias que podem ser usadas no campo da investigação socioeducativa. Considerando a natureza do nosso estudo optámos pela investigação-ação (IA), dado que o nosso projeto é um projeto de intervenção e de investigação, uma vez que esta nos oferece a possibilidade de refletir acerca das nossas práticas educativas com vista à sua transformação.

Ao nível da investigação em educação, segundo Coutinho et al. (2009) a investigação-ação pode ser vista como um conjunto de metodologias de investigação que incluem ação e investigação e em que o processo alterna entre ação e reflexão crítica. Ainda na perspetiva destes autores, o fundamental nesta metodologia é “a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (...) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (p.360).

A IA tem um duplo objetivo – INVESTIGAÇÃO e AÇÃO. Investigação no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador. Na ação no sentido de obter mudanças numa comunidade, numa organização ou num determinado programa. Para vários estudiosos, entre eles Amado (2014) e Latorre (2003), a IA é um tipo de investigação qualitativa como num processo aberto e contínuo, ou seja, há uma reflexão sobre a ação a partir da mesma. Apresentamos na figura seguinte o esquema da IA:

Figura 1. Espiral de ciclos da IA (Investigação-Ação)



Fonte: Latorre (2003)

Com esta metodologia pretende-se sobretudo operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar resultados mais satisfatórios, por isso não se confina a um único ciclo. Planificamos, agimos, observamos, refletimos/avaliamos e, depois, voltamos a planificar, a agir, a observar, a refletir/avaliar e assim sucessivamente, com vista a alcançar cada vez melhores resultados. Segundo Latorre (2003) a IA é um vai e vem, entre ação e reflexão de modo que os dois momentos se integrem e se completem.

Para o tratamento dos dados do estudo recorreu-se ao programa Microsoft Excel, que é um aplicativo Windows, que fornece ferramentas para organizar, analisar e interpretar os dados, que serão apresentados através de quadros e gráficos.

5.4. Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados pode ser feita através de inquérito por questionário ou por entrevista. Os dois apresentam vantagens e desvantagens, de acordo com quadros que se seguem:

Quadro 2. Inquérito por questionário

Vantagens	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> • Contempla várias dimensões da avaliação num só instrumento; • As perguntas são iguais para todos os respondentes - objetividade; • O tratamento pode ser facilitado se forem escolhidos itens de resposta fechada (escolha múltipla) ou de resposta curta; • Os respondentes têm tempo para pensar antes de responder. 	<ul style="list-style-type: none"> • É menos flexível do que a entrevista; • Geralmente as pessoas exprimem-se melhor oralmente do que por escrito; • Responder a um questionário pode ser maçador e, por vezes, as pessoas não os devolvem respondidos; • As pessoas poderão dar respostas socialmente corretas em vez de exprimirem as suas próprias ideias ou comportamentos; • Requer literacia; • A profundidade de informação é, por vezes, sacrificada em função da extensão; • As respostas podem não corresponder à verdade, por falta de clareza da pergunta/má interpretação do inquirido.

Fonte: Alves, P. (2012, p.51)

Quadro 3. Inquérito por entrevista

Vantagens	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> • É flexível, uma vez que permite explorar linhas de interrogatório que não estavam previstas; • Pode ser marcada de acordo com a conveniência do entrevistado e do entrevistador, o que é um aspeto muito facilitador • Possibilita o aprofundamento dos assuntos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consome muito tempo; • Está sujeita à influência do entrevistador que, consciente ou inconscientemente, pode induzir as respostas do entrevistado; • As pessoas poderão dar respostas socialmente corretas em vez de exprimirem as suas próprias ideias ou comportamentos.

Fonte: Alves, P. (2012, p.50).

Confrontados com uma variedade de opções, decidimo-nos pela técnica de recolha de informação – o Inquérito por Questionário - pois apresenta-se-nos como sendo aquela que melhor se adapta ao projeto de investigação que nos norteia. Para além de utilizarmos a recolha de dados para a verificação das hipóteses, com a aplicação do questionário pretendemos garantir respostas válidas, precisas e fidedignas. Na nossa escolha, tivemos em conta a opinião de Quivy e Campenhoudt (2008) ao defender que para cada investigação, os métodos devem ser escolhidos e utilizados com uma certa flexibilidade, tendo em conta os objectivos próprios, o modelo de análise e as suas hipóteses.

O questionário (Anexo 1) encontra-se dividido em três partes distintas, mas interligadas, antecedidas de explicações para o seu correcto preenchimento.

Foi feito um pré-teste do questionário, implementado num pequeno grupo de alunos, para verificar se existiam possíveis anomalias referentes ao tipo de linguagem utilizada, a possíveis recusas nas respostas e a questões inúteis, constatar se as questões eram facilmente compreensíveis e desprovidas de equívocos, se o tempo de preenchimento era aceitável ou, pelo contrário, demasiado longo, correndo o risco de causar desinteresse e se as questões não apresentavam ambiguidade. O pré-teste possibilitou, ainda, refletir sobre o layout (Hill & Hill, 2002), clareza, tamanho e aparência estética do questionário. Esta etapa revelou-se indispensável, permitindo corrigir e modificar o questionário inicial, caso fosse necessário, adoptando então carácter definitivo.

5.5. População e amostra

Segundo Gil (2002) a população ou universo é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características. De acordo com Fortin (1999), uma população é constituída por um conjunto de elementos ou de sujeitos que partilham características comuns, definidas por um conjunto de critérios. O elemento é a unidade base dessa população, junto da qual a informação é recolhida, podendo este consistir numa pessoa, família, grupo, comportamento, organização, entre outros. A população alvo “é constituída pelos elementos que satisfazem os critérios de seleção definidos antecipadamente e para os quais o investigador deseja fazer generalizações” (op.cit., p. 202).

A amostra da nossa investigação é constituída pelos Delegados de Turma dos 11º e 12º anos de escolaridade, em virtude de considerarmos que estes alunos apresentam um maior grau de maturidade e cuja caracterização apresentamos no quadro seguinte:

Quadro 4. População/amostra

Ano de escolaridade	Nº alunos	Média de Idades	Género	
			Masculino	Feminino
11º	19	16,5	16	3
12º	20	17,35	9	11
Total	39	16,93	25	14

Fonte: Elaboração própria

5.6. Aspetos éticos - recolha de dados

Qualquer investigação efectuada junto de pessoas levanta questões morais e éticas. Fortin (1999) refere que "a ética, no seu sentido mais amplo, é a ciência da moral e a arte de dirigir a conduta" (p.114).

Para que fosse possível proceder-se à recolha de dados, e tendo presente as condições éticas, efetuámos várias diligências antes da sua aplicação. Foi previamente requerida ao Diretor da escola autorização para a aplicação do questionário (Anexo 2), tendo a mesma sido deferida. Considerando a idade dos alunos, foi também solicitada autorização aos EE, para os seus educandos participarem na investigação (Anexo 3).

Assim, foram respeitados na íntegra os seguintes aspetos éticos:

- Respeitaram-se os *timings* dos participantes;
- Não foram feitos quaisquer juízos de valor;
- Respeitou-se a confidencialidade;
- Honestidade intelectual, entre outros.

5.7. Caracterização do contexto

5.7.1. Localização e caracterização do meio envolvente

Tal como em outras regiões do país, o liceu constituiu um elemento central na afirmação de Viseu como pólo e como zona urbana de referência para a formação liceal dos jovens da Beira Alta (Aragão, 1999).

A Escola Secundária Alves Martins (ESAM) localiza-se no centro da cidade, sede de concelho e distrito de Viseu. Este município está limitado a norte pelo distrito de Vila Real e Porto, a oeste pelo de Aveiro, a este pelo da Guarda e a sul pelo de Coimbra. A cidade está situada na Beira Interior, pertencendo à região Centro, com cerca de 69 713 habitantes, sendo a segunda maior cidade da região centro de Portugal (a seguir a Coimbra).

5.7.2. Percursos históricos da ESAM

Com a revolução liberal, em 1820, e a sua marcha definitivamente triunfante, a partir de 1834, Viseu e a sua área irão acompanhar a evolução geral processada no país, apenas ritmadas pelo seu próprio passo, feito de maneiras de pensar, de sentir e de viver que, de geração em geração, vinham de longes tempo... (Aragão, 1999, p.9).

Remontando a génese do ensino secundário ao triunfo do liberalismo em Portugal, propomo-nos apresentar uma breve resenha histórica do Liceu de Viseu, de que a atual Escola Secundária Alves Martins é a sua legítima herdeira e continuadora. Para isso, vamo-nos socorrer da investigação efetuada pelo autor mencionado que, para além de investigador foi, durante muitos anos, professor de História nesta escola.

a. Período de 1849-1910 - A Monarquia Constitucional

1ª fase: o Liceu Nacional/Central de Viseu (1849-1898/1898-1910)

A situação político-social e económico-financeira dos primeiros tempos do Liberalismo, não tornou possível que, quer a reforma de Passos Manuel (1836) - que criou os Liceus -, quer a reorganização empreendida oito anos depois por Costa Cabral (1844), surtissem, de imediato, efeito com a instalação e generalização destas instituições em todo o país. Foi o caso de Viseu.

Com efeito, só em 14 de setembro de 1849, numa sala do Seminário Episcopal da cidade, se celebrou o primeiro conselho do Liceu Nacional de Viseu, em que ele foi inaugurado. Assim, a 1ª instalação e o nascimento do Liceu Nacional de Viseu ocorreu no ainda atual Seminário Diocesano (antigo Convento da Congregação de S. Filipe de Néri, fins do séc. XVII), em Santa Cristina - 1849-1868 (Anexo 4 - foto 1).

A 2ª instalação foi no Paço dos Três Escalões (fins do séc. XVI), no Adro da Sé (1868-1922), hoje Museu de Grão Vasco (Anexo 4 - foto 2). Teve aqui papel de relevo a Diocese, através do Bispo D. António Alves Martins, que conhecendo a impossibilidade de instalação deste estabelecimento noutra local da cidade, por falta de edifícios públicos e privados, autorizou e promoveu a sua instalação neste local.

Ao longo deste período histórico, o Liceu de Viseu passa por duas promoções/elevações categoriais: elevação à categoria de 1ª Classe, em 31-12-1868 e à categoria de Central, em 13-07-1898.

b. Período de 1910-1926 - A primeira República

2ª fase: o Liceu (Central) de Alves Martins (1911-1926)

O novo regime republicano, de acordo com o seu ideário e programa de ação, pugnará no campo da instrução por uma ação educativa visando o "desenvolvimento do homem

em toda a perfeição", de forma a vir a ser, como indivíduo e cidadão, plenamente consciente e responsável dos seus direitos e deveres.

Logo no ano escolar de 1910-1911, o Reitor, Dr. António de Amaral Corte Real, reafirma como grande aspiração:

Ver o nosso liceu instalado em casa própria e a construção de um edifício que reúna as mais modernas condições pedagógicas, edifícios com aulas amplas, higiénicas, alegres e arejadas, com parque para jogos e recreio de alunos; com ginásio e casas de banho, com salões para festas escolares, etc. que atraia e convide ao trabalho e onde em fim possam realizar-se completamente todos os progressos da nova ciência de educar. (Anuário do Liceu de Alves Martins, ano escolar de 1910-1911, *cit.in* Aragão, 1999, p.62).

Porém, o Liceu havia de continuar, "contra ventos e marés", ainda por mais alguns anos neste respeitável edifício dos finais do séc. XVI. Só em janeiro de 1922, como resultado de influências e pressões sociais e políticas exercidas sobre o Poder, a partir das forças locais, o Liceu deslocou-se outra vez, agora para o devoluto Colégio do *Sacré-Coeur* (3^a instalação provisória, 1922-1948), abandonado pelas religiosas desta Ordem, com melhorias notórias em relação às anteriores instalações (Anexo 4 - foto 3).

Querendo associar-se à consagração pública da figura do Bispo de Viseu D. António Alves Martins, o governo republicano quis distinguir com a sua memória o Liceu de Viseu, que passará a chamar-se Liceu Alves Martins.²⁴

c. Período de 1926-1974- "O Estado Novo"

3^a fase (concl): o Liceu (Central) de Alves Martins (1926-1948)

Não obstante as condições funcionais do edifício e do exercício de ensino tivessem melhorado substancialmente, as mesmas continuavam a padecer ainda de fortes limitações e deficiências, face às novas exigências do ensino e ao constante crescimento da população escolar. Assim sendo, o Estado sentia como imperiosa e urgente a necessidade de construção de um edifício com características próprias, verdadeiramente adequadas à dignidade da sua função.

²⁴Através do *Decreto de 18 de março de 1911*, do então Ministro do Interior do Governo Provisório da recém proclamada República, Dr. António José de Almeida.

4ª fase: o Liceu Nacional de Viseu (a partir de 1948)

Oficialmente inaugurado em 28-04-1948, pelo então Ministro das Obras Públicas, Eng.º José Frederico Ulrich, acompanhado do Subsecretário da Educação, Dr. Leite Pinto, "numa cerimónia solene e festiva muito concorrida e aplaudida pela população local". (Aragão,1999, p.97) (Anexo 4 - foto 4).

d. Período Pós-1978 - A Escola Secundária Alves Martins

O Decreto-Lei nº 80/78, de 27 de abril, no seu artigo 1º consigna que "todos os Estabelecimentos de Ensino Secundário passam a ter a designação genérica de Escolas Secundárias". O Liceu Nacional de Viseu, passa a partir de então, a intitular-se Escola Secundária Alves Martins, retomando assim o seu antigo patrono.

Desde então para cá, foi sendo alvo de algumas obras de remodelação, tendo sido a intervenção da Parque Escolar, no biénio 2009/2011 e no âmbito do Programa de Modernização das Escolas do Ensino Secundário, a mais profunda (Anexo 4 - foto 5).

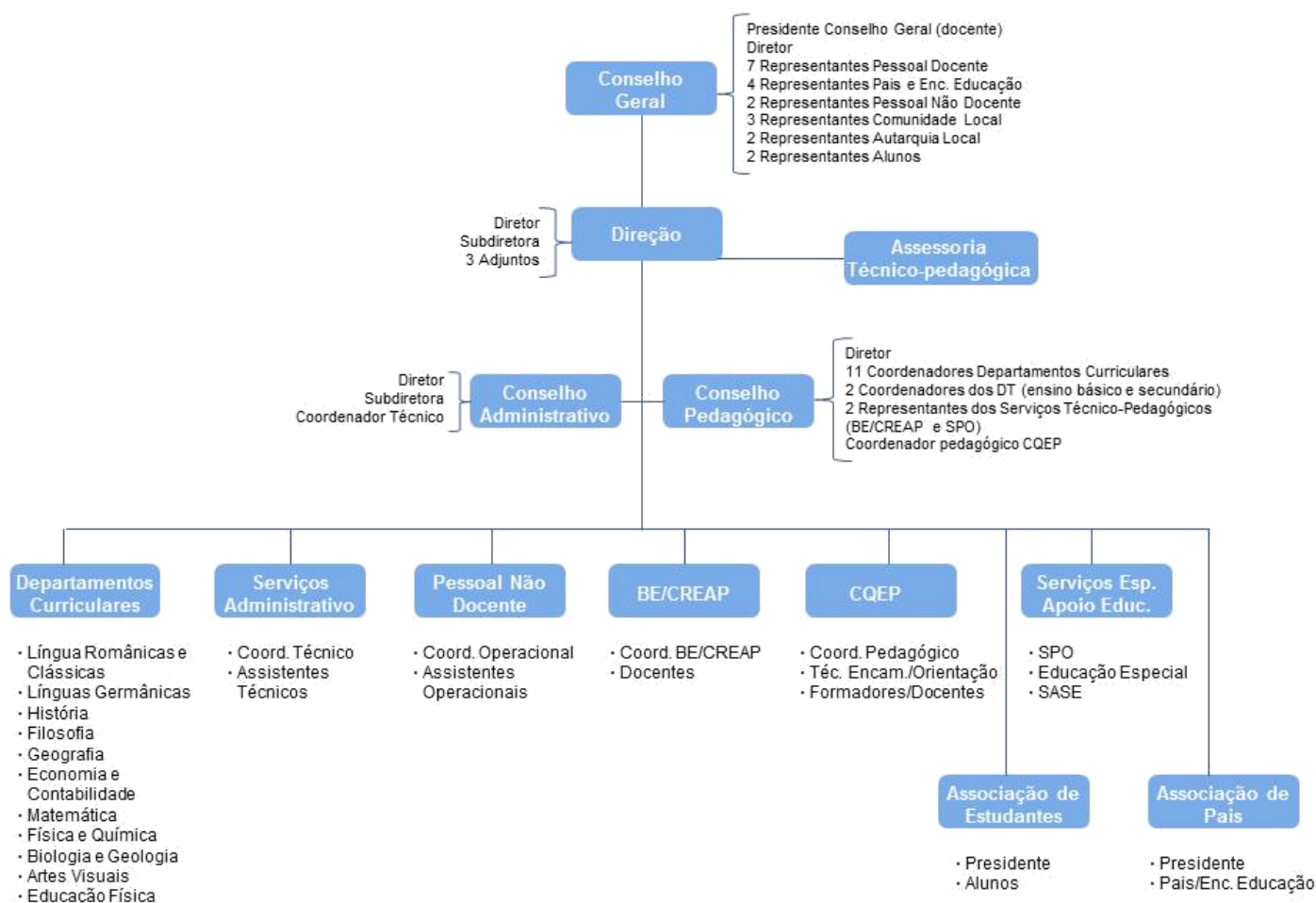
Podemos dizer que o ensino liceal/secundário conta atualmente com 167 anos e a ESAM tem uma oferta educativa diversificada, embora preferencialmente virada para o prosseguimento de estudos superiores, mantendo a tradição de antigo Liceu.

5.7.3. Estrutura organizacional da ESAM

O organograma, segundo Mintzberg (2010), apesar de não mostrar as relações informais, retrata a divisão do trabalho e exhibe de forma clara as posições que existem na organização, como se encontram agrupadas as unidades e como, entre elas, é exercida a autoridade formal.

No caso da ESAM, a sua estrutura organizacional revela a forma como ela se articula para desenvolver as suas atividades.

Figura 2. Organograma da ESAM



Fonte: Elaboração própria

5.8. Missão, Visão e Valores da ESAM

5.8.1. A Missão da escola

A instituição escolar sofreu profundas mudanças, ao longo dos últimos dois séculos, e essas mudanças relacionam-se com as transformações sociais económicas e políticas, igualmente profundas, e com as práticas sociais que se reproduzem e recriam continuamente nos contextos específicos da ação educativa.

Como realça Azevedo (2011):

Sabemos que o desenvolvimento intelectual e moral que a escola proporcionar, com confiança e autonomia, será decisivo tanto para a vida e para o exercício de qualquer papel social, como para a integração social e económica (p.176).

A missão define o propósito central de uma organização, a razão da sua existência. A ESAM é uma instituição cuja função compreende a prestação de serviço educativo, dentro do quadro legal e normativo a que está sujeita, implementando soluções adequadas à comunidade em que se insere e que serve, pretende ser reconhecida como referência de excelência educativa, apresentando-se como uma escola de sucesso para todos. É uma escola que diariamente se empenha na construção de um compromisso celebrado com os seus alunos e seus pais e com a comunidade local e, de acordo com o seu ideário, coloca a ênfase em construir itinerários educativos de qualidade para todos os seus alunos, com muita dedicação, competência e persistência, com compromissos sociais de elevado valor cultural.

5.8.2. Visão

A visão é a forma como a escola pretende ser percebida interna e externamente e, no que se refere à ESAM, podemos dizer que é uma escola de referência do ensino básico e secundário, não só a nível da região onde está inserida, mas também (perdoem-nos a falta de modéstia), a nível nacional.

A finalidade última da ESAM, tal como está plasmada no seu PE, visa *promover uma educação para a cidadania através da valorização da(o):*

- Dimensão humanística e científica;
- Sentido estético;
- Pensamento crítico;
- Conhecimento.

Desta forma pretende-se melhorar a qualidade organizacional da ESAM e potenciar a capacidade de realização individual de cada membro da comunidade escolar (PE da ESAM - 2014-2017).

5.8.3. Valores

Transmitir os valores do *respeito, da tolerância, da responsabilidade, do empenho e do mérito*, entre outros, é o que o PE propõe, "procurando um equilíbrio entre o que já se viveu, a adaptação às mudanças e a abertura à inovação" (PE da ESAM, 2014-2017).

5.9. Oferta educativa - 2015/2016

5.9.1. Ensino Básico e Secundário

Trata-se de uma escola com uma matriz de ensino secundário, sendo que apenas desde 2007-2008 se iniciou a lecionação do 3.º ciclo do ensino básico. Na atualidade a escola oferece dois níveis de ensino, em regime diurno e noturno: o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário. O quadro seguinte mostra a atual oferta educativa da ESAM.

Quadro 5. Oferta Educativa (2015/2016)

Ensino Básico	
Anos de escolaridade (3º ciclo)	Nº de Turmas
Ensino Regular	6
Ensino Secundário	
Cursos	Nº de Turmas
Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias	36
Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas	6
Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades	10
Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais	7
Curso Profissional de Técnico de Audiovisual, Nível 4	1
Ensino Noturno	
Cursos	Nº de Turmas
EFA Secundário	5
Ensino Recorrente (4 cursos - 11º e 12º anos)	8

Fonte: Serviços Administrativos

No Quadro 6 apresentamos o número de alunos por ano de escolaridade.

Quadro 6. Nº de alunos por ano de escolaridade

7º	8º	9º	Total Básico	10º	11º	12º	Total Secund.	Not.	Total
59	60	59	178	580	526	537	1643	284	1 927

Fonte: Serviços Administrativos

5.9.2. Centro para a Qualificação do Ensino Profissional (CQEP)

A escola possui um Centro para a Qualificação do Ensino Profissional, (CQEP) que se propõe desenvolver ações específicas de encaminhamento de forma a dar resposta à

multiplicidade de deficiências e incapacidades apoiando-se em parcerias e na resposta interna da ESAM (ensino regular, ensino profissional, cursos EFA e ensino recorrente). Visa promover ações específicas para os jovens que não estão a trabalhar nem a estudar, ou em risco de abandono escolar, atuando em parceria com o Instituto da Segurança Social, a Rede Social de Viseu e o Instituto de Emprego e Formação Profissional. O quadro seguinte (Quadro 7) mostra os alunos inscritos no presente ano letivo:

Quadro 7. N.º de alunos inscritos

	Ensino Básico	Ensino Secundário	Total
2015-2016	937	1465	2402

Fonte: Serviços Administrativos

5.10. Recursos humanos e materiais

5.10.1. Recursos humanos

5.10.1.1. Pessoal docente

Apresentamos nos quadros seguintes (Quadros 8 e 9), o número de professores segundo o tipo de vínculo e segundo a habilitação literária, respetivamente.

Quadro 8. N.º de professores segundo o tipo de vínculo

Quadro de escola	Quadro de Zona Pedagógica	Contratados	Total
139	26	11	176

Fonte: Serviços Administrativos

Quadro 9. N.º de professores segundo a habilitação literária

Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento
5	127	39	5

Fonte: Serviços Administrativos

5.10.1.2. Pessoal não docente:

Ao nível do pessoal não docente apresentamos também dois Quadros (10 e 11), o primeiro por categoria profissional e o segundo por habilitação literária.

Quadro 10. N° de funcionários por categoria profissional

Assistentes Operacionais	Assistentes Técnicos
40	16

Fonte: Serviços Administrativos

Quadro 11. N° de funcionários segundo a habilitação literária

AO					AT			
4° ano	6° ano	9° ano	12° ano	Licenciatura		12° ano	Licenciatura	Mestrado
6	2	9	21	2		8	6	2

Fonte: Serviços Administrativos

5.10.2. Instalações e equipamentos

Ao longo do tempo, a escola foi sofrendo remodelações sucessivas e algumas ampliações para fazer face ao aumento do número de alunos que pretendem prosseguir estudos nesta escola. Atualmente os edifícios escolares compreendem 55 salas de aula, 12 laboratórios, Sala de Educação Tecnológica, Biblioteca e Centro de Recursos Educativos (biblioteca e salas multimédia e de apoio), ginásio, um pavilhão gimnodesportivo, um auditório e um pavilhão multiusos.

O equipamento atual da ESAM, potenciado pela última remodelação, permite a generalização progressiva da utilização das tecnologias de informação, quer nas salas de aula, quer no espaço da BE/CREAP; os laboratórios e *ateliers*, que favorecem a adoção de metodologias ativas e experimentais; a BE/CREAP (nas vertentes de biblioteca, salas multimédia e salas de apoio), e os espaços desportivos que potenciam a prática da Educação Física, mormente do Desporto Escolar.

CAPÍTULO VI - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nos capítulos anteriores, ficou bem patente a ideia de que a construção de uma escola democrática é, pois, uma tarefa que tem de ser assumida por todos e organicamente relacionada com o exercício da democracia e seus pressupostos - a liberdade de expressão e a participação direta - alicerçada na institucionalização dos mecanismos de participação e na prática efetiva de uma gestão democrática.

A participação ativa dos alunos na vida da escola é uma das condições que pode associar-se ao sucesso escolar daqueles alunos (Lima, 2008) bem como um sinal prospetivo de uma cidadania responsável, que aqueles alunos serão capazes de aplicar noutros contextos das suas vidas (Menezes et al., 2005).

6.1. Análise dos Resultados

Para procedermos à análise das lógicas de ação da escola em estudo, no que tange à participação dos alunos e na tentativa de obtermos resposta à nossa pergunta de partida - **Quais as práticas de participação dos alunos do ensino secundário e de que modo se constroem?** - fomos ouvir a opinião dos Delegados (enquanto representantes dos alunos da turma) de uma escola secundária urbana, sobre vários aspetos que nos permitissem compreender a imagem que têm da sua participação na organização e gestão da escola. Optámos por escolher o ensino secundário e pela escola onde se desenvolve a nossa atividade profissional para que o estudo possa servir de suporte ao projeto que aí pretendemos implementar.

Utilizámos como instrumento de recolha de dados um inquérito por questionário, que distribuámos via Diretor de Turma à totalidade dos Delegados das turmas do 11º e 12º anos de escolaridade, num total de 39 inquiridos, com o objetivo de analisar a perspetiva dos alunos (através da opinião dos seus representantes mais próximos) sobre a sua participação nos vários domínios da vida da escola, bem como conhecer as suas opiniões e pontos de vista sobre diferentes aspetos relacionados com a participação.

Seguidamente, iremos apresentar e analisar a informação recolhida através daquele instrumento.

Os eixos de análise foram:

- a) Participação nos órgãos de administração e gestão;
- b) Participação nas estruturas de orientação educativas - Conselhos de Turma;
- c) Participação na organização e desenvolvimento de atividades de complemento curricular;
- d) Participação em outras atividades/estruturas (Associação de Estudantes e Comissão de Finalistas)

Não nos pareceu relevante separar a opinião dos Delegados de Turma por ano de escolaridade, dado que as respostas são similares, não nos sendo possível estabelecer qualquer correlação entre as respostas obtidas e o ano de escolaridade frequentado.

I - Caracterização da amostra/alunos

A amostra é constituída por 39 alunos do ensino secundário, com idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos de idade, situando-se a média das idades nos 16,9 anos. Do total de alunos inquiridos, 25 são do género masculino e 14 do género feminino.

Quadro 12. Questões: 1-Idade; 2-Género; 3-Ano de escolaridade e 4-Curso frequentado

Ano de Escolaridade	Nº de Alunos	Idade média	Género		Cursos Frequentados			
			Masculino	Feminino	Ciências e Tecnologias	Línguas e Humanidades	Ciências Socioeconómicas	Artes Visuais
11º	19	16,5	16	3	11	4	2	2
12º	20	17,4	9	11	12	3	2	3

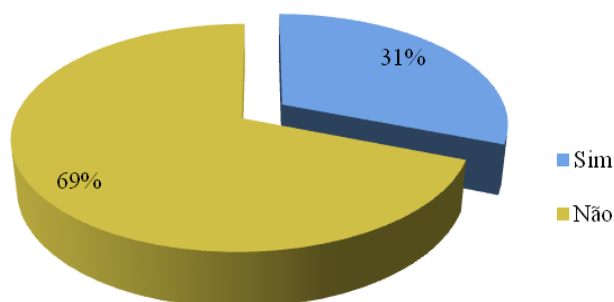
II -O papel do Delegado de Turma

No que respeita ao cargo de Delegado de Turma, para além da importância que atribuem à sua existência, quisemos também saber se era a primeira vez que os alunos inquiridos exerciam o cargo, bem como o seu contributo efetivo de ação na resolução de problemas relacionados com a turma que representam.

- **Experiência no exercício do cargo**

A grande maioria dos alunos (69%) não está a desempenhar o cargo pela primeira vez, de acordo com o gráfico 1. Isto pode ficar a dever-se ao facto de serem alunos do 11º e 12º anos de escolaridade e, portanto, com vários anos de permanência na escola.

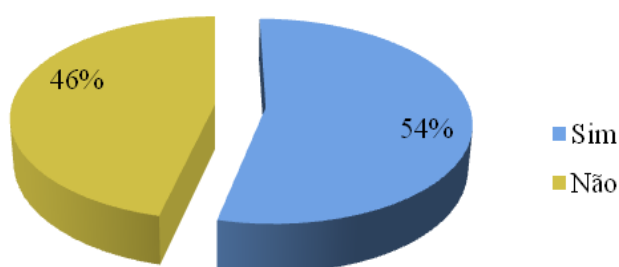
Gráfico 1. Questão 6: É a primeira vez que representa os alunos de uma turma?



- **Contributo do Delegado de Turma na resolução de problemas**

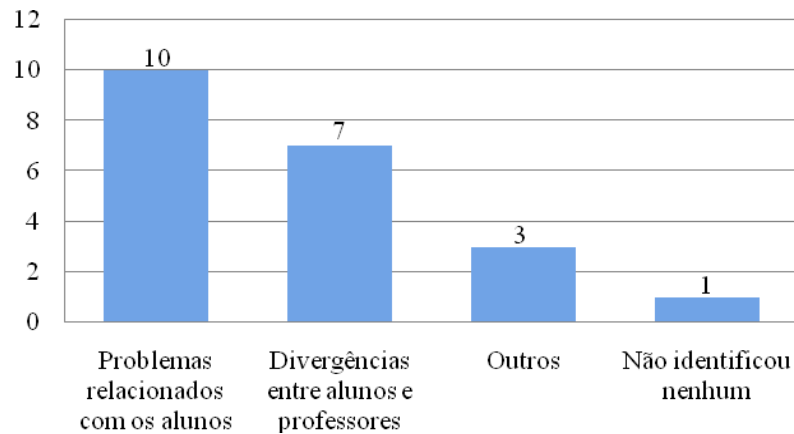
A questão 7, é uma questão aberta (por isso, apresentamos dois gráficos). De acordo com o gráfico 2, mais de metade dos alunos respondentes (54%) afirmam já terem sido chamados a resolver problemas relacionados com a turma.

Gráfico 2. Questão 7: Já teve que resolver algum problema relacionado com a turma?



O gráfico 3 apresenta as respostas dadas pelos inquiridos que responderam afirmativamente. Dez destacam problemas relacionados com os alunos, tais como: de natureza disciplinar, comportamentos desajustados, falta de assiduidade, organização em turnos, etc. Como nos retrata o gráfico seguinte, relativamente às divergências entre alunos e professores (referidas por sete alunos), os mesmos destacam a marcação de testes e o modo de funcionamento das aulas. Residualmente referem nos *outros* o mau funcionamento do material de apoio às aulas e questões de troca de salas.

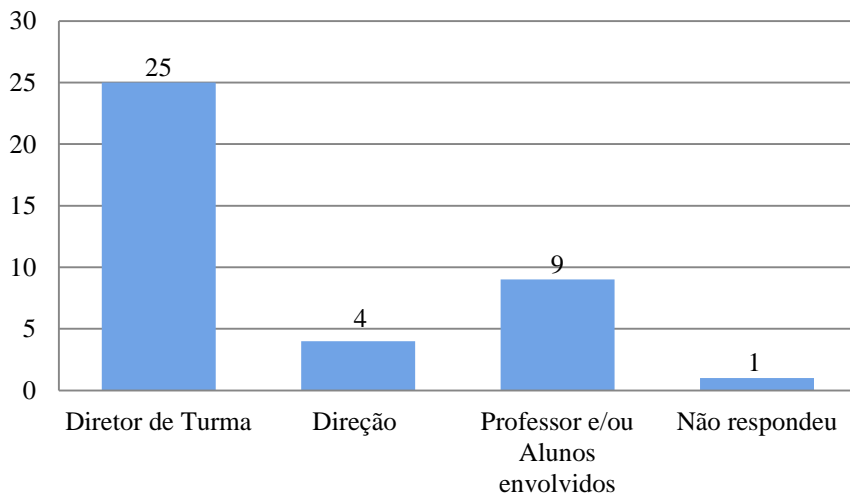
Gráfico 3. Questão 7: Se sim, qual ou quais?



- **Colaboração na resolução de problemas**

Como apresentado no gráfico 4, a grande maioria dos Delegados inquiridos (25), na tentativa de resolver os problemas da turma, dirige-se ao Diretor de Turma, seguindo-se aos outros professores e alunos envolvidos (9) e só depois à Direção da escola (4), como nos apresenta o gráfico seguinte:

Gráfico 4. Questão 8: Quando há problemas a resolver na turma, a quem se dirige?



- **Participação nas reuniões de Conselho de Turma**

Fica patente da análise dos gráficos 5, que 95 % dos Delegados de Turma foram convocados para participarem em reuniões de Conselho de Turma durante o presente ano letivo, sendo que desses, a quase totalidade (35), apenas por uma vez, e dois duas vezes, como apresentado no gráfico 9.

Gráfico 5. Questão 9: Já foi convocado, este ano letivo, para alguma reunião de Conselho de Turma?

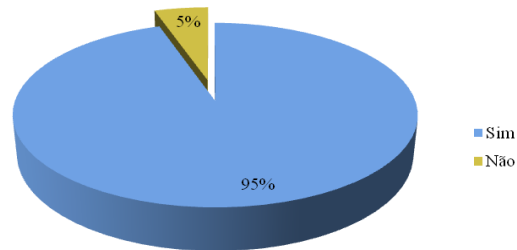
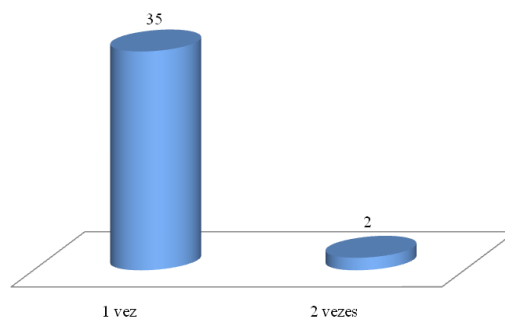


Gráfico 6. Questão 9: Se sim, quantas vezes?



Relativamente aos assuntos discutidos em sede de Conselho de Turma, por ordem decrescente de frequência, enumeram os seguintes: caracterização da turma em termos de aproveitamento e comportamento; estabelecimento de regras de funcionamento das aulas, tais como, assiduidade, pontualidade e organização de lugares na sala de aula; programação de atividades a desenvolver com a turma, como por exemplo visitas de estudo e marcação de testes, entre outras.

Relativamente à questão 10 - *Como faz para discutir problemas e dar informações aos seus colegas de turma?* - predominam as seguintes respostas: no início das aulas, com o Diretor de Turma; por mensagem via *e-mail*, telemóvel e nas redes sociais (no grupo criado no *Facebook*) e falando individualmente com os colegas da turma.

- **Identificação dos representantes dos alunos no Conselho Geral**

No que concerne ao conhecimento que os alunos inquiridos têm de quem os representa no Conselho Geral, as respostas à questão 11, são reveladoras de um grande desconhecimento. Apesar de considerarem *importante* ou *muito importante* a

representação dos alunos no CG (resposta à questão 18), 72% dos alunos inquiridos afirmam não conhecer quem os representa nos órgãos de governo da escola.

Gráfico 7. Questão 11: Conhece os seus colegas que representam os alunos no Conselho Geral?

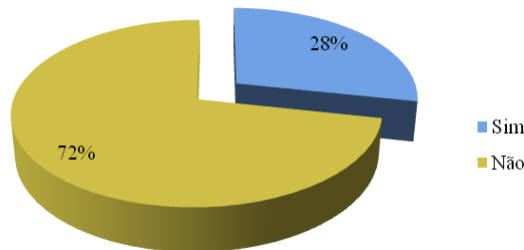
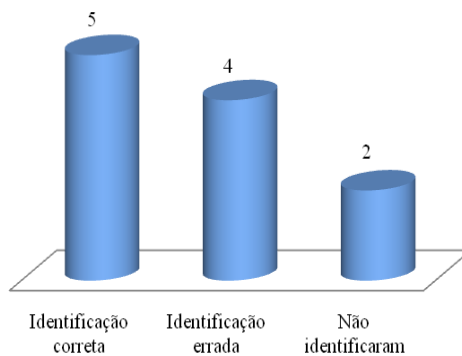


Gráfico 8. Questão 11: Se sim, quem são?



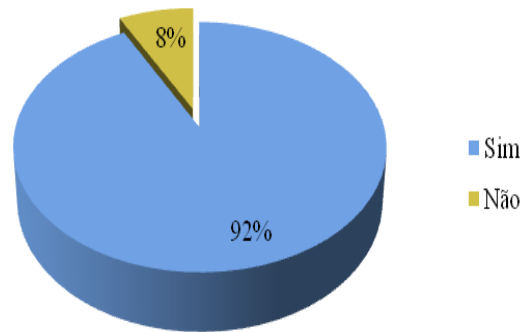
De acordo com o gráfico 8, cinco alunos (46%) que afirmam conhecer os seus representantes no Conselho Geral, dois (18%) não os identificaram e quatro (36%) dos alunos não os identificam corretamente.

Quando lhes é perguntado se já participaram em reuniões com eles, a totalidade dos alunos que os identificaram corretamente (cinco alunos) apresentam uma resposta positiva.

- **Relação com a Associação de Estudantes**

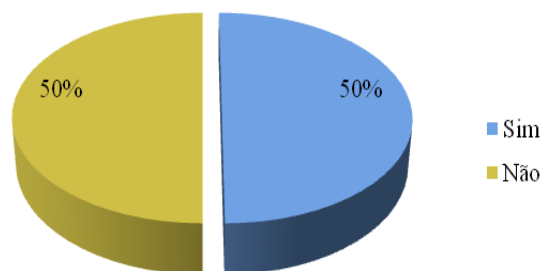
Da análise do gráfico 9, constatamos que significativo número de alunos (92%) afirmaram conhecer a AE.

Gráfico 9. Questão 12: Conhece a Associação de Estudantes da sua escola?



Contudo, como verificamos no gráfico 10 só metade dos alunos que afirmam conhecer a AE dizem ter alguma vez participado em reuniões/sessões de trabalho com a referida Associação.

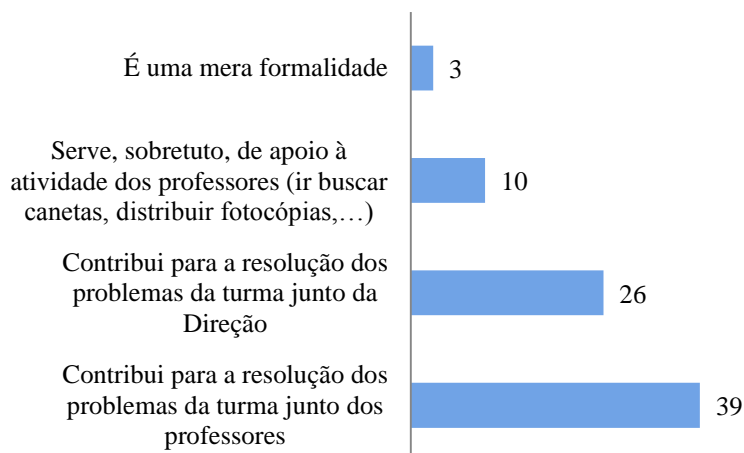
Gráfico 10. Questão 12: Se sim, já participou em reuniões ou outras sessões de trabalho com a Associação?



- **Contributo da ação do Delegado de Turma**

Da análise do gráfico 11 verificamos que a totalidade dos alunos inquiridos evidenciou o seu contributo na resolução de problemas da turma, junto dos professores e vinte e seis deles, também junto da direção. Também há um número considerável (10) que entende que a ação do Delegado de Turma é essencialmente de apoio à atividade docente e apenas três que referem ser uma mera formalidade.

Gráfico 11. Questão 13: Na sua opinião, a ação dos Delegados de Turma... (indique 2 respostas que considere mais adequadas)



III - Participação dos alunos na organização e gestão da escola

- Caracterização da participação na vida escolar**

A perceção dos alunos inquiridos acerca da participação discente é na sua maioria, de que ela é *ativa e muito ativa* (79,4%) contra 20,6% que a consideram *passiva e pouco ativa*, tal como nos demonstra o quadro seguinte:

Quadro 13. Questão 14: Em relação à sua participação na vida escolar, como a caracteriza?

	Frequência	
	N.º	%
Passiva	4	10,3
Pouco Ativa	4	10,3
Ativa	21	53,8
Muito Ativa	10	25,6
Total	39	100%

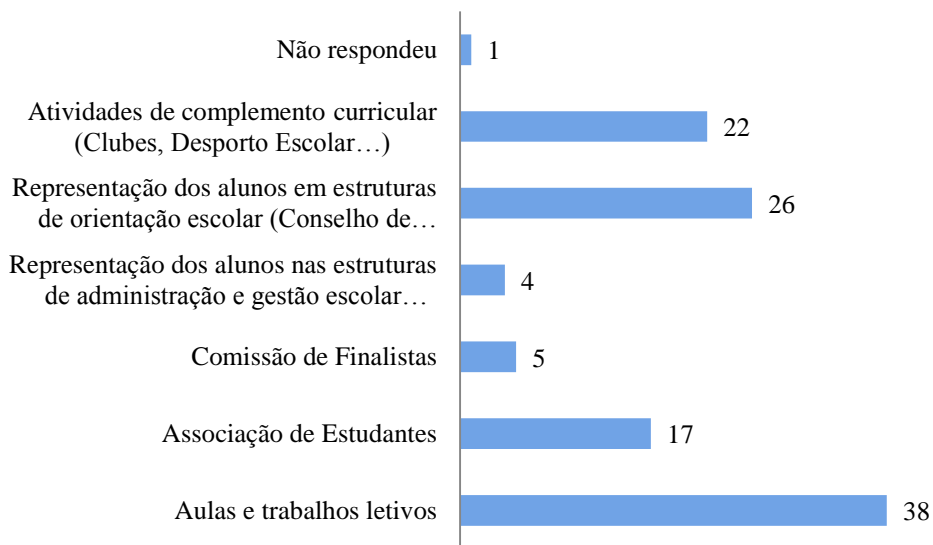
- Participação nas diferentes áreas da vida escolar**

Sendo nossa pretensão identificar também as áreas da vida da escola que os alunos privilegiam em termos de participação, através da questão 15 do questionário, pedimos aos alunos que indicassem três áreas da vida escolar em que mais participam. os resultados encontram-se expressos no gráfico seguinte (gráfico 12).

Constatamos que a área em que a maioria dos alunos inquiridos participa é a relacionada com as atividades letivas - 38 alunos (97,4%) refere *as aulas e trabalhos letivos* como a

atividade em que mais participa. A participação dos alunos nos Conselhos de Turma, vem em segundo lugar, com 26 alunos a evidenciá-la (66,6%), seguindo-se a participação em atividades de complemento curricular, referenciada por 22 alunos (56,4%) e nas atividades da AE, indicadas por 17 alunos (43,6%). Com menor relevância surge a participação na Comissão de Finalistas (5 alunos, a que corresponde 12,8%) e a representação dos alunos no CG (4 alunos - 10,3%).

Gráfico 12. Questão 15: Quais as áreas da vida escolar em que mais participa?
(Indique as três mais importantes)



- **Frequência de participação nas atividades de complemento curricular**

No que respeita à participação nas atividades de complemento curricular e extra-curriculares, perguntámos aos alunos aquelas em que eles participam e com que frequência (questão nº 16) e obtivemos as respostas constantes do quadro 14. Verificámos que as atividades de complemento curricular em que os alunos participam com maior frequência (*algumas vezes e muitas vezes*) são:

atividades promovidas pela AE (48,7%), atividades promovidas pela CF (33,3%) e atividades de Desporto Escolar (30,7%). No Parlamento dos Jovens (PJ) apenas 13,1% diz ter participado (*algumas vezes* 10,3% e *muitas vezes* 2,6%). Nas restantes atividades a generalidade dos alunos nunca ou raramente participa.

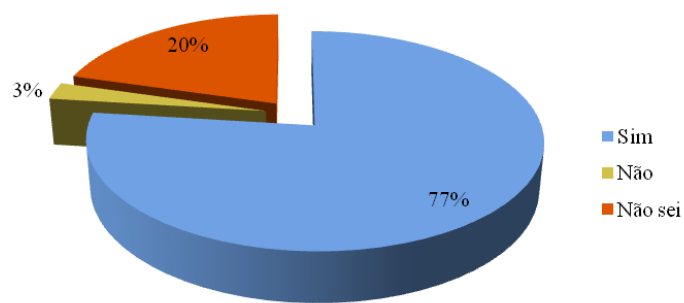
Quadro 14. Questão 16: Indique as atividades de complemento curricular em que participa e com que frequência

Atividades de complemento curricular	Frequência										Total %
	Nunca		Raramente		Algumas vezes		Muitas vezes		NS / NR		
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	
Desporto Escolar	19	48,7	5	12,8	10	25,6	2	5,1	3	7,7	100
Clube de Astronomia	35	89,7	1	2,6	0	0,0	0	0,0			100
Clube Bioterra	34	87,2	2	5,1	0	0,0	0	0,0			100
Parlamento dos Jovens	25	64,1	6	15,4	4	10,3	1	2,6			100
Atividades promovidas pela AE	9	23,1	8	20,5	10	25,6	9	23,1			100
Atividades promovidas pela CF	15	38,5	8	20,5	7	17,9	6	15,4			100
Outra: Voluntariado							1	2,6			
Atividades Desportivas					1	2,6					

• **Importância atribuída à participação na organização e gestão da escola**

Uma significativa percentagem dos alunos respondentes (77%), classifica como importante a participação discente na organização e gestão da escola, destacando, de entre muitos, os seguintes exemplos: maior informação dos alunos; uma forma de ouvir a opinião dos alunos; a AE e a CF são indicados como exemplos a destacar; a ocorrência de eventos, como por exemplo saraus.

Gráfico 13. Questão 17: Considera importante que os alunos participem na organização e gestão da escola? Se sim, dê exemplos.



Foqemo-nos, de seguida, na importância que os alunos atribuem ao cargo, à sua participação nos órgãos de governo da escola, na elaboração dos documentos estruturantes da escola e à existência de uma Associação de Estudantes.

• **Relevância da participação dos alunos**

Da análise dos dados constantes do quadro seguinte, podemos concluir que 100% dos alunos inquiridos considera *importante* ou *muito importante* a existência de uma AE e a grande maioria dos alunos inquiridos considera *importante* ou *muito importante* a existência ou a participação nas seguintes situações: existência de um Delegado de Turma (97,4%), participação na elaboração do PAA (89,8%), participação na elaboração do PE (87,2%), representação dos alunos no CG (87,1%) e a participação na elaboração do RI (79,5%).

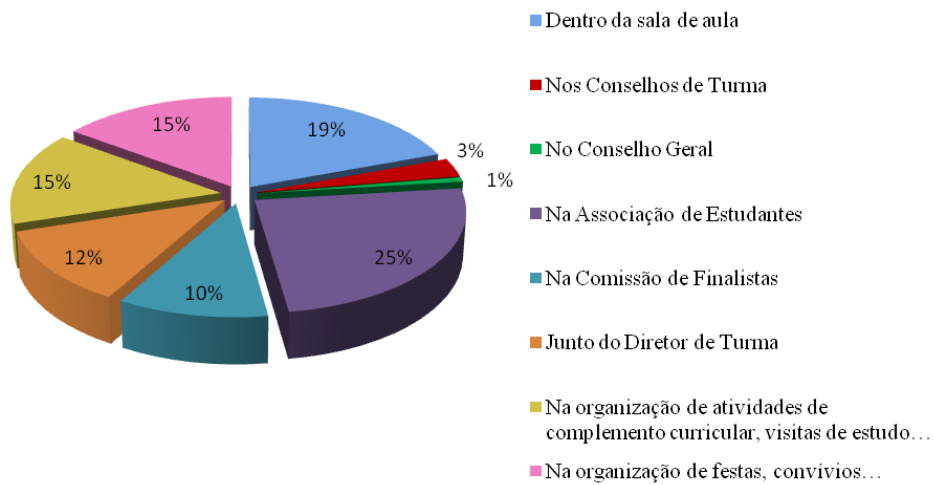
Quadro 15. Questão 18: Indique o grau de importância que tem para si a participação dos alunos nas seguintes situações

	Nada importante		Pouco importante		Importante		Muito importante		Total
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	
A existência de um Delegado de Turma	0	0	1	2,6	17	43,6	21	53,8	100
A representação dos alunos no CG	0	0	5	12,8	21	53,8	13	33,3	100
A existência de uma AE	0	0	0	0,0	11	28,2	28	71,8	100
A participação na elaboração do PE	0	0	5	12,8	20	51,3	14	35,9	100
A participação na elaboração do RI	0	0	8	20,5	15	38,5	16	41,0	100
A participação na elaboração do PAA	0	0	4	10,3	17	43,6	18	46,2	100
Outra. Qual?							1	2,6	

• **Áreas de participação dos Alunos**

As áreas em que mais incide a participação dos alunos, segundo a percepção dos inquiridos e constantes do gráfico seguinte (gráfico 14), são, por ordem decrescente: na AE (25%); na sala de aula (19%); com o mesmo peso percentual (15%) a organização de atividades de complemento curricular e a organização de festas e convívios; junto do Diretor de Turma (12%); na CF (10%) e com muito menos expressão referem a participação no Conselho de Turma (3%) e no Conselho Geral (1%).

Gráfico 14. Questão 19: Quais as áreas onde, na sua opinião, há mais participação dos alunos nesta escola



Relativamente à questão nº 20 do questionário - *O que se deveria/poderia fazer para aumentar a participação dos alunos na organização e gestão da nossa escola?* - dado que se trata de uma pergunta aberta, obtivemos um leque variado de respostas, que vamos tentar sintetizar de forma a traduzirmos as vontades expressas pela maioria dos alunos. Genericamente, os alunos inquiridos identificam, como sendo promotoras do incremento da sua participação na organização e gestão escolar, as seguintes ações:

- promoção de reuniões entre a AE e os Delegados de Turma;
- organização de debates/ palestras para informar e sensibilizar os alunos, nomeadamente pela AE;
- promoção de reuniões entre os Delegados de Turma e elementos da direção da escola;
- os elementos da AE deveriam ir pessoalmente a cada turma, para dar a conhecer as suas atividades;
- pelo menos uma reunião por período, do Delegado com o respetivo DT;
- uma reunião geral de todos os Delegados, no início do ano letivo, com presença da direção;
- promoção do constante contacto direto entre a direção e os alunos.

6.2. Discussão dos Resultados

Neste ponto do nosso trabalho, faremos a discussão dos resultados do nosso estudo em torno dos quatro eixos de análise (apresentados no ponto anterior), procurando dar

resposta à questão de partida que norteou a nossa investigação - **Quais as práticas de participação dos alunos do ensino secundário e de que modo se constroem?** - tendo subjacentes os objetivos da investigação e o teste das hipóteses formuladas.

- **Modos de construção da participação dos alunos na escola**

A escola é uma organização, um espaço social em construção permanente, sendo que essa construção social exige uma abordagem dos indivíduos, as suas estratégias e as suas ações concretas, assumindo-se, como um importante agente de socialização.

A análise dos normativos legais em vigor, explanada na primeira parte do nosso trabalho, a saber, a Lei 46/86, de 14 de outubro (LBSE), o DL n° 75/2008, de 22 de abril, na redação dada pelo DL n° 137/2012, de 2 de julho, e a Lei 51/2012, de 5 de setembro (EAEE), permitiu-nos identificar as formas de participação dos alunos na organização escolar. Assim, a LBSE define os princípios organizativos do sistema de ensino e o espírito democrático preconizando a participação dos vários intervenientes do processo educativo. Os demais diplomas, ancorados nesta LBSE, definem os espaços e formas da participação dos alunos nas atividades educativas ou formativas desenvolvidas na escola, bem como nas demais atividades organizativas que requeiram a participação dos alunos, através dos seus representantes, nos órgãos de governo da escola (CG), a participação na criação e execução do PE e na elaboração do RI e no PAA e a participação, através do Delegado de Turma nas estruturas de orientação educativa (CT). Verificamos, assim, que a participação dos alunos na vida da escola se processa através dos seus representantes: de turma (através do Delegado de Turma), Conselho de Delegados, Assembleia de alunos e AE, privilegiando-se, desta forma, a participação indireta.

A LBSE e os outros normativos legais consagram a escola democrática e a conceção de escola como comunidade educativa. Porém, os resultados do nosso estudo mostram o quão é difícil a concretização, no plano da ação da escola concreta, a tão propalada participação discente.

- **Práticas de participação dos alunos no contexto da turma e nas estruturas de orientação educativas**

Invocamos, mais uma vez, o conceito de participação que está subjacente ao nosso trabalho e, na esteira de Guerra (2002), a participação refere-se a todos os aspetos da vida escolar. No que respeita ao cargo de Delegado de Turma, somos levados a concluir que os alunos lhe atribuem uma grande importância, como ficou aliás patente no Quadro 15- Q18, que traduz a relevância da participação dos alunos inquiridos, sendo que lhe atribuem um elevado grau de importância (97,4%), apenas superado pela AE (100%).

Verificamos que para a maioria dos Delegados de Turma inquiridos não é a primeira vez que desempenham o cargo, pelo que revelam alguma experiência na identificação e posterior resolução de problemas relacionados com a turma que representam. Sendo que nos apraz constatar que, na sua maioria, os problemas que identificam são de natureza comportamental (comportamentos desajustados), assiduidade e outros de funcionamento das aulas e, em menor número, de apoio à atividade docente.

Assim, correlacionando as respostas obtidas às questões 7, 8 e 10 inferimos que os que já foram chamados a resolver problemas relacionados com a sua turma, no presente ano letivo (54%), os conseguiram resolver no seio da turma, em articulação com o seu DT e com os colegas e professores envolvidos. Só uma pequena minoria diz ter tido necessidade de se dirigir à direção da escola. Ora isto é revelador da importância que esta estrutura de direção intermédia (a Direção de Turma), assume nas nossas escolas. Corroboramos inteiramente esta ideia, com a já longa experiência no desempenho desse cargo, sendo mesmo levados a dizer que é importante que este cargo deva ser atribuído aos professores com o perfil adequado ao desempenho do mesmo e não como complemento de horário docente, como muitas vezes acontece derivado de imposições administrativo/legais.

No plano da perceção que os alunos manifestam, (mesmo os que ainda não tiveram que o fazer) relativamente ao contributo da sua ação como Delegados, mais uma vez evidenciam "*o contribuir para a resolução de problemas da turma junto dos professores*", e só depois "*junto da direção*" e um número residual os que referem o seu contributo "*no apoio à atividade docente*"- (Gráfico 11- Q 13). Estes resultados evidenciam, uma clara necessidade de se levar a cabo uma eficaz sensibilização dos

alunos, para que atentem nas qualidades e perfil exigido para o desempenho do cargo de Delegado e Subdelegado de Turma, aquando da sua eleição, pelos seus pares.

- **Práticas de participação dos alunos nos órgãos de administração e gestão da escola**

A análise dos dados recolhidos através dos questionários aplicados revela-nos um grande desconhecimento de quem os representa no CG (Gráficos 7 e 8- Q11) (72% diz não os conhecer, e dos 28% que afirmam conhecê-los, 54,5% não os identifica corretamente embora, contraditoriamente, considerem *importante* e *muito importante* a sua representação nesse órgão de governo da escola (87,1%) - Quadro 15- Q18.

A perceção dos Delegados de Turma, relativamente às áreas em que os alunos mais participam, fornece evidências de que só um número muito reduzido dos respondentes 3% e 1% valorizaram a participação dos alunos no CT e no CG respetivamente, contra os 25% que valorizam a AE, 19% a participação dentro da sala de aula e 15%, a participação nas atividades de complemento curricular, organização de festas e convívios, entre outras. Este facto é, no nosso entender, revelador de que, apesar de terem assento no órgão - CT e de 95% dos Delegados de Turma, no presente ano letivo, já terem participado em pelo menos uma reunião do Conselho da Turma que representam, inequivocamente não valorizam essa sua participação.

Este distanciamento dos alunos em relação às estruturas de participação é manifesto, embora não nos pareça que é por falta de "maturidade" dos jovens. Possivelmente estará associado ao próprio contexto formalista e ritualizado em que a participação é proposta, distante das necessidades e dos interesses imediatos dos estudantes, assumindo, na maior parte das vezes, uma não participação, já que estamos perante uma presença e não uma participação efetiva. Neste sentido, concordamos com Nuñez (1999), quando diz que participar implica participar na tomada de decisão, ter capacidade de "ingerência".

Apraz-nos pois concluir que, apesar de afirmarem considerar importante a participação institucional/formal, nos órgãos onde os alunos têm assento CG e CT, não os reconhecem como sendo aqueles em que os alunos mais participam. Pelo contrário, valorizam mais a participação informal (AE, sala de aula; festas /convívios e de atividades de complemento curricular) (Gráfico 14- Q19). Deste modo, a partir da

análise da participação dos representantes dos alunos nos órgãos de governo da escola, encontramos uma contradição entre o plano das representações e o plano das práticas.

Para esta não-valorização da participação discente nos órgãos de governo da escola, apesar de reclamada e decretada, muito contribui a falta de conhecimento da parte dos alunos, das estruturas organizativas da escola, o carácter demasiado formal que conduz à desmotivação, a falta de tradição dos alunos em serem chamados a participar ativamente na tomada de decisões na escola e à preferência manifesta por outras atividades que lhes são mais próximas.

Estes resultados não distanciam das conclusões do estudo efetuado por Afonso e Viseu (2001, 2001a), no âmbito do Programa de Avaliação Externa do processo de aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos de Escolas definido pelo Decreto-Lei nº. 115-A/98, de 4 de maio (Protocolo ME/FPCE de 28 /4/1999) - relatórios setoriais 4 e 5 e no estudo de Ferreira (2007), sobre a génese e a construção do projeto de autonomia da escola (99/05), decorrente da entrada em vigor do DL atrás referenciado, e daquilo a que a autora designa de "*autonomia crítica*".

- **Práticas de participação dos alunos na vida da escola**

Procurámos conhecer as áreas de participação privilegiadas pelos alunos e a sua perceção relativamente às práticas da sua participação na escola, sendo que para isso cruzámos a informação recolhida das respostas dadas pelos inquiridos às questões 15 e 19. Concluímos que em geral, os alunos privilegiam a sua participação *na sala de aula* e nas *atividades promovidas pela AE*. Deste modo, as atividades letivas constituem a área de eleição em termos de participação dos alunos na vida da escola, seguida das atividades promovidas pela AE.

A representação que os alunos têm da sua participação na vida escolar é a de uma participação *ativa e muito ativa* (79,4%), (Quadro 13- Q14), o que parece evidenciar uma contradição entre a conceção e a prática de participação. Contudo, convém lembrar que esta conceção, para além de contemplar a participação dos Delegados nas estruturas de orientação educativa (CT) e nas atividades de complemento curricular, entra em

linha de conta com a sua participação nas atividades letivas (assinada por 97,4%) como sendo uma área onde mais participa (Gráfico 12- Q15).

Ao procurarmos indagar da relevância da participação dos alunos em várias situações apresentadas (Quadro 15- Q18), um número significativo de alunos considera *importante* ou *muito importante* (por ordem decrescente de relevância), a existência da AE; a existência de um Delegado de Turma; a participação dos alunos no PAA; a representação dos alunos no CG; na elaboração do PE e em menor número, a participação dos alunos na elaboração do RI. Conjugando as respostas à questão em análise, com as respostas dadas às questões 15 (Gráfico 12) e 19 (Gráfico 14), parece-nos que a percepção dos alunos inquiridos acerca da participação discente é influenciada pelas próprias práticas de participação.

- **Práticas de participação dos alunos nas atividades de complemento curricular e/ou em outras atividades/estruturas**

No que respeita à participação dos alunos em espaços/estruturas não formais ou informais, os resultados situam-se ao nível mais animador. Cruzando as respostas às Q15 (Gráfico 12) e Q16 (Quadro 14), verificamos que as atividades de complemento curricular e extracurricular são referidas por 56,4% dos alunos (22 em 39) como a área onde mais participa. Quando se lhes pede para elencar aquelas em que participa com maior frequência (Quadro 14- Q16), mais uma vez no topo das preferências surgem as relacionadas com a AE (em que 48,7% dos inquiridos dizem participar, *algumas e muitas vezes*), seguidas das atividades promovidas pela CF (33,3%), no âmbito do DE (30,7%) e em menor número, no PJ (12,9%).

Apraz-nos salientar a referência constante à AE e à valorização do trabalho que esta tem vindo a desempenhar pois, na grande maioria dos casos, sempre que se questiona a participação dos alunos na escola, os alunos referenciam as atividades da Associação.

Importância dada à participação discente (Gráfico 13- Q17)

No que concerne à importância atribuída à participação discente, verificamos que os alunos consideram importante a participação na escola (77%) e que a sua percepção é de que 79,4% caracterizam a sua participação com *ativa e muito ativa*, sendo apenas 20,6% aqueles que a caracterizam de *passiva* ou *pouco ativa*.

Quando questionados sobre: "*o que deveria/poderia fazer para aumentar a participação dos alunos na organização e gestão da sua escola?*" (Q20) os alunos identificaram como fatores potenciadores da sua participação na vida da escola, três vias de ação:

1 - **Com a AE:** promoção de reuniões entre a AE e os Delegados de Turma; organização de debates/ palestras para informar e sensibilizar os alunos e maior e mais eficaz divulgação das suas atividades;

2 - **Com a Direção:** promoção de reuniões entre os Delegados de Turma e elementos da direção da escola; uma reunião geral de todos os Delegados, no início do ano letivo, com presença da direção e a promoção dum constante contacto direto entre a direção e os alunos;

3 - **Com o DT:** pelo menos uma reunião por período, do Delegado com o respetivo DT.

Como fatores inibidores da participação discente, realçaram a pouca valorização das motivações e interesses dos alunos e a falta de compatibilização do seu horário, com as reuniões para que são convocados.

Após análise e discussão dos resultados da nossa investigação é-nos dado concluir que os objetivos delineados para a nossa investigação foram atingidos, na medida em que nos foi dado ficar a conhecer as práticas de participação dos alunos do ensino secundário da nossa escola, através da identificação das suas formas de participação; da caracterização dos níveis de participação efetiva; do conhecimento das modalidades e estratégias privilegiadas pelos alunos e de identificação de alguns fatores inibidores/potenciadores da sua participação.

No que concerne ao teste das hipóteses formuladas:

Hipótese 1- *A ação dos Delegados de Turma contribui para a resolução dos problemas da turma.*

De acordo com o nível de resposta à Q13, a hipótese é confirmada a 100%, pois todos os inquiridos reconhecem o contributo da ação do Delegado de Turma, na resolução de problemas com a turma.

Hipótese 2 - *Os Delegados de Turma têm consciência da importância da participação dos alunos na organização e gestão da escola.*

A partir do Gráfico 13 (Q 17), é possível verificar que não existe correlação estatisticamente significativa, com o nível de significância necessário, na medida em que só 77% dos inquiridos atribuem importância à participação dos alunos na organização e gestão da escola. Assim sendo, não se confirma a hipótese de investigação, concluindo que os Delegados de Turma não têm consciência da importância da participação dos alunos na organização e gestão da escola.

Hipótese 3 - *Os Delegados de Turma privilegiam a participação dos alunos em áreas relacionadas com as atividades letivas*

De acordo com a resposta à Q.15- 38 alunos, dum total de 39 alunos inquiridos (97,4%), evidencia as *aulas e trabalhos letivos*, como sendo áreas da vida da escola em que mais participa, pelo que consideramos que a hipótese é confirmada.

Hipótese 4 - *Os Delegados de Turma reconhecem a importância da AE*

As respostas obtidas à Q18 (Quadro 15), permitem-nos confirmar a hipótese com 100%, pois todos os alunos respondentes reconhecem relevância à existência da AE

Nesse sentido, aprez-nos salientar a referência constante à AE e à valorização do trabalho que esta tem vindo a desempenhar pois, na grande maioria dos casos, sempre que se questiona a participação dos alunos na escola, os alunos referenciam as atividades da Associação, pelo que lhe reconhecemos um papel significativo na mobilização dos alunos da nossa escola.

Concluimos, que a participação dos alunos nos vários domínios da escola se faz de uma forma fluida, embora pouco consistente, assumindo uma participação *passiva* já que, na maior parte das vezes, estamos perante uma presença e não uma participação efetiva (nos CT e CG). No nosso entender, a participação implica ingerência, participação na tomada de decisão. Para que a participação seja efetiva, não basta que haja vontade ou desejo de participar, é necessário que se definam e se criem estruturas e processos democráticos de participação. Evidenciamos a assunção do papel central da Associação de Estudantes.

Face aos dados apresentados, consideramos importante implementar um projeto que sensibilize os alunos para uma participação mais ativa, valorizando as suas opiniões.

6.3. Proposta de Implementação do Projeto: "Dar voz aos Alunos"

Sendo a participação o princípio básico da democracia, não deve ela ser, de acordo com Pedro e Pereira (2010),

(...) um simulacro mas sim a realidade, pelo que a participação não é um direito mas um dever onde todos são protagonistas das deliberações, revestindo a participação não apenas uma função organizativa ou funcional mas também educativa, o que pressupõe a assunção do aluno-cidadão, comprometido com as decisões e responsabilidades em matéria de vida escolar (p.751).

Na senda do pensamento destas autoras, consideramos também que um dos eixos de ação a eleger como contributo valioso de uma educação para o exercício de uma verdadeira cidadania democrática diz respeito à promoção de oportunidades de participação dos alunos quer nos espaços formais, quer nos espaços informais da escola.

6.3.1. Justificação/Enquadramento do Projeto

A construção de uma escola democrática (...) necessita da compreensão de que não é a existência formal de mecanismos de participação que irá garantir espaços de diálogo, negociação e acordos com vista à melhoria da gestão escolar. A participação, por si só, é um caminho para a superação de um ambiente desfavorável ao estabelecimento de relações horizontais de poder, mas deve estar organizada (Stümer & Ferreira, 2010, p.164).

Conscientes de que a formação de uma pessoa influencia, e muito, o seu modo de agir e de pensar e de que a sociedade, precisa de cidadãos que ajam responsabilmente, então somos de opinião que a escola deve promover um processo de aprendizagem que estimule a participação ativa e efetiva do aluno e que reflita na sua formação, além dos conhecimentos adquiridos, o exercício da cidadania. Esta participação deve garantir que o aluno desenvolva a capacidade de tomar decisões com autonomia.

Assim, é necessário criar espaços para que os alunos se possam organizar, serem ouvidos, compreenderem os seus direitos e os seus deveres de modo a prepará-los para "abandonarem o papel passivo de consumidores do conhecimento e a assumirem o papel ativo de construtores de significados" (Apple & Beane, 2000, p.41).

Neste sentido, as escolas devem assumir-se como contextos facilitadores de uma vivência democrática, criando aos alunos oportunidades de participação nos mais variados espaços e momentos, (tanto formais como informais) onde a sua participação vá de encontro ao que está plasmado na LBSE (artigos 2º e 7º).

Face ao exposto e, partindo da nossa percepção de que a escola atual continua a formar cidadãos com um perfil passivo ou pouco ativo, confirmada após análise e discussão dos resultados dos questionários realizados aos Delegados de Turma, propomos a criação de um espaço com um tempo próprio, um local e atividades que permitam o maior envolvimento dos alunos na tomada de decisões da vida da escola, na lógica de autonomia a definir no seu RI.

Assim, pretendemos implementar um projeto que se venha a constituir num espaço de conhecimento e de intervenção alargada sobre os assuntos da escola. Neste âmbito pretende-se potenciar a participação dos alunos. A nossa experiência, de há vários anos e mandatos, quer como elemento da equipa de direção da escola, quer enquanto Coordenadora dos Diretores de Turma (dos 10º, 11º e 12º anos) e de Diretora de Turma, permitiu-nos constatar um quase desconhecimento (alheamento) por parte dos alunos, sobre o funcionamento dos órgãos de gestão e administração da sua escola e mesmo aqueles que pertencem aos órgãos de governo da mesma (CG), corroboram a nossa ideia, pelo que nos revemos nas palavras de Ferreira (2007):

(...) apresentam uma atitude de grande reserva e prudência (silêncio expectante), assumindo principalmente, uma presença e não uma participação. De facto, a participação escolar é ainda escassa; designadamente, a dos alunos é incerta, por vezes, presencial e quase sempre nula (p.82).

Ora, na senda do pensamento de Ferreira (2012), parece-nos importante que a escolas "concedam aos jovens a possibilidade de ensaiarem as suas capacidades de iniciativa, de criar, de dirigir e de organizar, para poderem depois assumir a sua adultez" (p. 41).

6.3.2. Objetivos

Os objetivos que pretendemos atingir com o Projeto são os seguintes:

- a. Criar espaços de diálogo e participação dos alunos na escola;
- b. Implementar uma verdadeira cultura democrática na escola;
- c. Exercer o direito de participação e deliberação nos assuntos da escola;
- d. Promover a cooperação entre a direção e os alunos no quotidiano escolar;
- e. Valorizar as capacidades e aptidões dos participantes;
- f. Instituir uma verdadeira cultura de cidadania participativa dos alunos;
- g. Estabelecer parcerias com todos os elementos da comunidade educativa.

6.3.3. Atividades preparatórias

Logo no início do ano letivo, propomo-nos levar a efeito diversas ações/atividades que consideramos indispensáveis precederem a implementação do projeto, tais como:

- Sensibilização da comunidade educativa;
- Ações de formação direcionadas aos alunos;
- Ações de formação direcionadas a professores em geral e, em particular, aos que se encontram a desempenhar o cargo de Diretor de Turma;
- Divulgação do Projeto;
- Seleção dos alunos participantes;
- Instauração do espaço.

6.3.4. Recursos necessários, para o período de vigência do projeto

No que tange aos recursos necessários ao funcionamento do projeto, a seu tempo atualizaremos o diagnóstico das necessidades, sendo que, para iniciar, nos parecem suficientes os seguintes materiais/equipamentos de trabalho:

- Uma sala de pequena dimensão, equipada com computador e projetor
- Mesas de trabalho;
- Cadeiras;
- Papel, canetas, lápis e borrachas.

6.3.5. Intervenientes

No seguimento da proposta de implementação do projeto apresentada por nós à direção da escola e à sua aceitação, assumimos a coordenação do mesmo, por fortes motivações pessoais e também por entendermos da utilidade de o integrar, enquanto Subdiretora da escola, pois permitirá estabelecer, mais facilmente, uma profícua cooperação entre os alunos participantes e a Direção Executiva. Assim, desde o primeiro momento, apostámos na nossa participação e no envolvimento de todo o corpo docente, em especial os Diretores de Turma. Do projeto farão parte integrante, os seguintes elementos:

- A Coordenadora do Projeto (Subdiretora);

- Os Alunos: 1 Delegado de Turma de cada ano de escolaridade do ensino secundário (10º, 11º e 12º anos), eleito entre os seus pares, em assembleia de delegados do respetivo ano;
- O Presidente da Associação de Estudantes;
- Os dois Representantes dos alunos no Conselho Geral.

Para além destes e, decorrente da dinâmica de trabalho, pretendemos incluir também, três outros elementos, a saber, os Coordenadores dos Diretores de Turma do ensino secundário, para acompanharem o processo e sensibilizarem/informarem os DT.

6.3.6. Plano de ação

Após apresentação à comunidade educativa e à distribuição de *flyers* de divulgação do projeto (Anexo 6) é nosso propósito participar nos primeiros Conselhos de Diretores de Turma do ensino secundário, com o objetivo de informar/sensibilizar esses professores relativamente aos objetivos do projeto e reforçarmos a importância de motivarem os seus alunos para as vantagens da sua participação ativa nas atividades/ações de organização e gestão do seu quotidiano escolar. É, pois, importante consciencializá-los de que, através do seu contributo, estarão a construir o ambiente onde trabalham, fazendo parte dessa construção. Apraz-nos reforçar que, deste modo, os alunos serão solicitados a assumir a sua cota parte de responsabilidade ao nível das decisões sobre quais as mudanças necessárias ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das práticas existentes no contexto da sua escola.

Num segundo momento, propomo-nos convocar reuniões de assembleias de Delegados de Turma do ensino secundário, em que numa primeira fase será uma reunião conjunta, com o objetivo de dar cumprimento a uma agenda de trabalhos, da qual farão parte, entre outros, os seguintes assuntos:

1. Informação sobre a composição, competências e funcionamento dos órgãos de gestão da escola, com enfoque para aqueles que contratualizam a participação dos alunos;
2. Apresentação dos dados do nosso estudo e das razões que justificam o aparecimento do projeto;

3. Discussão dos objetivos que se pretende atingir com o projeto e da metodologia proposta para a sua implementação.

Numa segunda fase, em assembleias de Delegados de Turma, por ano de escolaridade, reunirão os alunos com o objetivo, de entre eles, elegerem o aluno participante no projeto, dando assim cumprimento ao ponto 4 da agenda:

4. Eleição dos três Delegados de Turma (um por ano de escolaridade) que irão participar no projeto.

6.3.6.1. Modo de funcionamento

Propomos a realização de reuniões ordinárias, com periodicidade mensal, dos elementos constituintes da "Unidade de Missão" do projeto e, sempre que se entenda necessário, torná-las extensíveis à participação de outros elementos das parcerias estabelecidas e/ou de outros elementos da comunidade educativa. Assim, a título de exemplo, prevemos, desde já, alargar as reuniões do grupo, à presença dos coordenadores dos DT (dos três anos de escolaridade), numa sessão do final de cada período letivo, para debater, recolher e obter informações e sugestões, para que dessa forma possam replicá-las nos Conselhos de Diretores de Turma, a que presidem e que precedem o *terminus* de cada período letivo. Em qualquer caso, o objetivo é sempre a promoção de momentos de partilha e de reflexão sobre a organização e gestão do quotidiano escolar.

Todos estes encontros serão precedidos da recolha de sugestões dos alunos, pelas vias que consideramos potenciadores da participação dos mesmos, a saber:

- sugestões entregues pessoalmente, a cada elemento do projeto;
- sugestões recebidas via *e-mail* e *Facebook*, para a conta do Projeto que iremos criar e divulgar, nos locais de estilo;
- sugestões rececionadas na "caixa de sugestões" que iremos colocar junto à sala onde vai ser instalado o projeto (Anexo 8), onde afixaremos um cartaz de divulgação da mesma (Anexo 6) e uma folha de sugestões (Anexo 7).

Criámos um logótipo para o identificar o nosso Projeto, que consta de todos os documentos relativos ao mesmo (Anexo 9).

É nossa proposta vir integrar no regimento do projeto, a elaborar na primeira sessão de trabalho, a recomendação de que cada sessão deverá ser antecedida de um momento e

espaço temporal destinado à análise, reflexão e discussão das sugestões resultantes da participação dos alunos, pelas vias atrás referidas, ou outras que venham a revelar-se pertinentes. Esta, parece-nos que será uma forma potenciadora do envolvimento dos jovens na participação e tomada de decisões da vida da escola, pondo a ênfase na valorização das motivações e interesses dos alunos, e vai de encontro ao preconizado por Parreiral (2011):

(...) a educação em geral e, especificamente, a educação escolar, deve ser, cada vez mais, entendida como potenciadora de uma cultura cívica, ancorada no fomento de uma educação pelas práticas quotidianas de cidadania em vez de uma educação para a cidadania ativa e responsável (p.77).

Este grupo lidera o processo, em estreita articulação com a Direção Executiva e com os restantes órgãos de gestão da escola, nomeadamente o CG, tendo em conta os indicadores de participação selecionados com a participação de todos os grupos que constituem a comunidade educativa e inseridas como prioridades no PEE.

O "Painel de Alunos" que faz parte integrante do projeto *"Dar voz aos Alunos"* constitui-se como um elemento fulcral para o desenvolvimento dos projetos na escola. A opinião dos alunos é recolhida e as suas ideias e perspetivas consideradas quando são planeadas ações e atividades.

Como estratégias que certamente contribuirão para o desenvolvimento de processos democráticos de participação, para além da aludida valorização dos interesses/motivações dos alunos, acrescentamos a compatibilização dos horários dos alunos participantes, pelo que as sessões terão lugar às quartas feiras à tarde, em virtude de ser tarde liberta de atividades letivas, para todos os alunos.

A coordenadora, dado fazer parte da direção, fará a ponte e tornará o diálogo mais fácil, entre os alunos e demais estruturas educativas, quer, os órgãos de topo, quer os órgãos intermédios de organização e gestão da escola.

6.3.7. Outras colaborações

Consideramos pertinente estabelecer algumas colaborações com os seguintes elementos da comunidade escolar:

- Associação de Estudantes (dado o relevo que os alunos lhe atribuem);

- Comissão de Finalistas;
- Associação de Pais;
- Coordenadores dos Diretores de Turma do ensino secundário;
- Diretores de Turma do ensino secundário, entre outros.

6.3.8. Duração do Projeto

Um ano letivo, com possibilidades de continuação nos anos seguintes, após avaliação dos efeitos diretos e indiretos na promoção da participação dos alunos na organização e gestão da escola.

6.3.9. Avaliação/Monitorização

Pretendemos, no final de cada período letivo, fazer uma monitorização/avaliação intermédia do projeto. Contudo, no final do ano letivo de execução do mesmo, faremos a avaliação dos efeitos que o mesmo teve na mudança das práticas de participação dos alunos na escola. Para esse efeito, propomo-nos aplicar questionários dirigidos aos alunos, aos professores, incluindo os Diretores de Turma.

Assim como Correia et al., (2002), também nós entendemos que o questionamento aos alunos se assume como uma estratégia metodológica de grande valor, quer na identificação de barreiras à participação, (*as vozes dos alunos*), quer na definição de planos de ação e monitorização dos processos de desenvolvimento, (*os ecos das vozes dos alunos*). Acreditamos que os testemunhos dos alunos virão a constituir um manancial de recursos para a reflexão sobre as práticas e, sobretudo, abrir novas pistas sobre as formas de as adequar à diversidade e interesses dos alunos. Quanto aos professores, pretendemos saber se souberam colocar-se no papel “daqueles que aprendem”, pelo que nos propomos envolver, na medida das possibilidades, o maior número possível de colegas nessa atitude de escuta aberta.

Contudo, entendemos que na linha do pensamento dos autores supra citados:

Esta reflexão só será eficaz se se tiverem em conta as diferentes vozes. Dar voz significa sempre correr o risco de pôr em causa certas práticas e concepções até então inquestionadas. É, também, no entanto, a habilidade de saber aproveitar o potencial (valiosíssimo) de aprender a partir de diferentes pontos de vista, e, portanto, de dar um salto em frente na emergência de uma nova cultura – uma cultura de aprendizagem (op cit., p.24).

CONCLUSÃO

1. Algumas reflexões

Os princípios de participação e democraticidade desencadearam um novo conceito de escola, a escola como "comunidade educativa", conceito-chave introduzido pela LBSE, tendo como finalidade a mudança de paradigma ao nível da administração e da gestão das escolas, ao preconizar uma maior autonomia e um processo de participação democrática alargada a toda a comunidade envolvente.

A escola como "comunidade educativa" é uma escola com direção própria, que tem autonomia pedagógica e administrativa, que se concretiza num projeto educativo próprio, elaborado com a participação dos vários atores intervenientes no processo educativo, tendo em conta a escola, as suas características peculiares e o contexto, a comunidade alargada em que se insere.

Esta escola exige novas posturas, novas responsabilidades de todos os que nela intervêm e contribuem para uma melhoria do ensino, quer sejam professores, pais, alunos ou outros. Assim sendo, a escola, como qualquer outra organização, tem de procurar adaptar-se aos novos contextos e encontrar as respostas mais adequadas. Não se vislumbra, no entanto, uma tarefa fácil, porquanto o sistema educativo continua a conferir-lhe dependência.

Assim, nesta linha de pensamento, concordamos com Lima (2012), ao afirmar que:

A construção da escola democrática constitui, assim, um projeto que não é sequer pensável sem a participação ativa de professores e de alunos, mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros setores e o exercício da cidadania crítica de outros atores, não sendo, portanto, obra que possa ser edificada sem ser em co-construção (...) (p.150).

Ora, para que a escola promova uma verdadeira cultura democrática, torna-se necessário que inverta a sua ação, fazendo uso da autonomia decretada, que o atual quadro normativo da organização e gestão escolar lhe consagra, tornando-se mais interventiva, de modo a configurar-se num espaço pedagógico promotor de educação para o exercício de uma cidadania democrática.

2. Conclusões resultantes da nossa investigação

As conclusões deste trabalho remetem-nos exclusivamente para o contexto em que foi elaborado. Assim, propusemo-nos refletir/analisar o processo de participação dos alunos do ensino secundário na tomada de decisões da nossa escola, mormente ficar a conhecer as suas práticas de participação, bem como, os seus limites e as suas potencialidades.

Para tal, auscultámos os Delegados de Turma, enquanto representantes das respetivas turmas, através dum inquérito por questionário que teve como fio condutor da nossa investigação um conjunto de hipóteses formuladas, que os dados obtidos, na generalidade, vieram a confirmar. Dos resultados obtidos ficou demonstrado que, na nossa amostra, a atitude dos Delegados de Turma do ensino secundário se revelou favorável à sua participação na escola, uma vez que 77% a consideram importante e 79,4% a caracterizam como *ativa e muito ativa*.

Para a nossa pergunta de partida - **Quais as práticas de participação dos alunos do ensino secundário e de que modo se constroem?** – pareceu-nos ter encontrado uma resposta adequada, de acordo com os fundamentos que passamos a explicitar:

- **Práticas de participação dos alunos no contexto da turma e nas estruturas de orientação educativa (CT), no CG e noutros órgãos/ estruturas:**

No que concerne ao primeiro objetivo enunciado (identificar as formas de participação dos alunos na escola), através do nosso estudo foi possível identificá-las. Assim, e em consonância com o que a legislação atualmente em vigor consagra:

- nas reuniões de **Conselhos de Turma** (exceto as de avaliação), através do Delegado de Turma, somos levados a concluir que os alunos, na sua maioria, estão presentes nestas reuniões, mas que, na maior parte dos casos, no presente ano letivo, acabaram por participar numa reunião. Contudo, apesar de estarem presentes nessas reuniões, não valorizaram essa participação. Todavia, no que respeita ao cargo de Delegado de Turma, é-nos dado concluir que os alunos lhe atribuem uma grande importância, derivada do seu contributo na resolução de problemas relacionados com a turma que representam, e fazendo-o quase sempre numa estreita articulação com o seu Diretor de Turma;

- no **Conselho Geral**, através dos representantes eleitos para o efeito. Os resultados obtidos relativamente às práticas e importância da participação dos alunos neste órgão de administração e gestão da escola são algo desanimadores, pois revelam um quase desconhecimento de quem os representa e os que os conhecem, afirmam não haver qualquer articulação entre os representantes que têm assento naquele órgão e os Delegados de Turma no sentido de colaborarem na elaboração de propostas a submeter a esse órgão de gestão estratégica da escola;

- no que se refere à elaboração de documentos orientadores os alunos consideraram *importante* ou *muito importante* serem envolvidos na construção do PE, na elaboração do PAA e do RI.

- para além da participação nas reuniões e órgãos assinalados, os alunos organizam-se de forma independente para a Comissão de Finalistas (alunos do 12º ano) e para a Associação de Estudantes, na realização de atividades e projetos dentro e fora da escola. Estas estruturas são identificadas por quase todos os alunos inquiridos e a elas reconhecem muita importância, pelas atividades que promovem em prol do envolvimento dos alunos, como por exemplo, entre outras, a organização do baile e a viagem de finalistas.

Concluimos que, apesar de afirmarem que consideram importante a participação insitucional/formal nos órgãos onde têm assento (CT e CG), é manifesto um certo distanciamento dos mesmos em relação às estruturas de participação. Esta não valorização da participação dos alunos nos órgãos de governo da escola, parece-nos estar associada a dois conjuntos de razões. Se por um lado, o caráter demasiado formalista e ritualizado em que a participação ocorre e, por conseguinte, afastado dos interesses dos alunos e por isso pouco os motiva, por outro, a falta de conhecimento (para não dizer desconhecimento) que impera nos alunos relativamente ao funcionamento dos órgãos e estruturas organizativas da escola. No nosso entender, todos estas razões se constituem como fatores inibidores/limites à sua efetiva participação.

- **Práticas de participação dos alunos na vida da escola e atividades de complemento curricular**

Pelo que nos foi dado concluir, da análise e discussão dos resultados obtidos, as áreas de participação privilegiadas pelos alunos em termos de participação na escola são inequivocamente as *atividades letivas* (no contexto da sala de aula) e as *atividades promovidas pela Associação de Estudantes*.

Assim, registamos que na escola-objeto do nosso estudo se verificam práticas formais de participação dos alunos na escola, mormente através do Delegados de Turma e dos dois representantes no CG (participação formal), no entanto fica claro que existe um maior envolvimento dos alunos nas atividades letivas e nas atividades da AE, seguidas das promovidas pela CF (tais como a organização do baile e a viagem de finalistas) e no âmbito do Desporto Escolar (participação de carácter informal). É de salientar que 100% dos alunos inquiridos dizem conhecer a AE e referenciam-na positivamente, pelo trabalho desenvolvido.

Relativamente ao segundo objetivo enunciado (caracterização dos vários níveis de participação efetiva dos alunos na organização escolar), notámos que a participação não aparece de forma autónoma e que não consegue envolver todos os alunos. No entanto consideramos que o nível de participação, apesar de algo incipiente, não pode ser desconsiderado diante da falta de participação política que é notória nos nossos jovens.

Pelo exposto, entendemos que a escola deve ser ousada diante das dificuldades/limites encontrados e enveredar pela promoção duma participação ativa dos alunos na vida da escola, pois concordamos com Lima (2008) que a considera uma das condições para o sucesso escolar dos alunos, bem como Menezes *et al.* (2005) que a vê como um sinal de uma cidadania responsável.

No que concerne à identificação dos fatores potenciadores da sua participação na vida da escola (terceiro objetivo enunciado) os alunos apresentam sugestões em três vias de ação:

- 1 - **com a AE:** em que reclamam a existência de reuniões/encontros com os Delegados de Turma e a organização de debates e palestras, tendo em vista informar, sensibilizar e divulgar as suas atividades;

2- com a Direção: propõem a dinamização de reuniões entre a Direção e os Delegados de Turma e a manutenção de um canal direto de comunicação entre a direção e os alunos;

3 - com o DT: sugerem a existência de uma reunião por período letivo entre o Delegado e o respetivo Diretor de Turma.

Como fatores inibidores da participação discente relevaram a pouca valorização das motivações e interesses dos alunos e a dificuldade de compatibilização dos horários das reuniões para que são convocados. Deste sentimento dos jovens de que as suas opiniões não são consideradas nem valorizadas quando eles ocupam os lugares, ou são escutados só porque a lei assim o exige, dá-nos conta Ferreira (2007) ao afirmar que "*A hipocrisia reina nas escolas - A propósito da tomada de posse dos jovens na escola*", aquando do estudo desenvolvido numa escola secundária, sobre a génese e a construção do projeto de autonomia da escola decorrente do Decreto-Lei nº 115/A/98, de 4 de maio.

Face ao exposto, concluímos que os resultados da nossa investigação vão de encontro às observações registadas nos relatórios da avaliação externa, no que se refere à participação dos alunos na vida escolar: "(...) a participação dos alunos é privilegiadamente realizada através de procedimentos legais e das relações com a comunidade." (Velooso *et al.* 2012, p.828).

Na linha dos autores referenciados, também nós cremos que a experiência de participação dos alunos nos órgãos de direção e gestão da sua escola, apesar de alguns dos constrangimentos enunciados, constituir-se-á numa aprendizagem prática muito valorizada pelos jovens e concretizar-se-á numa possibilidade real de intervenção na escola. Impõe-se que as escolas encontrem formas de participação e envolvimento dos seus alunos, no sentido de uma maior implicação/responsabilização na tomada de decisões na sua escola. Para colmatar esta lacuna, propusemos a implementação do projeto que esteve na génese do nosso trabalho.

Assim, ancorados na revisão da literatura, na nossa experiência enquanto docente e elemento do órgão de gestão (quer de topo, quer intermédia) e, tendo por base os resultados da nossa investigação em que nos foi dado concluir da necessidade de criar estratégias de motivação e de reforço do interesse dos alunos em participarem ativamente na vida da escola, emergiu o projeto "*Dar Voz aos Alunos*" que visa:

- a. Criar espaços de diálogo e participação dos alunos na escola;
- b. Implementar uma verdadeira cultura democrática na escola;
- c. Exercer o direito de participação e deliberação nos assuntos da escola;
- d. Promover a cooperação entre a direção e os alunos no cotidiano escolar;
- e. Valorizar as capacidades e aptidões dos participantes;
- f. Instituir uma verdadeira cultura de cidadania participativa dos alunos;
- g. Estabelecer parcerias com todos os elementos da comunidade educativa.

Mas, para que este projeto se venha a constituir uma verdadeira estratégia de exercício da cidadania participativa na escola, é necessário que não percamos de vista o que nos dizem Pedro e Pereira (2010), a saber:

O problema da participação não reside unicamente na necessária criação de estruturas participativas, mas sobretudo na formação e na sensibilização dos respetivos atores dessa participação, ou seja, na aposta de uma educação para e pela participação (p.761).

3. Contribuição da nossa investigação

A concretização deste trabalho, se por um lado se afigurou uma tarefa de grande exigência, por outro lado também foi muito gratificante, porque veio a constituir-se uma oportunidade de aprofundamento e atualização de conhecimentos na área de administração e gestão escolar, que decerto irá contribuir para o aumento das nossas competências nesta área e por conseguinte, melhorar o nosso desempenho profissional.

A necessidade de conhecimento e reflexão sobre a organização e gestão das escolas é cada vez mais assumida como uma condição indispensável ao processo de desenvolvimento e melhoria do desempenho das mesmas. Este reconhecimento exige um investimento na qualificação dos professores em geral e dos profissionais com responsabilidades nos órgãos de gestão das escolas em especial, sobre esse campo de estudo e de trabalho.

O acesso a novas experiências e aos resultados a que a investigação vem chegando devem corresponder a um recurso fundamental das escolas quando se pretende promover a substituição de práticas de organização e gestão baseadas fundamentalmente na reprodução de hábitos adquiridos, por uma prática refletida, geradora de soluções inovadoras.

É um dos propósitos que pretendemos alcançar com a implementação do nosso projeto, pois embora a legislação mais recente promova a autonomia e abra espaço para uma participação dos alunos, no entanto, foi-nos dado constatar que eles não potenciam todos os espaços de participação que, no quadro jurídico, estão à sua disposição. O conceito de escola democrática é mais ambicioso e realça não só uma participação presencial, mas também uma participação com impacto no poder de decisão sobre o planeamento e realização das atividades curriculares e extracurriculares, de carácter formal e/ou informal.

Como contributo da implementação na escola do projeto "*Dar Voz aos Alunos*", esperamos que, face às evidências sobre a perceção positiva que os alunos têm sobre a sua participação na escola, venham a ser edificadas práticas de participação dos alunos no seu quotidiano escolar, que desenvolvam neles atitudes de autonomia, de aprendizagem reflexiva de modo a virem a tornar-se verdadeiros agentes na tomada de decisões, no compromisso coletivo e na aprendizagem sobre a organização escola.

Pensamos que este projeto virá a constituir-se como uma estratégia que potencia o ambiente escolar de forma a tornar a escola mais apelativa e agradável, indo de encontro aos reais interesses dos alunos. Reconhecemos ainda benefícios de um maior envolvimento, através da participação em projetos de ensino-aprendizagem e de outros eventos diversificados, no âmbito da solidariedade, de entretenimento, do desporto e da cultura, entre outros.

Quanto ao impacto da participação dos alunos na sua formação, consideramos ser uma experiência importante na esfera da cidadania democrática e da preparação para a vida adulta em democracia. Somos também de opinião de que a consulta dos alunos é muito importante nos processos de liderança e de gestão.

Relativamente às consequências esperadas para a escola e, dado que ela é o local onde se trocam experiências, onde todos os que aí participam vivem um pouco a sua vida, consideramos vir a obter como resultado esperado da implementação do projeto na escola, que todos se sintam parte integrante da mesma. Entendemos que só uma participação real, verdadeira, interveniente no processo de tomada de decisões e orientada não só para alcançar resultados, mas também substantivamente, enquanto processo educativo e prática pedagógica, pois só decidindo se aprende a decidir e só

pela decisão se alcança a autonomia (Freire, 2007). Ora a escola é o lugar privilegiado para o exercício da cidadania.

É-nos dado pois concluir que, com o nosso estudo, foi possível atingir os objetivos apresentados e que o desenvolvimento deste trabalho permitiu ainda aumentar a percepção de que a participação dos alunos traz melhorias à escola, em todas as suas dimensões. Proporcionou, também, consolidar a ideia de que a participação não acontece de forma espontânea, mas fruto de um propósito pessoal ou social e de um envolvimento participativo, crítico e reflexivo gerando interações entre os membros da comunidade escolar, no sentido de criar uma verdadeira cultura participativa. Na linha de pensamento de Saraiva (2002), também entendemos que ao professor cabe o papel importante de dinamizador desta participação.

Acreditamos também que este trabalho contribui para desfazer alguns mitos da literatura produzida, nomeadamente aquele que atribui a passividade da participação dos alunos no governo das escolas à falta de "maturidade" dos jovens, à falta de preparação para o fazerem, intimamente associada à suposta indiferença ou alheamento destes em relação à escola e aos órgãos de administração e gestão. Contudo, este défice de interesse e participação estudantil não nos parece ser um problema intrínseco, possivelmente estará associado ao próprio contexto formalista e ritualizado em que a participação é proposta, distante das necessidades e dos interesses imediatos dos estudantes.

Tendo por base a revisão de literatura efetuada, a análise e interpretação dos dados estatísticos e as conclusões que o presente estudo proporciona, pensamos que são positivas as contribuições da presente investigação e do projeto a implementar, mas que só uma avaliação posterior poderá vir a confirmar.

4. Limitações da investigação

Ao longo da realização deste trabalho, deparámo-nos com algumas dificuldades, no entanto elegemos sem margem de dúvida a escassez de tempo para o concretizar, por força dos compromissos que advêm das funções atinentes ao cargo que desempenhamos, como sendo a maior limitação.

Uma outra limitação prende-se com o número de sujeitos envolvidos no estudo, pois o fator temporal não permitiu alargá-lo o a um maior número de sujeitos.

Possivelmente, o inquérito por questionário aplicado poderia incluir uma parte relativa à forma de participação dos alunos na elaboração dos documentos estruturantes da escola, para avaliar de que forma os alunos são implicados. Sem dúvida que, o questionário poderia ser mais abrangente, porém temos a convicção de que a informação adicional que se poderia solicitar eventualmente reduziria a taxa de resposta ou poderia enviesar as respostas e, conseqüentemente, os resultados.

5. Sugestões para futuras investigações

A conclusão do nosso estudo é para nós um ponto de chegada, na medida em que permitiu obter respostas às questões formuladas, mas simultaneamente é um ponto de partida para novas investigações que pretendemos abraçar. Julgamos que seria interessante alargar o âmbito do nosso estudo a outros níveis. Assim sendo:

1. Sugerimos como trabalhos futuros a realização de um estudo em extensão, com a participação de uma amostra representativa de todos os alunos da escola, alargando assim a participação também aos alunos do 10º ano de escolaridade e do 3º ciclo do ensino básico, de modo a tornar possível a generalização dos dados e simultaneamente que possa vir a constituir-se um instrumento de trabalho no âmbito da gestão e administração escolar;
2. Constatamos que no processo de participação dos alunos na escola coexistem duas vertentes: por um lado, participação nos órgãos, nas reuniões e, por outro lado, a possibilidade de reflexão, de partilha, de colaboração e de implicação na elaboração dos documentos. No futuro, seriam pertinentes estudos mais abrangentes, com o aprofundamento da temática no tocante à categoria da participação na elaboração dos documentos estruturantes da autonomia da escola: PE, RI e PAA;
3. Uma análise subsequente imporá medir a intensidade da participação, a qual se encontra relacionada com a questão da autonomia das escolas, tais como: avaliar o impacto que a participação dos alunos tem, quer no órgão estratégico da escola, o CG, quer no CT.

Estudos desta natureza são momentos de reflexão que poderão servir de orientação para o ajuste da prática da participação na gestão e organização da escola. Porque a

democracia é dinâmica, essas mesmas práticas também o são, por isso requerem análise, ajustamento e melhoria sempre que se justifique.

Ora, se o problema da pouca participação não foi resolvido com os sucessivos mecanismos formalmente decretados, então parece-nos pertinente pensar que a solução pode passar por outra via: o empenho na formação para a cidadania, para a convivência democrática, a estar presente em todas as relações quotidianas. Assim sendo, professores, funcionários, pais e alunos precisam de reconhecer a importância pedagógica da sua participação na concretização de um projeto pedagógico comum e da importância da sua presença ativa nas reuniões, assembleias, enfim, em tudo o que diga respeito à vida da escola e de adotarem o diálogo como forma de expressarem opiniões.

Na verdade, se as escolas não enveredarem esforços de inovação não lhes será possível acompanhar as mudanças que surgem nos espaços sociais. Pese embora as escolas tenham uma cultura e especificidade muito próprias que, se por um lado, continuam muito assentes em estratégias burocráticas e racionais, para o futuro entroncam na emergência de dinâmicas autónomas de mudança centradas nos atores educativos.

Concluimos com as palavras de Lima (2008), que nos diz que:

(...) saber o que é uma boa escola, como identificá-la e como fazer com que as outras adquiram características semelhantes tem constituído, desde há muito, um desígnio que apaixona pais, professores, decisores políticos e investigadores (p.7).

Assim sendo, enquanto professores, ousamos problematizar (equacionar) a seguinte questão:

Poderá uma escola tornar-se numa "boa escola" sem dar voz aos seus alunos?

Pela nossa investigação e pela nossa experiência docente, é-nos dado concluir que NÃO.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (1999). A autonomia das escolas públicas: exercício prospetivo de análise da política educativa. In *Inovação*, vol. 12, n.º 3 pp. 45-64. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Afonso, N. (2003). A regulação da educação na Europa: Do estado educador ao controlo social da escola Pública. In J. Barroso, (Org.). *A escola pública: Regulação, desregulação, privatização*, pp. 49-78. Porto: Edições ASA.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação - Um Guia Prático e Crítico*. Porto: Edições ASA.

Afonso, N., & Viseu, S. (2001). *Relatório Setorial 4 - A reconfiguração da estrutura e gestão das escolas públicas do ensino básico e secundário: estudo extensivo*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Afonso, N., & Viseu, S. (2001a). *Relatório Setorial 5 - Participação e Funcionamento das Escolas: o ponto de vista dos presidentes das assembleias*. Lisboa: Centro de Estudos da Escola, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Alaíz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de escolas: Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.

Almeida, I. (2005). *Discurso de Autonomia na Administração Escolar: conceitos e práticas*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Alves, J. (1998). Descentralização e autonomia: Os enredos de uma política. *Colóquio, Educação e Sociedade*, 4, pp. 59-62.

Alves, J. (1999a). Autonomia, participação e liderança. In: *Cadernos Pedagógicos*, 43, pp. 15-44. Porto: Edições ASA.

- Alves, M. (2012). *Metodologia Científica*. Lisboa: Escolar Editora.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2ªed. Coimbra: Imp. da Universidade.
- Apple, M., & Beane, J. (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Aragão, J. (1999). *O Liceu de Viseu: subsídios para a sua história*. Viseu: Escola Secundária Alves Martins.
- Azevedo, J. (2003). *Reforma Educativa e Governabilidade da Educação*. Artigo apresentado no seminário Internacional sobre governabilidade dos sistemas educativos na América Latina. Buenos Aires. [\[Em linha\]. Disponível em http://www.joaquimazevedo.com. \[Consultado em 25/10/2015\].](#)
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação- Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bacharach, B. & Mundell, B. (1999). Políticas organizacionais nas escolas: Micro e macro e lógicas de ação. In M. J. Sarmiento, (Org.). *Autonomia da escola: Políticas e práticas*. Porto: Edições ASA.
- Barroso, J. (1998). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. In *Cadernos de organização e gestão escolar*, nº 1. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, J. (1998). Descentralização e autonomia: Devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. *Revista Colóquio/Educação e Sociedade*, nº 4, pp. 32-58.
- Barroso, J. (1999). *Regulação e Autonomia da Escola Pública: o papel do estado, dos professores e dos pais*. Inovação. vol. 12. nº 3, pp. 9-3.
- Barroso, J. (2001). Relatório global da primeira fase do programa de avaliação externa o processo de aplicação do regime de autonomia, administração e gestão das escolas e agrupamentos de escola, definido pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio (Protocolo ME/FPCE de 28/4/1999). Lisboa: Centro de Estudos da Faculdade de

Psicologia e de Ciências da Educação. [\[Em linha\]. Disponível em :http://repositorio.ul.pt \[Consultado em 14/11/2016\].](#)

Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. In: *Revista Portuguesa de Educação*, vol.17, nº 2, pp.49-83. Braga: Universidade do Minho.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bennis, W. (1994). *Porque é que os líderes não conseguem liderar?*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Bernoux, P. (2009). *La sociologie des organisations: Initiation théorique suivie de douze cas pratiques*. Paris: Éditions du Seuil.

Bilhim, J. (2006). *Teoria Organizacional. Estruturas e Pessoas*. 5ª ed. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Campana, A. (2001). *Investigação científica na Área Médica*. São Paulo: Manole Editora.

Canário, R. (2005). *O que é a Escola? - Um "Olhar" Sociológico*. Porto: Porto Editora.

Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier-Campus.

Córdova, D. (2009). A Pesquisa Científica. In: *Métodos de Pesquisa*. Gerhardt, T. & Silveira, D. (org). Porto Alegre: UFRGS.

Correia, A., Caldeira, E., Paes, I., Micaelo, M. & Vitorino, T (2002). Projeto Promoção da Educação Inclusiva. *Os alunos como colaboradores no processo de melhoria da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Costa, J. (2000). *Liderança nas Organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. "Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares"*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J. (2003). *Imagens organizacionais da Escola*. 3ª ed. Porto: Edições ASA.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, vol. 13, nº 2, pp. 355-379. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho. [Em linha]. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>. [Consultado em 16-05-2016].

Delgado, J. e Martins, É. (2002). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas:1974-1999. Continuidades e Rupturas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Delgado, L. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogia*, V.63, nº 232 - set/dez. pp 367-388. [Em linha]. Disponível em:<https://dialnet.unirioja.es> [Consultado em 04/01/2016].

Dinis, L. (2004). Das Teorias das Organizações à Organização das Teorias: Do Mundo da Gestão ao Mundo da Educação. In *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, n.º 4 (pp. 79-98). Lisboa: Fórum Português de Administração Educacional.

Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa enquanto organização*. Braga: Universidade do Minho.

Ferreira, E. (2007). A hipocrisia reina nas escolas - A propósito da autonomia e da tomada de posse dos jovens na escola. In Leite, C., & Lopes, A., (org). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. pp 73-91. Porto: Edições ASA.

Ferreira, E. (2012). *(D)enunciar a Autonomia - Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia escolar*. Porto: Porto Editora.

Ferreira, H. (2002). *A participação dos professores na direção da escola secundária entre 1926 e 1986*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.

Formosinho, J. (1986). *Organização e Administração Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Autonomia, Projeto e Liderança. In J. Costa., Mendes. A & Ventura. A (org.). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. pp. 185-238. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Formosinho, J. & Machado, J (2000a). A Administração das escolas no Portugal democrático. In Formosinho, J., Ferreira, F., & Machado J., *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. pp 31-63. Porto. Edições ASA.

Formosinho, J., Ferreira, F.,& Machado, J (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. 4ª ed. Porto. Edições ASA.

Formosinho, J. (2005). A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias. In Formosinho, J., Fernandes, A., Machado, J., & Ferreira, F., (Ed.), *A Administração da Educação. Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. pp. 307 – 319. Porto: Edições ASA.

Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In Formosinho, J.; Fernandes, A., Machado, J., & Ferreira, F. (Orgs.). *Administração da educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. (pp 13-52). Porto: Edições ASA.

Formosinho, J., Fernandes A. S., Machado, J. & Ferreira, H. (2010). *Autonomia da escola pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.

Freire, P (1997). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra

Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 27ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

Friedberg, E. (1993). *O Poder e a Regra*. Lisboa: Instituto Piaget.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.

Gil, A. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Editora Atlas.

Guerra, M. (2002). Como num espelho – Avaliação qualitativa das escolas. In Azevedo, J. (org.). *Avaliação das escolas – consensos e divergências*. Porto: Edições ASA.

Guerra, M. (2002). *Os desafios da participação: desenvolver a democracia na escola*. Tradução de Maria Palmira Carlos Alves. Porto: Porto Editora.

Guerra, M. (2003). *Tornar visível o quotidiano das escolas: Teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições ASA.

Hill, M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário*. 2ª ed. Lisboa: Edições Sílabo.

Igreja, M. (2004), *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de história e geografia de Portugal e História - 2º e 3º ciclos do ensino básico: da reforma curricular (1989) à reorganização curricular (2001)*. Braga: Universidade do Minho.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Ed. Graó.

Lima, J. (2008). *Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso educativo*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, L. (1995). *Reformar a Administração Escolar: A Recentralização por Controlo Remoto e a Autonomia como Delegação Política*. Revista Portuguesa de Educação. Braga: Universidade do Minho, 8. pp. 57-71.

Lima, L. (1996). Construindo modelos de gestão escolar. In *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*, n.º 4. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar: um estudo da escola secundária em Portugal (1974- 1988)*. 2ª ed. Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. (2002). *A organização escolar e a democracia radical - Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora

Lima, L. (2006). “Administração da Educação e Autonomia das Escolas”. In: *A Educação em Portugal (1996-2006). Alguns contributos de investigação*. Sociedade

Portuguesa de Ciências da Educação. [\[Em linha\]. Disponível em http://www.debatereducacao.pt \(ver seção “estudos”\). \[Consultado em 12/11/2015\].](#)

Lima, L. (org.) (2006). *Compreender a escola: Perspetivas de análise organizacional*. Porto: Edições ASA.

Lima, L. (2007a). A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas. In Sanches, M., Veiga, F., Sousa, F., e Pintassilgo, J (Org.), *Cidadania e Liderança Escolar*. pp. 39-57. Porto: Porto Editora.

Lima, L. (2008). *A escola como Organização Educativa: uma abordagem sociológica*. 3ª ed. São Paulo: Cortez Editora.

Lima, L. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. In Lima, M. (Coord.), *Sociologia*, Revista do Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, vol. 19. pp. 227 – 253. Porto.

Lima, L. (2012). Democratização da escola, Participação comunitária e Cidadania Crítica. In: *Princípios Gerais de Administração Escolar*. Unesp/Universidade Estadual Paulista.

Lima, L. (2014). A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós democracia gestonária. In *Revista Educação & Sociedade*, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, (out.-dez). Capinas: Brasil.

Lima, L. (2014). E depois de 25 de abril de 1974. Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. In: *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, n.º 43, pp.141-160. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Martins, V. (2003). *Para um Projecto Educativo*. Millenium, Revista do ISPV, nº 27 – Abril 2003. [\[Em Linha\]. Disponível em: http://www.ipv.pt/millenium. \[Consultado em 2-06-2015\].](#)

Memorando de Trabalho da Educação: Contrato de Educação e Formação Municipal. Secretaria de Estado da Administração Local. [\[Em Linha\]. Disponível em: http://www.sipe.pt/doc.php?co=538. \[Consultado em 18/03/2016\].](#)

Menezes, I., Afonso, M., Gião, J., & Amaro, G. (2005). *Conhecimentos, concepções e práticas de cidadania dos jovens portugueses: um estudo internacional.* Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Mintzberg, H. (2010). *Estrutura e Dinâmica das Organizações.* 4ª ed. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Morgan, G. (2006). *Images of organization: Updated edition of the international bestseller.* London: Sage Publications.

Nóvoa A. (1995). *As Organizações Escolares em Análise.* 2ª ed. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Núñez, C. (1999). *La revolución ética.* 2ª. ed. Guadalajara: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario.

Parreiral, S. (2011). Cidadania e participação dos alunos nos contextos escolares. In *Exedra, Revista Científica*, nº 5, pp. 77-92. Coimbra: Escola Superior de Educação

Pedro, A. & Pereira, C. (2010). Participação escolar: representações dos alunos do 3º ciclo. In *Educação e Pesquisa*, v.36, nº.3, p.p 747-762, (set.-dez). São Paulo: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Perreneud, P. (2002). *Aprender a Negociar a Mudança em Educação: Novas Estratégias de Inovação.* Edições ASA.

Pinto, M.C., (1995), *Sociologia da Escola*, Lisboa: McGraw-Hill.

Polit, D., Beck, C. & Hungler, B. (2004). *Fundamentos da pesquisa em enfermagem: Métodos de avaliação e utilização.* Trad. de Ana Thorell. 5ªed. Porto Alegre: Artmed.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gradiva.

Revez, M. (2004). *Gestão das Organizações Escolares. Liderança Escolar e Clima de Trabalho: Um estudo de caso*. Chamusca: Edições Cosmos.

Sá, V. (2006) A abordagem (neo) institucional: ambiente (s), processos, estruturas e poder. In L. Lima. (Org.). *Compreender a escola: Perspetiva de análise organizacional*. Porto: Edições ASA.

Saraiva, D. (2002). "Participação dos Professores na Escola", in Revista Millenium, 25 (jan-2002): Instituto Politécnico de Viseu.

Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada: Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, P. (2005). Pais, professores e associações de pais: Uma relação em que uns são mais do que outros. In Stoer, S. & Silva, P (Orgs.). *Escola-família: Uma relação em processo de reconfiguração*. Porto: Porto Editora.

Sousa, M. & Batista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios - Segundo Bolonha*. Lisboa: Editora Pactor.

Stümer, A. & Ferreira, L. (2010). A gestão democrática nas escolas públicas de Santa Catarina. In: *Revista Educação, Santa Maria*, v. 35, nº 1, pp.155-168. [\[Em linha\]. Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeducacao.\[Consultado em 26/02/2016\]](#).

Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola - Perspectivas Organizacionais*. Lisboa: McGraw- Hill.

Veloso, L., Craveiro, D. & Rufino, I. (2012). Participação da comunidade educativa na gestão escolar. In *Educação e Pesquisa*, v. 38, nº 4, pp 815-832, (out/dez). São Paulo: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Legislação consultada

- Lei nº 5/73, de 25 de julho
- Decreto-lei nº 221/74, de 27 de maio
- Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de dezembro

- Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro
- Portaria n.º 677/77, de 4 de novembro
- Portaria n.º 679/77, de 8 de novembro
- Decreto-Lei n.º 259-A/80, de 6 de agosto
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (LBSE)
- Lei n.º 33/87, de 11 de julho
- Decreto-Lei n.º 43/89, de 03 de fevereiro
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio
- Despacho n.º 113/ME/93, de 1 de julho
- Despacho n.º 23/ME/95, de 3 de abril
- Despacho n.º 130/ME/96, de 8 de julho
- Despacho n.º 147-B/ME/96, de 8 de julho
- Constituição da República Portuguesa (1997)
- Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de junho
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 04 de maio
- Decreto- Lei 270/98, de 1 de setembro
- Lei n.º 24/99, de 22 de maio
- Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro
- Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro
- Lei n.º 23/2006, de 23 de junho
- Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril
- Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro
- Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho

- Lei 51/2012, de 5 de setembro
- Lei nº 75/2013, de 12 de setembro

Webgrafia: Sítios consultados com maior frequência

www.adcl.org.pt/observatorio

www.bdigital.ufp.pt

www.b-on.pt

www.debatereducacao.pt

www.dge.mec.pt

www.ipv.pt/millennium

www.portugal.gov.pt

www.repositorio.ucp.pt

ANEXOS

Anexo 1. Questionário aos alunos

Alunos da Escola Secundária Alves Martins - Viseu.

Delegados de Turma

Estamos a realizar uma investigação acerca da participação dos alunos na organização e gestão da escola. Dada a importância do assunto, pedimos-lhe o máximo rigor e seriedade nas respostas. **O questionário é anónimo, por isso não escreva o seu nome, nem nada que o possa identificar.**

Desde já agradecemos a sua colaboração e disponibilidade.

Nas questões cuja resposta se resume a **SIM** e **NÃO**, assinale com uma **cruz** a opção que considera mais correta. Nas questões de **resposta aberta**, apresente de modo sincero e livre a sua opinião.

I. Identificação

1. Idade: _____ anos 2. Género:Masculino
Feminino
3. Ano de escolaridade: _____ 4. Curso frequentado: _____

II. O Papel do Delegado de Turma

5. Quando foi eleito delegado de turma? _____

6. É a primeira vez que representa os alunos de uma turma?

Sim Não

7. Já teve que resolver algum problema relacionado com a turma?

Sim Não

Se sim, qual ou quais? _____

8. Quando há problemas a resolver na sua turma, a quem se dirige?

9. Já foi convocado, este ano letivo, para alguma reunião de Conselho de Turma?

Sim

Não

Se sim, quantas vezes?_____ Que assuntos é que lá se discutiram?

10. Como faz para discutir problemas e dar informações aos seus colegas de turma?

11. Conhece os seus colegas que representam os alunos no Conselho Geral?

Sim

Não

Se sim, quem são?_____

Já participou em alguma reunião com eles?

Sim

Não

12. Conhece a Associação de Estudantes da sua escola?

Sim

Não

Se sim, já participou em reuniões ou outras sessões de trabalho com a Associação?

Sim

Não

13. Na sua opinião, a ação dos delegados de turma

(indique 2 respostas que considere mais adequadas)

- contribui para a resolução dos problemas da turma junto dos professores.
- contribui para a resolução dos problemas da turma junto da Direção.
- serve, sobretudo, de apoio à atividade dos professores (ir buscar canetas, distribuir fotocópias, ...).
- é uma mera formalidade

III. Participação dos alunos na organização e gestão escolar

14. Em relação à sua participação na vida escolar, como a caracteriza?

Passiva Pouco ativa Ativa Muito ativa

15. Quais as áreas da vida escolar em que mais participa?

(indique as três mais importantes)

- Aulas e trabalhos letivos
- Associação de Estudantes
- Comissão de finalistas
- Representação dos alunos nas estruturas de administração e gestão escolar (Conselho Geral).
- Representação dos alunos em estruturas de orientação escolar (Conselho de Turma).
- Atividades de complemento curricular (Clubes, Desporto Escolar...)

16. Indique as atividades de complemento curricular em que participa e com que frequência:

	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
Desporto escolar				
Clube de astronomia				
Clube Bioterra				
Parlamento dos Jovens				
Atividades promovidas pela Associação de Estudantes				
Atividades promovidas pela Comissão de finalistas				
Outra. Qual?				

17. Considera importante que os alunos participem na organização e gestão da escola?

Sim Não Não sei

Se sim, dê exemplos _____

18. Indique o grau de importância que tem para si a participação dos alunos nas seguintes situações:

	Nada importante	Pouco importante	Importante	Muito importante
A existência de um delegado de turma				
A representação dos alunos no Conselho Geral				
A existência de uma Associação de Estudantes				
A Participação na elaboração do Projeto Educativo				
A Participação na elaboração do Regulamento Interno				
A Participação na elaboração do Plano Anual de Atividades				
Outra. Qual?				

19. Quais são as áreas onde, na sua opinião, há mais participação dos alunos desta escola?

- Dentro da sala de aula
- Nos Conselhos de Turma
- No Conselho Geral
- Na Associação de Estudantes
- Na Comissão de Finalistas
- Junto do Diretor de Turma
- Na organização de atividades de complemento curricular, visitas de estudo...
- Na organização de festas, convívios...
- Outra. Qual? _____

20. O que se deveria/poderia fazer para aumentar a participação dos alunos na organização e gestão da nossa escola? _____

Obrigada pela sua participação

Anexo 2. Requerimento ao Diretor da escola

ESCOLA SECUNDÁRIA
ALVES MARTINS
ENTRADA
Viseu 22 de Abril de 2016
Rua 27

Exmo Senhor Diretor
da Escola Secundária Alves Martins - Viseu

Ilda Gama Simões, professora do quadro da Escola Secundária Alves Martins, pertencente ao grupo 430 - Economia e Contabilidade, encontra-se a frequentar o Mestrado em Docência e Gestão da Educação - especialização em Administração Escolar e Educacional, na Universidade Fernando Pessoa - Porto.

Nesse sentido encontra-se a desenvolver um projeto de investigação no âmbito da **Participação dos Alunos do Ensino Secundário na Organização e Gestão Escolar**.

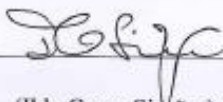
Por tal, vem solicitar a V. Ex^a autorização para desenvolver a investigação supracitada nessa escola, através da aplicação de um inquérito por questionário aos delegados de turma dos 11^o e 12^o anos de escolaridade.

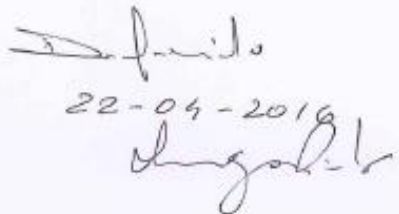
Agradecendo desde já a atenção de V^a Ex^a

Com os melhores cumprimentos,

Pede deferimento

Viseu, 22 de abril de 2016

A professora: 
(Ilda Gama Simões)


22-04-2016

Anexo 3. Pedido de autorização aos Encarregados de Educação

Exmo. Sr.(a) Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a)

Assunto: Pedido de AUTORIZAÇÃO

Ilda Gama Simões, professora do quadro da Escola Secundária Alves Martins de Viseu, vem por este meio solicitar a V. Ex.^a autorização para aplicar um questionário ao seu educando(a) com vista à realização de um trabalho no âmbito de um projeto de investigação alusivo à temática da **Participação dos Alunos do Ensino Secundário na Organização e Gestão Escolar**, enquadrado no Mestrado em Docência e Gestão da Educação - Especialização em Administração Escolar e Educacional, da Universidade Fernando Pessoa - Porto.

O questionário será distribuído pelo respetivo Diretor de Turma.

Toda a informação recolhida será apenas utilizada para o referido trabalho e terá garantia de anonimato e confidencialidade.

Atenciosamente,

A professora: _____

✂-----

Para os devidos efeitos declaro que autorizo

não autorizo

o(a) meu/minha educando(a) _____,
aluno(a) do ___º ano da turma _____ a responder ao Questionário sobre a participação dos alunos na escola.

Viseu, _____ de _____ de 2016

O/A Encarregado/a de Educação _____

Anexo 4. As várias instalações da ESAM



1. Seminário Diocesano (antigo Convento da Congregação de S. Filipe de Néri, fins do séc. XVII)



2. Museu de Grão Vasco (antigo Paço dos Três Escalões, fins do séc. XVI)



3. Escola Superior de Educação de Viseu (antigo Colégio de Sacré-Coeur)



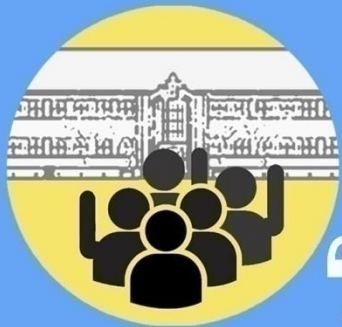
4. Escola Secundária Alves Martins (antigo Liceu Alves Martins)



5. Atual Escola Secundária Alves Martins

Anexo 5. Flyer de divulgação do Projeto

Escola Secundária Alves Martins
Viseu



Projeto:
‘DAR VOZ AOS ALUNOS’

PARTICIPA!



O que é:
Espaço de conhecimento e de intervenção sobre os assuntos da escola;

Objetivos:

- Criar espaços de diálogo e participação dos alunos na escola;
- Promover a cooperação entre a direção e os alunos no quotidiano escolar;
- Estabelecer parcerias com toda a comunidade educativa;
- Instituir uma verdadeira cultura de cidadania participativa dos alunos.

... E JUNTA-TE A NÓS!

Quando? Primeira 4ª feira de cada mês às 15h
Onde? Sala 3.9

 darvozaosalunos@gmail.com  www.facebook.com/darvozaosalunos

Anexo 6. Cartaz de divulgação da "Caixa de Sugestões"

Escola Secundária Alves Martins
Visu

Projeto:
'DAR VOZ AOS ALUNOS'

CAIXA DE SUGESTÕES

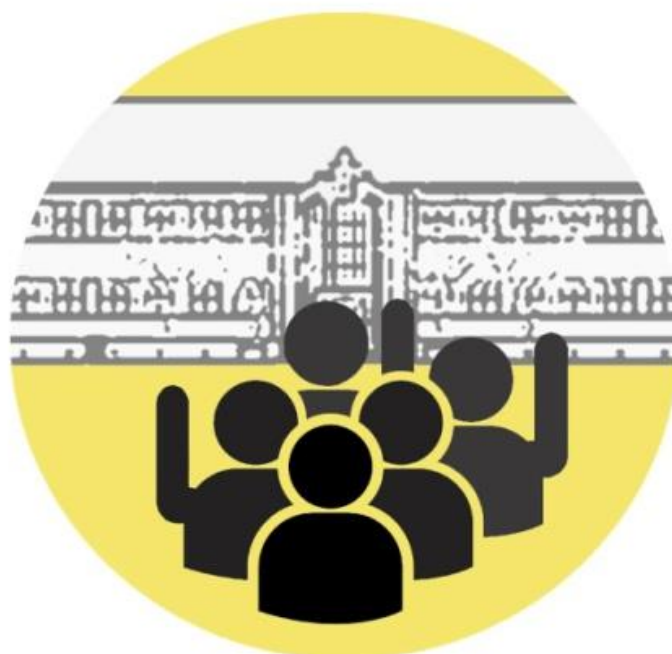
*Apresenta sugestões/propostas
para melhorar a organização e
gestão da nossa escola...*

darvozaosalunos@gmail.com www.facebook.com/darvozaosalunos

Anexo 8. Caixa de Sugestões



Anexo 9. Logótipo do Projeto



Dar voz aos Alunos