



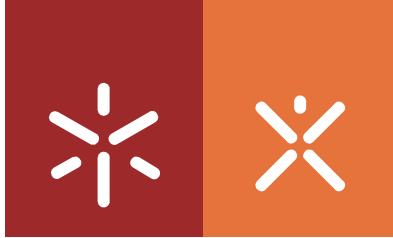
Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ricardo do Rosário Canepa **A Participação dos Pais na Gestão Escolar:
O estudo numa Escola de Angola**

Ricardo do Rosário Canepa

**A Participação dos Pais na Gestão Escolar:
O estudo numa Escola de Angola**





Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ricardo do Rosário Canepa

A Participação dos Pais na Gestão Escolar: O estudo numa Escola de Angola

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Organização e Administração Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria Fernanda Santos Martins

abril de 2020

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição
CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Agradecimentos

Ao terminar este trabalho tenho que agradecer a um conjunto de pessoas cujo apoio e disponibilidade tornaram possível esta realização. Desta forma, e em primeiro lugar, quero agradecer ao Instituto de Educação pela oportunidade de frequência deste Doutorado.

À Doutora Maria Fernanda Santos Martins o meu mais profundo agradecimento por ter aceite orientar este trabalho, pela disponibilidade e ajuda, abertura e relacionamento ético que sempre imperaram na sua postura. Refiro-me à forma exemplar como sempre respeitou a minha autonomia, sem nunca deixar de fazer as necessárias correções, de partilhar os seus conhecimentos científicos e de dar as suas preciosas sugestões, que contribuíram decisivamente para a construção, realização e enriquecimento desta investigação. Agradeço, efetivamente, todos momentos em que me ajudou a pensar e a trilhar o caminho investigativo que fomos percorrendo.

Aos alunos da Escola onde foi realizado o estudo, especialmente os seus pais e encarregados de educação, por terem partilhado os seus problemas e reais dificuldades que motivaram o tema desta investigação. À Direção e aos colegas da Escola em questão por me terem colocado à disposição as mais diversas oportunidades de colaboração. Aos professores e aos pais e encarregados de educação que aceitaram participar nos diversos estudos que realizei, e que constituem o verdadeiro motivo deste estudo, expresso o meu mais profundo agradecimento.

Aos meus familiares e amigos pela presença contínua e profunda que sempre têm na minha vida.

Aos meus pais por todo apoio, ajuda, estímulo, motivação, amor e inestimável compreensão. À minha mulher, Leda Gonçalves, e aos meus filhos, pela partilha e construção dos melhores momentos da vida.

O meu muito obrigado!

Declaração de Integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Resumo

A participação dos pais e encarregados de educação na gestão escolar é um dos temas da atualidade na sociedade angolana. A sua participação na organização escolar é um elemento relevante para a construção da escola democrática. Esta temática pareceu-nos pertinente, dado que a partir do ano de 1992, período em que Angola realizou as primeiras eleições, tem havido por parte do Ministério da Educação uma aposta, embora não como o desejado, nas formas decretadas de participação dos pais nas escolas. Um destes indicadores é a publicação em 2001 do Regulamento dos Pais e Encarregados de Educação. Definimos como problema científico conhecer e caracterizar a participação dos pais e encarregados de educação *dos alunos da Escola de Formação de Professores de Angola* na gestão escolar e analisar as possibilidades de participação na gestão e nas decisões da escola. Recorremos a uma metodologia de investigação do tipo qualitativo, o estudo de caso, em que combinamos as abordagens qualitativa e quantitativa. Para a recolha de dados utilizaram-se diferentes técnicas: consulta e análise de documentos, entrevistas e inquéritos por questionário. Os resultados obtidos reforçam o conhecimento científico neste domínio, desde logo uma participação dos pais e encarregados de educação na escola pouco regular e aprofundada, sendo considerado por alguns inquiridos nomeadamente pais, que a escola deve potenciar mais a sua participação. Por sua vez, os professores consideram que os pais não se interessam pela educação dos seus filhos, com a exceção dos pais-professores. Do lado dos pais, estes apresentam um discurso no sentido de que as suas opiniões e participação ainda não são valorizadas de modo significativo na escola e que quando são convidados para ir à escola, na maior parte das vezes é para ouvir queixas. Não obstante este cenário, há espaços de participação e envolvimento, ainda que mais pontuais do que regulares e com os pais com tipo de participação passiva, mais de ouvintes do que de participantes. Constituiu para nós um facto a merecer indagação, a percepção dos atores em torno da comissão de pais. Desde logo, o desconhecimento da sua existência por uma esmagadora maioria de atores, por ser uma estrutura praticamente não contactada pelos pais, e, ainda, não ser considerada como defensora dos interesses dos pais. Assim, parece-nos importante refletir sobre o papel atual desta estrutura na escola em estudo, bem como potenciar o seu funcionamento democrático que, por sua vez, possa contribuir para uma escola pública mais democrática.

PALAVRAS-CHAVE: escola democrática; gestão escolar; organização escolar; pais/encarregados de educação; participação.

Abstract

The participation of parents and guardians in school management is one of the current themes in Angolan society. Their participation in the school organization is a relevant element for the construction of the democratic school. This theme seemed pertinent to us, given that since 1992, the period in which Angola held its first elections, there has been a bet by the Ministry of Education, although not as desired, on the decreed forms of parental participation in schools. One of these indicators is the publication in 2001 of the Regulation of Parents and Guardians. We defined as scientific problem to know and characterize the participation of parents and guardians of students of the School of Teachers' Education of Angola in school management and to analyze the possibilities of participation in school management and decisions. We used a qualitative research methodology, the case study, in which we combined both qualitative and quantitative approaches. For data collection, different techniques were used: consultation and analysis of documents, interviews and questionnaire surveys. The results obtained reinforce the scientific knowledge in this domain, since the participation of parents and guardians in the school is not regular and not profound, being considered by some respondents, namely parents, that the school should enhance more the participation of parents. In turn, teachers consider that parents are not interested in the education of their children, with the exception of parent who are teachers. On the parents' side, these present a speech in the sense that their opinions and participation are not yet significantly valued at school and that when they are invited to go to school, most of the time it is to hear complaints. Despite this scenario, there are spaces for participation and involvement, although more punctual than regular and with parents in a type of passive participation of listeners more than of participants. It constituted for us a fact worthy of inquiry, the perception of the actors around the parents' committee. Right away, the overwhelming majority of actors are unaware of its existence, as it is a structure practically not contacted by the parents, and, still, it is not considered as a defender of the parents' interests. Thus, it seems important to us to reflect on the current role of this structure in the school under study, as well as to enhance its democratic functioning which, in turn, can contribute to a more democratic public school.

KEYWORDS: democratic school; parents/guardians; participation; school management; school organization.

Índice

Agradecimentos	iii
Declaração de Integridade	iv
Resumo	v
Abstract	vi
Lista de quadros.....	x
INTRODUÇÃO	1
1.1. Tema e sua justificação	1
1.2. Formulação do Problema	3
1.3. Organização da tese	4
CAPÍTULO I- DEMOCRACIA E ESCOLA	6
1. Conceitos de democracia, democracia representativa e participativa	6
1.1. Democracia e participação na gestão da escola pública	13
1.1.1. Dimensões básicas associadas à gestão democrática: eleição, colegialidade e participação	13
2. Pressupostos teóricos para análise da participação na organização escolar	18
3. Participação dos pais: que constrangimentos?	22
4. A não participação dos pais.....	24
5. Diversas possibilidades de (não) participação dos pais: duas tipologias em análise.....	27
CAPÍTULO II- DA COLÓNIA À QUARTA REPÚBLICA: CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA EM ANGOLA E PARTICIPAÇÃO DOS PAIS	45
1. Contexto geográfico de Angola	46
2. Da época colonial à primeira República (1975-1991) - governo de partido único.....	47
3. Segunda República (1992-2008) – do multipartidarismo, retorno à guerra.	57
4. Terceira República (2008-2012) - retorno à normalização	64
5. Quarta República (2012-2016) - consolidação da democracia	73
CAPÍTULO III- MODELOS DE ANÁLISE ORGANIZACIONAL	79
1. Modelo burocrático.....	84
2. Modelo político	98
3. Modelos da ambiguidade.....	115
4. Modo de funcionamento díptico da escola como organização	124
CAPÍTULO IV- INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	128

1.	Natureza do estudo	128
2.	Problema e objetivo geral da Investigação.....	128
3.	Questões de investigação	130
4.	Objetivos específicos	131
5.	Definição da opção metodológica e do método do estudo de caso	131
6.	Contextualização do estudo	136
7.	Caracterização da organização	137
8.	População envolvida no estudo.....	138
9.	Análise documental.....	139
10.	Entrevistas semiestruturadas.....	140
10.1.	Caraterização dos entrevistados	141
11.	Inquérito por questionários	143
11.1.	Caraterização dos inquiridos.....	146
11.2.	Pais e encarregados de educação.....	146
11.3.	Coordenadores de curso.	147
11.4.	Coordenadores de turmas.	148
11.5.	Diretor e Subdiretores	148
11.6.	Professores.	149
CAPÍTULO V- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS		150
1.	Resultados do inquérito por entrevista.	150
1.1.	Contactos da Escola com os pais e encarregados de educação	156
1.2.	Participação dos pais e encarregados de educação	157
1.2.1.	Falta de Adesão dos pais e encarregados de educação às iniciativas da escola	157
1.2.2.	Fatores da pouca participação do lado da escola e dos pais e encarregados de educação ...	158
1.2.3.	Expectativa dos pais e encarregados de educação de participação na componente pedagógica	158
1.2.4.	Não valorização da opinião dos pais e encarregados de educação.....	159
1.2.5.	Órgãos em que os pais e encarregados de educação estão representados	159
1.2.6.	Relação entre atores da escola.	160
1.2.7.	Pais - Professores que mais participam na escola	161
1.2.8.	Contactos dos professores com os pais e encarregados de educação.....	161
1.2.9.	Expetativas dos professores sobre a participação dos pais e encarregados de educação.....	162

1.2.10. Importância da participação dos pais e encarregados de educação	162
1.2.11. Sugestões de estratégias para promover a participação dos pais e encarregados de educação.	163
2. Resultados do inquérito por questionário	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
Limitações do Estudo	202
Sugestões para o desenvolvimento do estudo	202
Bibliografia	204
Legislação consultada	211
Apêndices:	212
Apêndice 1- Guião de entrevista aplicado aos três professores com cargo na escola.	212
Apêndice 2- Guião de entrevista aplicado ao representante da comissão de pais e a uma encarregada educação.	214
Apêndice 3- Transcrição das entrevistas aplicado aos três professores e ao representante da comissão de pais e a uma encarregada de educação.	216
Apêndice 4- Questionário aos pais e encarregados de educação.....	235
Apêndice 5- Questionário aos professores	242
Apêndice 6 - Questionário ao diretor e aos e aos subdiretores.	248
Apêndice 7- Questionário aos coordenadores de curso e de turma	253
Anexos	259
Anexo 1- Regulamento das Comissões de Pais e Encarregados de Educação.....	260
Anexo 2- Projeto de Regulamento das Comissões de Pais e Encarregados de Educação	266
Anexo 3- Decreto Presidencial N° 109/11 de 26 de Maio.....	277
Anexo 4- Regulamento interno da escola de formação de professores em estudo.....	288

Lista de quadros

Quadro 1 - Resultados para alunos, pais e professores (Zenhas, 2006, p. 39).	30
Quadro 2 - Vantagens e desvantagens dos quatro aspetos da primeira modalidade de Vincent, o pai colaborador/aprendiz.	41
Quadro 3 - Caraterização dos entrevistados.....	142
Quadro 4 - Distribuição dos pais e encarregados de educação por nível de escolaridade.....	147
Quadro 5 - Caraterização dos inquiridos por género	147
Quadro 6 - Caraterização dos coordenadores de curso	148
Quadro 7 - Caraterização dos coordenadores de turmas.....	148
Quadro 8 - Caraterização do diretor e subdiretores da escola	148
Quadro 9 - Caraterização dos professores inquiridos	149
Quadro 10 - Análise de conteúdo das entrevistas realizadas ao subdiretor pedagógico (E1), a coordenadora do curso de bioquímica (E2), a coordenadora de turma(E3), a uma encarregada de educação (E4) e ao representante da comissão de (E5).	150
Quadro 11 - Regularidade de participação dos pais na vida escolar	164
Quadro 12 - Opinião dos professores sobre a pouca participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar.	165
Quadro 13 - Obstáculos à participação dos pais e encarregados de educação na escola.....	165
Quadro 14 - Opinião dos professores sobre as dificuldades que enfrentam para o envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida da escola.	166
Quadro 15 - Frequência com que os pais e encarregados de educação se deslocam à escola para o acompanhamento da aprendizagem dos seus filhos.....	167
Quadro 16 - Objetivo dos pais e encarregados de educação quando participam do funcionamento da escola	168
Quadro 17 - Objetivo dos pais e encarregados de educação quando participam na educação dos seus filhos.....	168
Quadro 18 - Tipos de atividades em que participam os pais e encarregados de educação na escola	169
Quadro 19 - Atividades concretas que os pais e encarregados de educação realizam na escola	170
Quadro 20 - Opinião dos professores das áreas em que os pais e encarregados de educação deveriam ter maior participação.....	171

Quadro 21 - Opinião dos pais e encarregados de educação dos problemas de aprendizagem dos seus educandos que são abordados com os professores e a direção da escola.....	172
Quadro 22 - Modalidades de comunicação que os professores utilizam para comunicar com os pais e encarregados de educação dos seus alunos.....	172
Quadro 23 - Frequência com que os professores fazem sugestões em torno de formas concretas dos pais e encarregados de educação apoiarem a escolarização dos seus filhos.	173
Quadro 24 - Formas concretas de apoio dos pais e encarregados de educação em casa sugeridas pelos professores	174
Quadro 25 - Opinião dos professores se as opiniões dos pais e encarregados de educação são valorizadas.	176
Quadro 26 - Opinião dos pais e encarregados de educação se as suas opiniões são valorizadas.	177
Quadro 27 - Sugestão dos pais e encarregados de educação sobre a forma como deve funcionar a escola.	178
Quadro 28 - Frequência com que a escola reúne com os pais e encarregados de educação	179
Quadro 29 - Frequência com que a escola reúne com os pais e encarregados de educação.	180
Quadro 30 - Meios a que os pais e encarregados de educação recorrem para expor as preocupações.	181
Quadro 31 - Áreas de gestão da escola em que participam os pais e encarregados de educação	181
Quadro 32 - Opinião dos atores sobre envolvimento dos pais e encarregados de educação na gestão da escola pela direção.....	184
Quadro 33 - Opinião dos pais e encarregados de educação sobre a frequência com que a direção incentiva a eleição destes para a sua participação nos órgãos da escola.....	185
Quadro 34 - Conhecimento da existência da comissão de pais e de encarregados de educação na escola	186
Quadro 35 - Órgãos em que está representada a comissão de pais e encarregados de educação na escola	187
Quadro 36 - Avaliação do papel desempenhado pela comissão de pais e encarregados de educação da escola em defesa dos seus interesses e preocupações.....	188
Quadro 37 - Órgãos a quem os pais e encarregados de educação encaminham as suas preocupações na escola.	189
Quadro 38 - Órgãos a quem os pais e encarregados de educação encaminham as suas preocupações na escola.	190

Quadro 39 - Órgãos a quem os pais e encarregados de educação encaminham as suas preocupações na escola.	190
Quadro 40 - Órgãos a quem os pais e encarregados de educação encaminham as suas preocupações na escola.	191
Quadro 41 - Perfil dos pais e de encarregados de educação que compõem a comissão na escola ...	192
Quadro 42 - Opinião dos professores se têm sido contactados pela comissão de pais e de encarregados de educação.....	194
Quadro 43 - Pertença ou não à comissão de pais e encarregados de educação	195
Quadro 44 - Motivos que impedem os pais e encarregados de educação de ser membro da comissão	195
Quadro 45 - Convite para se integrar uma lista para a comissão de pais e encarregados de educação.	196
Quadro 46 - Frequência com que a comissão tem reunido com os pais e encarregados de educação.	197
Quadro 47 - Aspectos abordados nas reuniões da comissão de pais e encarregados de educação. ...	197

INTRODUÇÃO

1.1. Tema e sua justificação

Este trabalho de investigação decorre de três aspetos fundamentais da vida profissional do investigador. O primeiro resulta de várias reflexões e da tomada de consciência de um percurso profissional simultaneamente como colaborador do Curso Básico de Formação Docente e como professor efetivo de uma Escola de Formação de Professores. O segundo aspeto, decorrente da função de docente e investigador, resultou da vontade de conhecer e compreender a participação dos pais e encarregados de educação da escola de formação de Professores do subsistema de formação de professores (Art. 17º da Lei 17/16), composta por 4 anos de escolaridade e frequentada por alunos dos 14 aos 17 anos de idade para alunos regulares, desejando contribuir para uma reflexão aprofundada, a partir dos dados obtidos. Embora a presente investigação não tenha como objetivo propriamente a intervenção, pensamos ser um contributo importante para a mesma, pela compreensão do fenómeno em estudo.

Um terceiro aspeto está relacionado com o facto de a educação ser um serviço público, e o pai e/ou mãe serem cidadãos que devem acompanhar e colaborar ativamente com a escola para melhoria da qualidade da educação e do ensino, como refere o Art. 10º da Lei 17/16. No âmbito da unidade escolar, esta constatação aponta para a necessidade de a comunidade participar efetivamente na gestão da escola de modo a contribuir para a sua democratização. Todavia, não basta ter presente a necessidade de participação da família na escola. É urgente verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade, no caso concreto na escola em análise.

Estudos indicam que a participação da família na organização escolar, ou a relação escola-família, é um dos grandes motores para o desempenho e sucesso académico dos educandos, e tem sido campo de estudo de vários autores. Marques (1993, p.26) é um dos defensores desta perspetiva quando afirma que “se tivermos presente a maneira como os alunos aprendem, torna-se evidente a importância da continuidade cultural entre a escola e as famílias”. E, de outra forma, adverte o autor que “a abordagem parceria escola-famílias exige uma mudança de atitudes dos professores que terão de encarar os pais como educadores igualmente capazes de intervenções facilitadoras do sucesso educativo” (p. 36).

Deste modo, de entre as organizações que estruturam a nossa sociedade, a família é indubitavelmente fundamental e a escola enquanto organização apresenta especificidades. Como afirma Nóvoa (1995, p. 16):

As escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina: a educação não tolera a simplificação do homem (das suas experiências, relações e valores), que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta. (...) As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos atores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a ação educativa a perspetivas técnicas, de gestão ou de eficácia *stricto sensu*.

Na verdade, a escola constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e cultural (Lima,1992). Numa fase em que tanto se fala da relação escola-comunidade, e se apela a uma maior participação dos vários intervenientes, talvez esta relação corresponda a uma maior democratização. Maior democratização não só da escola, mas também da própria sociedade em que ela está inserida, como diz Silva (2003, p. 28): “maior democratização, entenda-se, da escola, mas também da própria sociedade da qual ela faz parte”. A escola encontra-se, hoje, no centro de atenções, porque se reconhece que a educação, na sociedade globalizada, constitui grande valor estratégico para o desenvolvimento da humanidade e Angola não está e não pode estar à margem desta realidade.

Dito de outro modo, entendemos que cada escola enquanto organização tem a sua própria ação, com atores concretos (com uma identidade, um clima, um espírito, uma cultura) que faz com que dificilmente se conforme as normas rígidas que codifiquem todos os seus comportamentos e que sejam impostas do exterior, sem um processo de participação e de negociação. Assim, esta investigação foi desenvolvida com os professores, coordenadores de curso e coordenadores de turmas, diretor e subdiretores, e pais e encarregados de educação dos alunos de uma escola de Formação de Professores.

À medida que se recolham os dados deste estudo, aumentava a preocupação de conhecer e compreender a participação dos pais e encarregados de educação nos processos que dizem respeito à gestão da escola em estudo, mais concretamente em situações ligadas à comissão de pais e encarregados de educação, à participação e à comunicação dos pais na escola e no acompanhamento académico dos filhos ou educandos. Na observação deste processo na escola, e também de como os pais e encarregados da educação dos alunos participam do plano de ação desta, destacamos, entre outros:

- ✓ A insuficiente participação dos pais e encarregados da educação no plano de ações da escola.

✓ As opiniões dos inquiridos, sobretudo dos pais e encarregados de educação, de que nem sempre se tem em conta a sua perspetiva nos processos de tomada de decisão.

✓ A limitada participação dos pais e encarregados de educação nas atividades que a escola organiza.

É nesse contexto que este estudo trata dos assuntos relacionados com a participação dos pais e encarregados de educação, fornecendo reflexões para uma forma participativa, planificada e democrática da gestão da escola, a partir de diversas perspetivas.

Assim, o objetivo deste trabalho prende-se com conhecer e compreender a participação dos pais e encarregados de educação dos alunos da Escola de Formação de Professores de Angola, nomeadamente na gestão da escola.

1.2. Formulação do Problema

Partindo da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino em Angola (Lei nº 17/16), no seu Artigo 10º, refere-se que

“(…) a educação tem carácter democrático pelo que, sem qualquer distinção, todos os indivíduos diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, na qualidade de agente da educação ou de parceiros, têm direito de participar na organização e gestão das estruturas, modalidades e instituições afetas à Educação, nos termos a regulamentar para cada Subsistema de Ensino”.

Esta Lei reconhece explicitamente que uma condição que determina o carácter democrático da escola, e que se manifesta no direito de todos os agentes que intervêm na educação das novas gerações, é participar ativamente na tomada de decisões da escola e estar representado nos diferentes órgãos e níveis organizativos da instituição escolar.

Este aspeto determina os resultados que a instituição alcança na educação das novas gerações, e que se constituem uma necessidade pelo carácter social da educação. E, dito de outra forma, revela-se como um problema a resolver no sistema educativo angolano.

Na proposta de Lei da Política Curricular de Angola (2019) para os diferentes níveis de ensino, entre eles o Subsistema de Formação de Professores, no seu Artigo 7º: (Fundamento Político-Ideológico), pode ler-se que "o fundamento político-ideológico consubstancia-se na perspetiva da formação de sujeitos cidadãos ou com princípios democráticos e de direito..." (p.18).

E mais adiante, na mesma Lei, no seu Artigo 9º: (Fundamento Sociológico) expressa que:

“O fundamento sociológico da educação baseia-se nas diferentes manifestações institucionais, organizacionais e identitárias, particularmente familiares, económicas, culturais, políticas, associativas, regionais, étnicas, linguísticas, de crenças, tendo em consideração a sua influência no sistema da educação e ensino” (p.18)”.

Ambas as leis reconhecem explicitamente a necessidade que, do ponto de vista político, se formem cidadãos com princípios democráticos e de direito, e do ponto de vista sociológico, que se tenha em conta as diferentes organizações que estruturam a sociedade, particularmente a família. Por isso, envolver os pais como agentes socializadores da educação é importante para se atingir os objetivos da educação em Angola, aspeto que terá de ser aprofundado continuamente e, por outro lado, deve constituir-se uma preocupação e um problema para todos os atores escolares.

Nestes termos, é intuito desta investigação abordar de que forma se expressam as relações entre a escola e a família, especificamente a participação dos pais e encarregados de educação na gestão da escola.

O problema em estudo revela-se nas observações feitas como professor. Verificamos, ao longo deste exercício, dificuldades de os pais participarem na organização escola, bem como no acompanhamento académico dos seus educandos.

Nesta sequência, para estudar a referida temática e tentar dar uma possível resposta ao objeto pretendido, formulamos algumas questões de investigação, que apresentamos na parte empírica deste trabalho, e procurámos pistas de respostas para as mesmas, tendo em conta a opinião dos diferentes atores envolvidos no estudo.

Assim, é intuito deste trabalho abordar de que forma se caracterizam as relações entre a escola, pais/encarregados de educação e os professores. Demodo específico, pretende-se analisar a participação dos pais/encarregados de educação dos alunos da Escola de Formação de Professores na gestão da escola.

1.3. Organização da tese

Relativamente à organização da nossa investigação, esta divide-se em duas partes: a primeira refere-se ao enquadramento teórico e a segunda ao estudo empírico.

A primeira parte inicia-se com a introdução, que é apresentação sintética do trabalho, introduzindo o problema, o contexto em que é definido, relacionando-o com objetivo geral e com a metodologia utilizada.

Nesta sequência, seguem-se os três capítulos: capítulo I - A democracia e a escola, dedicado à discussão dos conceitos de democracia, tipos de democracia e democracia nas organizações, o capítulo II - Da colónia à Quarta República: construção da escola democrática em Angola e participação dos pais e o capítulo III - Modelos de análise organizacional, que aborda a escola como organização nas perspetivas burocrática, política, ambiguidade e no modo díptico.

Desta forma, com estes três capítulos, procura-se na investigação e na literatura especializada instrumentos teóricos que possam contribuir para compreender o problema nas suas diferentes dimensões e implicações; conhecer experiências, projetos, investigações e respetivos resultados; procurar fundamento e suporte teórico para compreender a participação dos pais e encarregados de educação na gestão da escola.

A segunda parte, a empírica, é constituída pelos capítulos IV e V, e aborda os aspetos ligados à opção metodológica selecionada para o estudo e, ainda, a apresentação, análise, interpretação e discussão dos resultados recolhidos do conjunto de atores envolvidos no estudo. E, por último, as considerações finais da investigação, onde, de forma resumida, se chama a atenção para o que foi possível alcançar em termos de investigação na parte empírica. E, da mesma forma, apresenta-se neste ponto as limitações encontradas ao longo do desenvolvimento do estudo, assim como sugestões para o desenvolvimento dos próximos estudos.

CAPÍTULO I - DEMOCRACIA E ESCOLA

Este capítulo é dedicado à discussão dos conceitos de democracia, tipos de democracia e democracia nas organizações. Começamos por esclarecer que associamos ao conceito democracia o de participação. De modo mais específico, e tendo em conta o nosso objeto de estudo, apresentamos, num sentido mais abrangente, a problemática da participação na organização escola e a partir de um conjunto de tipologias exploramos ferramentas teóricas para interpretar as práticas de participação dos pais e encarregados de educação na educação escolar.

1. Conceitos de democracia, democracia representativa e participativa

Neste trabalho, apresentar algumas concepções de democracia torna-se importante, uma vez que estas permitem uma melhor compreensão do processo de democratização da gestão das organizações, nomeadamente da escola.

Neste enquadramento, começamos por esclarecer que a palavra democracia não apresenta problemas de tradução, chega mais ou menos intacta do grego a qualquer língua principal. Na perspetiva de Crick (2006, p.19), o vocábulo democracia surgiu pela primeira vez na viragem do século V para o IV séculos a.C., depois das revoltas em Atenas terem derrubado uma dinastia de tiranos do poder. Ainda para o mesmo autor, em “demokratia” encontrávamos o sentido da palavra: o poder (kratos) do povo (demos). Segundo este autor, a democracia pode ser encarada como um contrato social, onde seria preciso definir a questão da igualdade entre todos, do comprometimento entre todos. Se por um lado a vontade individual diria respeito à vontade particular, a vontade do cidadão (daquele que vive em sociedade e tem consciência disso) deveria ser coletiva, deveria haver um interesse pelo bem comum.

Na mesma perspetiva, Carvalho (2014, p. 42) menciona que o sentido originário de democracia é o governo em que o povo exerce a soberania, nas suas palavras: “no sentido originário do conceito de democracia percebemos que combina dois termos gregos, *demos* e *kratein*, que significam povo e governo”. Para a autora, subjacente à utilização do termo democracia, seja quando o seu sentido salienta uma forma de organização de vida em sociedade ou quando salienta uma forma de governo, está presente uma concepção de direito de participação.

Também Bobbio (1988, p.23) “quanto ao significado de democracia refere que esta consiste no governo do povo – na medida em que considera democracia todas as formas opostas ao governo autocrático”. Contudo, para este autor, não basta nem a atribuição do direito de participar direta ou indiretamente na tomada de decisões coletivas a um número muito elevado de cidadãos, nem a

existência de regras processuais como a regra da maioria, mas é imprescindível neste conceito incluir os direitos de liberdade. Nas suas palavras:

(...) é necessário que os que são chamados a decidir sejam colocados perante alternativas reais e se encontrem em condições de poder escolher entre elas. Para a realização desta condição, é necessário que àqueles que são chamados a decidir sejam garantidos os direitos de liberdade – liberdade de opinião, de expressão da opinião, de reunião, de associação, etc. (p.25).

Acrescenta-se que, para este autor, falar de democracia significa falar de “democracias ocidentais, de regimes políticos que surgem não há mais de duzentos anos, na sequência das revoluções americanas e francesas. Mas, nesta época, não se pode ainda falar de sufrágio universal” (Bobbio, 1988, p. 10). É apenas ao longo do século XIX que se assiste a um processo contínuo de democratização, na medida em que, progressivamente, aumenta o número de detentores de voto. Como podemos confirmar nas suas palavras:

Quando se afirma que, ao longo do século passado, se verificou em certos países um processo contínuo de democratização quer isso dizer que, entre outras coisas, aumentou progressivamente o número dos detentores do direito de voto (Bobbio, 1988, p. 24).

No entanto, para Lijphart (1998) a democracia assume um significado mais específico e surge mais tardiamente, em contextos específicos. Segundo este autor a emergência da democracia ocorre apenas quando há “um firme controlo popular das instituições governamentais e o sufrágio universal no qual participa a totalidade da população adulta” (p. 59). O autor apresenta como exemplo de regimes plenamente democráticos, os casos da Austrália e da Nova Zelândia.

No registo desta possibilidade, de participação da totalidade da população adulta na decisão sobre o governo de um país, abre-se espaço para a competição de diferentes forças políticas. Tal como refere Bobbio (1988), continua a existir uma diferença substancial entre um sistema político, em que várias elites competem entre si, na arena eleitoral, e um sistema em que existe apenas um grupo de poder, que se renova por cooptação.

Entende este autor que um regime democrático consiste num conjunto de regras processuais no que diz respeito à formação das decisões coletivas, prevendo e facilitando a participação mais ampla possível dos interessados. O que se pressupõe incluir no conceito de democracia é a sempre importante estratégia do compromisso celebrado entre as partes, através de um debate livre e com vista à formação de uma maioria.

Ainda nesta perspetiva, Bobbio (1988) afirma que as decisões para serem aceites pelo grupo devem ser tomadas a partir de certas regras. Assim, esclarece o autor:

Portanto, para que uma decisão tomada por indivíduos (um, poucos, muitos, todos), possa ser aceite como decisão coletiva, é preciso que seja tomada na base de certas regras (não importa se escritas, se de natureza consuetudinária) que

estabeleçam quais são os indivíduos autorizados a tomar as decisões vinculativas para todos os membros do grupo e na base de que processo (p. 23).

Para que tal situação tenha lugar é importante que sejam garantidos os direitos de liberdade, de opinião, de reunião, etc., para aqueles que são chamados a decidir. Assim, na perspetiva deste autor, o debate político é uma dimensão fundamental da democracia porque “mesmo quando uma decisão não é totalmente agradável, nós podemos estar mais dispostos a aceitá-la, por termos participado dos debates que a precederam” (Bobbio, 1988, p. 25).

Neste nosso exercício de conceitualização da democracia, mobilizamos também a perspetiva de Touraine (1994), na medida em que acrescenta outro elemento à definição de democracia. Na sua ótica, a democracia não é apenas um conjunto de garantias institucionais ou o reino da maioria, mas, sobretudo, o respeito por projetos individuais e coletivos, que combinem a afirmação de uma liberdade pessoal com direitos de uma coletividade social, nacional ou regional em particular. Como podemos verificar nas suas palavras “a democracia não existe fora do reconhecimento da diversidade das crenças, opiniões e dos projetos” (p.24).

Para Touraine (1994), a democracia não assenta somente em leis, mas sobretudo numa cultura política. A cultura democrática tem sido muitas vezes definida pela igualdade. O autor entende a democracia como a destruição de um sistema hierarquizado, de uma visão holística da sociedade e a substituição do *homo hierarchicus* pelo *homo aequalis*, quando refere que “a igualdade, para ser democrática, deve significar o direito de cada um escolher e governar a sua própria existência, o direito à individualização contra todas as pressões que se exercem a favor da «moralização» e da «normalização»” (pp. 24-25).

Por outro lado, o autor defende a ideia de que a democracia é a procura de combinações entre a liberdade privada e a integração social e de reconhecimento dos direitos das minorias. Nas suas palavras:

A democracia é o regime em que a maioria reconhece os direitos das minorias porque ela aceita que a maioria de hoje possa tornar-se em minoria amanhã e ser sujeita a uma lei que represente interesses diferentes dos seus, mas lhe não recuse o exercício dos seus direitos fundamentais (Touraine, 1994, p. 27).

Ainda nesta mesma perspetiva, afirma que “a democracia não reduz o ente humano a ser somente um cidadão; ela reconhece-o como indivíduo livre, mas que pertence também a coletividades económicas ou culturais” (Touraine, 1994, p. 28).

De regresso à definição de democracia, como um modo de soberania popular, esta pode assumir duas formas: a de democracia política e a de democracia social (participativa).

Neste sentido, a democracia política ou representativa é o exercício do poder político pela população eleitora, através dos seus representantes, por si eleitos, com mandato para atuar em seu nome e por sua autoridade, em outras palavras, legitimados pela soberania popular. Na perspectiva de Bobbio (1988) a democracia moderna nasce como democracia representativa, em contraposição à democracia dos antigos. Assim, na sua conceção, a democracia representativa significa genericamente que as deliberações coletivas, ou seja, as “deliberações que dizem respeito à toda coletividade, são tomadas não diretamente por todos os que fazem parte da coletividade, mas por pessoas eleitas para esse fim” (p.57).

Na perspectiva de Santos (2003), o percurso histórico da democracia é restabelecido desde a sua origem na cidade-estado de Atenas, onde funcionava como uma democracia direta e participativa, passando pelas sucessivas formas que assumiu, até que atingiu uma forma complexamente desenvolvida de democracia representativa. O conceito de representatividade está associado a um papel político na organização e ao entendimento da mesma como uma instituição democrática.

No mesmo sentido, Baptista (2010, pp.503-504) partindo da constatação genérica “de que o povo não governa diretamente, ou seja, não é viável que todas as decisões sejam tomadas por sufrágio universal, surge o conceito de *democracia representativa* ou *democracia indireta*”.

Para este autor, a democracia representativa possibilita uma melhor participação nos atos políticos do que qualquer outro regime.

Neste tipo de democracia, o voto serve para a eleição de representantes, que devem agir, falar e decidir em nome daqueles que os elegeram, devido à impossibilidade da participação direta de todos os que fazem parte de uma comunidade, o que se traduz no ato de eleger um grupo ou pessoa que os representam e que se juntam normalmente em instituições como parlamento, câmara, congresso e assembleia ou uma outra denominação de acordo com a constituição de cada contexto.

Para Bobbio (1988), o Estado parlamentar é uma aplicação particular, embora historicamente relevante, do princípio da representação. Nas suas palavras:

(...) é um Estado em que é representativo o órgão central (pelo menos central em princípio, embora nem sempre de facto) em que se articulam as outras instâncias e de onde partem as decisões coletivas fundamentais – e esse órgão central é o parlamento. Mas todos sabemos que também os Estados Unidos, uma república presidencial, constituem um Estado representativo, sem sentido amplo, embora não sejam um Estado parlamentar (p.57).

Por sua vez, Touraine (1994, p. 43) realça a *representatividade dos dirigentes* como uma das três dimensões da democracia: uma vez que a esta significa “a existência de atores sociais de quem os agentes políticos sejam os instrumentos, os representantes”.

Num sentido próximo deste, Bobbio (1988, p. 58) considera que o Estado representativo é um Estado em que

(...) as principais deliberações políticas são tomadas por representantes eleitos, independentemente do facto de os órgãos de decisão serem o parlamento, o presidente da república, o parlamento juntamente com os conselhos regionais, etc.

Ainda neste seguimento, o autor defende a ideia de que o que caracteriza uma democracia representativa é

(...) o facto de, no que se refere ao «quem», o representante ser um fiduciário e não um delegado, e de, no que se refere ao «quê», o fiduciário representar os interesses gerais e não os interesses particulares. (É é, de resto, justamente por representar os interesses gerais e não os interesses particulares dos seus eleitores que, em relação ao representante, no segundo caso, se aplica o princípio da rejeição do mandato imperativo) (p.61).

Assim, para o mesmo autor, as democracias representativas são:

(...) democracias em que por representante se entende uma pessoa com duas características bem definidas: a) na medida em que é fiduciário do corpo eleitoral, uma vez eleito, deixa de ser responsável perante os seus eleitores, não sendo, por conseguinte, revogável; b) não é responsável diretamente perante os seus eleitores justamente porque é chamado a defender os interesses gerais da sociedade civil e não os interesses particulares desta ou daquela categoria (Bobbio, 1988, p. 62).

Ainda no que concerne à democracia representativa, afirma Touraine que “para que haja representatividade, é preciso que haja uma forte agregação das reivindicações provenientes de indivíduos e de sectores da vida social muito diversos” (1994, p. 77). Embora esta forma de democracia torne estrutural e permanente uma separação entre representantes e representados, tem sido a forma que vários setores da vida social encontraram para se organizarem.

Apesar das potencialidades desta modalidade do regime político democrático, tem-se assistido a um conjunto de críticas a esta, principalmente pelos defensores da democracia participativa. De entre estas críticas, destaca-se, em primeiro lugar, a de que a democracia representativa é a “única forma de democracia existente e em vigor, é já por si mesma uma renúncia ao princípio de liberdade como autonomia” (Bobbio, 1988, p. 34). Em segundo lugar, o seu carácter fiduciário na relação entre representantes e representados, também é alvo de crítica. Como afirma Bobbio (1988, p. 63), “a crítica à rejeição do mandato imperativo e, portanto, à representação concebida como relação

¹ As outras duas dimensões da democracia, como afirma Touraine (1994:43), são “*respeito pelos direitos fundamentais e cidadania*”.

fiduciária, em nome de um vínculo mais estreito entre representante e representado”. Por outro lado, nesta relação fiduciária, subjacente à democracia representativa, corre-se o risco de o voto se tornar um pobre substituto da voz. Para alguns autores, como é o caso de Lucas (1985), o voto é muito estilizado para expressar a personalidade ou para ventilar as opiniões dos indivíduos adequadamente. Também Touraine menciona que apenas existe representação se houver “uma forte agregação das reivindicações provenientes de indivíduos e de setores da vida social diversos” (1994, p. 77). Para uma terceira crítica, mobilizamos o pensamento de Bobbio (1998), no que se refere ao facto de a democracia não ter conseguido ocupar “todos os espaços, onde é exercido um poder que toma decisões vinculativas para o conjunto de um grupo social” (p. 35). Assim, ainda de acordo com este autor, o indivíduo é considerado no seu papel genérico de cidadão e não “na multiplicidade dos seus outros papéis específicos – de membro de uma igreja, de trabalhador, de estudante, de soldado, de consumidor, de doente, etc.” (p.35).

Deste modo surge a exigência de associar à democracia política a democracia social ou participativa. Esta última forma de democracia consiste na possibilidade de uma intervenção dos cidadãos nos procedimentos de tomada de decisão nas organizações. De outra forma, não existe hoje nenhum estado representativo em que o princípio da representação se encontre apenas no parlamento. Tal como escreve Bobbio (1988, pp. 57- 58), “os Estados a que hoje costumamos chamar representativos são-no porque o princípio da representação se alargou também a outros lugares em que se tomam deliberações coletivas”.

Neste sentido, para este autor, após a conquista do sufrágio universal pode ainda ser equacionado um alargamento do processo de democratização e este por sua vez, deverá

(...) referir-se não tanto à passagem da democracia representativa à democracia direta, como habitualmente se pensa, mas sobretudo à passagem da democracia política para a democracia social; não tanto à resposta à pergunta: «Quem vota?», mas sobretudo à resposta a esta outra pergunta: «Em que se vota?». Por outras palavras, quando queremos apurar se houve alargamento da democracia num dado país, devemos verificar se aumentou não o número dos que têm direito a participar nas decisões que lhes dizem respeito, mas os espaços em que é possível o exercício desse direito (1998, p. 36).

Também Lima refere o desafio de alargamento da democracia às organizações da sociedade, nas suas palavras:

O governo democrático do Estado não dispensa (até porque não garante suficientemente) o governo democrático e a participação nas organizações sociais. [...] um dos grandes desafios é alargar a democratização do Estado às diversas organizações da sociedade (Lima,1992, pp. 97-98).

Para além deste alargamento, discute-se também a possibilidade da representação por mandato. E, como afirma Bobbio (1988),

(...) a representação por mandato não é mais do que uma via intermédia entre a democracia representativa e a democracia direta, podendo estes dois sistemas integrarem-se e combinarem-se um com o outro e nada há a objetar a que na escola os estudantes representem os estudantes; a que na fábrica, os operários representem os operários (pp.66-67).

Nestes contextos, ainda no que se refere à representação por mandato nas organizações, afirma Martins que “Uma outra situação pouco abonativa da democracia representativa do Estado e que pode também ocorrer, no caso do governo democrático das organizações sociais, prende-se com a articulação entre representantes e representados” (2003, p.47).

Neste âmbito da democracia nas organizações sociais, Lima (1992, p. 90) aponta a participação como um instrumento “chave”, uma vez que consiste num elemento importante em que se aprende a viver em democracia com a própria prática democrática. A participação exercida na gestão da escola, da cidade ou do país é quase sempre defendida como condição *sine qua non* para efetivação da democracia na sociedade.

Assim, na sua ótica, participar passa a ser uma regra para qualquer organização. Por outras palavras, parece certo não “haver democracia sem participação das pessoas na gestão pública” (Lima, 2000, p. 69).

Chegados até aqui, importa esclarecer o conceito de participação. Para tal, adotamos a concetualização apresentada por autores que o integram numa perspetiva política. No sentido de realçar esse posicionamento, mais uma vez recorreremos à perspetiva de Lima, na medida em que afirma que

(...) a participação representa uma forma de limitar certos tipos de poder e de superar certas formas de governo, garantindo a expressão de diferentes interesses e projetos com expressão na organização e a sua concorrência democrática em termos de influência no processo de tomada de decisão. De entre outros aspetos que podem ser associados ao carácter democrático da participação, destaca-se aqui o tipo de intervenção previsto para os atores participantes, consoante o seu acesso e a sua capacidade de influenciar a decisão e de decidir, pode assumir formas de intervenção diretas ou indiretas (Lima, 1992, p. 179).

Paro (2000) também associa a participação à tomada de decisões e não tanto à execução, embora também considere importante a participação nessa dimensão. Para o autor, a preocupação da comunidade é com a participação na tomada de decisões, mas,

Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é partilha do poder, a participação na tomada de decisões. É importante ter sempre presente este aspeto para que não se tome a participação na execução

como fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo (p.16).

Em jeito de síntese parcial, a democracia não é apenas um sistema político ou uma forma de organização do Estado. Uma sociedade democrática não é somente aquela na qual os governantes do Estado são eleitos pelo voto. A democracia pressupõe uma possibilidade de participação dos membros da sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito à sua vida quotidiana, ou seja, na escola, no bairro, entre outros.

Depois de apresentarmos os conceitos de democracia, democracia representativa e participativa de acordo a perspectiva de alguns autores, é pertinente refletir, no ponto a seguir, sobre dimensões básicas associadas à gestão democrática da escola, pela importância que têm no funcionamento e desenvolvimento da escola como importante organização educativa.

1.1. Democracia e participação na gestão da escola pública

1.1.1. Dimensões básicas associadas à gestão democrática: eleição, colegialidade e participação

Não podemos falar das dimensões básicas associadas à gestão democrática – eleição, colegialidade e participação – sem percebermos, por um lado, o seu enquadramento na perspectiva histórica da evolução da escola democrática e, por outro, sem fazer referência a alguns autores que têm vindo a refletir sobre o conceito de escola democrática.

Assim, embora a escola democrática não seja idêntica à gestão democrática, entendemos que não é possível uma gestão democrática sem a democratização da escola² e, além disso, uma das condições para que tal aconteça prende-se com a democratização das estruturas centrais da educação. Nestas circunstâncias, afirma Lima (2014) que

Embora problematizável no plano teórico-conceitual, seja por referência aos conceitos de administração e de gestão escolares, em distintos contextos de receção, seja ainda por referência aos conceitos político-administrativos de governo, de direção e gestão³, é mais produtivo, para efeitos de estudo, inventariar e problematizar as principais dimensões teóricas que são associadas ao conceito de gestão democrática, em estreita articulação com a análise das suas políticas e práticas, e com a emergência de sentidos divergentes, incluindo processos de erosão democrática e, mesmo, de crítica a partir de referenciais gestionárias e eficientistas (p. 1070).

² Como diz Lima (2014, p. 1068), a gestão democrática das escolas encontra-se associada à "democratização da educação", incluindo a democratização do acesso, dos conteúdos e dos métodos, a valorização da condição social dos professores, a abertura à comunidade.

³ Veja-se, por exemplo, Formosinho, Fernandes e Lima (1988); Barroso (1995).

Neste contexto, torna-se claro que a democratização da educação consiste também na promoção da participação de todos os atores no quotidiano da escola, concretamente, na sua gestão. E, assim, este tipo de gestão deve ser coerente com uma conceção democrática da educação. Como esclarece Lima (2014),

(...) ao processo de realização do direito à educação e à democratização das suas organizações escolares, das suas estruturas, dos processos de decisão, das relações de poder, das práticas educativas e de produção de conhecimento, dos direitos ao exercício da cidadania democrática e da participação ativa, não apenas por parte dos profissionais da educação, mas também, desde logo, dos educandos, das suas famílias, da comunidade, numa perspetiva de construção sociocomunitária da autonomia da escola, em direção ao seu autogoverno, a gestão democrática das escolas é realização de extraordinária exigência e dificuldade (p. 1071).

Deste modo, pesquisas realizadas por Lima (2014) ao longo das últimas três décadas, no contexto das escolas portuguesas, permitiram identificar o estabelecimento de uma forte associação teórica entre “gestão democrática e eleição, colegialidade e participação na decisão” (p. 1071). Para este autor, estas três dimensões surgem também associadas a outras igualmente relevantes, mas, em todo caso, dependentes daquelas ou a elas subordinadas.

No que diz respeito à eleição⁴, no caso específico de Portugal, afirma Lima (2014, p. 171) que

A eleição dos membros dos órgãos diretivos, dos principais detentores de cargos nas escolas e dos representantes dos vários corpos com participação nos processos de decisão representa 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, diretores), tendo por base a confiança política entre governantes e personalidades nomeadas.

Na ótica do autor, a eleição é um dos eixos da democracia, uma opção mais coerente, embora se deva atender a múltiplos fatores, com maior ou menor intensidade democrática, como os critérios de elegibilidade, os mandatos, as competências a exercer, sabendo-se que a simples eleição não pode “ser considerada de forma atomizada e independente do grau de participação” (Lima, 2014, p. 1071). Ainda para o mesmo autor, a eleição é uma regra nuclear da democracia e nas escolas é, também, um testemunho e uma prática com potencial impacto da educação para e pela democracia.

A segunda dimensão identificada pelo autor consiste na colegialidade⁵ dos órgãos de gestão. Esta assume um pendor participativo, afastando-se de modalidades unipessoais “hoje fortemente conotadas

⁴ Segundo Lima (2014, p. 1071) “A eleição é democraticamente superior e, de resto, mais favorável à possível combinação entre práticas de democracia direta e práticas de democracia representativa nas escolas. De há muito que são debatidos as vantagens e os inconvenientes das três formas clássicas de escolha dos dirigentes escolares (eleição, concurso, nomeação, e ainda com possibilidade de recurso a uma combinação entre várias formas de designação)”.

⁵ No que concerne a colegialidade dos órgãos de gestão das escolas, no contexto português, afirma Lima que “As lideranças colegiais, também o diz a investigação, têm constituído um elemento muito importante na gestão das escolas portuguesas. *Nada permite concluir que uma liderança individual seja*

com exercício de liderança por parte de um executivo eficaz e, também, das alternativas mais típicas da burocracia monocrática exercida por funcionários profissionais sob a direção de um só chefe” (Lima, 2014, p. 1071).

Finalmente, uma terceira dimensão da gestão democrática consiste na participação. Assim, “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” (Lima, 1992, p.127).

Deste modo, reafirmamos que a participação na decisão emerge como uma dimensão central da gestão democrática das escolas. Contudo, como alerta Lima (2014, p. 1072), a participação verdadeira “exige muito mais do que o acesso à informação e o direito de ser informado, a publicidade democrática dos atos, as propostas e sugestões, as auscultações e outros processos eventualmente despojados de poder de decisão”. Neste sentido, esclarece: “só o poder de decidir confere pleno sentido às práticas de género democrático das escolas, rompendo com encenações participativas, com rituais, processos e métodos formalmente democráticos, mas a que falta substantividade democrática” (p. 1072).

Assim, ainda no que diz respeito ao poder de decidir na gestão democrática das escolas, o mesmo autor clarifica que

O poder de decidir, participando democraticamente, e com os outros, nos respetivos processos de tomada das decisões representa o âmago da democracia e, conseqüentemente, sem participação na decisão é impossível conceber uma gestão democrática das escolas na perspectiva do seu autogoverno (Lima, 2014, pp. 1072).

Portanto, face ao acima exposto, podemos aferir que é a participação⁶ na decisão que confere sentido e substância às anteriores dimensões, a da eleição e da colegialidade democrática.

E, ainda segundo Lima (2014), a democratização na organização escolar tem-se afirmado como uma importante contribuição para a própria democratização dos regimes e das instituições políticas. Tal como refere

Com particular intensidade em certos momentos históricos, a democratização das organizações educativas e dos poderes escolares revela-se bastante para além de

melhor ou pior do que uma liderança colegial. Um dos problemas destas lideranças individuais num contexto fortemente centralizado é que, previsivelmente, os diretores irão dispor de maiores poderes e prerrogativas sobre o interior das escolas, mas sairão mais fragilizados no diálogo com o ME. Até aqui havia um órgão colegial, na figura do conselho executivo, que, apesar de tudo, era mais forte em termos de diálogo com as instâncias do ME, representando mais claramente a comunidade escolar. Além disso, haveria, em princípio, menor propensão para tomar decisões erradas, porque quando quatro ou cinco pessoas trabalham em conjunto têm tendência para debater mais problemas e diminuir essa margem de erro. O diretor agora está sozinho, é um órgão unipessoal solitário. E quando ocorre um erro nas lideranças individuais ele tende a tomar maiores proporções.” (Entrevista concedida por Licínio Lima sobre “o novo regime reforça a centralização e contribui em larga medida para a erosão da colegialidade e da participação interna nos órgãos escolares”. Entrevista conduzida por: Ricardo Jorge Costa, *Revista a Página da Educação (S/d)*. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=530&doc=13610&mid=2>. Acesso em 18/03/2019).

⁶ A participação a que nos referimos, em alguns contextos, cinge-se a matérias de gestão e não de direção.

um simples resultado, mais ou menos mecânico, da democratização política, afirmando-se ainda como uma importante contribuição para a própria democratização dos regimes e das instituições políticas, da sociedade e da cultura (p.1068).

Será ainda de reforçar, agora na esteira de Sá (2004, p. 81), que a participação que pretende superar a mera “encenação participativa” (que pretende ir além do “mudar o suficiente para não mudar nada”) implica sempre a reconfiguração das relações de poder e esta, por sua vez, implica invariavelmente tensão, disputa e conflito.

Portanto, a gestão democrática reside na garantia da distribuição do poder decisório entre os diferentes segmentos da comunidade escolar. Na gestão democrática inclui-se eleição, colegialidade e participação, participação dos representantes dos diferentes segmentos nos órgãos de gestão, ou seja, nas decisões.

Uma das formas de concretizar a participação na decisão consiste na representação de diferentes grupos de atores educativos em órgãos de gestão. Por outras palavras, nesta conceção de gestão democrática, a gestão da escola passa a ser realizada por representantes de diferentes setores da escola. Nesse sentido, parece que democracia e participação não podem ser dissociadas e surgem, por sua vez, associadas à educação.

Na perspetiva de Oliveira (2013), a gestão democrática, a gestão compartilhada e a gestão participativa são termos que, embora não se restrinjam ao campo educacional, fazem parte da luta dos educadores e dos movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação de qualidade a nível social e democrático.

A escola, além da sua função de instrução e formação da personalidade das crianças e jovens, deve estar ao serviço da democracia. Esta é a perspetiva de Lima (1992, p. 132) quando refere que

Reconhecendo a escola como uma poderosa agência de socialização, logo se acentuou que ela deveria estar ao serviço da democracia, proporcionando aprendizagens relevantes, transmitindo valores congruentes, estruturando oportunidades para o exercício da participação e do poder democrático.

Neste contexto, explicita que

Instrumento relevante na realização da democracia, a participação não é apenas uma conquista formal, nem pode ser ao direito de participar antes devendo constituir uma prática, um exercício que se repete. Torna-se, portanto, indispensável formar indivíduos sensíveis aos valores democráticos, empenhados na realização da democracia, conhecedores dos seus direitos e dos seus deveres, defensores e vigilantes do regime democrático (Lima, 1992, p. 132).

A escola democrática deve ser aquela que abre as suas portas aos diferentes setores da comunidade e, tal como afirma Lima (1992),

(...) a escola democrática configura-se como uma escola única, rejeita todas as formas de segregação social (sexo, raça, religião, etc.) e todos os privilégios de raça, de nascimento, de culturas, etc., admite e favorece a diversidade, condena a alienação e promove a solidariedade (p. 140).

Neste sentido, a escola democrática assume que as decisões de política devem ser tomadas por todos os indivíduos por ela afetados, ou pelos seus representantes, após prévia discussão. Portanto, a gestão democrática exige

(...) uma perspetiva conceptual que focaliza intervenções democraticamente referenciadas, exercidas por atores educativos e consubstanciadas em ações de (auto) governo; ações que não apenas se revelam enquanto decisões político-administrativas tomadas a partir de contextos organizacionais e de estruturas de poder de decisão, mas que também interferem na construção e recriação dessas estruturas e de formas mais democráticas de exercer os poderes educativos no sistema escolar, na escola, na sala de aula, etc. (Lima, 2000, p. 19).

A edificação da organização democrática abrange várias dimensões, como esclarece Lima (2000),

(...) a construção da escola democrática e a democratização da organização e administração da educação não ocorrem em diferido; nem se democratiza primeiro a educação, o currículo e a pedagogia para, a partir desse momento realizar finalmente a democratização da organização e das práticas de administração e organização escolar e, nem se parte destas, como aquisição *a priori*, para depois conseguir alcançar a gestão democrática (p. 42).

Na perspetiva de Paro (2000), a verdadeira democracia caracteriza-se

(...) pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como titulares de direito, mas também como criadores de novos direitos, é preciso que a educação se preocupe com dotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições, justificando-se, portanto a necessidade de a escola pública cuidar, de forma planeada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do democrata (p. 78).

Após o estudo prévio das três dimensões associadas à gestão democrática, nomeadamente: eleição, colegialidade e participação, a seguir apresentamos a tipologia de participação na escola elaborada por Lima (1992), dada a sua importância como instrumento analítico do *plano da ação*.

2. Pressupostos teóricos para análise da participação na organização escolar

Para além da clarificação do conceito de participação, reveste-se de importância clarificar que a participação pode assumir várias formas. É, por isso, pertinente a observação de Lima (1992, p. 96) ao advertir “que certas formas de participação estão imbuídas em encenação participativa”.

De modo a dar um contributo importante para esta desmistificação, Lima (1992) elabora uma tipologia de análise da participação praticada na organização escolar de acordo com a seleção de quatro critérios, a saber: democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação.

O primeiro critério, o da democraticidade, consiste no “tipo de intervenção previsto para os atores participantes, consoante o seu acesso e a sua capacidade de influenciar a decisão e de decidir” (Lima, 1992, p. 179). Este critério diz respeito à sua forma: direta ou indireta. Segundo o autor, de um conjunto de aspetos que podem ser associados ao carácter democrático da participação destaca-se, a participação direta. Esta faculta a cada indivíduo, na base dos critérios estabelecidos, a sua intervenção direta no processo de tomada de decisões (por exemplo: o direito de voto) ou a intervenção no processo de decisão. Por outro lado, esta forma de participação, segundo Lima,

Dispensa a *mediação e a representação de interesses*, podendo ser atualizada em diversos níveis organizacionais – desde o nível político-institucional, através de assembleias gerais deliberativas, por exemplo, até níveis mais elementares (uma parte da organização, um departamento ou unidade, etc.), dentro de certas áreas de autonomia reconhecida (1992, p. 179).

A participação indireta, por sua vez, é realizada por intermédio de representantes designados para o efeito. Como o refere Lima (1992, p. 179),

Instituída com base nas dificuldades e, por vezes, nos inconvenientes, em fazer participar diretamente todos os interessados no processo de tomada de decisões, a participação indireta é levada a cabo através de representantes, os quais podem ser designados por diferentes formas e com base em diferentes critérios – eleição direta por todos os membros da organização ou somente por certas categorias, eleição no âmbito de certos departamentos, eleição individual ou por lista, variando os critérios de elegibilidade ou recorrendo a combinações de diferentes processos de designação (eleição – nomeação - concurso...), etc.

Quanto ao segundo critério, o da regulamentação, a participação nas organizações formais é, geralmente, uma participação permanentemente orientada por normas que regulam a participação (Lima, 1992). Assim,

A existência de regras de participação constitui, de resto, não só um requisito organizacional, justificável em termos operativos, mas também uma base de legitimação importante, um recurso e uma salvaguarda de que os atores, particularmente os subordinados, podem lançar mão para reivindicar, ou

simplesmente para assumir, determinadas formas de intervenção. Entre as situações caracterizadas, por um lado, pela existência de regras formais-legais, eventualmente detalhadas e precisas, e, por outro, pela existência de regra/regularidades mais imprecisas, de atualização eventualmente mais espontânea (p. 180).

A participação em termos da regulamentação pode ser: formal, não formal e informal.

A participação formal é, segundo Lima (1992), aquela que obedece às orientações “legais decretadas, devidamente estruturadas em documentos (estatutos, regulamentos e outros) com força legal” (p. 180). A participação não formal, é realizada, segundo o mesmo autor,

(...) tomando predominantemente como base um conjunto de regras menos estruturadas formalmente, geralmente constantes de documentos produzidos no âmbito da organização e em que, portanto, a intervenção dos atores na própria produção de regras organizacionais para a participação é maior (Lima, 1992, p. 181)⁷.

Uma vez elaboradas as regras pelos atores no seio da organização, as mesmas se constituem como adaptação ou como alternativa às regras formais (Lima, 1992). Como afirma o autor,

Em todo o caso, a participação praticada por referência a regras não formais representará sempre uma interpretação organizacionalmente localizada das regras formais, podendo de diversas formas constituir-se como adaptação, ou mesmo como alternativas (p.181).

A participação informal consiste em normas informais produzidas na organização e, estas por sua vez, não são matéria de um registo. Não existem oficialmente dentro da organização e geralmente são partilhadas em pequenos grupos. Como afirma Lima (1992), a participação informal

É realizada por referência a regras informais, não estruturadas formalmente, produzidas na organização e geralmente partilhada em pequenos grupos. Releva de regras que podem não ser perfeccionadas enquanto tal, mas que constituem orientações informais atualizadas, por vezes com uma certa regularidade, eventualmente à margem de estatutos e de regulamentos (p.181).

Ainda no que se refere à participação informal, o autor menciona que se trata “de uma participação que, pelo menos, acrescenta sempre algo à participação formal e à participação não formal, podendo ser orientada em sentidos diversos aos apontados por aquelas” (p. 181).

A terceira categoria da tipologia construída por Lima, o envolvimento, traduz formas de ação e de comprometimento. Assim, segundo o autor, o envolvimento caracteriza uma atitude de maior ou menor

⁷ Ainda sobre a forma da realização da participação não formal na organização, Lima afirma que “Umás vezes em completa articulação com as disposições legalmente instituídas, a participação não formal representa um desenvolvimento, do ponto de vista operacional, atribuído a certos órgãos na organização, tornando possível a realização formalmente considerada. Outras vezes, admitem-se outros desenvolvimentos e adaptações não previstos formalmente ou até relativamente contraditórios com as orientações estabelecidas, embora em organizações não dotadas de autonomia tais contradições possam ser menos frequentes” (Lima, 2003, p. 75).

empenho dos atores nas atividades organizacionais, de forma a evidenciar determinados interesses e soluções. Por isso, a participação dos atores pode refletir atividade/dinamismo, «calculismo» ou passividade (Lima, 1992, p. 181). Na perspectiva deste autor, “é possível classificar o modo como um ator ou grupo/categoria de atores participa na organização por referência a um *continuum* que agrupa e organiza elementos que, em última análise, são de caráter avaliativo (p.182)”.

Assim nesse critério, segundo o autor, observa-se: participação ativa, quando se verificam “atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização, individual ou coletivo” (Lima, 1992) e

Traduz capacidade de mobilização para ação, conhecimento aprofundado de direitos e deveres e possibilidades de participação, atenção e vigilância em relação a todos os aspetos considerados pertinentes, afirmação, defesa e alargamento das margens de autonomia dos atores e da sua capacidade de influenciar as decisões (p. 182).

O segundo tipo de envolvimento, consiste na participação reservada. Segundo Lima (1992, p. 183) esta forma de participação:

Caracteriza-se por uma atividade menos voluntária, mais expectante ou mesmo calculista, através da qual não empenha definitivamente recursos, aguardando eventualmente para tomar uma posição mais definida, ou quedando-se pela posição de partida como forma de proteger outro tipo de interesses, de não correr riscos, de não comprometer o futuro [...].

Ainda segundo Lima (1992), este tipo de participação situa-se, teoricamente, num ponto intermédio entre a participação ativa e a participação passiva. Como afirma, “Não rejeitando a priori a possibilidade de intervenção e o recurso à participação ativa, orienta-se, contudo, com diferente sentido tático, podendo evoluir, até por arrastamento, para formas de participação ativa ou passiva” (pp. 182-183).

O último tipo do envolvimento traduz-se na participação passiva. Na perspectiva de Lima (1992, p. 183), esta forma de participação significa que “sem romper frontalmente com a ideia de participação e sem recusar a possibilidade de vir a intervir ativamente, queda-se na maioria dos casos por uma certa apatia”. Caracteriza-se, ainda na ótica do autor, pelo

(...) absentismo em geral e a falta de comparência a certas reuniões, as dificuldades de eleição de representantes, a resistência oferecida à aceitação de certos cargos e funções, a falta de informação e o desconhecimento da regulamentação em vigor na organização, especialmente a relativa à participação (p.183).

O quarto, e último, critério da tipologia analítica da participação praticada, é a *orientação*. Esta, como afirma o autor, poderá ser orientada “de acordo com diferentes objetivos com expressão na

organização, podendo-se a propósito falar de objetivos da organização ou de objetivos fixados pela organização, e de objetivos na organização” (Lima, 1992, p.183).

Segundo Lima (2003, p.79), nesta forma de participação admite-se a “coexistência” de diferentes tipos de objetivos na organização, não necessariamente consensuais. E, ainda, os objetivos formais podem não ser “interpretados da mesma forma em diferentes níveis e estruturas e por diferentes estratos sociais da organização”.

Assim, nesse critério, segundo Lima (1992) observa-se a participação convergente. Para o autor, esta forma de participação, constitui-se numa participação

(...) orientada para o consenso, no que se toca aos objetivos, podendo assumir formas de grande empenhamento e de militância, ou até mesmo de emulação, ou, pelo contrário, ceder lugar à ritualização e ao formalismo, operando como obstáculo à inovação e à mudança (p.184).

Este tipo de participação é observado quando as pessoas se identificam, na generalidade, com os objetivos formais da organização e participam de uma forma mais ou menos consensual para a sua consecução. Ainda no que tange à participação convergente, Lima (1992, p. 184) afirma que:

A convergência em relação aos objetivos oficiais pode ainda, pelo contrário, configurar-se como divergência em relação a hierarquia organizacional sempre que esta promova, não formalmente, outros objetivos, ou substitua unilateralmente aqueles. A própria interpretação rigorosa, à letra, dos objetivos oficiais pode estar na origem de orientações excessivamente zelosas, utilizadas como recurso contestatário e de oposição.

Por sua vez, a participação divergente consiste numa forma de contestação ou aquela em que os atores não se revêm nos objetivos formais da organização e assumem perspectivas diferentes. Afirma Lima (1992, p. 185):

Não obstante, ela pode ser diferentemente interpretada como uma forma de contestação ou de boicote reacionária ou progressiva, ou como uma forma de intervenção indispensável (embora menos aceite ou recusada de um ponto de vista formal) com vista à renovação, ao desenvolvimento, à mudança.

Portanto, com base nos critérios enunciados (democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação) e através de um processo de junção de diferentes formas e tipos de participação, será possível estudar e qualificar a participação praticada pelos atores na organização (Lima 2003, p. 80).

Apesar desta tipologia permitir conhecer e interpretar a participação praticada, não será de esquecer as dificuldades que se colocam à participação no contexto escolar e, nesse sentido, compreender formas de participação passiva e de não participação, temática a que nos dedicamos no próximo ponto.

3. Participação dos pais: que constrangimentos?

Vários autores têm analisado os constrangimentos no exercício da participação no contexto escolar⁸, ainda que a mesma esteja formalmente consagrada. Debruçamo-nos sobre alguns destes constrangimentos apenas relativamente à participação dos pais e encarregados de educação.

Por exemplo, Paro (2000, p. 16) refere que a participação da comunidade na gestão da escola pública (...) encontra um sem número de obstáculos para concretizar-se, razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para que aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades.

O autor aponta quatro condicionantes da participação da comunidade dentro e fora da escola: “materiais, institucionais, político-sociais e ideológicas” (2000, p. 43).

Numa outra perspetiva, segundo Paro (1992), a pouca participação dos pais e encarregados de educação na gestão da escola pública é vista pelos diretores, professores e demais funcionários, como falta de preparação, que está relacionada com a baixa escolaridade. Esclarece o autor,

O suporte, presente na fala de muitos diretores e professores, de que a população possui baixa escolaridade e desconhece o próprio funcionamento formal da unidade escolar não deveria servir de argumento para se afastar da escola a comunidade, com a alegação de que ela não tem condições técnicas de participar de sua gestão (p. 52).

Nesse sentido, são pertinentes as palavras de Piedade (2013) ao apontar para a necessidade de uma mudança na atitude de professores e diretores, nas suas palavras: “É necessário que os pais e encarregados de educação participem nos órgãos de decisão da escola e para que tal aconteça é importante que a escola, os professores e diretores mudem algumas das suas atitudes” (p. 20).

Para além destes constrangimentos, Gouveia (2009) na enumeração de outros fatores que condicionam a relação efetiva dos pais e encarregados de educação com a escola, identifica os fatores culturais e económicos como os principais responsáveis por algum do afastamento. Considera-os culturais porque inúmeras famílias não se identificam com a cultura e “linguagem escolar”; e económicos porque apesar da Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas e do Código do Trabalho, no caso português, permitir a justificação das faltas para os pais e encarregados de educação se deslocarem à escola até quatro horas por trimestre, por cada menor, constata-se que uma grande parte dos responsáveis pela educação dos menores não podem gozar a respetiva dispensa (p. 45).

⁸ Veja-se, por exemplo, Paro (1992), Santos Guerra (1995), Enguita (1995). Na realidade portuguesa Lima (1992) e Barroso (2006).

Assim, Gouveia (2009) considera que a combinação entre incompatibilidade patronal, escassez de tempo, disponibilidade e inexistência de tradição participativa representam um entrave à plena participação dos pais no processo educativo e organizacional da escola.

De modo mais específico, podemos salientar o formalismo da escola, a linguagem técnica a que recorre, o horário das reuniões por vezes incompatíveis com o horário laboral dos pais, aspetos que afetam mais os pais e encarregados de educação de grupos sociais desfavorecidos (cf. Zenhas, 2006)⁹.

Não será de excluir destes obstáculos o próprio funcionamento dos órgãos de gestão, podendo existir no seu seio défices de *democracia*, de *informação* e de *utilidade* (cf. Barroso, 2006).

Ainda sobre os constrangimentos que dificultam a participação dos diferentes atores da escola, segundo Enguita, junta-se o facto de o próprio aluno, no seu papel de intermediário entre a escola e a família, poder dificultar a participação dos pais, como, por exemplo, com a não entrega e atempadamente de comunicações da escola para as famílias: avisos, convocatórias e convites. Nas suas palavras:

Los avisos enviados a través de los alumnos pueden no llegar a su destino (los padres), las horas en que se citan a los padres pueden ser no convenientes y los propios alumnos, mas problemáticos pueden oponerse a que sus padres actúen ante la escuela como sus guardianes (1995, p. 110).

Por outro lado, o grupo dos pais apresenta-se como fragmentado, apresentando vozes não consensuais em torno do exercício da participação pelos próprios pais:

Un argumento común entre los padres más activos es que el resto no participa porque, puesto que no paga, no cree tener derecho a hacerlo... La gente no asume que en un centro que recibe fondos públicos tienes tantos derechos o más, que en una escuela privada, y no lo asume. Otros atribuyen el problema al pasado de las asociaciones de padres de alumnos, de manera generalizada, por haber desempeñado funciones y perseguido fines que no les eran propios, es decir, por haber estado politizados (Enguita, 1995, p. 111).

De qualquer modo, assinala Tomlinson (1991), em democracia os pais e encarregados de educação, em nome de seus filhos ou educandos, têm o direito de participar e serem envolvidos em decisões que afetam a educação de seus filhos. O autor afirma que

Parentes should be able to influence schools individually, and through representation (governing bodies or parents' groups). Parents are also taxpayers and members of the public and as such part of a wider community to whom the education service should be accountable (p. 7).

⁹ A respeito das dificuldades sobre a participação, Zenhas (2006, p. 31) na esteira de Diogo (1998), aponta para a existência de quatro grandes barreiras ao envolvimento das famílias nas escolas: "a) tradição de separação entre a escola e a família; b) tradição de culpar os pais pelas dificuldades dos filhos; c) barreiras estruturais da organização social; e d) persistência das estruturas organizativas dos estabelecimentos de ensino".

Também Enguita (1995, p. 108) defende que os pais e encarregados de educação, sendo os principais responsáveis e interessados na educação de seus filhos, nenhum “obstáculo” os deveria impedir de realizar melhor o seu direito de controlar, de influenciar a educação dos mesmos e de intervir na gestão dos centros escolares¹⁰.

Estes constrangimentos em torno da participação acabam, nalgumas situações, por evoluir para a não participação. Nesse sentido, trata-se de uma não participação em alguma medida involuntária. Contudo, a não participação pode ter outras motivações, como a seguir expomos.

4. A não participação dos pais

Várias podem ser as abordagens sobre o que se pode entender por não participação. Na ótica de Lima (1992, p. 127), “participação e não participação são extremos de um *continuum* que nem por se encontrarem em posições opostas deixam de poder coexistir num dado contexto”.

Para compreender as diversas formas da não participação é indispensável ter em conta os valores políticos e culturais, normas, objetivos. As razões para a não participação são de diversa ordem:

(...) por vezes, não se participa por imposição legislativa (omitindo alguém), e outras vezes, por estratégia individual ou coletiva e política da organização. Assim, num *continuum* de participação a não participação, aparecem as diferentes formas e modalidades que caracterizam a participação essencialmente dos grupos e subgrupos na organização (Lima, 1992, pp. 127-128).

Segundo Lima (2003), o tratamento conceptual da não-participação, segue o esquema idêntico ao do estudo da participação. Neste sentido, o autor constrói a sua tipologia da não participação com base:

No plano das orientações para ação organizacional correspondendo: a não-participação consagrada¹¹ e a não-participação decretada¹² e no plano da ação organizacional, a não-participação praticada que pode ser: imposta ou forçada, induzida e voluntária (p. 89).

¹⁰-Embora o nosso foco de estudo consista na participação dos pais na gestão, não podemos deixar de referir as vantagens do envolvimento dos pais na educação de um modo genérico. Neste sentido Silva (2011) refere que “o envolvimento parental promove a aquisição e desenvolvimento de competências, aumenta a motivação, a atenção, a autoestima, fomenta uma atitude mais positiva face aos trabalhos escolares e contribui para a diminuição das taxas de abandono escolar e do índice de retenção”. Também Freire (1997) refere que “as relações escola família não podem ser vistas em termos de poder/competências, mas apenas numa perspetiva de colaboração mais profunda, de parceria. A participação dos pais converte-se, assim, numa variável importante na melhoria da qualidade do ensino”.

¹¹ A este respeito, Lima (1992, p. 191) afirma que (...) “embora se possa afirmar que a consagração normativa da não participação é mais rara, até pelo facto de os textos jurídicos empregarem predominantemente um discurso afirmativo, é pelo menos de admitir uma *não participação consagrada* por omissão- por exemplo não nomeando, ou não prevendo, a participação de certos atores, ou consagrando modalidades de participação que, ao carecerem de regulamentação posterior para a sua realização, podem vir afastar certos atores, contrariando deste modo um princípio geral antes enunciado”.

¹² Na tipologia da não-participação, elaborada pelo autor, “ (...) a não participação decretada é, pois, mais frequente, mesmo nos casos em que a participação é consagrada como princípio de realização da democracia (Lima, 2003, p. 88).

E, quanto a não-participação no plano das orientações internamente produzidas nas organizações, Lima (1992) afirma que

(...) a não participação pode ser objeto de regras não-formais e de regras informais, quer através de consensos organizacionalmente estabelecidos, quer através da imposição de certas orientações e práticas por parte de certos grupos e subgrupos sobre outros - seja como desenvolvimento e operacionalização de regras formais de não participação, seja enquanto limitação mais ou menos sutil de possibilidades de participação formalmente estabelecidas” (p. 192).

Ainda no que diz respeito ao plano da ação organizacional, esta forma de participação pode ser imposta ou forçada e ser motivada por orientações externas ou internas. Assim, afirma:

(...) poder-se-á falar da não participação praticada, situação caracterizada pela atualização, entre outras, de algumas das regras acima referidas ou da sua combinação. E, assim, a não participação praticada pode teoricamente ser *imposta ou forçada*, tomando por referência predominante orientações externas e/ou internas e, ainda, pode ser uma não participação induzida, numa situação organizacional onde, mesmo que a participação esteja decretada, os arranjos organizacionais concretos, as práticas participativas previstas, as condições, os recursos e as possibilidades reais de participação podem conduzir a situações objetivas e subjetivas convidativas e facilitadoras da não participação (Lima, 2003, pp. 88 - 89).

Face ao cenário de que o tratamento conceptual da não participação segue o esquema idêntico ao do estudo da participação, como já referido acima, Lima afirma que

(...) a não participação mantém traços comuns com a participação passiva (desinteresse, alheamento, falta de informação, alienação de responsabilidades, etc.), mas que tais traços são agora exagerados num quadro que rompe já com a ideia e com a prática da participação, rejeitando o envolvimento nos processos de decisão, recusando a eleição de representantes não ensaiando formas alternativas de participação. Representando a participação passiva uma forma já relativamente marginal de participação, eventualmente indiciadora de crise de participação, a não participação representa uma alteração de grau, uma rutura assinalável, ainda que não necessariamente definitiva (1992, p. 192).

Ainda no que se refere à não participação, outros autores têm dado os seus contributos para uma melhor compreensão e aprofundamento da referida tipologia. Neste âmbito, Sá (2002) contribuiu para o aprofundamento de uma tipologia¹³ de não participação. Assim, identifica desde da “não participação passiva à não participação ativa” (p.138). Desta classificação, o autor, na esteira de Vincent (1996) distingue dois grandes grupos¹⁴: “os que não participam como resultado de uma decisão deliberada e os que não participam devido a fatores circunstanciais” (p.138).

¹³ Veja-se, por exemplo, Vincent (1996, p. 54), desenvolve a não participação, dentro da sua tipologia, com a denominação “pais independentes”.

¹⁴ No grupo dos não participantes ativos, Sá (2004) inclui “os pais que recusam as ofertas participativas que lhes são apresentadas, denunciando-as como instrumentais e desprovidas de conteúdo relevante ou, então, associando-as a meras formas de legitimação de decisões que não refletem os seus interesses” (p. 161).

Dos dois grupos anteriormente referidos, segundo Sá (2004), o primeiro compreende os pais que (...) devido a condicionalismos circunstanciais diversos, têm dificuldade em manter um envolvimento mais ativo na escola, integrando, por isso, o grupo dos não participantes passivos. Neste caso as razões possíveis desse distanciamento em relação à escola incluem a sobrecarga de trabalho quotidiano, as dificuldades de transporte, a incompatibilidade de horários, as dificuldades em dominar a *gramática* da escola e situações pontuais de stress emocional e financeiro (p. 160).

E, no que tange o segundo grupo, Sá (2004, p. 161)¹⁵ afirma que "(...) engloba os pais que, por razões muito diversas, frequentemente associadas a experiências de participação anteriores pouco gratificantes, desenvolveram uma lógica de *oposição e de desafeição* em relação à escola".

Ainda sobre a não participação, concretamente no que diz respeito aos não participantes ativos, Sá (2004)¹⁶, afirma que

Este subgrupo de "não participantes ativos" agrega com frequência elementos relativamente politizados e, por isso, menos recetivos a serem "educados" ou escolarizados na forma correta de participar (Enguita, 1995). Curiosamente, um dos segmentos deste subgrupo dos "não participantes ativos" é constituído por pais - professores, habitualmente considerados como encarregados de educação particularmente difíceis e problemáticos, não só porque conhecem "os podres do sistema"¹⁷, mas também porque se arrogam o direito de recusar ofertas participativas que os pais responsáveis deveriam aceitar (pp.161-162).

No entanto, podemos verificar que a não participação dos diferentes atores, nomeadamente, pais e encarregados de educação na escola, concretamente na gestão escolar, tem sido motivada pela forma como são tratados pelos professores, diretores e outros responsáveis da escola, tal como já fizemos alusão.

Relativamente à tipologia da não participação, Sá (2002) acrescenta ainda o que designou por *não participação originária*, referindo-se concretamente

àquele segmento dos encarregados de educação que não participam na escola porque acham que não devem participar. Para estes encarregados de educação as fronteiras entre o território escolar e o domínio familiar devem ser respeitadas (p.140).

¹⁵ Sobre a não participação, Sá (2004, p. 161) na esteira de Lima (2000, p. 125) afirma que "se, ao participar, o participante se arrisca a ser objeto de manipulação, então a recusa em participar não poderá deixar de ser entendida como um comportamento racional".

¹⁶ Veja-se, também, o trabalho de Sá (2002) com o título: *A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências*, inserido na obra: *A Escola e os Atores. Políticas e os Atores*.

¹⁷ Não obstante este cenário, Enguita (1995) chama atenção para a preferência dos professores em colaborar com pais escolarizados, nas suas palavras "los padres que no conectan rápida y suavemente con la onda del profesor son vistos como personas insuficientemente formadas: la culpa es suya, que no llegan, a pesar del esfuerzo del docente por descender. Cualquiera que sea la dirección del vector hay algo de verdad en esto, pues no cabe duda de que al profesor le resulta más fácil conectar con el padre de clase media que con el trabajador manual (o que con el de clase alta, por cierto, pero esto puede arreglarse con cierto servilismo: los colegios privados, sobre todo a los llamados de élite, saben más de esto). Acercarse a los padres, sobre todo a los menos educados, siempre es para el enseñante algo así como adentrarse en tierra incógnita" (p. 99).

Como já referido, a não participação pode compreender-se como uma forma dos atores se posicionarem na organização.

Para além deste estudo, torna-se relevante o estudo dos domínios de participação dos pais na vida escolar dos filhos, assunto que nos debruçaremos no ponto a seguir.

5. Diversas possibilidades de (não) participação dos pais: duas tipologias em análise

Autoras como Epstein *et al.* (1997), Vicent (1996), Tomlinson (1991) apontam diferentes domínios de envolvimento e participação dos pais e encarregados de educação no processo de escolarização dos seus filhos.

Neste sentido, o contributo de David (1993) em sua obra "*Parents, Gender & Education Reform*" faz referência que é na década de 1970 que diferentes modelos de participação dos pais na vida escolar começam a emergir na literatura.

A partir de então, algumas tipologias têm sido desenvolvidas sinalizando, de certa forma, o envolvimento e participação dos pais e encarregados de educação na escola. Segundo Sá (2004), no quadro destas tipologias, algumas tendem frequentemente a adotar uma focalização normativa, na medida em que os seus autores quase sempre incluem uma modalidade que, na sua opinião, constitui a "verdadeira" participação (p. 106).

Neste sentido, no final de 1980, autores tais como Macbeth (1989), Tomlinson (1991) na Grã-Bretanha e Epstein (1997) nos Estados Unidos, dedicaram-se à elaboração de tipologias que permitissem a compreensão e reflexão sobre as dimensões e domínios de envolvimento e de participação dos pais na educação dos seus filhos.

Sobre essa perspetiva, Tomlinson (1991, p. 4) afirma que a educação ocorre em três áreas "home, school and community". Segundo a autora, ao longo do século XX observou-se uma separação entre a escola e a família. Contudo, em tempos mais recentes, há uma tendência para inverter essa situação. Assim, afirma a autora "Recently there have been moves to reverse this situation and to recognise that school education is most successful when a partnership between parents and teachers is achieved" (p. 4).

Ainda sobre a separação entre a escola e a família, Alves - Pinto (2003) afirma que
(...) as relações entre a escola e as famílias, durante muito tempo permaneceram na penumbra do discurso sobre a realidade escolar. Recentemente estas relações têm

inspirado muitos trabalhos e parecem ter obtido um lugar ao sol no campo dos estudos sobre a educação (p. 23).

Numa outra interpretação, ainda sobre a ligação família e a escola, Musitu (2003) afirma que “as relações entre a família e a escola, sofreram várias transformações. As primeiras escolas mostravam uma relação estreita com a comunidade e a igreja; pais, escola e igreja tinham um objetivo comum: a integração dos indivíduos na sua comunidade” (p.146).

Para além destes autores, torna-se relevante as possibilidades de envolvimento e de participação dos pais na escola e importa clarificar que iremos abordar as tipologias de Epstein *et al.* (1997) e de Vincent (1996).

A seleção deste conjunto de autores deve-se ao facto de conceberem instrumentos que, para além de facilitar a aproximação escola-família, também permitem diagnosticar e problematizar nos vários contextos educativos a colaboração ou a distância que existe entre a escola e a família.

Assim, começamos pela tipologia apresentada por Epstein *et al.* (1997) que contempla um conjunto de domínios no âmbito da colaboração escola, família e comunidade¹⁸. E, por outro lado, abre um leque de atividades na perspetiva de como deve ser a relação escola- família e concluiremos com a referência à tipologia de Vincent (1996) que ao nosso ver, apresenta vantagens em relação à proposta anterior, pelo facto de problematizar na sua tipologia as dificuldades que os pais encontram no envolvimento e na participação na escola. Como afirma Sá (2004), a tipologia desta autora

(...) apresenta vantagens consideráveis em relação a outras propostas, pois privilegia uma perspetiva analítica e interpretativa revelando-se, por isso, mais pertinente para dar conta da realidade organizacional escolar, conferindo um novo sentido ao denominada divórcio entre a escola e os pais e, sobretudo, colocando a ênfase nas relações de dependência/independência dos pais face à escola e aos professores e concomitantes teias de poder aí implicadas (p. 108).

Neste sentido, a tipologia de Epstein *et al.* (1997), para muitos autores que se dedicam ao estudo da relação escola-família, como Diogo (1998); Silva (2002); Villas-Boas (2001) é considerada como um instrumento para o conhecimento da diversidade de possibilidades e envolvimento e de participação no âmbito da relação escola-família em cada escola. Como esclarece Zenhas (2006) esta

(...) tipologia permite fazer um diagnóstico da situação existente em cada escola; analisar os obstáculos que se colocam a essa colaboração, as estratégias de colaboração já existentes e os recursos disponíveis; e traçar um plano de ação fundamentado e abrangente, contribuindo para construir pontes que diminuam as descontinuidades culturais (p. 36).

¹⁸ Para a realidade escolar como a de Angola, em que a relação escola família está a ser edificada, esta tipologia permite-nos ter um quadro amplo de possibilidades de envolvimento e de participação dos pais e encarregados de educação na escolarização dos seus filhos.

Nesta sequência, importa aqui ressaltar que a tipologia de participação e envolvimento parental apresentada pelas autoras, pode ser aplicada como um guia ou um modelo. Contudo, como já referido, competirá a cada escola aplicá-la de acordo com a sua realidade e as suas necessidades, isto é, a escola deve desenhar as suas trajetórias para o envolvimento e a participação dos pais e encarregados de educação.

Neste âmbito, Zenhas (2006) afirma que a tipologia construída por Epstein *et al.* (1997) “permite estabelecer uma relação entre as necessidades da escola e as práticas que devem ser desenvolvidas, tendo em conta os benefícios prováveis de cada uma” (p. 39).

Deste modo, a tipologia elaborada pelas autoras pressupõe uma responsabilidade repartida entre a escola, a família e a comunidade na educação das crianças e defende a necessidade de criar parcerias educativas entre estes três grupos de atores.

Da mesma forma, no seu leque de domínios abarca atividades que remetem para uma participação formal dos diferentes atores, concretamente, pais, encarregados de educação e comunidade de forma coletiva e individual.

Na perspetiva Zenhas (2006), a tipologia em causa apresenta-se como ampla na medida em que (...)
engloba atividades viradas para a participação formal e coletiva dos pais e das comunidades nas tomadas de decisão e outras voltadas para o envolvimento individual, por exemplo, através do acompanhamento do estudo dos educandos em casa ¹⁹ (p. 36).

Um outro elemento não menos importante é o de as autoras apresentarem, no âmbito de cada uma das modalidades que compõem a sua tipologia, exemplos de atividades e resultados esperados pelos alunos, pais e professores, com relação às seis categorias da referida tipologia de Epstein *et al.* (1997), como está reproduzido no quadro síntese que a seguir apresentamos (quadro 1), a partir de Zenhas (2006, p. 39):

¹⁹ Veja-se, também, Villas-Boas (2001) no seu trabalho: *Escola e Família- Uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*.

Quadro 1 - Resultados para alunos, pais e professores (Zenhas, 2006, p. 39).

Tipo	Resultados Alunos	Resultados Pais	Resultados Professores
Tipo 1 Funções parentais	Consciência da supervisão da família. Boa ou melhor assiduidade às aulas	Compreensão do desenvolvimento da criança e do adolescente e confiança em si próprio para exercer as suas funções parentais.	Compreensão do contexto socioeconómico das famílias, da sua cultura, das suas preocupações, dos seus objetivos e das suas necessidades.
Tipo 2 Comunicação	Consciência do seu próprio progresso e das ações necessárias para manter ou melhorar o aproveitamento.	Maior facilidade em estabelecer comunicação com a escola e com os professores.	Maior competência para compreender as perceções das famílias acerca dos programas escolares e dos progressos dos filhos.
Tipo 3 Voluntariado	Desenvolvimento de competências de comunicação com os adultos.	Consciência de que as famílias são bem-vindas à escola e valorizadas por ela.	Disponibilidade para envolver as famílias de diferentes formas.
Tipo 4 Aprendizagem em casa	Realização do TPC. Autoconceito académico positivo.	Conhecimento de formas de ajudar, apoiar e encorajar o estudante em casa.	Reconhecimento de que todos os pais podem contribuir para motivar e reforçar a aprendizagem dos filhos independentemente da sua formação académica.
Tipo 5 Tomada de decisões	Consciência da representação das famílias nas tomadas de decisão na escola.	Consciência da participação dos EEs nas tomadas de decisão na escola.	Consciência das perspetivas dos pais como sendo um fator que contribui para as tomadas de decisão e para as políticas.
Tipo 6 Colaboração com a comunidade	Consciência de carreiras e de opções de estudo ou de trabalho futuros.	Conhecimento e utilização dos recursos locais pelas famílias e pelos alunos, para aumentar competências ou para obter serviços.	Consciência dos recursos da comunidade para enriquecer o currículo.

Na perspetiva de Epstein *et al.* (1997) a maneira como as escolas cuidam dos alunos reflete-se na maneira como as escolas cuidam as suas famílias. As autoras afirmam que

If educators consider children only as students then, they will consider families as something separated from the school. If educators consider students as their own children, so they will consider families and community as united members together with the school in the education for the development of children (p. 2).

Segundo Epstein *et al.* (1997) existem muitas razões para o desenvolvimento da parceria escola, família e comunidade. Aos pais podem ser oferecidos programas escolares, que os incentive a promover a escolarização dos filhos e, sobretudo, ajudem os professores no processo de escolarização, não esquecendo a razão fundamental, ajudar todos os jovens a ter êxitos na escola e na sua vida diária. Como podemos conferir nas suas palavras: “helps educators develop more comprehensive

programs of school and family partnerships and also helps researchers locate their questions and results in ways that inform and improve practice” (Epstein *et al.*, 1997, p. 7).

Neste âmbito, Epstein e Salinas (2004) apontam que um programa bem organizado de colaboração começa com a cooperação da equipa de ação. Assim, o programa tem como um dos objetivos principais a promoção do progresso dos alunos. Nas palavras das autoras:

(...) with a clear focus on promoting student success, the team writes annual plans for the family and community involvement, implements and evaluates activities, and integrates the activities conducted by other groups and individual teachers into a comprehensive partnership program for the school (p. 13).

De modo específico, Epstein *et al.* (1997) elaboram a sua tipologia a partir do que denominam de teoria das esferas de influência sobreposta que pressupõe uma responsabilidade partilhada entre a escola, a família e a comunidade na educação das crianças. Esta teoria baseia-se em dois modelos, externo e interno²⁰. Como se pode confirmar nas suas palavras,

The external model of overlapping spheres of influence recognizes that the three major contexts in which students learn and grow – The family, the school and the community – may be drawn together or pushed apart. In this model, there are some practices that schools, families and communities conduct separately and some that they conduct jointly in order to influence children’s learning and development (p. 3).

Assim, para as autoras, qualquer mudança drástica ou um abandono das práticas e da partilha entre a escola e a família significará uma quebra no sistema das esferas sobrepostas, pelo que é importante pôr em prática os programas compreensivos de envolvimento e de participação da família e da comunidade no geral. Deste modo, esta situação relaciona-se com a modalidade de Epstein *et al.* (1997) quando afirmam

These include a recognition of the overlapping spheres of influence on student development; attention to various types of involvement that promote a variety of opportunities for schools, families, and communities to work together, and an Action Team for School, Family and Community Partnerships to coordinate each school’s work and progress (p. 7).

Ainda sobre teoria das três esferas sobrepostas, refere Guedes (2012) que

(...) apesar de distintas e com as suas especificidades próprias, se articulam entre si. Quanto maior for a sobreposição dessas esferas maior será a articulação levada a cabo, isto é, mais benefícios surgirão para todos - alunos, pais, famílias, escola e comunidade (p. 28).

²⁰ Ainda no que diz respeito, as três esferas de influências sobrepostas, com relação ao seu modelo interno, Epstein *et al.* consideram “The internal model of the interaction of the three spheres of influence shows where and how complex and essential interpersonal relations and patterns of influence occur between individuals at home, at school and in the community. These social relationships may be enacted and studied at an institutional level (e.g when a school invites all families to an event or sends the same communications to all families) and at an individual level (e.g when a parent and a teacher meet in conference or talk by phone). Connections between schools or parents and community groups, agencies, and services can also be represented and studied within the model (Epstein *et al.* ,1997, p. 3).

Num estudo realizado sobre projetos escolares em escolas públicas de Baltimore, no que diz respeito à participação dos pais, Epstein *et al.* (1997) consideram seis tipos de participação que permitem ter uma visão ampla do envolvimento e da participação dos pais na educação escolar dos filhos. Desse ponto de vista, Epstein *et al.* (1997) fundamentam as suas propostas de envolvimento dos pais em alguns pressupostos que afirmam decorrer dos dados da investigação.

Deste modo, relativamente ao estudo realizado pelas autoras, no que diz respeito à participação e ao envolvimento parental na educação das crianças, destacam-se três aspetos básicos:

Just all families care about their children, want them to succeed, and are eager to obtain better information from schools and communities so as to remain good partners in their children's education. Just about all teachers and administrators would like to involve families, but many do not know how to go about building positive and productive programs and are consequently fearful about trying. This creates a rhetoric rut, in which educators stuck, expressing support for partnerships without taking any action. Just about all students at all levels elementary, middle, and high school want their families to be more knowledgeable partners about schooling and are willing to take active roles in assisting communications between home and school. However, students need much better information and guidance than most now receive about how their schools view partnerships and about how they can conduct important exchanges with their families about school activities, homework, and school decisions (Epstein *et al.*, 1997, pp. 6-7).

Ainda no que concerne aos seis tipos de envolvimento e de participação, estes compreendem as seguintes modalidades (Epstein *et al.*, 1997, p. 8): *ajuda da escola às famílias/funções parentais; comunicação escola-família e vice-versa; atividades de voluntariado na escola; envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa; participação na tomada de decisões e na direção da escola e colaboração e intercâmbio com a comunidade.*

Para uma melhor compreensão, a seguir faremos uma breve descrição destes seis tipos de envolvimento parental, tendo em conta para cada tipo de colaboração as várias intervenções e atividades definidas pelas autoras e também mobilizando perspetivas de outros autores, que apoiam a nossa compreensão da tipologia em causa.

O primeiro tipo incide sobre as *funções parentais* (Parenting). Esta modalidade visa a ajuda da escola às famílias a estabelecer ambientes familiares que ajudem e incentivem as crianças, proporcionando em casa, condições que suportem a aprendizagem em cada idade e em cada nível. Dito de outra forma, preparar os pais para o exercício de uma paternidade responsável (tal como refere Sá, 2004, p. 113), quando afirmam que,

Help all families establish home environments to support children as students. This includes assisting parents with information on children's health, safety, nutrition, other topics of child and adolescent development, and home conditions that support education at each grade of level (Epstein *et al.*, 1997, p. 8).

Ainda no prosseguimento da análise desta modalidade, Sá (2004) observa que a mesma visa preparar

(...) os pais para o exercício de uma paternidade responsável, proporcionando-lhes informação sobre questões relacionadas com a saúde, alimentação, segurança e o bem-estar da criança. Realça igualmente a importância de um ambiente de afeto e de reforço da autoestima da criança, bem como o desenvolvimento de atitudes favoráveis face à escola (p.112).

Neste âmbito, o envolvimento de pais na escola é considerado componente importante e necessária para o sucesso das crianças.

O papel da família define-se em acompanhar todo o desenvolvimento da criança até que atinja o estágio de corresponder com as expectativas da escola, como refere Guedes (2012),

A família deve acompanhar todo o desenvolvimento da criança e integrá-la no processo de escolarização sendo, neste campo, obrigada a fomentar um clima propício à aprendizagem escolar, incluindo a implementação de uma supervisão sistemática em relação aos hábitos de estudo e às atividades escolar. A escola deve apoiar as famílias para que possam cumprir com essas obrigações básicas (p. 29).

Ainda segundo Epstein *et al.* (1997) as atividades consideradas no âmbito deste tipo de envolvimento podem incluir sugestões sobre cursos de preparação dos pais que facilitem a compreensão do ambiente escolar em que seus filhos se encontram e, igualmente, em atividades dirigidas aos programas de ajuda familiar focadas para a saúde, nutrição e outros serviços. Do universo de exemplos que caracterizam esta modalidade, faz-se referência a alguns:

Parent education and other courses or training for parents and Family support programs to assist families with health, nutrition and other services. Home visits at transition points to preschool, elementary, middle, and high school, neighbourhood meetings to help families understand schools and to help schools understand families (Epstein *et al.*, 1997, p. 8).

Na sequência da análise da primeira modalidade, principalmente no aspeto relacionado com as atividades consideradas no âmbito deste tipo de envolvimento, afirma Sá (2004) que

As atividades consideradas dentro deste tipo de envolvimento podem incluir sugestões sobre o modo como organizar o ambiente doméstico de modo a facilitar a transição para o ambiente escolar, até cursos de formação para pais, passando por mensagens telefónicas gravadas e vídeos sobre o modo como cuidar das crianças de acordo com as diferentes idades (p.112).

Todavia, acrescenta o autor que esta modalidade não afeta a redefinição das relações habituais entre a escola e a família. Nas suas palavras,

Esta modalidade não implica qualquer redefinição das relações tradicionais entre a escola e a família, permitindo antes que a família cumpra de forma mais eficiente aquilo que a escola espera dela, ou seja, que dispense à escola crianças adequadamente preparadas e disponíveis para aprender e para respeitar a ordem instituída na escola (Sá, 2004, p.112).

Quanto à segunda modalidade, esta consiste na *comunicação* (Communicating). Tal modalidade centra-se na comunicação entre dois agentes educativos cujas esferas de influência apresentam áreas de sobreposição: a família e a escola. Como se pode confirmar nas suas palavras “Design effective forms of school-to-home and home-to-school communication about school programs and their children’s progress” (Epstein *et al.*, 1997, p. 8). No que diz respeito à comunicação entre a escola e a família, Tomlinson (1991) aponta que os pais encontram dificuldades para se comunicar com a escola devido a linguagem utilizada por esta, quando afirma que,

Parents often have no language to communicate with schools. The educational jargon is more esoteric, knowledge about curriculum, assessment, etc, is more complex and difficult to pass over parents and there are historically, few well-developed strategies for offering knowledge and information to parents (p. 9).

Para inverter o quadro acima referido, acerca da dificuldade de comunicação entre as duas instituições (família e escola), Tomlinson (1991) apresenta alguns aspetos que podem contribuir para melhorar comunicação entre a família e a escola,

Have a clear, precise specific professional approach to the learning process which is communicated to parents. Give a realistic picture of the under-achieving child, detect and refer children with special needs. Be opened about expectations to pupils and be demanding. Have clear assessment criteria. Hear what parents say and value their judgements. Have more efficient communication before problems arise.(p. 9).

Segundo o ponto de vista de Epstein *et al.* (1997) esta modalidade fundamenta-se em desenhar formas efetivas para estabelecer uma comunicação mútua entre a escola e as famílias, criando canais de duas vias (escola-casa e casa-escola), de modo a efetuarem trocas de informação sobre programas escolares e o progresso dos estudantes, de forma variada, clara e produtiva.

Assim, podemos observar que o conteúdo dominante deste processo comunicativo deve incidir sobre questões relacionadas com a aprendizagem dos alunos e com os programas escolares.

Na mesma perspetiva, sobre a comunicação entre escola e família, a autora afirma que “the communication should be in advantage of the school difficulties, the behaviour and the student evaluation” (Epstein, 1986, p. 278). Ainda neste âmbito, as reuniões de pais devem ser clarificadoras do projeto educativo da escola, regulamento interno e projeto curricular de turma.

Outras ações possíveis para fortalecer este tipo de envolvimento são: reuniões gerais com todos pais; receções individualizadas com cada encarregado de educação. Como se pode confirmar nas palavras das autoras (Epstein *et al.*, 1997, p. 8).

Conferences with every father at least one a year, with follow-ups as needed. Language translators assist families as needed. Weekly or monthly folders of student work sent home for review and comments. Parent-student pick up of report cards, with conferences on improving grades. Regular Schedule of useful notices, memos,

phone calls, newsletters, and other communications. Clear information on choosing schools or courses, programs, and activities within schools. Clear information on all school policies, programs, reforms, and transitions.

Ainda segundo as autoras, o desafio consiste em desenhar formas eficazes de comunicação escola-família e família-escola, baseados em programas escolares tendo em conta o progresso de seus filhos, nas suas palavras “design effective forms of school-to-home and home-to-school communication about school programs and their children’s progress ” (Epstein *et al.*, 1997, p. 8).

O terceiro tipo de Epstein *et al.* (1997) o voluntariado (Volunteering), abrange atividades em que as famílias contribuem com uma parte do seu tempo livre e com os seus talentos para colaborar com a escola, os professores e os alunos. Inclui, ainda, a participação dos familiares enquanto público de espetáculos culturais ou desportivos promovidos ou realizados pelos alunos. E, também, na organização de atividades de ajuda parental na escola, envolvendo as famílias como voluntárias no apoio aos estudantes e à escola. Segundo Guedes (2012, p. 30), esta modalidade reflete “a forma como os pais se articulam com a direção da escola no funcionamento geral desta entidade formativa”. As atividades específicas deste tipo de envolvimento são o convite às famílias para assistirem a festas de natal ou de fim de ano letivo e exposições e espetáculos realizados em semanas abertas nas escolas. Outra possibilidade é o convite a familiares para abordarem junto dos alunos ou dos pais e encarregados de educação de uma turma um assunto em que sejam especialistas ou solicitar a sua colaboração na organização de uma visita de estudo.

Como se percebe, esta modalidade inclui ainda atividades que podem ir da simples angariação de fundos para os diferentes projetos da escola, ao envolvimento em atividades no interior da sala de aula.

Ainda sobre as atividades desta modalidade, Guedes (2012) refere que

(...) as atividades de índole recreativa e cultural integram-se neste tipo de envolvimento que pretende auxiliar todos os agentes educativos – professores, pessoal não docente e técnicos. Este suporte parental facilita a implementação de atividades diversas dentro e fora da sala de aula (p. 30).

Para Epstein *et al.* (1997) esta modalidade de participação e colaboração, consiste em “Recruit and organize parent help and support”(p. 8).

Para as autoras, os beneficiários do voluntariado podem ser os professores, os administradores, alunos e pais. Como afirmam nos exemplos seguintes,

School and classroom volunteer program to help teachers, administrators, students and other parents. Parent room or family center for volunteer work, meetings, resources for families. Parent patrols or other activities to aid safety and operation of school programs (Epstein *et al.*, 1997, p. 8).

Neste sentido, para além das atividades acima referidas, também os horários devem ser diversificados e flexíveis de modo a facilitar aos pais que trabalham a possibilidade de se integrarem nesses programas de voluntariado. Quando afirma que “Make flexible schedules for volunteers, assemblies, and events to enable employed parents to participate” (Epstein, *et al.*, 1997, p. 9).

A quarta modalidade apresentada pelas autoras é *aprendendo em casa* (Learning at home). Este tipo de envolvimento centra-se nas atividades de aprendizagem desenvolvidas em casa para ajudar os alunos com tarefas e outras atividades relacionadas com o currículo, suas decisões e planos. Como afirma Epstein *et al.* (1997) “Provide information and ideas to families about how to help students at home with homework and other curriculum-related activities, decisions, and planning” (p. 8).

Para Epstein *et al.* (1997) esta modalidade compreende ainda uma série de atividades envolvendo “information on home policies and how to monitor and discuss schoolwork at home. Information on how to assist students to improve skills on various class and school assessments” (p.8).

Segundo Sá (2004) a quarta modalidade da tipologia de Epstein *et al.* (1997) destaca-se pelas atividades de aprendizagem desenvolvidas em casa. Para a sua concretização, na ótica do autor, a família é apoiada e esclarecida da forma como pode ajudar as crianças. Nas suas palavras,

Neste caso a família é apoiada e informada acerca do modo como pode ajudar as crianças quer nos trabalhos de casa, quer ensinando-lhes determinados conteúdos curriculares. Esta modalidade compreende ainda todo um conjunto de atividades envolvendo o estímulo, a orientação, a monitoragem e a discussão dos trabalhos desenvolvidos nas aulas. Para isso, os pais são convidados a participar em cursos proporcionados pela escola, onde são iniciados em algumas técnicas elementares para poderem cumprir melhor o seu papel de “pais responsáveis” (Sá, 2004, p. 125).

Na sequência da quarta modalidade apresentada por Epstein *et al.* (1997), Guedes (2012) acrescenta a sua perspetiva destacando o papel do pai nesta forma de colaboração quando refere que “o pai/encarregado de educação age como um tutor, monitor ou mediador que pode atuar de forma autónoma ou sob a orientação expressa do professor” (p. 30).

Na perspetiva de Musitu (2003) a colaboração dos pais e encarregados de educação no processo de aprendizagem e em outras atividades que se desenvolvem na escola, refere-se, “fundamentalmente, à necessidade que os educadores têm de contar com a participação dos pais e à criação de estratégias de colaboração com as famílias” (p. 152). Para o mesmo autor, na esteira de García, (1996) e de Melnick, (1991), a referida colaboração não “significa que os pais e professores realizem as mesmas atividades mas sim que trabalhem conjuntamente, cada um a partir da sua função, orientados para metas comuns (p. 152).

Na perspectiva de Davies (2003, p. 79), investigador americano na área da colaboração escola, família e comunidade, baseando-se no pressuposto de que “A colaboração não é uma varinha mágica que tudo se resolve, mas ajuda”, aponta vantagens que possam resultar desta relação entre professores, alunos, pais e comunidade. Para este autor, quando as atividades de envolvimento dos pais forem diretamente relacionadas com

(...) o trabalho académico, o sucesso dos alunos alterar-se-á positivamente. Quando as famílias estiverem comprometidas, em vez de estarem etiquetadas como sendo problemas, as escolas transformar-se-ão de lugares em que apenas alguns alunos prosperam em lugares em que todas as crianças têm sucesso (Davies, 2003, p. 79).

Frequentemente, esta partilha de responsabilidade entre a escola e a família, é objeto de contratos assinados entre ambas as partes, onde se definem direitos e deveres mútuos que incluem habitualmente o tempo semanal que as famílias se comprometem a dedicar a estas atividades. Para maior compreensão deste domínio, Epstein *et al.* (1997) apresentam os seguintes exemplos:

Information for families on skills required for students in all subjects at each grade. Information on homework policies and how to monitor and discuss schoolwork at home. Information on how to assist students to improve skills on various class and school assessments. Regular Schedule of homework that requires students to discuss and interact with families on what they are learning in class. Family participation in setting students goals each year and in planning for college or work (p. 8).

A quinta modalidade da grelha construída pelas autoras consiste na *tomada de decisões* (Decision making). Este tipo de participação, inclui os pais nas decisões da escola, desenvolvendo a liderança parental e de representante, quando afirmam que “Include parents in school decisions, developing parent leaders and representatives” (Epstein *et al.*, 1997, p. 8).

Segundo as autoras, esta categoria abrange as situações em que os pais surgem como representantes em diferentes órgãos de tomada decisão na escola, como ilustra nos seguintes exemplos: “Independent advocacy groups to lobby and work for school reform and improvements. District-level councils and committees for family and community involvement. Networks to link all families with parent representatives” (Epstein *et al.*, 1997, p. 8).

Na mesma sequência, Sá (2004) considera que a quinta modalidade da tipologia de Epstein *et al.* (1997) contempla a intervenção direta dos pais nos processos de tomada de decisão. Segundo este autor, esta modalidade abrange

(...) as situações em que os pais surgem como representantes nos órgãos de consulta e de decisão no interior da escola, mas também em outros níveis da administração do sistema educativo, nomeadamente em estruturas regionais e

nacionais do movimento associativo de pais, bem como em contextos institucionais em que os pais tenham assento, como por exemplo o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Consultivo do Ensino Particular e Cooperativo. Contudo, é sobretudo o papel dos pais enquanto governantes no interior da escola, através da sua presença em órgãos de direção, que é problematizado neste nível de participação (p.132).

Ainda sobre a quinta modalidade de colaboração e participação da tipologia construída pelas autoras, refere Guedes (2012) que se traduz

(...) no envolvimento dos pais/encarregados de educação no projeto político da escola – retrata a tomada de decisões que os pais podem assumir no espaço educativo, isto é, a participação efetiva dos pais na escola. Esta intervenção parental traduz-se na definição de metas para os projetos da escola. A associação de pais e a forma como se organiza e marca presença na escola reflete esse envolvimento dos pais (p. 30).

A sexta e última modalidade designa-se *colaboração com a comunidade* (Collaborating with the community). Definem as autoras como “Identify and integrate resources and services from the community to strengthen school programs, family practices, and student learning and development (Epstein *et al.*, 1997, p. 8).

Para as autoras esta colaboração surge como primeiro passo na organização da informação relativa aos equipamentos e atividades em oferta na comunidade, nomeadamente, de aconselhamento. Na visão de Epstein *et al.* (1997) a gestão integrada desses recursos, deve assentar na constituição de parcerias envolvendo a escola, juntamente com um conjunto diversificado de instituições comunitárias, em articulação com o tecido empresarial. Segundo Guedes (2012) neste tipo de colaboração e intercâmbio com a comunidade

Os pais devem ter uma participação ativa e dinâmica na educação dos seus filhos, desenvolvida em casa e extensiva à escola. Neste espaço ela concretiza-se através da tomada de decisões, na realização de atividades de voluntariado ajustadas às suas disponibilidades pessoais (p. 30).

Ainda no que diz respeito ao tipo de colaboração anteriormente referido, Tomlinson (1991) considera que as escolas devem reorientar seus trabalhos para colaborar com as famílias como uma força educacional. A autora reforça esta questão a partir de três aspetos principais:

1. Agreements are only one part of a more formalised structure of parental participation in schooling.
2. There will be practical, identifiable benefits to parents, teachers and pupils.
3. Agreements will be part of a new legal structure for home-school relations which lays out more clearly the schools and the parents duties, obligations and rights, a major duty on both sides being co-operation (pp. 14-15).

E, por outro, segundo Epstein *et al.* (1997) realça-se, também, neste tipo de colaboração um conjunto de serviços a que os alunos, as famílias e as escolas podem prestar à comunidade, referindo-se nomeadamente a atividades no domínio do teatro, da música, da arte, etc. Como se pode confirmar nos seguintes exemplos:

Information for students and families on community health, cultural, recreational, social support, and other programs or services. Information on community activities that link to learning skills and talents, including summer programs for students. Service integration through partnerships involving school, civic, counselling, cultural, health, recreational, and other agencies and organizations, and businesses (p. 18).

Também as autoras fazem uma descrição de uma série de programas que podem ser implementados dentro do currículo para elevar a participação dos pais nos referidos programas escolares, quando afirmam que

Progress in partnerships is incremental, including more families each year in ways that benefit more students. Like Reading or math programs, assessment programs, sports programs, or other school investments, partnership programs take time to develop, must be periodically reviewed, and should be continuously improved.(Epstein *et al.*, 1997, p. 18).

Por outro lado, as autoras consideram imprescindível a criação de uma equipa de ação para o desenvolvimento de um programa que inclui os seguintes aspetos:

Create an Action Team for School, Family, and Community Partnership. Provide training for the Action Team so that all members understand the process of building a comprehensive program of partnerships. Provide information to the full staff and all families about the goals and work of the Action Team and the agenda for school improvement. Enable the Action Team to do the following: Assess the school's present strengths and weaknesses on each of the six types of involvement. Develop a three-year outline and a one-year action plan that link the activities for partnerships with the school's goals for students. Enlist other staff, parents, and groups in the community (businesses, agencies, museums, and others) to help design, implement, and evaluate the results of the activities on each year's plan for partnerships. Arrange an annual celebration and report of progress to inform everyone of the progress made in improving partnerships and to gather ideas for improvements for next year's plan (Epstein *et al.*, 1997, pp. 31-32).

Neste seguimento, as autoras consideram o papel da criação da equipa de ação, na dinamização da relação escola-família, sustentado em cinco passos importantes para o alcance de conexões positivas entre a escola-família-comunidade, tais como: "create an Action Team, Obtain Funds and Other Support, Identify Starting Points, Develop a Three-Year Plan and Continue Planning and Working" (Epstein *et al.*, 1997, p. 13). Consideram ainda que

From the hard work of many educators and families in many schools, we have learned that, along with clear policies and strong support from state and district leaders and from school principals, an Action Team for School, Family and Community Partnerships in each school is an essential structure. The action team guides the development of a comprehensive program of partnerships, including all

six types of involvement, and the integration of all family and community connections within a single, unified plan and program. The trials and the errors and the efforts and insights of many schools in our projects have helped identify five important steps that any school can take to develop more positive school-family-community connections (p. 13).

Zenhas (2006:30) refere que a colaboração escola-família-comunidade tem permitido encontrar resultados positivos, que se “traduzem em benefícios, não só, para os alunos, mas também para os demais intervenientes, nomeadamente para os pais e as famílias, para os professores e a escola e para a comunidade”. Dentro da referida tipologia, observa-se um conjunto de domínios que perspetivam como deve ser esta relação, sobretudo, no que tange à participação formal dos diferentes atores.

Desta maneira, podemos salientar que as modalidades de participação apresentadas anteriormente são importantes na medida em que se constituem um valioso contributo na elaboração de programas de parceria entre a família, a escola e a comunidade. E, também, envolvem todos os atores educativos para desenvolver um maior envolvimento e participação dos pais, na medida em que são modalidades abrangentes.

Apesar das várias vantagens desta tipologia, regista-se a falta de problematização por parte Epstein *et al.* (1997), assinalada por diversos autores, nomeadamente a possibilidade de grupos de pais pertencentes a grupos sociais desfavorecidos conseguirem desempenhar estes papéis.

Numa outra perspetiva, a seguir apresentamos a tipologia de Vincent (1996). Nesta tipologia a autora problematiza as dificuldades pelo lado dos pais no alcance de determinado tipo de envolvimento e de participação e, ainda, apresenta a relação escola-família como sendo pautada por relações de poder.

Neste sentido, confere um novo sentido ao denominado distanciamento ou separação entre a escola e os pais e, sobretudo, coloca ênfase nas relações de submissão/autonomia dos pais face à escola e aos professores.

A autora identifica quatro *modelos de pai*. Na classificação da autora, o primeiro modelo, o papel do *pai como colaborador/aprendiz* (The father's role as supporter and learner). Esta modalidade, segundo a autora, encontra-se subdividida em quatro aspetos fundamentais tais como: “parents in the classrooms, parents and the curriculum, accreditation schemes, and home-school contracts” (Vincent, 1996, p. 45). Desta forma a cada uma das subdivisões corresponde uma série de vantagens e desvantagens²¹, como ilustra o quadro 2.

²¹ Quanto as vantagens e desvantagens dos aspetos de outras modalidades da tipologia construída pela autora, podem ser consultados nas páginas 45, 46, 47,49 e 50 do livro: *Parents and Teachers. Power and Participation de Carol Vincent (1996)*.

Quadro 2 - Vantagens e desvantagens dos quatro aspetos da primeira modalidade de Vincent, o pai colaborador/aprendiz.

Aspects of type 1	Advantages	Disadvantages
The parents in the classroom	<ul style="list-style-type: none"> - It allows parents to be more prepared through the opportunities that the classroom environment offers; - It allows parents to be more familiarized with the working methods of the teachers. 	<ul style="list-style-type: none"> - Not all the teachers accept to have the parents inside the classroom.
The parents and the curriculum	<ul style="list-style-type: none"> - Within the strategies developed in relation to this aspect, the projects of reading and mathematics had a significant development in the relationship between parents and teachers; - Parent-led activities are planned as part of a project that includes visiting the school and learning more about teacher methods, parent meetings, toy and bookstore sessions, and open classroom sessions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lack of effective communication between the parents and the teacher; - Need of the teacher department to direct its purpose and teaching methods more explicitly to the parents.
Accreditation schemes	<ul style="list-style-type: none"> - Formal recognition of parents' work with their children by presenting school certificates as part of a more formal learning program through an educational institution. 	<ul style="list-style-type: none"> - Accreditation can be beneficial to each parent in relation to their personal development and projection, but this will not necessarily facilitate a more participatory educational system.
The family-school contracts	<ul style="list-style-type: none"> - The school can offer a range of structures to support and direct the family-school contact; - Parents are forced to respond to initiatives. 	<ul style="list-style-type: none"> - The school should make efforts to improve communication with parents; - The socio-economic basis of the parents to take over the contracts.

Nesta modalidade, a função dos pais é a de ajudar os profissionais, como se pode confirmar nas suas palavras “to support professionals and adopt their concerns and approaches”. Da nossa interpretação e também a partir de Sá (2004) consideramos que apresenta uma perspetiva crítica, na medida em que, como afirma este autor, “este modelo enfatiza a relação de subordinação dos pais às escolas. O seu papel orienta-se para a execução de atividades determinadas pela escola e sob a orientação desta” (Sá, 2004, p. 157).

Ainda no que diz respeito à modalidade do pai responsável (support learner), a autora considera importante a implementação de programas de intervenção curricular para o desenvolvimento, sobretudo para mostrar aos pais como os professores trabalham, mais do que mostrar aos pais aquilo que estes devem fazer. Nas suas palavras,

Parental involvement in curriculum intervention programmes can be advantageous in demystifying school for parents, although a constant dialogue with teachers is necessary to ensure that this process is happening. At their best such programmes can show parents how

and why teachers work, rather than concentrating on what parents themselves should not do (Vincent, p. 47).

O segundo tipo de participação de colaboração dos pais, na tipologia de Vincent, está dirigido ao papel dos *pais como consumidores* (The father's role as costumers). A sua função está orientada no incentivo à responsabilização da escola, quando afirma que “to encourage school accountability and high standars” (Vincent, 1996, p. 45). Num estudo que a autora fez nos anos 90, no que se refere aos estatutos dos pais, constatou que os mesmos servem como guia do governo para regular as relações família-escola. Além das especulações existentes, os estatutos tinham como propósito incluir as posições dos pais no sistema educativo, com a expectativa específica de que os pais deveriam apoiar os objetivos do governo para retornar a um estilo mais formal de educação.

Embora os estatutos apontem para o papel dos pais como consumidores, eles não se sentem cómodos com esta posição, como afirma Vincent “The Charter allocates-parents the status of consumers, which sits uneasily with their more traditional role as supporters/learners” (Vincent, 1996, p.52). E, por outro lado: “the Charter details parents consumer rights of entry and exit from a school, and their rights to information from the chosen school, their rights to respond to that information and enter into a dialogue with the institution are less clear” (Vincent, 1996, p. 53).

A autora pressupõe que os pais recebam informação detalhada sobre as escolas e possam selecionar o tipo de escolas que desejam para os seus filhos. A escolha da escola assume uma feição de assunto educacional individual dos filhos, na condição de alunos, e que se sobrepõe à participação na direção da escola. Segundo Sá (2004), na esteira de Vincent (1996), a possibilidade de escolha da escola que desejam para os seus filhos deveria ser fundamentada num conjunto diversificado de informações: “resultados dos exames nacionais, relatórios de serviços de inspeção independentes, relatório anual do conselho de escola, relação da performance de todas as escolas locais, etc.” (p. 158).

Ainda no que diz respeito à modalidade de participação acima referenciada, Sá (2004) afirma que o objetivo das escolas é

(...) reduzir os direitos dos pais à possibilidade de fuga, mas não ao exercício de voz, parece ser o sentido último da promoção do modelo de *pai como consumidor*. Contudo, a suposta deslocação do controlo da oferta de bens educativos do *produtor* para o *consumidor* parece não passar de um pretexto para um controlo mais estreito dos professores, agora sustentado e legitimado no direito democrático de escolha da escola pelos pais (p. 159).

Continuando a apresentar a tipologia construída por Vincent (1996), segue-se o *papel dos pais como independentes* (The father's role as independents) e constitui o terceiro papel dos pais na perspetiva da autora. Nesta modalidade, compreende-se que os pais mantêm o mínimo contato com a escola. Na

ótica desta autora, esse contacto mínimo pode ser uma decisão deliberada para alguns pais, mas, para outros, é devido às circunstâncias. Neste sentido, num primeiro grupo, encontram-se os pais que por razões diversas têm dificuldades em manter o envolvimento mais ativo na escola²² “active non-participation” (p.54). Esta categoria inclui os pais que desenvolveram a sua própria lógica de oposição “parents who have become disaffected with the school, and developed their own oppositional logic (p.54). Estes pais, segundo Vincent (1996) sentem que seus filhos são tratados injustamente “because of his or her ethnicity, religion, behaviour or personality” (p.54). Podem, ainda, transferir os seus filhos para outras escolas ou decidir minimizar o contacto com a escola.

Diferentemente deste, no grupo “passive non-participation” (Vincent, 1996, p.54), segundo a autora, os pais desejariam ter um maior contacto com a escola, mas, por vários motivos não conseguem desenvolver esse contacto.

Os mecanismos deste tipo de participação, dizem respeito à reduzida comunicação ou interação família–escola.

O quarto e último papel apresentado por Vincent, o *papel dos pais como participantes* (The father's role as participants). Esta forma de participação tem como função os pais estarem envolvidos na escola e na educação de seus próprios filhos. Os pais como líderes, e como membros de grupos locais e nacionais que se dedicam ao estudo de estatutos, constituem os mecanismos desta forma de participação. Todos estes elementos evocados têm como base potenciar todos os aspetos da educação no alcance dos diferentes níveis tais como: atender a criança de forma individual, a escola completa e os assuntos locais, nacionais e educacionais.

Mas, por outro lado, Vincent (1996), aponta que existem dificuldades na representatividade formal dos pais nos lugares, quando afirma que

Even where there are systems for formal parental representation in place, problems still remain, notably the need to try and ensure that the various associations attract as wide a membership as possible, the difficulties of representing such a sprawling, diverse group as parents, and the risk of representatives and groups being marginalized by local authority officers, teachers, and politicians (p. 55).

Assim, a autora destaca que os problemas estão associados com o desafio da representação dos pais nos sistemas atuais do governo, pelo que se faz necessário um funcionamento mais operativo nos diferentes níveis para desenvolver uma nova dimensão participativa na relação família-escola. Por outro lado, Vincent (1996) na esteira de Tomlinson (1991), sugere que a legislação é necessária para elevar

²² Veja-se, por exemplo Sá (2004, p. 160).

o estatuto das potenciais contribuições dos pais e que a associação família-escola, deveria estar aberta aos pais, professores, governantes e estudantes para discutir assuntos educacionais, ao invés de tratar assuntos periféricos e mundanos. Neste sentido, afirma que

(...) proposing statutorily-based HSAs (home-school Associations), argues that such groups have a better chance of survival if supported within a structure that gives them legitimacy. thus she suggests that HSAs would be open to parents, teachers, governors and older pupils and would discuss education issues rather than the more peripheral and mundane matters that often dominate parent groups (p. 56).

Na perspectiva de Sá (2004) esta última modalidade, o papel dos pais como participantes, embora menos praticada nas escolas, é aquela que abre espaço para o desenvolvimento da escola enquanto organização democrática. O autor considera que este modelo “envolve a participação dos pais quer no governo da escola, quer na educação dos próprios filhos e, ao contrário dos outros modelos, contempla a participação individual e a participação coletiva” (p. 166)²³.

A tipologia apresentada por Vincent (1996) apresenta mais vantagens, quando comparada com a anterior, a de Epstein *et al.* (1997). Uma das vantagens consiste, na problematização das tensões subjacentes nos diferentes tipos de envolvimento e participação.

Não obstante o facto de existirem diferenças entre as duas tipologias, há pontos comuns que podem ser destacados. De entre estes pontos: as duas tipologias coincidem em termos de objetivos: elevar a participação dos pais na escola; e diferem em grande medida na sua implementação, compreensão e na sua interpretação.

²³ Sá (2004), aponta as modalidades em que se pode concretizar essa participação: “membros dos órgãos de governo da escola, membros de associações de pais com direito formal de intervir nas questões educativas e membros de outras organizações educativas de nível local ou nacional com capacidade de influenciar a política educativa” (p. 166).

CAPÍTULO II- DA COLÓNIA À QUARTA REPÚBLICA: CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DEMOCRÁTICA EM ANGOLA E PARTICIPAÇÃO DOS PAIS

Ao abordarmos a problemática da educação em Angola, quer partindo de uma perspetiva histórica, quer de uma perspetiva sociológica, sentimo-nos quase “obrigados” a tecer uma pequena incursão pelo período colonial por ser um marco de referência no surgimento do ensino formal em Angola, tal como noutras ex-colónias de Portugal, como por exemplo Moçambique, Guiné-Bissau, S. Tomé e Príncipe.

Assim, antes da ocupação e da expansão colonial em Angola, já se praticava a educação, baseada num quadro informal. Esta, como em qualquer sociedade, tinha como objetivo a integração do indivíduo na cultura local.

Das várias interpretações que se possa fazer sobre a educação informal, entendemos por esta o significado que Gohn lhe atribui, nas suas palavras:

A educação informal socializa os indivíduos, desenvolve hábitos, atitudes, comportamentos, modos de pensar e de se expressar no uso da linguagem, segundo valores e crenças de grupos que se frequenta ou que pertence por herança, desde o nascimento. Trata-se do processo de socialização dos indivíduos. A educação informal ocorre na família, na igreja, com amigos, no bairro, ou seja, através da interação com grupos sociais, os quais são carregados de valores e culturas herdadas historicamente e que através dessas interações são repassados de um para outro (2006, pp. 27-38).

No passado, grande parte desta educação era adquirida pelos jovens, de forma predominante através do exemplo e do comportamento dos membros mais velhos nas respetivas famílias, sendo atualmente, tal função, repartida com a escola.

Por outras palavras, o quadro da educação informal, como já referido, ocorre dentro das respetivas famílias e, entretanto, passou a coabitar com a educação formal, isto é, com o início da escolarização, em algumas regiões de Angola.

No entanto, não se pode referir os avanços que teve a escola pública de Angola sem descrever os processos que o país atravessou para sua democratização.

Ora, abordaremos, embora de forma concisa, o período entre a constituição da Primeira República até à Quarta República, com especial destaque para o setor da educação, concretamente, no que à construção da escola democrática diz respeito.

1. Contexto geográfico de Angola

Angola²⁴ é um dos cinquenta e quatro países do continente africano. Ocupando um limite geográfico de 1.246.700km², representa um dos maiores países deste continente. Foi colónia de Portugal de 1482 até 1975. O vasto território de Angola encontra-se organizado em 18 províncias, as quais estão divididas em 164 municípios.

Ainda sobre o contexto geográfico, Angola apresenta uma costa marítima de 1.650Km e as suas fronteiras terrestres correspondem a um total de 4.837Km. É um país marcado por duas estações climáticas distintas: a das chuvas – húmida e quente, que decorre de setembro a abril, pronunciando-se com alguma antecedência ou mais tardiamente em algumas regiões – e a do cacimbo²⁵ – seca e fria, que vai normalmente de maio a setembro (Sabino, 2010).

Etimologicamente, Angola deriva de “Ngola”, nome atribuído a uma dinastia dos povos Ambundo, fixados no médio-Kwanza. É limitada a norte, pela República do Congo e por uma parte da República Democrática do Congo (ex-Zaire); a leste, pela República da Zâmbia e por uma outra parte da República Democrática do Congo; a sul, pela República da Namíbia e a oeste, pelo Oceano Atlântico (Santos, 1969, p. 9).

Segundo Santos (1969), dada a extensão do território há uma variedade climática de região para região: no litoral a precipitação média anual é inferior a 600mm, mas a província de Cabinda, a norte, chega a atingir por vezes valores na ordem dos 800mm, enquanto que, a província do Namibe, no litoral sul, atinge apenas os 50mm. Isto porque o litoral norte apresenta um clima tropical seco e o litoral sul um clima desértico.

Apesar de ser um país plurilinguístico, a língua oficial e de comunicação entre a população é a língua portuguesa. Regista-se, assim, a existência de línguas nacionais e a algum debate de que as mesmas devem fazer parte do currículo escolar. Como afirma Tavares (2015, p.17):

O Quimbundo, Umbundo, Quicongo, Cokwé, Nganguela, Nyaneka, Herero, Humbe, kwanyama, entre outras, esteve na base da discussão já assumida a nível governamental, sobre a possibilidade de inserção dessas línguas, também consideradas línguas nacionais, no currículo escolar.

²⁴ A República de Angola situa-se entre os paralelos 4° 22' e 18° 02' e os meridianos 4° 05' e 11° 41' a Este de Greenwich, no Hemisfério Sul, na parte Ocidental da África Austral (Sabino, 2010, p. 10).

²⁵ Estação mais seca e temperada que a das chuvas, cuja duração varia consoante o espaço geográfico.

2. Da época colonial à primeira República (1975-1991) - governo de partido único

O levantamento de Angola como país foi feito pelos portugueses, que foram os seus colonizadores, mas antes destes chegarem, já havia uma organização económica, política e geográfica. A divisão geográfica, antes da ocupação dos portugueses, era feita por reinos e sub-reinos. Assim nesta configuração, “Angola era um dos sub-reinos do reino principal, o Congo” (Wheeler e Pélissier, 2009, p. 29).

Neste contexto, Angola foi colónia portuguesa de 1482 até 1975, sendo importante ressaltar que o país não era, até então, administrado por um governo internacionalmente aceite. Além disso, a ocupação portuguesa no território angolano não aconteceu de forma pacífica, mas de maneira coercitiva, por meio de conquistas militares.

Assim, antes de abordarmos qualquer aspeto de ordem política ou social, concretamente na área da educação, gostaríamos de recuar um pouco no tempo e espaço, ainda que de forma sucinta, como já referimos.

Para tal, necessitamos recuar à realidade portuguesa e ao 25 de Abril de 1974 que culminou com a queda do regime ditatorial em Portugal. O 25 de Abril, mais do que um produto histórico dos nacionalistas portugueses, teve a sua génese na luta armada que os nacionalistas africanos de Angola, e de outras colónias, como já acima nos referimos, impuseram ao colonialismo português, forjando uma situação favorável para a Independência das ex-colónias de África e o fim da ditadura em Portugal (Chimanda, 2010).

Deste modo, a guerra desencadeada nos territórios destes países, forjou uma premissa para que o 25 de Abril se constituísse num marco em que os movimentos que lutavam a favor dos territórios ultramarinos acabassem por ganhar força, e com ele se abrissem as portas para a independência das ex-colónias.

Por outro lado, várias tradições foram reprimidas pelos colonizadores, o que fez com que parte da cultura (hábitos, costumes, crenças, etc.) do povo angolano se perdesse. E, segundo Vieira (2007), com a gerência do país pelos portugueses, o povo angolano conheceu uma nova política, tanto cultural como organizacional.

Assim, após um clima de revoltas, impulsionado pelos movimentos de libertação nacional, já era possível a qualquer angolano ou mestiço ser reconhecido como assimilado (não indígena) e assim atingir o mesmo *status* legal de um europeu. Como afirma Zau, para se habilitar a tal classificação de indivíduo assimilado e ser aceite pelo colonizador,

(...) o indivíduo tinha de ter 18 anos de idade, demonstrar que sabia ler, escrever e falar português fluentemente, ser trabalhador assalariado, comer, vestir e ter a mesma religião que os portugueses, manter um padrão de vida e de costumes semelhante ao estilo de vida europeu e não ter cadastro na polícia (2002, p. 37).

Embora já referido neste texto, com a colonização os portugueses intensificaram a sua presença naquele espaço geográfico enviando os seus nacionais para que tivessem melhor controlo sobre a mesma. O objetivo principal era explorar todos os recursos que o país pudesse oferecer, inclusive a mão-de-obra escrava.

Lembra-nos Vieira (2007, p. 34) que, por muitos anos, o povo angolano viveu sob condição de submissão aos seus colonizadores. Porém, no limiar do ano de 1950, cansados desta condição, os nacionais angolanos procuraram lutar pela sua independência e tirar definitivamente os portugueses do solo angolano. Com este objetivo foram se formando movimentos que visavam, primordialmente, a libertação de Angola.

Foi, portanto, a partir do final deste ano (1950), que começaram os confrontos de forma efetiva, a luta dos angolanos contra os portugueses.

Antes da eclosão das revoltas, em 1961, encontravam-se clandestinamente ativos vários partidos ou grupos políticos. Todos os movimentos cujo objetivo manifesto ou implícito consistia em pôr fim ao domínio português em Angola eram, é claro, oficialmente proibidos e perseguidos pela polícia portuguesa. Segundo Vieira (2007), os movimentos dispunham apenas de dois caminhos possíveis: permanecer no país e criar uma rede clandestina ou prosseguir a luta política a partir do estrangeiro.

O grande registo que marcou os movimentos de libertação sucedeu em 4 de fevereiro de 1961, com a revolta dos algodoeiros em Malange. O denominado “massacre da baixa de Cassanje” resultou na morte de cerca de 20 mil angolanos (Pélissier, 2009, p. 250).

Segundo Pélissier (2009), apesar de ser a rebelião menos conhecida, a revolta da Baixa de Cassanje é a mais fácil de compreender:

(...) tratou-se de uma ação de desafio contra o sistema obrigatório de cultivo do algodão, de que a Cotonang, uma empresa monopolista, possuía a concessão na região oriental de Malange. As causas eram numerosas: a população local era obrigada a cultivar somente algodão, deixando de fora produtos alimentares, em certas áreas; os 31.652 produtores do distrito de Malange eram obrigados a vender a totalidade das suas colheitas a um preço fixado pelo governo, muito abaixo do mercado mundial (p.250).

Na mesma perspetiva, embora também já referido, neste capítulo, para Valadares *et al.* (2013, p.13) a luta de libertação nacional em Angola teve início em 4 de fevereiro de 1961 e estendeu-se até 1974,

período em que se regista o “ 25 de Abril”, que se refere à falência da política colonial lusitana e à derrota militar sofrida nas ex-colónias portuguesas de África.

Em finais do ano de 1961, já havia divergência sobre o futuro do país entre os movimentos/partidos. Apesar de compartilharem o mesmo objetivo, que era a libertação de Angola, possuíam ideologias diferentes e não souberam defender os interesses que eram comuns num clima de tolerância e respeito mútuo pelas respetivas diferenças. Além disso, com a intervenção de exércitos estrangeiros no conflito, a situação deteriorou-se a ponto de acontecer uma rutura total dos acordos de Alvor²⁶ entre os movimentos e a potência colonizadora, no caso de Portugal.

Com isto, o acordo feito com os portugueses para que Angola se tornasse um Estado independente e democrático fracassou. No ano de 1975, os militantes de cada movimento lutaram incansavelmente até que o país alcançou a sua independência, proclamada unilateralmente pelo MPLA a 11 de novembro do mesmo ano, na capital do país, Luanda, excluindo os outros dois protagonistas do conflito (UNITA e FNLA). Assim, proclamariam a independência em Ambriz e Huambo, numa “cerimónia de contornos desconhecidos e em separado, que não chegaram a ser reconhecidas na arena internacional” (Pélissier, 2009, p. 251).

No entanto, o país aderiu à Primeira República (1975-1991) sem realizar eleições, formando um governo de partido único, ou revolucionário, liderado pelo MPLA, com a promulgação da Lei Constitucional de 1975. Como se constata nos Princípios Fundamentais da referida Constituição:

“A República Popular de Angola é um Estado soberano, independente e democrático, cujo primeiro objetivo é a total libertação do Povo Angolano dos vestígios do colonialismo e da dominação e agressão do imperialismo e a construção dum país próspero e democrático, completamente livre de qualquer forma de exploração do homem pelo homem, materializando as inspirações das massas populares (Artigo1.º)”.

Na mesma Lei não encontramos um artigo que faça referência à democratização da educação, e à gestão democrática.

E, ainda assim, a falta de uma Lei de Bases do Sistema Educativo angolano, no pós-independência, forja-nos a incluir, neste trabalho, algumas passagens da Lei Constitucional acima referida, no que diz respeito, aos direitos e deveres fundamentais dos cidadãos. Passamos, então, a citar os dois artigos que consideramos mais significativos no que se refere a aspetos ligados ao processo de ensino-

²⁶ O Acordo de Alvor, assinado entre o governo português e os principais movimentos de libertação de Angola (MPLA - Movimento Popular de Libertação de Angola, FNLA - Frente Nacional de Libertação de Angola e UNITA - União Nacional de Libertação Total de Angola), em janeiro de 1975, em Alvor, no Algarve, estabeleceu os critérios para a partilha do poder, ou seja, foi estabelecido com o propósito de limitar o poder entre os três movimentos acima já mencionados após a obtenção da independência de Angola, tida como necessária pelos dirigentes do novo regime português.

aprendizagem em Angola, embora o nosso foco de estudo seja a participação dos pais e encarregados de educação na gestão da escola. Assim, pode-se ler no Artigo 18º que,

“Todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, sem distinção da sua cor, raça, etnia, sexo, lugar de nascimento, religião, ideologia, grau de instrução, condição económica ou social. A lei pune severamente todos os atos que visem prejudicar a harmonia social ou criar discriminação e privilégios com base nesses fatores”.

Por sua vez, no Artigo 31.º pode-se constatar o seguinte:

“O Estado, com a colaboração da família e da sociedade, deve promover o desenvolvimento harmonioso da personalidade dos jovens e a criação de condições para a efetivação dos direitos económicos, sociais e culturais da juventude, nomeadamente no ensino, na formação profissional, na cultura, no acesso ao primeiro emprego, no trabalho, na segurança social, na educação física, no desporto e no aproveitamento dos tempos livres”.

Ainda no que tange à democratização da educação, a política educativa adotada pelo partido no poder não permitia a participação democrática dos diferentes atores, como se constata na Lei Constitucional de 1975. Dos vários artigos que a compõem, nenhum faz referência ao envolvimento e participação de pessoas singulares ou coletivas, públicas ou privadas que, no nosso entender, poderia significar um procedimento democrático.

Parece-nos, deste modo, que aqui se aplicam as palavras de Sá (2004, p. 64), a propósito de outras realidades e outros contextos temporais: “Há como que uma naturalização da exclusão dos pais das estruturas de governo das escolas”. Importa salientar que nesse período, no caso de Angola, parece-nos haver uma naturalização da exclusão de todos os atores educativos da gestão da escola. Dito de outro modo, trata-se da naturalização de uma governação não democrática da escola.

Talvez tal situação se justifique porque o país encontrava-se numa fase de organização, como faz referência o Artigo 1.º acima referido e o Artigo 13.º da já referida Lei Constitucional:

“A República Popular de Angola combate energicamente o analfabetismo e o obscurantismo e promove o desenvolvimento de uma educação ao serviço do Povo e de uma verdadeira cultura nacional, enriquecida pelas conquistas culturais revolucionárias dos outros povos”.

Este período correspondeu à fase mais crítica do processo revolucionário angolano pois estava em causa a salvaguarda da própria integridade do território nacional, assolado desde as vésperas da independência por uma guerra civil (Silva, 2004).

Para Silva (2004) o cenário era tão complexo que intervieram inclusivamente forças estrangeiras (mercenários e exércitos regulares) em apoio aos exércitos dos três movimentos que haviam lutado em Angola contra o colonialismo português. Ainda nas suas palavras:

(...) o quadro nos anos de 1975-1976 foi essencialmente marcado pelo êxodo recente de milhares de portugueses (e também de muitos angolanos) para Portugal descontentes com o clima de guerra e o rumo dos acontecimentos, gerando com isso uma “hemorragia” de técnicos e a conseqüente paralisação da máquina produtiva do país (indústria, construção, transportes) e quase inoperância de setores-chave (como o ensino, saúde, o serviço social, etc.) com reflexos negativos na administração global da atividade nacional (p.165).

A esses acontecimentos, do período entre 1976 -1980, este autor designou-os de “período de afirmação revolucionária”²⁷ (Silva, 2004, p. 165).

Por sua vez, para Vieira (2007, p. 91), na proclamação da independência de Angola pelo MPLA, os objetivos imediatos para o novo regime consistiam na “destruição” dos marcos do regime colonial e na construção imediata de um novo país social, política e economicamente diferente, de forma a servir os angolanos que tinham sido excluídos, discriminados e explorados pelo regime colonial.

Ainda segundo Silva (2004), a situação herdada do colonialismo, principalmente no campo da educação, não era das mais favoráveis e o governo, consciente da existência na sociedade angolana do alto nível de analfabetismo, uma das primeiras medidas que implementou foi o seu combate, como se confirma na Lei Constitucional da República Popular de Angola de 1975, Artigo 13º já acima referido.

De modo mais específico, é necessário salientar que aquando da conquista da Independência Nacional, a 11 de novembro de 1975, a taxa de analfabetismo da população era muito alta, o que revela a dimensão qualitativa e quantitativa dramática da situação socioeducativa do povo angolano, cujos efeitos negativos ainda estão presentes quer na estrutura económico-social do país, quer nas condições de vida das populações, não obstante os consideráveis progressos registados no período Pós-Independência e, fundamentalmente, após o alcance da paz definitiva a 04 de Abril de 2002.

O ensino colonial era manifestamente discriminatório para os angolanos. A política de investimentos no setor da educação abarcava apenas as regiões maioritariamente habitadas pelos colonos. Os direitos em termos de acesso não eram iguais. Como afirma Victorino (2012, p. 10) a “Política educativa colonial não permitia o acesso democrático das populações aos serviços educativos, o que explica os elevados índices de subescolarização geral da população”.

²⁷Embora o autor faça referência ao ensino superior, designadamente à Universidade de Angola após a independência, consideramos que algumas interpretações que desenvolve aplicam-se também a outros níveis de ensino.

Ainda para o autor, as instituições religiosas deram um grande contributo para a formação da alguma população das ex-colónias, quando afirma que: “O ensino missionário, quer católico quer protestante, teve grande relevância socioeducativa no aumento e na melhoria das condições de escolaridade de muitos cidadãos, particularmente das regiões rurais e periurbanas” (Victorino, 2012, p. 9).

Tal acontece com alguma pressão dos movimentos de libertação das ex-colónias que, recorde-se, muitos tiveram a sua criação a partir da década de 50.

O colonialismo português começou a realizar investimentos razoáveis no domínio da educação, no território angolano, somente a partir da década de 60, em consequência da pressão política e militar dos Movimentos de Libertação Nacional, como já acima referimos, e do intenso trabalho político e diplomático junto da comunidade internacional.

Tal situação possibilitou o alargamento da rede escolar e permitiu, assim, o acesso de pessoas de origem angolana à função docente/educativa, sobretudo para aqueles que já tinham atingido a formação ou nível académico e os requisitos solicitados.

E, por outro lado, os efeitos da pressão demográfica faziam-se sentir no setor da educação, alargando assim a base potencial de procura social de educação e agudizando os desequilíbrios entre a procura e a oferta educativa, particularmente, nos centros urbanos.

Se havia necessidade de se construir uma nova sociedade, então era necessário, primeiro, educar o cidadão. Agostinho Neto, antigo Presidente da República Popular de Angola, disse-o claramente:

Nós não temos muitos quadros infelizmente, ainda estamos no processo de alfabetização e não estamos ainda muito adiantados. Os nossos operários, para avançarem para poderem ter novas formas de organização, para poderem realizar melhor as suas tarefas, necessitam de maquinaria moderna, necessitam de utilizar melhor as máquinas que já estão aqui no país. Mas para poderem utilizar essas máquinas é preciso estudar. Nós temos, portanto, um dever não um prazer simplesmente de aprender a ler e a escrever. Não é somente para utilização individual (1985, p. 51).

Continuando na senda da formação de quadros para o país, merece destaque referenciar os responsáveis que dirigiram o setor da educação, bem como as diferentes denominações que o mesmo sofreu no percurso de 1975 até à realização das primeiras eleições na história de Angola, em 1992, que nas linhas seguintes apresentamos.

Neste sentido, podemos ressaltar que com a Constituição do I Governo Pós-Independência, que acontece no final do ano de 1975, o setor foi designado de Ministério da Educação e Cultura, tendo sido nomeado titular da pasta o Dr. António Jacinto do Amaral Martins (1975-1976).

Ainda assim, no período após independência (1976-1978), procedeu-se a uma reestruturação e expansão do sistema do ensino geral, concebido para, ao menos tendencialmente, abranger a totalidade da população. Na sua versão regular, destinada à população em idade escolar, este sistema passou a compreender oito anos: quatro de ensino primário (1^a, 2^a, 3^a e 4^a classes), dois de ensino pós-primário (5^a e 6^a Classes) e dois de ensino complementar (7^a e 8^a classes) (Vieira, 2007).

Ainda segundo Vieira (2007), no caso da educação de jovens e adultos que não frequentaram a escola enquanto crianças, avançou-se com um programa específico, que consistia num programa comprimido, ministrado em seis anos.

Este sistema chegou a ser implantado na quase totalidade do território nacional, fundamentalmente, pela cooperação cubana que, de certo modo, substituía os luso-angolanos que, durante o período colonial, tinham sido o suporte indispensável de todo o ensino, mas que haviam deixado o país na altura da independência.

Deste modo, tendo o governo da República Popular de Angola (1.^a República) compreendido a importância do setor no desenvolvimento do país, bem como da sua população, ocupou-se de um novo sistema de Educação e de Ensino que não englobasse nos seus objetivos e princípios os signos da política educacional colonial que favorecia apenas crianças das classes privilegiadas. É neste quadro que foi promulgada a Lei n.º 4/75 de 9 de dezembro de 1975, um mês a seguir à independência, que consagrava a nacionalização do ensino (Vieira, 2007).

A nacionalização do ensino após a independência teve como objetivo acabar com o privilégio na edificação de infraestruturas escolares, assim como no acesso aos serviços da educação e torná-los acessíveis a todas as camadas da sociedade angolana, sem exclusão.

Após a promulgação da Lei n.º 4/75, segundo Vieira (2007), no artigo 1.º da referida Lei, foi declarado público o ensino e gratuita a sua prestação. Cabe ao Estado exercer o ensino, usando para isso os organismos existentes ou criar para o efeito, tendo em consideração as disposições legais vigentes no Diário da República n.º 25,1975.

Nos seus 2.º e 3.º artigos, a referida Lei, no que tange à nacionalização dos centros de ensino, determinava:

“(…) nacionalização e, por conseguinte, a adjudicação a favor do Estado Angolano, de todos os centros de ensino que, na data da promulgação desta Lei sejam operados por pessoas naturais ou jurídicas, assim como a totalidade dos bens,

direitos e ações que integram os patrimónios dos citados centros. Artigo 3.º A nacionalização e adjudicação a favor do Estado Angolano dos centros de ensino que se ordena no artigo anterior, levar-se-á a efeito através do Ministério da Educação e Cultura. Todos os outros Ministérios poderão eventualmente vir a ser chamados ao processo de nacionalização dos referidos centros de ensino a fim de incorporar os mesmos no sistema educacional da Nação e em geral para que se possa dar cumprimento às disposições da presente Lei (D.R. nº 25, 1975)”.

Voltando à perspetiva de Vieira (2007, p. 35), a nacionalização do ensino tinha como objetivos imediatos fazer do sistema de educação um instrumento do Estado e substituir todo o aparelho colonial da educação e do ensino, promovendo no seio da sociedade angolana uma educação virada para o povo “*escola para todos*”, uma vez que as autoridades coloniais não a tinham implementado devido à sua política de exclusão e discriminação da maioria dos angolanos.

É de salientar que, em função da influência dos seus aliados, o primeiro sistema de ensino traçado pelo 1.º Congresso do MPLA, tinha fortes influências de países do bloco socialista (Vieira, 2007). As regras quanto ao funcionamento das escolas seguiam as orientações do Ministério da Educação, a gestão era centralizada e sem autonomia. A este fenómeno na realidade educativa portuguesa, Lima (2011, p. 41) designou de “centralização política e administrativa, e correspondente controlo político-administrativo da escola”.

Voltando a referenciar os ensaios políticos para o setor da educação, assim como as diferentes denominações que o setor sofreu no período acima referido, podemos dizer que, com a alteração da Orgânica do Governo liderado pelo partido único (o MPLA), a Educação dissociou-se da Cultura, tendo sido nomeado Ministro da Educação o Professor Ambrósio Lukoki, nos anos de 1976 a 1980, tendo sido alterada a sua denominação para Ministério da Educação.

Ainda sob governação do mesmo Partido, em 1980, é nomeado Ministro da Educação o Eng.º Augusto Lopes Teixeira que cumpriu uma comissão de serviço de cerca de 10 anos, tendo em 1990 sido substituído pelo Dr. António Burity da Silva Neto. Importa aqui mencionar que continuou a denominação de Ministério da Educação.

Recuando no tempo, convém referir que, no período de 1975 a 1991, o modelo de Organização Administrativa de Angola, segundo Valadares *et al.* (2013, p. 135) tinha um pendor fortemente centralizador, seguindo os princípios do “centralismo democrático”. A maioria das decisões importantes (políticas, económicas ou financeiras) era tomada a nível central.

Neste período podemos avançar que o modelo de gestão das escolas em Angola aproximava-se do centralismo, ao ser fiel às normas impostas pelo partido no poder e pelo Ministério da Educação. A escola destacava-se por ser uma organização orientada para o controlo e não para a participação.

Nestes termos, não eram observados os procedimentos ou princípios democráticos como: a eleição, a representação, a descentralização (a administração, as decisões, as ações devem ser elaboradas e executadas de forma não hierarquizada), a participação e a transparência (qualquer decisão e ação tomada ou implantada na escola tem que ser de conhecimento de todos), para a gestão da escola e muito menos para a participação dos atores no seu governo.

A este propósito importa referir que no período em causa, da primeira República (1975-1991), os diretores de escolas eram nomeados sob proposta do partido que governava (Lei Constitucional da República Popular de Angola de 1975). Embora a constituição faça referência as duas opções (eleição e nomeação), como se pode confirmar no artigo 20.º que abaixo apresentamos, da referida constituição, a opção escolhida ou selecionada no período em questão para se encontrar diretores e outros responsáveis das escolas foi a nomeação, estando assim a direção incluída na mesma lógica, a da confiança política.

Nessa condição, o diretor poderia ser substituído a qualquer momento, de acordo com o momento político e a conveniência de quem o nomeava ou seu representante.

A Constituição fazia, de facto, referência a que todo o cidadão, desde que tivesse 18 anos, poderia votar e ser eleito ou nomeado para qualquer órgão do Estado, desempenhando os seus mandatos à causa da pátria e do povo angolano, como se pode ler no artigo 20.º:

“Todos os cidadãos, maiores de 18 anos, com exceção dos legalmente privados dos direitos políticos, têm o direito e o dever de participar ativamente na vida pública, votando e sendo eleitos ou nomeados para qualquer Órgão do Estado, e desempenhando os seus mandatos com inteira devoção à causa da Pátria e do Povo Angolano”.

No período em análise, não havia gestão democrática na educação, concretamente na escola angolana, mas, de acordo com a legislação por nós consultada e referida neste capítulo, podemos admitir que a eleição é uma possibilidade na escola, uma vez que se trata de um órgão do Estado.

Apesar de haver esta duplicidade (eleição/nomeação) na Constituição, noutros normativos opta-se pela nomeação, assim, consta no Estatuto do Gestor Público, capítulo I (Disposições Gerais), Artigo 2.º, no

seu ponto 2, que “Compete ao Ministro da tutela da atividade nomear os respetivos gestores” (Angola, 2008).

No que especificamente diz respeito à participação de pais e encarregados de educação na gestão da escola pública, chegamos às seguintes constatações: há ausência de legislação afim e há (relativa) invisibilidade social²⁸ das comissões ou associações de pais e encarregados de educação.

Do ponto de vista da legislação, no que concerne a esse período, merecem destaque o Diário da República (D.R. n.º 25, 1975), no qual está publicada a Lei n.º 4/75 que consagrava a nacionalização do ensino e a promulgação da Lei Constitucional de 1975 que proclamava a República Popular de Angola como um Estado soberano, independente e democrático.

Há que mencionar, também, que com a independência, embora já referido neste capítulo, foi instaurado um regime político de partido único, designado de fase monolítica (ou também de período revolucionário). Essa fase iniciou-se em 1975 e terminou formalmente em 1991, com a aprovação da Lei de Revisão Constitucional n.º 16/1991.

Como se pode constatar, nenhum destes documentos consagrava o governo democrático da escola, com eleição e participação de professores e alunos, bem como dos pais e encarregados de educação na gestão. Estes não tinham o direito de participar em órgãos da escola, nem noutros níveis do sistema educativo.

Importa aqui destacar que a escola não é apenas um serviço do Estado, mas de todos que, de forma direta ou indireta, usufruem dos seus serviços. Embora em realidades e contextos diferentes, afirma Afonso (1993, p. 133):

(...) quando a escola é entendida como um serviço do Estado, as famílias são entendidas como simples utentes a quem não é reconhecido o direito de exercer influência, *a priori*, sobre o seu funcionamento, sendo-lhes apenas reconhecida a possibilidade de reclamar, *a posteriori*, na qualidade de consumidores.

Assim, como acontece nos países de forte tradição centralizadora, como é Angola, a escola pública foi concebida no período em referência como um serviço do Estado e, como tal, a sua gestão ficou dependente das estruturas centrais, aproximando-se do que Afonso (1993, p. 131) denominou de “extensão do aparelho administrativo”.

²⁸ Quando comparado com outros movimentos como a União dos Trabalhadores Angolanos (UNTA), Brigadas Populares de Vigilância (BPV), União dos Estudantes do Ensino Médio (UEEM) e outros.

Quando a escola é vista como extensão do Estado, verifica-se no seu funcionamento uma falta de autonomia e a não participação de todos na sua gestão, enquanto que num contexto de autonomia a escola, afirma Barroso (1996), “exige um maior controlo social por parte da comunidade, ela só pode tornar-se efetiva se contar com o empenhamento e participação dos que vivem o dia-a-dia da escola, assegurando com o seu trabalho o cumprimento da sua missão” (p. 63).

3. Segunda República (1992-2008) – do multipartidarismo, retorno à guerra.

A democratização de Angola está estreitamente ligada à democratização de África. Muito embora se faça referência à época colonial, será considerado essencialmente o período pós-colonial, caracterizado pelas independências das ex-colónias que conseguiram, por via da luta política e armada de movimentos nacionalistas, o seu objetivo principal que foi derrotar o colonialismo europeu e alcançar a sua independência política (Silva, 2004).

Embora já tenha sido referido no ponto anterior, importa dizer que a decisão destemida dos povos das ex-colónias, concretamente dos movimentos de libertação, tiveram um papel preponderante para que estas se tornassem independentes e criassem oportunidades para o multipartidarismo e, conseqüentemente, para a democratização dos seus países.

Ainda na senda das independências das ex-colónias, segundo Buhlungu (2003) cada luta, tal como a visão de liberdade ou libertação que inspira, contém sempre uma promessa de democracia participativa ou descentralizada, que será inclusiva e não de exclusão. Nestes termos o autor considera que

Em algumas lutas, a utopia da democracia participativa está explicitamente formulada, enquanto noutras é genericamente assumida como sendo meta final. Em pequenos grupos sociais, a democracia participativa invoca imagens de uma assembleia em que todos os membros do grupo têm o direito de assistir e participar, em termos iguais, nos debates e nos processos de decisão. Para grupos alargados, a participação sugere um sistema altamente descentralizado em que membros de um grupo social ou de uma sociedade em geral têm o direito a participar, quer direta ou indiretamente, nos processos de decisão (p.115).

Importa realçar que a Lei Constitucional assegurava que Angola era um Estado Democrático de Direito e naturalmente o poder emanava do próprio povo. Previa a escolha de representantes por meio de eleições justas, livres e por sufrágio universal.

O Estado Democrático de Direito assegura a toda população os seus direitos e deveres, sob limites estabelecidos pela Carta Constitucional. O povo exerce o seu poder diretamente ou na forma representativa, elegendo quem o vai representar e esses representantes eleitos deverão fazê-lo de forma transparente e honesta.

Por outro lado, embora previsto, na prática, a Lei Constitucional de 1975 não criou oportunidades para um Estado Democrático. O país sentiu necessidade de uma nova Lei Constitucional (Lei Constitucional de 25 de agosto de 1992), que deu lugar à realização do primeiro pleito eleitoral no mesmo ano.

Continuando a referenciar a Lei Constitucional de 25 de agosto de 1992, que deu as premissas para a realização do primeiro exercício eleitoral, verificamos que na mesma Lei se pode observar sinais de democracia, como se pode ler no artigo 2.º (Princípios Fundamentais):

“A República de Angola é um Estado democrático de direito que tem como fundamentos a unidade nacional, a dignidade da pessoa humana, o pluralismo de expressão e de organização política e o respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais do homem, quer como indivíduo, quer como membro de grupos sociais organizados”.

Ainda na mesma Lei, também se pode constatar a abertura do Estado à família em colaborar na proteção e na educação integral das crianças e jovens, isto é, fazendo com que a distância entre a escola-família, em termos de relações, fosse bem menor, como se confirma no artigo 31.º (Direitos e deveres fundamentais), já referido no ponto anterior.

Assim, o país que era liderado por um novo governo (democrático) resultante do pleito eleitoral de 1992 enfrentava um importante desafio: a formação de novos quadros, sobretudo de professores, mas também, em outras áreas. Deste modo, com o objetivo de garantir uma reconstrução rápida e segura da sociedade, esta formação de novos quadros, no caso da educação, significava a procura por proporcionar um nível de escolaridade à população e melhorar o nível cultural face ao desafio dos princípios da educação socialista.

Recuando no tempo, apesar da Constituição de 1975 fazer referência, nos seus artigos, a aspetos relacionados com a implementação da democracia do ponto de vista teórico, o povo angolano apenas começou a conhecer a democracia na Segunda República, isto é, a partir do ano de 1992.

Este foi, então, o período em que a expressão dos textos legais, por vezes sem diplomas próprios, como é exemplo a Lei de Revisão Constitucional N.º 23/92 de 16 de setembro, apelavam à democratização do país e, em particular, das suas instituições. Como se pode confirmar no Artigo 1.º

da referida Lei: “São aprovadas as alterações a Lei Constitucional constantes do diploma anexo que faz parte integrante da presente Lei”, e cujo um dos anexos passamos a citar, embora não faça referência direta à democratização da educação, mas dá sinais ou demonstra vontade política para a democratização do Estado:

(...) no título III, sobre os órgãos do Estado introduzem-se alterações de fundo que levaram à reformulação de toda a anterior redação. O sentido da alteração é o da clara definição de Angola como Estado democrático, de direito assente num modelo de organização do Estado baseado na separação de funções e interdependências dos órgãos de soberania e num sistema político semipresidencialista que reserva ao Presidente da República um papel ativo e atuante (Lei de Revisão Constitucional N.º 23/92, de 16 de setembro)”.

No período em estudo, para conduzir os destinos do Ministério da Educação, pós-primeiras eleições gerais, em 1992, foi nomeado o Dr. João Manuel Bernardo que cumpriu uma comissão de serviço até meados de 1996 tendo sido, posteriormente, reconduzido ao cargo o Dr. António Burity da Silva Neto.

Assim, em setembro de 1992, deu-se início à primeira disputa eleitoral, em que apareceram como favoritos o MPLA e a UNITA. Pela primeira vez na história, o povo angolano exerceu o direito de voto, elegendo o presidente da República.

As eleições de setembro de 1992 deram a vitória ao MPLA (com cerca de 50% dos votos) e a UNITA (com cerca de 40% dos votos) não reconheceu os resultados eleitorais. Quase de imediato sucedeu-se um “banho de sangue”, reiniciando-se o conflito armado, primeiro em Luanda, mas alastrando-se rapidamente ao restante território. Em dezembro de 1998, retornou ao estado de guerra aberta, que só parou em 2002, com a morte de Jonas Savimbi, líder da UNITA (Programa da Nações Unidas para o Desenvolvimento, 1999)

A retomada da guerra em dezembro de 1998 constituiu uma prova clara de que o processo de paz em Angola não logrou alcançar os seus objetivos. Esta situação conduziu as partes beligerantes a adotar medidas extremas que em última instância levaram a que a Missão de Paz das Nações Unidas em Angola (MONUA) declarasse não haver condições no terreno para a continuação da sua presença.

Relacionado com isto, o Governo decidiu abordar com a UNITA – Renovada²⁹ todos os assuntos pendentes no Protocolo de Paz de Lusaka³⁰ (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 1999).

²⁹ Uma facção do movimento criada no final de 1998 em oposição à UNITA liderada por Jonas Savimbi.

³⁰ Acordos de paz entre o governo de Angola e a UNITA assinados em Lusaka em 1994 na Zâmbia.

Com as alterações orgânicas introduzidas na estrutura do Governo, o Ministério da Educação voltou a integrar a Cultura, passando para Ministério da Educação e Cultura, tendo sido em 1999 nomeado novamente o Dr. António Burity da Silva Neto. Volvidos 4 anos, isto é, em 2002, o Ministério da Educação dissocia-se uma vez mais da Cultura, tendo sido reconduzido a Ministro o Dr. António Burity da Silva Neto.

Na realidade angolana, os textos legais que consagram a participação, no caso concreto a participação dos atores coletivos ou singulares e público ou privado na educação, começaram a ter expressão a partir do ano de 2001, período em que decorriam negociações para pôr fim ao conflito armado pós-eleitoral. Neste período, havia textos do governo que procuravam contemplar a participação dos pais na educação.

É nesse mesmo período, concretamente no mês de maio do ano de 2001, que entrou em vigor, por orientação da Direção Nacional do Ensino Geral do Ministério da Educação, o 1.º Regulamento das Comissões³¹ de Pais e Encarregados de Educação, que no seu artigo 11.º (Competência e Funcionamento), se pode ler:

“À Comissão de Pais e Encarregados de Educação compete”:

1. “Pugnar pela elevação do aproveitamento e rendimento escolares, devendo sensibilizar os pais e encarregados de educação para o cuidado e atenção aos seus educandos e acompanhamento das tarefas escolares;
2. Intervir na solução de qualquer reclamação relacionada com os educandos no concernente às suas notas ou comportamento sempre que, para o efeito, for solicitado;
3. Recolher todas as preocupações dos pais e encarregados de educação e intervir junto da direção da escola;
4. Mobilizar a comunidade para a participação nas atividades de abertura e encerramento do ano letivo, para além de outras;
7. Dinamizar as tarefas de apoio ao processo docente educativo a serem realizadas pelos encarregados e garantir a sua crescente participação na vida e trabalho escolares devendo inculcar aos pais e encarregados de educação as seguintes normas:
 - a. Observar semanalmente os cadernos dos alunos de cada disciplina e apoiar os educandos nas tarefas de casa;
 - b. Informar-se periodicamente junto do diretor de turma sobre o comportamento dos seus educandos, bem como o seu grau de aproveitamento e rendimento escolares;
 - c. Levar e recolher os filhos com menos de dez (10) anos para a escola e evitar possíveis acidentes de viação e fugas à escola”.

³¹ O referido regulamento tem estatuto de uma orientação pelo facto de no seu preâmbulo não encontrarmos um único ponto que nos remete para a obrigatoriedade, mas, servindo apenas de referência para a organização das comissões de pais e de encarregados de educação.

Pelo que se pode constatar, as competências dos pais e encarregados de educação no referido regulamento estavam muito mais direcionadas às atividades pedagógicas e excluída a possibilidade de sua representação na tomada de decisão da escola; assegurando-lhes, apenas, alguma participação em outros âmbitos.

Tal participação também pode ser interpretada no quarto domínio da tipologia construída por Epstein (1997) a partir da modalidade designada de *aprendendo em casa*, que pressupõe o envolvimento dos pais nas atividades de aprendizagem desenvolvidas para além da escola. A família neste caso é apoiada e informada acerca do modo como pode ajudar as crianças quer nos trabalhos de casa, quer ensinando-lhes determinados conteúdos curriculares, dimensão essa, mais ausente na realidade de Angola, registam-se discursos que sinalizam essa importante dimensão, mas parece não haver medidas para a sua concretização.

Por outro lado, perspetiva-se a comissão como porta-voz dos pais para manifestação de suas opiniões sobre o funcionamento da escola, é esta a nossa interpretação do ponto: “recolher todas as preocupações dos pais e encarregados de educação e intervir junto da direção da escola” (Regulamento das comissões de pais e encarregados de educação de maio de 2001). No entanto, sem um espaço e um momento concreto para esse efeito.

A Lei de Revisão Constitucional. Lei n.º 23/92 de 16 de setembro impulsionou a transição de Angola do regime monopartidário para o multipartidarismo. Neste contexto, o país teve de se adaptar a novas regras.

Em consequência desta evolução, o país realizou mudanças profundas no sistema socioeconómico, nomeadamente, a transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado. Nesse entretanto, houve necessidade de uma readaptação do sistema educativo, com vista a responder às novas exigências da formação de recursos humanos e materiais, necessárias ao progresso socioeconómico da sociedade angolana, como o diz Zau (2002): “A criação de bases humanas e materiais implicaria a formação e superação dos docentes, a formação e superação do pessoal técnico, a manutenção e recuperação de instalações e a aquisição de novos equipamentos” (p. 159).

Para dar resposta a este desafio, o país implementou uma reforma no seu sistema de educação, explanada na Lei Bases do Sistema de Educação n.º 13/01 de 31 de dezembro, em que, no Artigo 1.º (Definição, Âmbito e Objetivos) no seu ponto 2, pode ler-se

“O sistema de educação é o conjunto de estruturas e modalidades, através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social”.

Ainda no Artigo 2.º, embora já referido no capítulo anterior, no seu ponto 3, apela a uma maior participação de pessoas coletivas e singulares, em termos de iniciativas, na resolução dos problemas da educação, com especial realce da escola, como se pode confirmar:

“As iniciativas de educação podem pertencer ao poder central e local do Estado ou a outras pessoas singulares ou coletivas, públicas ou privadas, competindo ao Ministério da Educação e Cultura a definição das normas gerais de educação, nomeadamente nos seus aspetos pedagógicos e andragógicos, técnicos, de apoio e fiscalização do seu cumprimento e aplicação”.

E no Artigo 6.º, também já referido no capítulo anterior, pode ler-se: “A educação tem carácter democrático pelo que, sem qualquer distinção, todos os cidadãos angolanos têm iguais direitos no acesso e na frequência aos diversos níveis de ensino e de participação na resolução dos seus problemas”.

No período em referência (Segunda República), o setor da educação, mais concretamente as escolas, começam a elaborar regulamentos internos de acordo com os seus contextos, mas, em convergência com os diplomas emanados superiormente.

Em termos de gestão, podemos aferir que não era democrática na medida em que não havia abertura à participação da comunidade, concretamente dos representantes dos pais e de encarregados de educação nos órgãos de decisão, embora as orientações apontassem para a possibilidade de participação na identificação e resolução de problemas.

É interessante verificar que tal situação aconteceu num momento em que os apelos sobre a democracia direta e participativa no país se multiplicavam, não só em discursos, mas também em textos normativos.

No que tange ao modelo de gestão, este não pode ser classificado como democrático, uma vez que, apesar de se começar a falar da participação dos atores, nomeadamente dos pais e encarregados de educação, na aprendizagem dos alunos e na resolução de problemas, ainda não significa uma participação na gestão da escola, ou seja, na tomada de decisão.

E, por outro lado, os diretores e outros responsáveis de escolas continuaram a ser nomeados. Como se pode confirmar no Decreto Legislativo Presidencial n.º 7/03 de 17 de junho, publicado no diário da República I Série - n. 47-17.06.2003, que cria o Estatuto Orgânico do Ministério da Educação, no Capítulo II (Organização geral), no seu Artigo 3.º (Das competências do Ministro), no ponto 2, alínea g, compete ao Ministro: “Nomear, exonerar e promover o pessoal do Ministério”.

Ainda que o referido Estatuto Orgânico não especifique concretamente a nomeação de diretores e outros responsáveis da escola, mas, a partir do mesmo, podemos inferir tratar-se do pessoal do Ministério. Há que salientar, também, que no período em referência se observava uma cadeia hierárquica. Como se pode confirmar no Estatuto Orgânico do Ministério da Educação, capítulo (Disposições Gerais), Artigo 1.º (Definição):

“O Ministério da Educação é o órgão da administração central do Estado ao qual compete formular, de acordo com as diretrizes do Governo, a política nacional para o sector da Educação, coordenar a sua implementação, conceber e fomentar programas que visem assegurar o pleno funcionamento do Sistema Nacional de Ensino”.

De retorno à participação dos pais e encarregados de educação, durante o período em causa, tivemos conhecimento, num registo informal, junto de alguns diretores, subdiretores e outros responsáveis de escolas que ocupam cargos, e também pela minha própria experiência enquanto professor, que os pais e encarregados de educação ou seus representantes participavam em algumas reuniões na escola, sobretudo, quando solicitados para a resolução de qualquer problema, ao contrário da Associação de Estudantes que apesar de não figurar nos organigramas como órgão, participavam em todas as reuniões onde eram tomadas decisões de diferentes naturezas sobre a escola.

Embora a Comissão de Pais e Encarregados de Educação figure no organigrama como órgão representativo dos pais na escola, a sua representatividade acaba por não ser plena, na medida em que não participa das reuniões ou participa apenas quando solicitada. Tal situação pode ser analisada à luz da tipologia da não participação na organização escolar, concebida por Lima (1992, p. 98), uma vez que se considera como “não participação formal decretada”, tomando por referência a orientação *externa*. Da nossa interpretação surge, assim, uma limitação de possibilidade de participação formalmente estabelecida.

4. Terceira República (2008-2012) - retorno à normalização

Na Terceira República, que teve o seu início em 2008, o regime adotado pelo país permaneceu como democrático representativo; o povo angolano só exerce o modelo de democracia direta quando elege o presidente e os deputados, que atualmente no país é feito de forma simultânea.

Por outro lado, e tal como já foi referido no período anterior, importa destacar a existência de um 1.º Regulamento das Comissões de Pais e de Encarregados de Educação de maio de 2001, proveniente do Ministério da Educação, concretamente, da Direção Nacional do Ensino Geral.

Na sequência deste, um Projeto de Regulamento das Comissões de Pais e de Encarregados de Educação foi objeto de uma consulta aos presentes na 1ª Conferência Nacional sobre Comissões de Pais e Encarregados de Educação, realizada na cidade de Wako Kungo, província do Cuanza Sul-Angola, nos dias 2 a 4 de dezembro de 2008³². Nesta conferência, o mencionado Projeto de Regulamento, quando comparado ao anterior Regulamento, no seu preâmbulo apresenta um substancial avanço, no que diz respeito às disposições gerais³³.

Esta situação, associada às mudanças que o país observou no que tange ao retorno da normalização democrática e atendendo que qualquer mudança afeta o país em todas as suas vertentes e a educação não é exceção, contribuíram para que o Ministério da Educação elaborasse o Projeto de Regulamento das Comissões de Pais e de Encarregados de Educação em 26 de novembro de 2008 (há que evidenciar desde logo a substancial diferença de que o primeiro diz respeito a um Regulamento, enquanto que o segundo consiste apenas num Projeto de Regulamento), que se adequasse à nova realidade do país.

Do ponto de vista formal, importa frisar que os dois documentos são de orientação do Ministério da Educação, instituídos para a regulação do funcionamento das Comissões de Pais e Encarregados de Educação das escolas do ensino não universitário. No caso particular do Projeto de Regulamento, surge como ajustamento ao 1º Regulamento e também mereceu apreciação e contribuições do público-alvo, tal como já fizemos alusão.

Assim, desde o surgimento deste Projeto, não existe até ao momento um diploma próprio que regule a organização e o funcionamento da Comissão de Pais e Encarregados de Educação. Algumas escolas

³² Da mesma conferência participaram organizações não governamentais como: Save The Children -, Concern- Organização Internacional não Governamental Irlandesa, IBIS- e ADRA- Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiental.

³³ Veja-se, O Projeto de Regulamento das Comissões de Pais e Encarregados de Educação de Angola em anexo nº 1.

do subsistema do ensino não universitário em Angola, com quem contactamos num registo informal, aplicam o referido Projeto de Regulamento das Comissões de Pais e Encarregados de Educação, emanado pelo Ministério da Educação, no período em que o Ministério era dirigido pelo Dr. António Burity da Silva Neto.

Por outro lado, para além da consulta do referido Projeto aos presentes à 1ª conferência, como mencionado anteriormente, foram analisados também assuntos relacionados com a participação dos pais e encarregados de educação na gestão escolar. A referida conferência foi presidida pelo então Ministro da Educação António Burity da Silva Neto que no discurso de abertura disse:

A melhoria do ensino não está apenas nas mãos do Ministério da Educação e dos professores, mas sim nas mãos de todos. Neste contexto, o papel dos pais e encarregados de educação é de crucial importância no sucesso escolar dos estudantes, não só através do apoio moral e material, mas acima de tudo na responsabilização destes face à importância da escola e do estudo. No entanto, só quando as famílias participam é que conseguem saber o que se passa realmente na escola, dos professores que faltam, se os filhos vão ou não à escola e quando não há aprendizagem significativa (Ministério da Educação, 2008, p. 10).

Analisando o discurso do Ministro acima citado, podemos verificar que apela a uma maior aproximação entre escola-família e família-escola, destaca-se na nossa perspetiva um papel para os pais e encarregados de educação próximo de *pais colaboradores* e, simultaneamente, de *controladores* das atividades docentes, mas não uma participação na tomada de decisões.

No primeiro caso, este discurso, baseado no apoio material e moral dos pais à escola e ao processo de escolarização dos filhos, pode ser interpretado, na primeira categoria dos domínios da tipologia de colaboração dos pais na escola construída por Vincent (1996), e que diz respeito *o Papel do pai como colaborador na educação dos seus próprios filhos*. De todas as ilações que possam ser extraídas desta forma de participação, ela visa, no entanto, que os pais estejam mais preparados através das oportunidades que a sala de aula oferece e também, por outro lado, que se familiarizem com os métodos de trabalho dos professores e que os pais e encarregados de educação estabeleçam ambientes que apoiem e incentivem as crianças, na condição de alunos a obterem sucesso escolar.

No segundo caso, parece-nos haver alguma tendência para equacionar que os pais podem constituírem-se “potenciais agentes” de controlo dos professores (Sá, 2004, p. 82), uma vez que se defende que as famílias possam “saber o que se passa realmente na escola, dos professores que faltam”, “quando não há aprendizagem significativa”.

Por sua vez, Zivendele Sebastião, consultor do Vice-Ministro para a reforma educativa, no referido encontro, ao usar da palavra, referiu:

O diretor da escola não deve ver nos pais potenciais e perigosos inimigos, nem os chame apenas para fazer pedidos e dar recados, mas que se aproxime dos pais porque os quer informar, explicar, ouvir, porque acredita que precisam de construir alguma coisa em comum (Ministério da Educação, 2008, p. 12).

Embora na mesma perspectiva do Ministro, nas palavras do Consultor do Vice-Ministro para a Reforma Educativa, constata-se um maior apelo em termos de participação no processo de escolarização. Construir “alguma coisa em comum”, no nosso entender, significa ouvir a opinião de todos os intervenientes no processo no sentido da construção de consensos.

Ainda na mesma conferência de 2008, a Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente (ADRA) preocupada com a situação do envolvimento parental na educação, apontou os seguintes pontos, para que a participação dos pais e encarregados de educação aconteça:

1. “Dar poder aos pais e encarregados de educação;
2. Respeitar e valorizar as suas opiniões;
3. Optar por medidas que criam confiança;
4. Oferecer tempo para atividades e aprendizagens que são significativas para crianças, famílias e comunidades” (Ministério da Educação, 2008, p. 12).

Embora sem registo formal, consultámos diretores, subdiretores, coordenadores de cursos e professores de algumas escolas sobre a existência de um diploma próprio que regula a participação dos pais e encarregados de educação na gestão escolar, os quais alegam que esperam pela sua aprovação.

Para dinamizar a tal participação, continuam a servirem-se desse Projeto de Regulamento de Pais e Encarregados de Educação de 2008, do mandato do Dr. António Burity da Silva Neto, na altura Ministro da Educação, que terminou no ano 2010, e tendo sido substituído pelo Dr. Pinda Simão nos destinos do Ministério.

Ainda, de acordo com o artigo 7.º do Projeto de Regulamento já acima mencionado, a comissão tem as seguintes competências:

- a. “Participar dos Órgãos de Apoio da Escola (Conselho de Direção; Coordenação Pedagógica e Gabinete Psicopedagógico);
- b. Acompanhar e participar nas atividades organizadas pela Escola;
- c. Intervir na organização das atividades de acompanhamento curricular e extracurricular, visando a correta aprendizagem dos seus educandos, assim como a sua formação integral;

- d. Beneficiar de apoio técnico e documental da instituição, visando o correto desempenho das suas funções;
- e. Contribuir para a elevação do nível participativo dos pais e encarregados de educação nas atividades da Escola;
- f. Ajudar a melhorar a gestão participativa e transparente da escola;
- g. Promover reuniões de pais e encarregados de educação para a resolução das questões que interessam à vida dos alunos sem prejuízo do contato direto de cada um dos pais e encarregados de educação com os professores ou com os Órgãos da Escola”.

Embora os órgãos de direção da escola em Angola, isto é, diretores e subdiretores e órgãos de chefia, fossem na altura nomeados por estruturas centrais e sob proposta dos governos provinciais, o que fez com que a gestão da escola se regesse pelo princípio da nomeação, tal não aconteceu com a Comissão de Pais e Encarregados de Educação.

Neste órgão, os membros são eleitos em assembleia geral e a direção é colegial, prevê-se ainda a participação dos pais em assembleias gerais, como podemos confirmar no Projeto de Regulamento das Comissões de Pais e Encarregados de Educação de 26 de novembro de 2008, no Artigo 9.º no ponto 1: “Os membros da Comissão de Pais e Encarregados de Educação são eleitos por votação direta em Assembleia geral no início de cada ano letivo, por votação secreta”.

Ainda de acordo com o Artigo 11.º (Da composição da Comissão) do mesmo Projeto de Regulamento, nos pontos 1 e 2 respetivamente, determinam:

- 1. “A Comissão de Pais e Encarregados de Educação é composta, no mínimo por 10 (dez) elementos e no máximo por 15 (quinze), dependendo do número de alunos matriculados numa determinada escola”;
- 2. “As escolas com mais de 1500 (mil e quinhentos) alunos contarão com 15 membros. Escolas com número de alunos entre 1000 (mil) e 1500 (mil e quinhentos) terão 12 (doze) membros. As escolas com menos de 1000 (mil) de alunos devem eleger 10 (dez) membros”.

E, no Artigo 12.º (Dos Órgãos), são Órgãos da Comissão de Pais e Encarregados de Educação os seguintes:

- a. “Assembleia geral;
- b. Gabinete de apoio administrativo;
- c. Subcomissão de Finanças;
- d. Subcomissão de Disciplina;
- e. Subcomissão de Atividades Extraescolares;
- f. Subcomissão de Direitos Humanos”.

Passado algum tempo, isto é, de 2008 a 2011, é publicado o Decreto Presidencial n.º 109/11 de 26 de maio do Estatuto das Escolas de Formação de Professores, no Artigo 3.º (Princípios), como se pode verificar nas suas alíneas d) e e) do ponto 1, que a seguir se apresentam, registam-se alguns sinais sobre a construção da escola democrática angolana. Embora os diretores, e outros responsáveis da escola continuassem a ser nomeados (como teremos oportunidade de ver já a seguir), verificamos um ligeiro avanço, uma pequena abertura da participação, embora de forma intermitente. Neste decreto, afirma-se:

d) “Princípio do envolvimento construtivo com a comunidade: a formação promove, favorece e estimula as práticas de intervenção junto das comunidades com vista ao seu desenvolvimento;

e) Princípio da participação democrática: a formação aceita a participação de representantes da comunidade nos seus Órgãos de Gestão”.

Ainda de acordo com o mesmo Decreto Presidencial, no seu Artigo 25.º, conforme a tipologia de instituições de Formação de Professores, estas podem ter os seguintes órgãos:

- a. “Órgãos de Direção;
- b. Órgãos de Chefia;
- c. Órgãos de Apoio”.

No que concerne aos órgãos de direção, no Artigo 26.º do mesmo Decreto Presidencial, nos pontos 1 e 2, as Escolas de Formação de Professores, pela sua especificidade em matéria de formação, determina:

1. “As instituições de Formação de Professores são dirigidas por um Diretor, coadjuvado por um Subdiretor Pedagógico e um Subdiretor Administrativo;
2. O Diretor e os Subdiretores Pedagógico e Administrativo são nomeados, em comissão ordinária de serviço, por um período de 4 (quatro) anos, pelo Ministro da Educação, sob proposta do respetivo Governador Provincial”.

E, no que tange aos órgãos de chefia das Instituições de Formação de Professores, segundo o artigo 27.º, ponto 1 do Decreto Presidencial n.º 109/11 de 26 de maio, têm a seguinte composição:

- a. “Chefe de Secretaria;
- b. Coordenadores de Cursos;
- c. Coordenador de Disciplina;
- d. Coordenador do Núcleo de Formação Contínua e à Distância;
- e. Diretor de Turma;
- f. Responsável pela Biblioteca;

- g. Responsável pelos Laboratórios”.

Os titulares de cargos de chefia acima referidos são nomeados pelo diretor de escola, devendo este remeter um exemplar do despacho à respectiva Direção Provincial de Educação para a tomada de conhecimento (artigo 27.º, ponto 2).

A organização e o funcionamento da comissão de pais e encarregados de educação constam de um diploma próprio, a aprovar pelo Ministério da Educação (Artigo 28.º, ponto 2).

Ainda segundo o mesmo Decreto Presidencial, no artigo 29.º, refere que são órgãos executivos das Instituições de Formação de Professores, os seguintes:

- a. “Coordenador de Educação Física;
- b. Coordenador de Círculos de Interesse;
- c. Coordenação de Turno;
- d. Coordenação de Turma;
- e. Secretaria”.

Ao contrário dos órgãos de chefia, já referidos anteriormente, segundo o artigo 30.º no ponto 2 do (Decreto Presidencial n.º 109/11 de 26 de maio), “a nomeação dos titulares dos Órgãos Executivos é da competência do respetivo Governador da Província sob proposta do diretor da instituição”.

Segundo o mesmo Decreto, no seu Artigo 28.º, órgãos de apoio, no ponto 1 menciona que “Sem prejuízo da criação de outros que venham a tornar-se necessários” são considerados órgãos de apoio à direção, os seguintes:

- a. “Conselho de Direção.
- b. Conselho Pedagógico;
- c. Comissão de Pais e Encarregados de Educação³⁴;
- d. Gabinete Psicopedagógico”.

Sendo assim, quando comparamos o artigo 7º do Projeto de Regulamento com este Decreto Presidencial n.º 109/11 de 26 de maio, a Comissão de Pais e Encarregados de Educação neste decreto é um órgão de apoio à direção e não existe referência de que se constitui como membro do próprio órgão de direção, tal como estava previsto no Projeto de Regulamento da Comissões de Pais e de Encarregados de Educação em 26 de novembro de 2008, na nossa perspetiva uma representação mais vinculativa na tomada de decisão. Inclusive, este decreto não define a composição de cada um

³⁴ Outra referência sobre a comissão de pais e encarregados de educação no mencionado Decreto Presidencial, encontramos-la no ponto 2 “A organização e funcionamento da Comissão de Pais e Encarregados de Educação consta do diploma próprio, a aprovar pelo Ministério da Educação”.

destes órgãos e remete a sua organização e funcionamento para o regulamento de cada escola. No caso da Comissão de Pais e Encarregados de Educação remete para diploma próprio, a ser aprovar pelo Ministério da Educação.

Várias escolas dos diferentes subsistemas de educação em Angola para darem cumprimento aos vários textos legais emanados pelas estruturas centrais, tiveram de adequá-los aos diversos contextos. Assim, as escolas do subsistema de Formação de Professores não fugiram a esta regra, embora em realidades e, em contextos diferentes de Angola, exercem o que Barroso (2006, p. 56) designou como “microrregulação”.

Para Barroso (2006, p. 56) se a “regulação nacional” remete para formas institucionalizadas de intervenção do Estado e da sua administração na coordenação do sistema educativo, a “microrregulação local” remete para um complexo jogo de estratégias, negociações e ações de vários atores, pelo qual as normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional são (re)ajustadas localmente, muitas vezes de modo não intencional. Nas suas palavras,

Microrregulação é o processo de coordenação da ação dos atores no terreno que resulta do confronto, interação, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presenças quer numa perspetiva vertical entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspetiva horizontal, entre os diferentes ocupantes de um mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional) – escolas, territoriais educativos, municipais, etc. (p. 56).

Nesse sentido, consultamos o Regulamento Interno da Escola de Formação de Professores de 2014, envolvida no nosso estudo, no que diz respeito à participação de pais e encarregados de educação.

No seu Artigo 21.º (Da Comissão de Pais e Encarregados de Educação), verificamos que a comissão é parte do Conselho de Direção e é, simultaneamente, tida como órgão de apoio. Assim, parece que neste item, a escola segue a orientação do Projeto de Regulamento (2008) que clarifica que a Comissão de Pais e Encarregados de Educação é membro dos órgãos de apoio, nomeadamente do Conselho de Direção e não no Decreto Presidencial n.º 109/11 de 26 de maio em que a comissão é apenas um órgão de apoio.

Quanto aos pontos convergentes entre o Regulamento da escola em estudo e o Decreto Presidencial n.º 109/11 de 26 de maio, verificamos que os membros da comissão são eleitos por um mandato.

O Conselho de Direção da Escola de Formação de Professores, no regulamento interno (Artigo 17.º), é “presidido pelo diretor da referida escola, reúne-se em média quatro vezes por ano e convoca reuniões extraordinárias sempre que for necessário”, como se pode ver no Anexo 4.

No que diz respeito à composição deste órgão apresentamos o que consta do Regulamento Interno da Escola de Formação de Professores na qual realizámos o nosso estudo, no seu artigo 17º:

1. “Diretor
2. Subdiretor Pedagógico
3. Subdiretor Administrativo
4. Chefe de Secretaria
5. Coordenadores de Cursos
6. Comissão de Pais e Encarregados de Educação
7. Coordenador do Núcleo de Formação Contínua e a Distância
8. Gabinete Psicopedagógico/ Comissão Disciplinar
9. Responsável pelos laboratórios
10. Coordenação de Círculo de interesse
11. Coordenação de Turno
12. Associação dos Alunos”.

No que se refere concretamente à competência do Conselho de Direção (Artigo 8.º) pode ler-se:

1. “Compete ao Conselho de Direção aconselhar o Diretor em todos os casos que, por este, lhe sejam postos.
2. Compete-lhe ainda, coadjuvar o Diretor sobretudo nos aspetos seguintes:
 - a. Planificação do ano letivo, matrículas, organização de turmas, distribuição de serviço, elaboração de horários, marcação de provas, etc.;
 - b. Elaboração do relatório anual das atividades desenvolvidas;
 - c. Dinamização de todas as atividades dos órgãos de apoio;
 - d. Aceitação, ou não, dos pedidos de relevação de faltas e anulação de matrículas;
 - e. Propor ao Diretor a homologação dos alunos integrantes do Quadro de honra da escola”.

Segundo o Artigo 18.º do mesmo Regulamento Interno o Conselho Pedagógico é “constituído pelo Subdiretor Pedagógico que coordena, pelos Coordenadores de Cursos, Coordenadores de Núcleos, Coordenadores de Disciplinas e Coordenador de Turno e Coordenadores de Turmas”.

Ainda segundo o Artigo 20.º, também do mesmo Regulamento, este órgão, no exercício das suas funções, tem as seguintes competências:

1. “Velar pelo rigoroso cumprimento dos programas;
2. Orientar pedagógica e didaticamente os professores;
3. Dar parecer sobre livros, programas e outro material didático;
4. Analisar o andamento dos programas e os métodos de ensino;

5. Controlar o rendimento dos alunos, estudar as causas do fraco aproveitamento, sempre que isso aconteça e propor soluções;
6. Promover palestras, mesas redondas, exposições e outras manifestações de carácter pedagógico que visem o aperfeiçoamento dos professores e dos alunos;
7. Certificar os apontamentos distribuídos aos alunos, tanto os elaborados na escola como fora dela;
8. Certificar os alunos integrantes do Quadro de Honra da Escola;
9. Analisar o Calendário de provas e propostas dos professores que elaboram as provas, assim como aqueles que deverão corrigi-las e classificá-las;
10. Nomear Comissões de trabalho metodológico encarregadas de elaborar as orientações metodológicas de apoio ao processo da escola e educação”.

Embora o nosso foco de estudo seja a participação dos pais na gestão escolar, mais precisamente, numa Escola de Formação de Professores, consultamos também o Regulamento das Escolas do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Secundário Geral, publicado pela Direção Nacional do Ensino Geral do Ministério da Educação em 2014, para verificar como se processa a relação entre a escola e pais e encarregados de educação.

Assim, constatámos no Artigo 22.º, ponto 1 do Regulamento das Escolas do 1º e 2º Ciclos do Ensino Secundário Geral “a Comissão de Pais e Encarregados de Educação é um Órgão de Apoio que visa a colaboração e a ligação Escola Comunidade, sendo o seu Coordenador o dinamizador de todo o trabalho a ser realizado por todos os encarregados de educação”.

De destacar ainda que a denominação dos representantes das Comissões ou Associações de Pais e Encarregados de Educação difere de escola para escola, isto é, umas optam pela denominação de “coordenador” e outras de “presidente”.

Do exposto neste ponto, será de registar que embora se verifique uma evolução em matéria de democratização da escola, quando comparado com o período anterior (1992-2008-Segunda República), contudo no período em análise os órgãos executivos das escolas continuaram a ser um cargo de nomeação.

Diretores, subdiretores e titulares dos órgãos executivos foram sempre nomeados pelas estruturas centrais, nomeadamente, pelo Ministério da Educação e pelo Governador Provincial, ao passo que os titulares dos órgãos de chefia eram nomeados pelos diretores das respetivas escolas.

No entanto, verifica-se aqui um afastamento de um dos princípios fundamentais da democracia, a “eleição”. Tal leva-nos a concluir que a gestão da escola, no período em análise, não se caracteriza por ser democrática. As dimensões de democracia são diminutas, ainda que algumas medidas e discursos

comecem a apontar para uma lógica mais democrática no funcionamento da escola, nomeadamente no que à participação dos pais diz respeito.

É neste contexto que a nossa interpretação aponta, por um lado, para o papel dos pais e encarregados de educação como colaboradores e, simultaneamente, fiscalizadores e, por outro, para uma abertura à participação dos pais e encarregados de educação na própria escola, na medida em que existem discursos que induzem nesse sentido.

Para isso, a escola pública de Angola terá de empreender esforços no sentido de sair do seu papel tradicional que só “chama os pais à escola” quando existem problemas de comportamento dos seus educandos.

Os pais devem sentir-se parte integrante da escola, intervindo também na tomada decisão.

5. Quarta República (2012-2016) - consolidação da democracia

A implementação da anterior³⁵ Lei de Bases do Sistema de Educação permitiu o crescimento de todos os subsistemas de ensino e contribuiu para o desenvolvimento dos diferentes setores da vida nacional.

Perante o novo quadro constitucional, a Constituição de 2010 (aprovada na legislatura de 2008-2012) e os novos desafios de desenvolvimento que se colocam, traduzidos em diferentes Planos e Programas Estratégicos de Desenvolvimento e a fim de garantir a inserção de Angola no contexto regional e internacional, aprovou-se também uma nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de 7 de outubro de 2016 (Lei nº 17/16), que revoga a Lei anterior (Lei nº 13/01 de 31 de dezembro).

Segundo o legislador, esta Lei permitiria a criação de condições mais adequadas para a aplicação das políticas públicas e dos programas nacionais, com o objetivo de continuar a assegurar, a incrementar e a redinamizar o crescimento e o desenvolvimento económico e social do país. Tal fará com que o país entre num período de revisão da “regulação nacional³⁶”, no setor da educação.

Ainda para o Legislador, a nova Lei nº 17/16 de Bases do Sistema de Educação e Ensino do ano de 2016, deve garantir a reafirmação da formação assente nos valores patrióticos, cívicos, morais, éticos

³⁵Lei nº 13/01 de 31 de dezembro.

³⁶ O conceito de regulação “regulação nacional” aplica-se aqui com sentido de “regulação institucional” ou seja, o modo como as autoridades públicas (neste caso o Estado e a sua administração) exercem a coordenação, controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da ação dos diferentes atores sociais e seus resultados” (Barroso, 2006, p.50).

e estéticos e a crescente dinamização do emprego e da atividade económica, a consolidação da justiça social, do humanismo e da democracia pluralista.

O Artigo 2.º (Educação e Sistema de Educação e Ensino) afirma:

“O sistema de Educação e Ensino é um conjunto de estruturas, modalidades e instituições de ensino, por meio das quais se realiza o processo educativo, tendente a formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de direito, de progresso social (Ponto 3 do Artigo 2.º)”.

E, por sua vez, alínea c) do Artigo 4.º pode ler-se: “Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica, construtiva e inovadora para a sua participação ativa na sociedade, à luz dos princípios democráticos”.

Ainda no artigo 5.º (Princípios gerais) constata-se que:

“O sistema de Educação e Ensino rege-se pelos princípios da legalidade, da integridade, da laicidade, da universalidade, da democraticidade, da gratuidade, da obrigatoriedade, da intervenção do Estado, da qualidade de serviços, da educação e promoção dos valores morais, cívicos e patrióticos”.

A participação dos pais e encarregados de educação em diferentes órgãos da escola como parceiros tem um papel de extrema importância quando se quer aprofundar a democracia. Assim, o artigo 10.º (Democraticidade), determina:

“O Sistema de Educação e Ensino tem carácter democrático, pelo que, sem qualquer distinção, todos os indivíduos diretamente envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, na qualidade de agentes da educação ou de parceiro, têm direito de participar na organização e gestão das estruturas, modalidades e instituições afetas à educação, nos termos a regulamentar para cada subsistema de Ensino”.

Por sua vez, o Artigo 13.º, no seu ponto 2 pode ler-se: “A iniciativa de desenvolvimento da educação é uma responsabilidade do Estado, complementada pela iniciativa empreendedora de entidades privadas ou público-privadas, nos termos a regulamentar em diploma próprio”.

Fazendo uma análise aos artigos acima citados da referida Lei (Lei 17/16 de Bases do Sistema de Educação e Ensino), podemos verificar que na sua generalidade apelam para a democratização da escola.

Apelam, por outro lado, aos diretores de escolas e a outros responsáveis, embora não de forma direta e clara, que “abram as portas” da escola à participação da comunidade.

Nesta sequência, o período em referência, quando comparado com os períodos anteriores, apesar de ser recente, não difere muito da 1.ª, 2.ª e 3.ª Repúblicas em matérias de legislação, sobretudo, no que diz respeito à democratização da escola. Assim, em termos de legislação, a Lei de Bases nº13/01 de 31 de dezembro, foi revogada para a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino nº 17/16 de 7 de outubro.

Na mesma sequência, o 1.º Regulamento das Comissões de Pais e Encarregados de Educação de 2001, foi substituído pelo Projeto de Regulamento das Comissões de Pais e Encarregados de Educação de 2008 (que aguarda pela aprovação). E, quanto a outros textos normativos, continuaram com efeitos neste período (2012-2016).

No período em referência prevaleceu um sistema de gestão centralizado. Os diretores de escolas, subdiretores e outros responsáveis continuaram a ser nomeados pelas estruturas centrais e sob proposta local.

As Comissões de Pais e Encarregados de Educação são órgãos de apoio, conforme os normativos, concretamente na legislação específica, no Decreto Presidencial n.º 109/11 de 26 de maio, do Estatuto das Escolas de Formação de Professores. Os normativos apontam que os seus representantes possam manifestarem-se quando existam problemas.

Não obstante nos discursos haver referência à democracia na escola e, inclusive, ao “direito de participação”, parece-nos que a democracia não chegou ainda à legislação em torno da escola pública angolana, sobretudo naquele que tem sido o nosso campo de estudos.

Segundo Silva (1999) a participação dos encarregados de educação em órgãos das escolas e nas organizações de pais é imprescindível quando se quer aprofundar a democracia.

Para o autor, há que evitar, no entanto, o funcionamento em circuito fechado entre os representantes dos pais e a direção das escolas, como por vezes tende a acontecer.

Tendo em conta os pressupostos acima descritos, e fazendo uma avaliação global da escola angolana, do ponto de vista da democracia, verificamos que, embora já referido nos pontos anteriores, a escola não é, do ponto de vista legislativo, democrática para os atores que nela intervém, concretamente, professores, alunos, pais e encarregados de educação, mas, contudo, há discursos no sentido da abertura à participação e da construção de algo em comum.

Este facto leva-nos a concluir que a gestão do período em referência também não foi democrática. Os pais e encarregados de educação ficaram numa lógica normativa na condição acima referida que oscila entre o papel de *fiscalização, de colaboração* e, pontualmente, *de voz crítica*.

Assim, podemos verificar que em Angola o ano de 1976 caracteriza-se pela explosão da escolarização de massas em quase todos os níveis de ensino, período em que entrou em vigor a Lei nº4/75 que consagrava a nacionalização do ensino, isto é, na 1.ª República.

No que tange à democracia quase não se falava. O país encontrava-se sobre governação do regime monopartidário, embora a Constituição fizesse referência à democratização do país e consequentemente das instituições públicas. No entanto, o momento não era favorável para que tal acontecesse.

Importa aqui ressaltar que, “da nossa experiência enquanto professores”, verificamos que, embora não se contemplasse normativamente a democracia e participação dos diferentes atores, principalmente, dos pais e encarregados de educação, o que é facto é que sempre houve uma relação escola–família, ainda que noutros moldes, de forma isolada, num sentido unilateral num registo da informalidade por referência à legislação então existente³⁷.

É também necessário referenciar a inexistência de legislação que consagrasse o direito de associação dos pais e o da sua representatividade, como membros de pleno direito em órgãos com poder deliberativo, a diversos níveis do sistema educativo, aí incluindo o da escola.

Por outro lado, o ano de 1992, período em que se realizaram as primeiras eleições em Angola, constituiu um marco na democratização do país e na criação das condições de emergência de uma participação dos pais e encarregados de educação ou a sua representação em associações ou comissões.

Após a realização das primeiras eleições, como referido no ponto anterior, no país passou a vigorar um ambiente multipartidário que, no nosso entender, serviu de grande impulso para o surgimento de movimentos associativos que apelavam à democratização do país em geral e das instituições em particular, embora de forma tímida.

³⁷Pais e encarregados de educação não participavam por intermédio de uma associação ou comissão, a sua participação ocorria de forma isolada e direta, isto é, consultando diretores, professores e coordenadores de turma das escolas de seus educandos.

É assim que no limiar do ano de 2001, passaram a vigorar dois instrumentos importantes que reforçaram a participação dos pais e encarregados de educação.³⁸ Merecem destaque, a Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 13/01 de 31 de dezembro e o 1.º Regulamento das Comissões de Pais e Encarregados de Educação.

No período 2008 a 2012 observou-se o retorno da normalização³⁹ democrática e merece destaque, em termos de textos normativos, a Constituição de 2010 que, quando comparada com outras anteriores, apresentava-se mais rica, em matéria de democracia.

Por outro lado, embora não seja uma Lei, o Projeto de Regulamento das Comissões de Pais e Encarregados de Educação de maio de 2008, quando comparado com o 1.º Regulamento das Comissões de Pais e Encarregados de Educação de 2001 em termos de participação democrática, valoriza o papel da comissão junto dos órgãos de gestão da escola, na medida em que estipula a comissão como órgão de apoio à direção, mas também considera a comissão como membro do Conselho de Direção da Escola, ao passo que no 1.º Regulamento a comissão está voltada muito para o apoio aos pais no processo de ensino-aprendizagem e os pais assumem algum papel junto dos órgãos da escola apenas quando existem problemas.

Será também de destacar a 1.ª Conferência das Comissões de Pais e Encarregados de Educação, realizada em “dezembro do ano de 2008”, que tentou dinamizar não só a criação das comissões a nível nacional, mas, também apresentar para os conferencistas o Projeto de Regulamento para apreciação e melhorias. Por outro lado, passar do discurso político para a legislação.

Quer o Decreto Presidencial n.º 109/11 de 26 de maio, quer o Projeto de Regulamento, apontam para o papel da comissão de pais junto dos órgãos de gestão, no caso do Projeto de Regulamento das Comissões de Pais e Encarregados de Educação fazendo parte de um importante órgão, o Conselho de Direção e no outro, no Decreto Presidencial, como órgão de apoio à direção da escola.

A consolidação democrática no país deu-se no período de 2012 a 2016. Neste período foi publicada a Lei n.º 17/16, Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino de 7 de outubro, que revoga a anterior Lei n.º 13/01 de 31 de outubro, que no seu interior pode ler-se avanços para a democratização da escola, mas sempre em discursos com poucos avanços na sua implementação.

Por outro lado, temos de destacar que o 1.º Regulamento das Comissões de Pais Encarregados de Educação de 2001 e o Projeto de Regulamento das Comissões de Pais e Encarregados de Educação

³⁸ Representantes das comissões de pais e encarregados de educação participarem nos órgãos de tomadas de decisão como o previsto no regulamento.

³⁹ Normalização democrática porque o país após as primeiras eleições realizadas em 1992 retornou a guerra que só terminou em 2002.

de 2008 foram de iniciativa do Ministério da Educação. E, quanto à democratização da educação, concretamente da gestão da escola angolana, nas quatro Repúblicas acima referidas, podemos concluir da dificuldade em implementar uma escola e uma gestão democrática. Os responsáveis das escolas como: diretores, subdiretores, coordenadores de cursos, de turnos, disciplinas e outros responsáveis, continuaram a ser nomeados, pondo de parte a eleição como procedimento democrático. E, por outro lado, continua a ser um órgão sem a representação de diferentes categorias de atores na tomada de decisão, nomeadamente dos pais e encarregados de educação.

CAPÍTULO III- MODELOS DE ANÁLISE ORGANIZACIONAL

Partindo do pressuposto de que o homem é um ser social e sociável, não pode viver nem desenvolver as suas qualidades, habilidades e demais potencialidades à margem das relações sociais. A dimensão social do homem evidencia que o progresso da pessoa e o desenvolvimento da própria sociedade encontram-se em mútua e constante dependência. Neste sentido, importa esclarecer o conceito de organização.

As organizações existem porque todos precisamos de bens e serviços para viver e são elas as responsáveis por produzir esses bens e serviços. Logo, existem para atender às necessidades e desejos da sociedade e do mundo.

De modo a encontrar um consenso na definição do conceito de organização, embora seja uma tarefa complexa, temos como recurso os pontos de vista dos diferentes autores para abordar a questão.

Uma forma de abordar a complexidade inerente a este conceito reside no facto de se encontrar frequentemente na literatura organizacional e sociológica a palavra organização ligada a uma determinada qualificação, de que depende geralmente a definição daquele conceito, como por exemplo “organização social, organização formal, organização informal, organização complexa” (Lima, 1992, p. 43).

Ainda assim, esta complexidade não tem impedido alguns autores de procurarem encontrar definições de organização que colham alguma unanimidade quanto à sua conceptualização, como é o caso de Blau quando refere:

Uma organização é um sistema de mobilização e coordenação de esforços de vários grupos, tipicamente especializados, para a consecução de objetivos comuns. Ainda que uma organização não possa existir sem indivíduos que a compõem, tem características que não se identificam com as de seus membros – seu tamanho, para citar o exemplo mais óbvio (1971, p. 128).

O mesmo autor elenca os três aspetos que podem ser distinguidos na pesquisa organizacional, seja ela dirigida a agências governamentais ou empresas industriais, sindicatos ou partidos políticos, exércitos ou hospitais:

1- O indivíduo em seu papel específico de membro da organização e ocupante de certa posição nela; 2- a estrutura das relações sociais entre indivíduos nos vários grupos dentro da organização; 3 – o sistema de elementos inter-relacionados que caracteriza a organização como um todo (Blau, 1971, p. 129).

Ainda sobre o conceito de organização e numa perspetiva próxima da anterior, Maximiano (1992) afirma que

Uma organização é uma combinação de esforços individuais que tem por finalidade realizar propósitos coletivos. Por meio de uma organização torna-se possível perseguir e alcançar objetivos que seriam inatingíveis para uma pessoa. Uma grande empresa ou uma pequena oficina, um laboratório ou o corpo de bombeiros, um hospital ou uma escola são todos exemplos de organizações. Uma organização é formada pela soma de pessoas, máquinas e outros equipamentos, recursos financeiros e outros. A organização então é o resultado da combinação de todos estes elementos orientados a um objetivo comum (p. 35).

Michels (2001), apoiando-se na teoria de que a democracia não é pensável sem organização, e que só a organização pode dar consistência às massas, define a organização baseando-se no princípio do emprego da menor quantidade de energias, ou seja, da economia de forças. Assim, para o autor a organização é “arma de que dispõem os fracos no combate contra os fortes, o qual só podem conduzir com os pés assentes no terreno da solidariedade dos interesses idênticos” (p. 53).

Também Muñoz e Roman (1989, pp. 41-42), após estudarem um significativo número de definições apresentadas por autores de notoriedade da análise organizacional, como Weber (1922), Weis (1956), Etzioni (1964) e outros, destacam os cinco seguintes elementos fundamentais do conceito de organização:

- 1- Composición de la organización: individuos y grupos interrelacionados;
- 2- Orientación hacia objetivos y fins;
- 3- Diferenciación de funciones;
- 4- Coordinación racional intencionada;
- 5- Continuidad a través del tiempo (pp. 41-42).

Ainda neste exercício de explicitação desta definição de organização, afirma Chiavenato (2009, p. 16) que “uma organização somente existe quando há pessoas capazes de se comunicarem, dispostas a contribuir com ação e a fim de cumprirem um propósito comum”.

Um outro entendimento em torno do conceito de organização, prende-se com a ideia de a organização enquanto agente de mudança, apresentado por Hall (1984, p. 7):

As organizações são agentes de mudança de duas maneiras. A primeira envolve as mudanças internas com respeito à afiliação organizacional, enquanto que a segunda envolve as tentativas diretas por parte das organizações de intervir no sistema social.

Deste modo, constatamos que as sociedades se estruturam em diversas organizações com objetivos diferentes, como hospitais, tribunais e outras, enquadrando-se também a organização escola.

Assim, nesta discussão importa também questionar a escola como organização. Para esta tarefa apoiamo-nos em Lima (1992, p. 42),

(...) se é difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola, ou até mesmo uma ilustração ou exemplificação dessas definições que não inclua a escola, nomeando-a expressamente, já se torna consideravelmente mais fácil deparar com caracterizações diversas, razões e argumentos divergentes, classificações, tipologias distintas e, evidentemente, objetivos muito diferenciados: desde as definições mínimas de organização, à consideração específica do caso da escola, passando pelas definições de tipo normativo, e até mesmo às concepções e representações para a crítica, a reivindicação, ou a defesa de um ponto de vista político.

Na perspectiva de Lima (1992), podemos constatar que a escola pública é uma organização diferenciada e separada de outras instituições,⁴⁰ que constitui um empreendimento humano, uma organização histórica, política e culturalmente marcada, uma vez que:

(...) a longa vigência de um determinado modelo escolar dominante, e a socialização que opera através dos variados processos que atualiza, tendem a esbater os traços da construção organizacional e a realçar os contornos institucionais, normativos, que em breve se transformam em traços aparentemente definitivos e mesmo imutáveis (p. 41).

Ainda na mesma perspectiva e sobre a imagem da escola como organização, Lima considera que “a imagem da escola como organização é, porventura, uma das imagens menos difundida, seja no domínio das representações sociais dos professores, dos alunos, dos pais, seja mesmo no domínio académico” (Lima, 1992, p. 41).

Importa também esclarecer que o conceito de organização aplicado à escola pode ser definido a partir do seu enquadramento em modelos da sociologia das organizações educativas. O estudo dos modelos organizacionais permitem-nos novas abordagens. Como afirmam Muñoz e Roman (1989) “Los modelos son representaciones abstractas, esquemáticas y sintéticas de realidades estudiadas por la ciencia, que facilitan su interpretación y comprensión. Un modelo sintetiza los elementos y relaciones básicas de una teoría” (p. 62).

O estudo dos modelos e das diferentes imagens organizacionais nesta investigação serão importantes na medida em que nos fornecem instrumentos para analisar a escola como organização, a partir de

⁴⁰ Lima (1992) tem sido um dos autores que se dedica do estudo da escola pública portuguesa, na sua ótica “O desenvolvimento da escola como organização especializada, separada da igreja e controlada pelo Estado, carrega uma longa história, rica de significados. Mas a escola dos nossos dias é muitas vezes aprendida como uma realidade objetivada (se não mesmo como uma reificação), como um dado que nos é imposto ou, parafraseando Berger e Luckmann, como *opus alienum* e não como *opus proprium*” (p. 41).

diferentes pontos de vista e, conseqüentemente, da participação dos pais na organização escola. Ainda no que diz respeito às imagens organizacionais na análise da escola, Costa (1996, p. 16) afirma que

A utilização de diferentes imagens organizacionais no estudo da escola, a partir do momento em que possibilita encarar esta organização segundo diferentes pontos de vista, permitirá, conseqüentemente, uma análise organizacional multifacetada evitando-se, portanto, o espartilho conceptual de um determinado enquadramento teórico.

Do conjunto de modelos contemplados na literatura, destacaremos o modelo burocrático, político e o modelo da ambigüidade por serem essenciais no estudo das organizações, uma vez que nos servem sobretudo de lentes para analisar a escola como organização e em particular a escola pública de Angola.

Para o caso específico do contexto em estudo, o modelo burocrático auxiliar-nos-á na interpretação das normas e linhas de autoridade vigentes na organização, bem como entender a escola como uma estrutura coordenada e hierárquica, bem como compreender as possibilidades de participação na organização deste tipo.

Por outro lado, também recorreremos ao modelo político, essencialmente para a análise de determinados fenómenos que se colocam no que se refere à participação dos pais na escola. De entre eles, salientamos conceitos que nos permitirão ajudar a compreender a participação e a não participação dos pais e encarregados de educação, tais como: conflito, interesse, poder, mudança, estratégias e táticas. De modo mais específico, compreender a tomada de decisão como um processo onde pode ocorrer conflito e negociação na organização.

E, acrescentamos que o modelo da ambigüidade permite analisar a participação e não participação dos pais e encarregados de educação na gestão da escola com base em dimensões como incerteza e imprevisibilidade. E, em outras dimensões, que surgem ou possam surgir na escola como organização, conseqüências do resultado da inconstância e da complexidade que é característica da ação organizacional.

Importa destacar que a escola, enquanto objeto social, não corresponde a um objeto de estudo, mas sim a múltiplos objetos de estudo, que surgem, segundo a multiplicidade de olhares teóricos de que for alvo⁴¹.

⁴¹ Como refere Lima (2003) "Ao conceptualizar-se a escola como, simultaneamente, locus de reprodução e locus de produção de políticas, orientações e regras, introduz-se a necessidade de proceder a análises multifocalizadas das organizações educativas/escolares, valorizando o estudo quer no plano das orientações para ação, quer do plano para ação, nos diferentes níveis, e privilegiando uma sociologia empírica atenta aos sistemas de ação diferentemente localizados e às diferentes categorias de atores envolvidos. Porque, finalmente, as organizações são sempre as pessoas em interação social, porque os atores escolares dispõem sempre de *margin de autonomia relativa*, mesmo quando a autonomia das escolas não se encontra juridicamente consagrada e formalmente reconhecida e regulamentada" (p. 93).

Deste conjunto de perspetivas a mobilizar, começamos por Max Weber com o modelo burocrático-racional, que constituiu uma referência dominante para as investigações em educação, pelo menos até a década de 80. Na sequência, se juntam outras perspetivas teóricas como é o caso das imagens e metáforas de Morgan (1986, p. 1996) e dos modelos apresentados por Tony Bush (1995), focados para caracterizar a gestão educacional, só para citar alguns exemplos.

Neste âmbito, a escola como organização começou a ser estudada a partir de modelos alternativos ao burocrático e, posteriormente, a partir de uma combinação de modelos (forma compósita), no sentido de se compreender os múltiplos olhares sobre o universo escolar. Como afirma Lima (1998, p. 584) a “imagem prototípica, estática e definitiva, cede lugar a uma imagem analítica dinâmica, com características caleidoscópicas e holográficas”.

Assim sendo, a análise das organizações a partir da combinação de modelos sociológicos na análise da organização escolar apresenta-se como uma tarefa difícil, no entanto esforços têm sido empregues por diversos autores, trabalho iniciado com Ellström (1983, 2007) e na realidade portuguesa por Lima (1992).

De modo mais aprofundado, Ellström (1983, 2007) apresenta uma proposta de síntese focada em quatro modelos organizacionais, correspondentes às quatro formas de se observar a escola como uma organização: “modelo racional, modelo político, modelo sistema social e modelo anárquico”.

Nesta linha, Lima (2003, p. 47) propõe a análise da escola enquanto organização assente na hipótese de um “modo de funcionamento díptico”. O autor defende uma perspetiva que estuda a escola simultaneamente como organização burocrática e anárquica. Neste sentido,

A ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente conjuntivo e disjuntivo. A escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamarei modo de funcionamento díptico da escola como organização (Lima, 2003, p. 47).

Numa outra interpretação sobre o estudo da escola a partir dos modelos organizacionais, Lima também defende uma perspetiva complexa na análise da organização escolar, nas suas palavras:

(...) os modelos organizacionais não se assemelham a protótipos que, pressupostamente, orientariam e conformariam a ação organizacional, qual réplica ou imagem refletida de estruturas e de formas predefinidas e anteriores à ação. Mesmo no caso dos modelos organizacionais formalmente instituídos por via jurídica – normativa, com caráter universal, fixados em textos legais, é indispensável proceder ao seu estudo enquanto produções resultantes da ação política e administrativa (2003, p. 95).

Por outras palavras, alerta-nos Costa (1996, p. 8) para o facto de que “não existe um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais escolares”, mas que o conhecimento de diferentes pressupostos teóricos, traduzidos em diversas perspetivas e imagens organizacionais, permitirão uma visão mais holística da escola⁴².

Ainda tomando como referência o carácter complexo e compósito da análise da organização escolar, como acima referimos, Estêvão (1998) afirma que

(...) na verdade, se cada modelo ilumina apenas certos aspetos das organizações – dado que reflete um modo particular de as pensar e representar e, concomitantemente, de condicionar o modo de intervir e de definir os problemas que suscita a sua reconsideração por uma visão de tipo mais *caleidoscópico* possibilitará um resultado analítico fenomenologicamente mais englobante e compreensivo.

Face a esta diversidade e combinação de modelos a seguir apresentamos os três modelos que mobilizamos neste trabalho. Em primeiro lugar o modelo burocrático, seguindo-se o modelo político e em terceiro lugar o da ambiguidade. Finalmente, abordamos, o modo de funcionamento díptico da escola como organização concebido por Lima (1992), uma vez que consideramos que o nosso objeto de estudo não pode ser exclusivamente analisado à luz de um único modelo, poderá ser simultaneamente interpretado à luz da burocracia, da política e da ambiguidade.

1. Modelo burocrático

Embora apreciado por uns e repudiado por outros, há muito tempo que pensar em burocracia, é pensar em Weber, pelo facto de ser o maior investigador nesta área e que muito influenciou outros autores, através da continuidade do seu trabalho ou de ruturas com críticas a esta perspetiva. É nesta ótica que, a par de outros, o modelo burocrático se destaca como provavelmente o mais importante dos modelos formais. Embora qualificado como o mais “importante” dos modelos formais, tem sido alvo de grandes debates. Assim, há autores a favor e existem outros que apresentam posições contrárias. Quanto à relevância do modelo burocrático, Bush (2003, p. 43) afirma que,

The bureaucratic model is probably the most important of the formal models. There is a substantial literature about its applicability to schools and colleges. It is often used broadly to refer to characteristics which are generic to formal organizations. Some writers suggest that bureaucracy is an almost inevitable consequence of increasing size and complexity (Packwood, 1989). The pure version of the

⁴² Este autor, na sua obra de 1996, faz uma apresentação detalhada das diferentes imagens organizacionais na análise da organização escolar.

bureaucratic model is associated strongly with the work of Weber who argued that, in formal organizations, bureaucracy is the most efficient form of management.

Na nossa opinião, também o consideramos pertinente na medida em que nos serve de lente de análise do nosso objeto de estudo, concretamente, no aspeto relacionado com a participação dos pais e encarregados de educação na gestão da escola. Embora, vulgarmente, o termo burocracia apresenta em geral um significado pejorativo, associado à morosidade com que se cumpre a tramitação do expediente dentro da organização, esta tem grande importância e necessidade funcional.

No seguimento da análise da burocracia, o autor refere as características que constituem o padrão definido por Weber relativo à burocracia. Para este autor, a administração burocrática de Weber, caracteriza-se por:

hierarquia (cada funcionário tem uma competência claramente definida dentro da divisão hierárquica do trabalho e é responsável pelo seu cumprimento perante um superior); continuidade (a repartição constitui uma ocupação remunerada a tempo inteiro, com uma estrutura de carreira que oferece perspectivas de promoção regular); impessoalidade (o trabalho é conduzido segundo regras prescritas, sem arbitrariedade ou favoritismos, e existe um registo escrito de cada transação); competência (os funcionários são selecionados para as suas funções e controlam o acesso aos conhecimentos reunidos nos processos) (Beetham, 1987, pp.24-25).

Sobre as críticas ao modelo burocrático, Vasconcelos (2004, p. 200) refere que na linguagem comum

(...) a palavra burocracia assume, na grande maioria das vezes, uma conotação pejorativa. Burocracia usualmente é associada a ineficiência, ineficácia, atrasos, confusão, autoritarismo, privilégios e ainda a outros atributos negativos. As organizações modernas são descritas como uma rutura fundamental com esses atributos da burocracia, tanto em parte da literatura especializada em administração, quanto na maioria da grande imprensa.

Para tal, justo seria entender que a palavra burocracia apresenta-se de diferentes maneiras, dependendo da análise de cada autor. Nesta ordem de ideias, destacaremos em primeiro lugar Weber e posteriormente outros autores.

Max Weber (1971) é apontado como o primeiro, e certamente o maior, teorizador da burocracia enquanto modelo organizacional. A este autor, coube a construção de uma brilhante descrição do tipo ideal de organização burocrática e também uma análise sugerida do seu desenvolvimento histórico que, no entanto, traçou o caminho para o aprofundamento deste indispensável modelo, o que faz com que pesquisas posteriores se reportem à teoria da burocracia de Max Weber, quer para a sua mobilização, quer para a sua rejeição, por intermédio de críticas.

No que tange às características da burocracia, Weber (1971, p. 17) identificou-as esclarecendo que no processo burocrático,

1. “A organização dos cargos obedece ao princípio da hierarquia: cada cargo inferior está sob o controle e supervisão do superior;
2. As normas que regulam o exercício de um cargo podem ser regras técnicas ou normas. Em ambos os casos, se sua aplicação pretende ser plenamente racional, torna-se imprescindível a especialização;
3. No tipo racional é questão de princípio que os membros do quadro administrativo devam estar completamente separados da propriedade dos meios de produção e administração. Funcionários, empregados, trabalhadores vinculados ao quadro administrativos não fazem seus os meios materiais de produção e administração;
4. No tipo racional, há também completa ausência de apreciação do cargo pelo ocupante. Onde existem “direitos” ao cargo – como no caso dos juízes e, atualmente no de uma crescente proporção de funcionários e mesmo trabalhadores;
5. Atos administrativos, decisões, normas, são formulados e registrados em documentos, mesmo nos casos em que a discussão oral é a regra ou mesmo prescrita;
6. A autoridade legal pode ser exercida dentro de uma ampla variedade de formas diferentes”.

Segundo Maximiano (2000) “Weber não definiu um modelo padrão, para ser aplicado, apenas esquematizou as principais características da burocracia existente” (2000, p. 88). Deste modo, para o autor, Weber ao sistematizar o seu estudo da burocracia, começa com a análise dos processos de autoridade.

Especificando claramente o tipo de autoridade legal, Weber (1971, p. 19) faz referência ao mesmo como sendo “o tipo mais puro de exercício que emprega um quadro administrativo burocrático”. Para o autor, neste tipo de autoridade, “somente o chefe supremo da organização ocupa sua posição de autoridade em virtude da apropriação, eleito ou designação para a sucessão. Mas, mesmo assim, sua autoridade consiste num âmbito de competência legal” (p. 19). É nesta ótica, que Weber (1971, p. 19), alega que o conjunto do quadro administrativo subordinado à autoridade suprema é formado, no tipo mais puro, de funcionários nomeados que atuam conforme os seguintes critérios:

- “São individualmente livres e sujeitos à autoridade apenas no que diz respeito a suas obrigações oficiais;
- Estão organizados numa hierarquia de cargos claramente definida;
- Cada cargo possui uma esfera de competência, no sentido legal, claramente determinada;
- O cargo é preenchido mediante uma livre relação contratual. Assim, em princípio, há livre seleção;

- Os candidatos são selecionados na base de qualificações técnicas;
- São remunerados com salários fixos em dinheiro, na maioria das vezes com direitos a pensões. Somente em determinadas circunstâncias a autoridade empregadora, especialmente nas organizações privadas tem direito de rescindir o contrato. Mas, o funcionário é sempre livre para demitir-se. A escala salarial é inicialmente graduada de acordo com o nível hierárquico; além deste critério, a responsabilidade do cargo e as exigências do *status* social do ocupante podem ser levadas em conta;
- O cargo é considerado como a única ou, pelo menos principal ocupação do funcionário;
- O cargo estabelece os fundamentos de uma categoria. Existe um sistema de “promoção” baseado na antiguidade, no merecimento ou em ambos. A promoção depende do julgamento dos superiores;
- O funcionário trabalha inteiramente desligado da propriedade dos meios de administração e não se apropria do cargo;
- Está sujeito a uma rigorosa e sistemática disciplina e controlo no desempenho do cargo”.

Este modelo destaca a estrutura hierárquica de autoridade legal, como acima nos referimos, inerente ao posto hierárquico, a orientação da organização para a consecução de objetivos, a divisão e a especialização do trabalho, a existência de regras e regulamentos, as relações impessoais para assegurar a neutralidade e a progressão pelo mérito.

Nesta sequência, Weber (2005), faz a distinção entre tipos de autoridade, desenvolvendo a sua famosa tipologia com a autoridade legal, carismática e tradicional. Para o autor, a autoridade legal é encontrada na maioria das relações de poder nas organizações modernas. Segundo o autor, este tipo de autoridade baseia-se numa crença no direito daqueles que ocupam os cargos mais elevados de terem poder sobre os subordinados, “não se obedece à pessoa, em virtude do seu direito próprio, mas da regra estatutária que determina a quem e enquanto se lhe deve obedecer”(p. 2).

Ainda na base dos tipos de autoridade, segundo Weber (2005) a autoridade carismática provém da veneração a um detentor específico do poder e baseia-se nas características pessoais dele ou dela, afirmando que “o poder carismático, mediante a dedicação afetiva à pessoa do senhor e aos seus dons gratuitos (carisma), em especial: capacidades mágicas, revelações ou heroísmo, poder do espírito e do discurso”(p. 9).

E, por último, a autoridade tradicional. Segundo o mesmo autor, baseia-se na crença na ordem estabelecida tradicional e encontra o seu melhor exemplo nas monarquias atuantes. E afirma ainda Weber que, para além de outras características, “a associação de poder é a agremiação, o tipo de quem manda é o *senhor*, o corpo administrativo são *servidores*, os que obedecem são os *súbditos*. Obedece-

se à pessoa por força da sua dignidade própria, santificada pela tradição: por piedade” (Weber, 2005, p. 9).

Em relação ao estudo das organizações complexas, salientamos que existe a separação entre o indivíduo e os meios de produção, como afirma Weber (1971, p. 7):

A proliferação burocrática estende-se continuamente a todas as esferas da sociedade a separação entre o indivíduo e os instrumentos de produção e administração de maneira que para trabalhar – e, conseqüentemente, viver – as pessoas têm de se empregar em burocracias que dispõem daqueles instrumentos.

Atendendo ao pressuposto de que na organização burocrática o indivíduo detém o poder de acordo com a lei e outras fontes formais. Assim, o autor define "poder" genericamente “como a probabilidade de uma pessoa ou várias impor, numa ação social, a vontade própria, mesmo contra a oposição de outros participantes desta” (p.175). Pois, o poder “economicamente condicionado” não é idêntico ao “poder” em geral (p.175). O autor também discorre sobre esse assunto ao afirmar que

O surgimento do poder económico pode, antes pelo contrário, ser consequência de um poder já existente por outros motivos. E o poder, por sua vez, não é buscado exclusivamente para fins económicos (de enriquecimento), pois o poder, também o económico, pode ser apreciado por si mesmo, e, com muita frequência, o empenho por ele está também condicionado pela ‘honra’ social que traz consigo. Mas nem todo poder traz honra social (*Ibidem*, p. 176).

É notório que nem sempre o prestígio foi a base de poder económico, embora em muitos casos seja confundido. Para Weber, “a ordem jurídica pode garantir, além do poder, também a honra” (*Ibidem*:176).

Todavia, o modelo de Weber relativamente à burocracia, não foi tido como perfeito, por sofrer também críticas de outros autores, como já nos referimos.

Owens (1993) é um dos autores que considera que a abordagem burocrática como um sistema administrativo é adaptada às necessidades das organizações complexas e de grandes dimensões, que lidam por sua vez com um grande grupo de clientes. Segundo este autor, a burocracia “puede también clasificarse como una invención social en el mismo sentido en que lo es también toda nuestra sociedad industrial” (p. 94). O autor, menciona Max Weber por ser considerado o grande teórico da burocracia e pela influência que o seu pensamento ainda tem sobre todos os interessados no estudo dos problemas de conceção de organização.

Ainda segundo o mesmo autor, nalgum momento a burocracia foi vista como uma criação altamente útil e desejável, porque foi certamente a forma mais eficaz de organização inventada. E foi eficiente - pelo menos em comparação com as organizações de "un hombre" e as tradicionais - porque os

preconceitos emocionais e fora da razão, como a casta e a classe, haviam sido eliminados das decisões administrativas (Owens, 1993, p. 94).

Além disso, os titulares de cada papel a desempenhar - os burocratas - eram especialistas altamente qualificados no seu campo. Por outro lado, a burocracia era considerada eficaz porque era uma linha de ação “ordenada, disciplinada e baseada – em procedimentos claros e escritos e, também assentes na precisão” (Owens, 1993, p. 96).

Para Giddens (1997, p. 351) todas as organizações modernas são largamente burocratizadas. Segundo o autor, a invenção da palavra “burocracia” coube a Monsieur de Gournay, em 1745, quando afirma que Gournay,

(...) juntou à palavra «bureau», que tanto significa escritório como mesa de escrever, o termo «cracia», derivado do verbo grego «governar». «Burocracia» é, por conseguinte, o poder dos funcionários. A princípio era aplicado somente aos funcionários do governo, mas o seu uso foi-se ampliando gradualmente às grandes organizações em geral. O conceito foi, desde de sempre, usado de modo depreciativo pelo seu inventor e por outros (Giddens, 1997, p. 351).

Como já referido anteriormente, a burocracia como modelo é interpretada de diversas formas, dependendo da análise de cada autor. Giddens (1997, p. 353), na esteira de Weber, apoia a visão de que a burocracia moderna “é uma forma altamente eficaz de organizar um grande número de pessoas”. Segundo o autor, existem várias razões que fazem com que a burocracia assuma este papel. Nas suas palavras:

1. Os procedimentos burocráticos podem de certa forma limitar a iniciativa, mas também asseguram que as decisões sejam tomadas de acordo com um critério geral em vez de dependerem da extravagância ou do capricho de um indivíduo;
2. O treino dos funcionários para serem competentes na área em que são chamados a agir, destrói o «talento amador», mas assegura um nível médio de competência;
3. Criar quadros de funcionários remunerados e a tempo inteiro reduz a possibilidade de corrupção, embora não a elimine. Os sistemas tradicionais de autoridade baseavam-se em grande parte no que hoje chamamos práticas corruptas. Os detentores de cargos usavam as suas posições, por exemplo, para tributar aqueles que dirigiam, ficando com maior parte do dinheiro para seu uso pessoal;
4. O facto de as aptidões serem julgadas por meio de exames e de outras provas públicas reduz a obtenção de posições através de favores pessoais ou relações de parentesco, embora não a impeça inteiramente.

Ainda segundo este autor, Weber acreditava que “quanto mais uma organização se aproxima do «tipo ideal» de burocracia, maior eficácia terá para atingir os objetivos para os quais foi criada” (1997, p. 353). Na sua perspetiva, Weber relaciona frequentemente a burocracia com eficácia técnica. Dito de outro modo,

(...) a burocracia pode causar problemas de «formalidade» e aceita que muitas das funções burocráticas são monótonas, oferecendo pouca oportunidade para o exercício de capacidades criativas. A rotina burocrática e a autoridade do funcionamento sobre as nossas vidas são preços que pagamos pela eficácia técnica das organizações burocráticas (Giddens, p. 354).

Na perspetiva de Bush (2003, pp. 44-45)⁴³ a burocracia descreve uma organização formal que busca a eficiência máxima através da aproximação racional. Nesta sequência, o autor aponta as seguintes características do referido modelo:

1. It stresses the importance of the *hierarchical authority structure* with formal chains of command between the different positions in the hierarchy. This pyramidal structure is based on the legal authority vested in the officers who hold places in the chain of command.
2. In common with other formal models, the bureaucratic approach emphasizes the *goal orientation* of the organization. Institutions are dedicated to goals which are clearly delineated by the officers at the apex of the pyramid.
3. The bureaucratic model suggests a *division of labour* with staff specializing in particular tasks on the basis of expertise. The departmental structure in secondary schools and colleges is an obvious manifestation of division of labour with subject specialists teaching a defined area of the curriculum.
4. In bureaucracies decisions and behaviour are governed by *rules and regulations* rather than personal initiative. Schools typically have rules to regulate the behaviour of pupils and often guide the behaviour of teachers through bureaucratic devices such as the staff handbook.
5. Bureaucratic models emphasize *impersonal* relationships between staff, and with clients. This neutrality is designed to minimize the impact of individuality on decision making. Good schools depend in part on the quality of personal relationships between teachers and pupils, and this aspect of bureaucracy has little influence in many schools.
6. In bureaucracies the recruitment and career progress of staff are determined on *merit*. Appointments are made on the basis of qualifications and experience, and promotion depends on expertise demonstrated in present and previous positions.

Assim, Bush (2003) reforça algumas das ideias já apresentadas, nomeadamente, sobre a autoridade hierárquica, a orientação por objetivos, a divisão do trabalho, as regras e regulamentações, as relações impessoais e a meritocracia.

Embora já referido na parte introdutória deste capítulo, o modelo burocrático é considerado o mais clássico na análise das organizações, cuja aplicação se pode considerar universal, tal como afirma Bush (2003, p. 45).

Bureaucracy is the preferred model for many education systems, including the Czech Republic (Svecova, 2000), China (Bush, Coleman and Si, 1998), Grécia (Kavouri and Ellis, 1998), Israel (Gaziel, 1998), Polonha (Klus- Stanska and Olek,

⁴³ Nas palavras do autor, "Bureacracy, then, describes a formal organization which seeks maximum efficiency through rational approaches to management" (2003, p. 43).

1998), South Africa (Sebakwane, 1997), Eslovénia (Becaj, 1994) and much of South America (Newland, 1995).

Numa outra interpretação da burocracia como modelo analítico das organização, Filho (2004), considera-a como uma forma de garantir os interesses da classe dominante e também para o atendimento de interesses das classes dominadas, nas suas palavras,

(...) a burocracia, por um lado, é responsável por viabilizar, manter, conservar a ordem social capitalista e, dessa forma, garantir os interesses da classe dominante. Por outro lado, ela também implementa as ações do Estado destinadas ao atendimento de interesses das classes dominadas, na perspectiva de manter a ordem da propriedade privada/liberdade, garantindo, porém, o Bem. Por isso a aparência de classe universal. Pois, numa perspectiva que não encontra saída estrutural para a sociedade, como é no caso da concepção hegeliana, a classe universal é aquela que permite a realização de interesses das classes antagônicas, não sendo, portanto, uma classe voltada para “os interesses gerais”(p. 152).

Neste sentido, de associação entre burocracia e dominação, o autor considera a burocracia

(...) como um dos elementos da materialidade do Estado, expressa também as contradições da sociedade de classes que exigem a existência do Estado como uma estrutura de dominação política. Portanto, a burocracia apresenta-se como uma das mediações entre o Estado e as classes sociais, visando a manutenção da ordem. Nesses termos, a existência da burocracia está vinculada ao Estado e, por conseguinte, à dominação de classe (Filho, 2004, p. 153).

Ainda sobre as características da burocracia, na perspectiva de Richard (2006, p. 135), uma burocracia é um componente da organização formal que utiliza normas e classificação “hierárquica” para obter eficiência. Este autor também destaca Max Weber (1913-1922) como o primeiro a chamar atenção dos pesquisadores para a importância da estrutura burocrática. Segundo o autor, Weber considerava a burocracia como uma forma de organização bem diferente de um negócio administrado pela família. E, desta forma, desenvolveu um tipo ideal de burocracia que refletia os aspectos mais característicos de todas as organizações humanas.

Assim, Richard (2006, p. 135) na esteira de Weber (1947) apresenta cinco características básicas da burocracia:

1. Divisão do trabalho (especialização). Especialistas realizam tarefas específicas. Trabalhando em uma tarefa específica, as pessoas têm maior probabilidade de se tornarem altamente qualificadas e de executarem um trabalho com máxima eficiência. O lado negativo da divisão do trabalho é que sua fragmentação em tarefas cada vez menores pode dividir os trabalhadores e cortar qualquer vínculo que possam ter com objetivo geral da burocracia;

2. Hierarquia de autoridade. As burocracias seguem o princípio da hierarquia, isto é, cada cargo está sob a supervisão de uma autoridade superior;
3. Normas e Regulamentos. São uma característica importante das burocracias. Idealmente, por meio desses procedimentos, uma burocracia assegura um desempenho uniforme de todas as tarefas. Por meio de normas e regulamentos escritos, as burocracias em geral oferecem aos empregados padrões claros para um desempenho adequado (ou excepcional);
4. Impessoalidade. As normas burocráticas determinam que os agentes cumpram seus deveres sem dar satisfação às pessoas como indivíduos. Embora essa norma pretenda garantir tratamento igual para todos, também contribui bastante para o sentimento de frieza e desamparo associado às organizações modernas;
5. Emprego baseado em qualificações técnicas. Na burocracia ideal, a contratação se baseia mais em qualificações técnicas do que no favoritismo, e o desempenho é medido em relação a padrões específicos.

Numa outra perspectiva da burocracia como modelo de análise, Bernoux (n.d., p. 123) questiona-se

(...) em que é que a burocracia, no sentido weberiano, permitiu o desenvolvimento da sociedade industrial? Porque ela coloca no centro da organização um modelo de comando de tipo racional e impessoal necessário ao funcionamento dos grupos quando atingem o tamanho e a complexidade das grandes sociedades (*Ibidem*:123).

A promulgação e regulamentação de normas previamente definidas, constituem-se como um dos aspetos da burocracia. Na ótica de Crozier (1964), as regras impessoais consistem na forma de reduzir a dependência de uns atores sobre os outros face às hierarquias. A este conjunto de relações, o autor denominou de fenómeno burocrático. Assim, na perspectiva do autor, o fenómeno burocrático deve ser analisado dentro do contexto das atividades humanas que constituem o centro das organizações que caracterizam o mundo atual. Deste modo, argumenta que o termo burocrático é “vague” e por si só cria confusão na sua interpretação (Crozier, 1964, p. 2). O mesmo autor afirma que existem três usos fundamentais do mesmo termo que parecem ser distintos nas ciências sociais: o primeiro uso refere-se à sua forma mais tradicional, com ligação à ciência política:

The first and the most traditional usage corresponds to a concept of political science: bureaucracy is government by bureaus. In other words, it is government by departments of the state staffed by appointed and not elected functionaries, organized hierarchically, and dependent on a sovereign authority. Bureaucratic power, in this sense, implies the reign of law and order, but at the same time, government without the participation of the governed (Crozier, 1964, p. 3).

O segundo uso do termo, na ótica de Crozier (1964) baseia-se nas ideias de Max Weber difundidas especialmente por sociólogos e historiadores relativamente à burocratização. Nas suas palavras,

The second usage originates with Max Weber and has been propagated specially by sociologists and historians: bureaucratization is the rationalization of collective activities. This bureaucratization is brought about by, among other means, the

inordinate concentration of the units of production and in general of all organizations and the development within these of a system of impersonal rules, as much for the definition of functions and the repartition of responsibilities as for the ordering of careers.

Crozier (1964) refere que o terceiro uso do termo burocracia corresponde ao sentido vulgar e frequente. Deste modo,

It evokes the slowness, the ponderousness, the routine, the complication of procedures, and the maladapted responses of "bureaucratic" organization to the needs which they should satisfy, and the frustrations which their members, clients, or subjects consequently endure (Crozier, 1964, p. 3).

E, no que diz respeito ao fenómeno burocrático, o autor refere que existe um paradoxo⁴⁴ acerca da teoria da burocracia. Para este autor, ao longo dos últimos cinquenta anos, muitos cientistas sociais do primeiro grupo haviam pensado acerca da burocracia como uma das principais questões de ambas ciências: a sociologia moderna e a política moderna. Neste sentido, Crozier (1964, p. 175) refere que Weber havia oferecido uma brilhante descrição do "tipo ideal" de organização burocrática e uma análise subjetiva do seu desenvolvimento histórico, que aparentemente traçou o caminho para a análise da burocracia nas organizações.

O autor faz referência também a outros elementos, como a quantidade de trabalho e a possibilidade de alcançar os objetivos da organização de acordo com as normas que dependem em grande medida do comportamento dos usuários. Como se pode confirmar nas suas palavras "The amount of work and the possibility of achieving the aims of the organization according to the rules depend on the behaviour of the customers" (Crozier, 1964, p. 173).

Por seu lado, o modelo burocrático, enquanto modelo analítico, segundo Estêvão (1998), "apresenta dimensões que possibilitam a compreensão de alguns aspetos relacionados com a estruturação e funcionamento das organizações em geral, e das educativas em particular" (177). Para o autor, a teoria da burocracia desenvolvida por Weber é

(...) na sua dimensão sociológica, ou seja, enquanto teoria que destaca as questões da racionalidade e da dominação, uma das abordagens mais coerentes e imprescindíveis para compreendermos as organizações e que ultrapassa assim a sua problematização meramente como uma abordagem normativa enfeudada ao valor da eficiência (Estêvão, p. 178).

Numa interpretação com pendor normativo, Estêvão (1998), na esteira do "tipo ideal" weberiano refere que a burocracia exhibe um conjunto de características distintivas, das quais se destacam: a centralização da estrutura da autoridade, com cadeias de comando formais entre diferentes níveis hierárquicos; a orientação por metas; um grau de formalização e de complexidade acentuado;

⁴⁴ No que diz respeito o paradoxo sobre o sistema burocrático, Crozier (1964, p. 176) afirma que: "The paradox, indeed, exist already in Weber's Work. In his studies on law and on Prussian bureaucracy, it is true, Weber presents a view which is richer and more sophisticated than the rationalist model of the famous chapter of *Wirtschaft und Gessellschaft*".

processos racionais e centralizados de tomada de decisão e de controlo, e o exercício profissionalizado de funções. O autor continua ao afirmar que

É o maior ou menor grau de presença ou ausência destas características que determina a definição de uma organização como mais ou menos burocrática, entendendo-se aqui a organização fundamentalmente como uma estrutura de órgãos e funções, como estrutura social formalmente organizada, como uma *entidade* que responde a um esquema ideal concebido pela direção da organização e em que a contribuição pessoal dos membros é subestimada uma vez que o seu comportamento deve refletir as posições pré-determinadas na estrutura e não tanto as suas qualidades ou a sua experiência individual. É neste sentido, então, que surge no modelo burocrático racional a necessidade de se distinguir a estrutura formal da dimensão pessoal dos seus membros, tendo em vista a definição racional das condutas na realização das metas da organização (p. 178).

Assim, a burocracia enquanto modelo racional, enfatiza, por um lado, a importância dos papéis e das relações formais e, por outro, concebe as organizações como entidades que alocam responsabilidades a participantes, criam regras, políticas e hierarquias de gestão para coordenarem atividades diversas.

Neste sentido, afirma Estêvão

(...) na tradição “estrutural”, reforçando precisamente os pressupostos: de as organizações existirem primordialmente para prosseguirem metas pré-estabelecidas; de elas possuírem uma estrutura adequada às metas, ao meio, à tecnologia e aos participantes; de a eficiência organizacional ser tanto maior quanto maior for o constrangimento das organizações por normas de racionalidade; de a especialização permitir altos níveis de perícia individual e performance; de a coordenação e controlo serem mais facilmente realizados através do exercício da autoridade e das regras impessoais (Estêvão, 1998, p. 179).

Para o mesmo autor, o modelo burocrático racional dá uma imagem altamente pré-determinada, integrada e fechada das organizações, “onde a previsibilidade dos comportamentos dos atores é grande, beneficiando para tal, entre outros aspetos, da existência de regras escritas que definem o comportamento aceitável e do planeamento prévio” (Estêvão, 1998, p. 179).

No entanto, face às características já acima referidas, e de acordo com a perspetiva de Carvalho (2014), o modelo burocrático enfatiza a centralização do poder e das decisões, é ainda caracterizado pela rígida hierarquia, não sendo a participação formalmente considerada. Como se pode confirmar nas palavras da autora, “o modelo burocrático assenta numa conceção passiva do subordinado, como se de um mero espetador se tratasse, tendo a autoridade e o poder como seus aspetos edificantes” (p. 48).

A literatura aponta para uma substancial análise da escola como organização à luz do modelo burocrático. E, por outro lado, é considerado como modelo adequado para o estudo das organizações complexas, universo em que, a escola se enquadra.⁴⁵

Neste sentido, a seguir faremos abordagem dos autores que se dedicam ao estudo da escola como organização burocrática.

Nessa perspectiva, Bush (2003, p. 46) considera que o modelo burocrático pode ser mobilizado no domínio da educação, mas, existem dificuldades em “aplicá-lo” de maneira muito entusiasta nas escolas e universidades devido ao papel profissional dos professores.

Para o autor, a versão pura do referido modelo está associada de maneira muito forte ao trabalho de Weber, nas suas palavras:

The purely bureaucratic type of administrative organization ... is, from a technical point of view, capable of attaining the highest degree of efficiency and is in this sense formally the most rational means of carrying out imperative control over human beings. It is superior to any other form in precision, in the stringency of its discipline, and in its reliability (2003, p. 43).

Assim, Bush (2003, p. 45) baseando-se nos estudos de Holmes e Wynne (1998) afirma que

All school are bureaucracies. There are rules governing the behaviour of the members. There is a hierarchy and there are formal and informal norms of behaviour associated with the various roles... One difficulty with a bureaucratic school system is that the bureaucracy and its survival become ends in themselves, and the goals of schooling become subsidiary.

O autor conclui afirmando que todas as organizações, no seu funcionamento, contêm elementos burocráticos. Partindo do pressuposto da aplicação do modelo burocrático na educação.

Schools and colleagues have many bureaucratic features, including a hierarchical structure with the head teacher or principal at the apex. Teachers specialise on the basis of expertise in secondary schools and colleagues and, increasingly, in primary schools also. There are many rules for pupils and staff, whose working lives are largely dictated by the tyranny of the timetable. Heads and senior staff are accountable to the governing body and external stakeholders for the activities of the school or college. Partly for these reasons, bureaucratic theories pervade much of the literature on educational management (Bush, 2003, p. 45).

Lima (2003, pp. 21-22), tem sido um dos autores que estuda a organização escola a partir das lentes burocráticas, considerando o modelo racional como modelo teórico e como modelo normativo:

A consideração do modelo burocrático ou da organização burocrática como tipo mais puro do modelo racional tem ainda a vantagem de possibilitar a concentração

⁴⁵ No que diz respeito a análise da escola à luz da burocracia, Lima (2003:26) afirma que “É a racionalidade burocrática que é posta em causa, quer em termos da sua aplicabilidade ao funcionamento da escola, quer em termos de modelo de análise para o seu estudo”.

da nossa atenção num modelo teórico e não tanto em modelos normativos em que idênticas aceções de racionalidade estão presentes (o taylorismo e a escola clássica, em geral).

Ao refletir sobre o modelo burocrático, Lima (2003, p. 21) sustenta que “o modelo racional acentua o consenso e a clareza dos objetivos organizacionais (que não constituem matéria relevante para a discussão) e pressupõe a existência de processos e tecnologias claros e transparentes”. Continuando, o autor ainda discorre sobre esse assunto ao esclarecer que

As organizações são vistas como formas de realização de objetivos e de preferências, numa visão instrumental centrada na orientação para a tarefa e na importância das estruturas organizacionais. Deste modo, a ação organizacional é entendida como sendo o produto de uma determinada decisão claramente identificada, ou de uma escolha deliberada, calculada, em suma, racional (2003, p. 21).

Assim, quando se aplica o modelo burocrático ao estudo das escolas acentua-se 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, o carácter preditivo das ações organizacionais” (Lima, 1992, p. 66). E, por outro lado, insiste-se noutras características do modelo burocrático, como “na rigidez das leis e dos regulamentos, na hierarquia, na organização formal, na especialização e em outros elementos que são comuns às grandes organizações consideradas burocráticas” (1992, p. 69).

Ainda acerca do uso do modelo burocrático para o estudo da escola como organização, Costa (1996, p. 39) refere que o modelo burocrático terá sido um dos mais mobilizados no domínio da escola como organização: “o quadro conceptual e teórico desenvolvido pelo modelo burocrático de organização terá sido, certamente, um dos mais utilizados (e, eventualmente, também dos mais criticados) na caracterização quer dos sistemas educativos, quer das escolas”. Deste modo, o autor indica, entre os indicadores mais significativos da “imagem burocrática da escola” os seguintes:

- Centralização das decisões nos órgãos de cúpula dos ministérios da educação, traduzida na ausência da autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas;
- Regulamentação pormenorizada de todas as atividades a partir de uma rigorosa e compartimentada divisão do trabalho;
- Previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização;
- Formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino (modo piramidal);
- Obsessão pelos documentos escritos (duplicação, certificação, arquivomania);

- Uniformidade e impessoalidade nas relações humanas;
- Pedagogia uniforme: a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, as mesmas metodologias para todas as situações;
- Conceção burocrática da função docente (Costa, 1996, p. 39).

Silva (2004) é um dos autores que se dedica ao estudo do modelo burocrático na realidade organizacional universitária. Para o autor,

A burocracia consegue gerar estabilidade, previsibilidade e eficiência por força das normas e dos controlos fazendo com que a ação organizacional decorra supostamente segundo os padrões normativos e as regras legais estabelecidas. Por esta razão se compreende a generalizada adoção do sistema burocrático de organização e a sua superioridade técnica relativamente a outras formas organizativas (p. 65).

O modelo burocrático, tal como já referido acima, pode ser mobilizado para a análise de sistemas educacionais de diferentes países. Assim, interrogamos se a escola pública de Angola pode ser analisada por este modelo, e iremos discutir este aspeto adiante neste trabalho, na medida em que se enfatiza a hierarquia entre ministério da educação e escolas e, ainda, a hierarquia e divisão de tarefas dentro da organização (de acordo com o organograma da organização escola).

Apresentamos um exemplo que ilustra esta burocracia em Angola: as solicitações de ausências dos professores quando pretendem resolver assuntos fora da sua área de jurisdição, têm de dirigir a carta da solicitação ao coordenador de disciplina para emitir o seu parecer. Este, após o seu parecer, encaminha a carta ao coordenador de curso para o mesmo efeito. Por sua vez, o coordenador de curso encaminha a solicitação ao subdiretor pedagógico e só assim é que a carta chega ao diretor da escola para o despacho final.

Outro aspeto a sublinhar é a falta de autonomia da escola pública de Angola, que se encontra limitada pelo centralismo das decisões políticas que impede a interferência e a participação dos diversos atores (professores, funcionários, alunos e pais) no processo de tomada de decisões.

Neste modelo, tornam-se do senso comum algumas características como a profissionalização do funcionário, que exerce o cargo técnico em razão de sua competência, comprovada por processo de seleção. A tendência neste modelo de afastar o nepotismo e as relações de apadrinhamento é maior. E, também, o exercício de cargos públicos passa a ser uma profissão, com remuneração previamente conhecida pelo indivíduo, pelos outros membros da organização em particular, e pela sociedade no geral. Isto é, a remuneração é na base das categorias previamente estabelecidas pelos estatutos da organização. Para o caso concreto da escola pública de Angola, os professores são remunerados com

base o estatuto da carreira docente que tem como escopo a regulamentação do artigo 95º da Lei nº. 17/16 de Bases do Sistema de Educação e Ensino, de 7 de outubro.

Neste âmbito, e tendo em consideração o nosso objeto de estudo, podemos questionar: A impessoalidade nas relações entre os atores na escola tem implicações na participação dos pais e encarregados de educação na sua gestão? O facto de os pais não estarem na dependência da hierarquia influencia o tipo de participação que desenvolvem? A reduzida autonomia e capacidade dos atores na tomada de decisão (tudo pensado e previamente definido), será abonatória para a participação dos pais e encarregados de educação na gestão da escola?

2. Modelo político

O modelo político, conforme o nome indica, tem na política o mecanismo de apoio à decisão. A literatura aponta que este modelo foi inicialmente desenvolvido por Allison (1971), que afirmava que a decisão está intimamente relacionada ao poder que cada indivíduo possui e como essa rede de relacionamento se desenha no âmbito organizacional.

Na perspetiva de Muñoz e Roman (1989, p. 129), as abordagens políticas encaram a organização como uma arena política onde indivíduos e grupos lutam pelo poder. Consequentemente, estes autores, com base nos estudos de Boman e Deal (1986), resumem a perspetiva política sobre a organização em cinco propostas:

1. La mayoría de las decisiones importantes en las organizaciones - conlleva distribución de recursos;
2. Las organizaciones son coaliciones compuestas de individuos y de grupos de interesse, como por ejemplo niveles jerárquicos, departamentos, grupos profesionales, grupos étnicos;
3. Los individuos y los grupos de interesse diferem en sus valoraciones, preferencias, creencias, información y percepciones de la realidad;
4. Los objetivos y las decisiones organizacionales emergen de variados procesos de negociación, pactos y luchas;
5. Debido a la escasez de recursos y al endurecimiento progresivo de las diferencias, el poder y el conflicto son características centrales de la vida organizacional (p. 129).

Segundo Friedberg (1993, p. 17) a interação humana mesmo em “contextos de ação muito estruturados, é também e sempre política, ou seja, impulsiona todos os fenómenos que habitualmente associamos à ação no campo político”. Segundo o autor, a referida interação é “subtendida por interesses, por intenções, ou por estratégias mais ou menos conscientes, que geram relações de força

e que se ajustam através de negociações e de discussões, nas quais a questão da legitimidade tem um lugar central” (p. 17).

Na ótica de Morgan pode-se analisar a política organizacional de maneira sistemática, focalizando as relações entre *interesses, conflito e poder* (2006, p. 152).

Desse modo, no que diz respeito aos interesses na análise da política organizacional, Morgan (2006, p. 153) nas suas investigações afirma que “ao se falar a respeito de interesses, fala-se sobre um conjunto complexo de predisposições que envolvem objetivos, valores desejos, expetativas e outras orientações e inclinações que levam a pessoa a agir em uma e não em outra direção”.

O autor afirma ainda que “no quotidiano tende-se a refletir sobre os interesses de modo especial, ou seja, enquanto áreas de importância que se deseja preservar ou ampliar, ou, então, enquanto posições que se deseja proteger ou atingir” (*Ibidem*, p. 153). Com base no exposto, pode-se concluir que desde sempre os interesses fizeram parte das nossas vidas, por isso o mesmo autor sustenta que

(...) vivemos no meio de nossos interesses, frequentemente percebendo os outros como intrusos, engajando-nos prontamente em ataques ou defesas destinados a sustentar ou melhorar nossa posição. O fluxo da ação política acha-se intimamente relacionado com esta maneira de posicionamento pessoal (*Ibidem*, p. 153).

O mesmo autor aponta três domínios interligados e relativos a tarefas, carreira e vida pessoal na organização, sendo eles os interesses da tarefa que se identificam pelo facto de estarem ligados ao trabalho que alguém deve desempenhar, os interesses de carreira que somente podem ser independentes do trabalho que está a ser desempenhado. Continua o autor afirmando, relativamente aos interesses da vida pessoal na organização que

Pondo em evidência as suas personalidades, atitudes próprias, valores, preferências, crenças e conjunto de comprometimento com o mundo exterior, permitindo que estes interesses extramuros configurem a forma de agir tanto em relação ao cargo, quanto à carreira (*Ibidem*, p. 153).

Deste jeito, na perspectiva política, as organizações podem ser definidas como arenas políticas ou coligações de indivíduos e de grupos de interesse. Como afirma Sá (1997, p. 77) “Cada um procurando influenciar as decisões organizacionais de modo a fazer refletir nas políticas institucionais os seus pontos de vista”.

Relativamente ao que se perspectiva a respeito do conflito, Morgan (2006) argumenta que “o conflito aparece sempre que os interesses colidem” (p. 159). É nesta base que o autor salienta que

O mesmo pode ser pessoal, interpessoal ou entre grupos rivais e colisões. Pode ser construído dentro das estruturas organizacionais, nos papéis, nas atitudes e nos estereótipos, ou surgir em função de recursos escassos. Pode estar explícito ou implícito. Qualquer que seja a razão e qualquer que seja a forma que assuma, a sua

origem reside em algum tipo de divergência de interesses percebidos ou reais (p. 160).

Para o autor⁴⁶, uma característica importante da perspectiva política é que o conflito é uma peculiaridade normal das organizações. Deste modo, o conflito é um assunto inevitável de uma classe de interesses e grupos de interesses. O conflito aparece onde quer que exista interesses. Como afirma o autor:

O conflito aparece sempre que os interesses colidem. A reação natural ao conflito dentro do contexto organizacional é vê-lo comumente como uma força disfuncional que pode ser atribuída a um conjunto de circunstâncias ou causas lamentáveis. É uma questão de personalidade. Existem rivais que estão sempre colidindo. Os auditores e os contadores são detestados por todos. O conflito é visto como um estado de infortúnio que em circunstâncias mais favoráveis desapareceriam (Morgan, 2006, p. 152).

O poder é um fenômeno que ocorre em todas relações sociais, quanto ao seu uso na análise das organizações, afirma Morgan (2006, p. 163), que “o poder é o meio através do qual conflitos de interesses são, afinal, resolvidos”. Este autor, numa visão pluralista, encara o poder como uma variável crucial para a compreensão das atividades de uma organização, considerando de igual modo que o poder é o meio através do qual os conflitos de interesse são, afinal, resolvidos.

No que diz respeito ao poder, Morgan (2006) afirma que

(...) maior parte dos teóricos em organização tende assumir como ponto de partida a definição de poder dada pelo americano Robert Dahl (1957), sugerindo que o poder envolva habilidade para conseguir que outra pessoa faça alguma coisa que, de outra forma, não seria feita” (p. 163).

Afirma ainda Morgan (2006, pp. 163-164) que “o poder tem suas influências sobre quem consegue o quê, quando e como?”

Assim, para o autor as fontes de poder são ricas e variam. Para o mesmo autor seguem as mais importantes e variadas fontes⁴⁷:

1. Autoridade formal;
2. Controlo sobre recursos escassos;
3. Uso da estrutura organizacional, regras e regulamentos;
4. Controlo do processo de tomada de decisões;
5. Controlo do conhecimento da informação;
6. Controlo dos limites;
7. Habilidades de lidar com a incertezas;
8. Controlo da tecnologia;
9. Alianças interpessoais, redes e controlo da “organização informal”;

⁴⁶ Ainda sobre o modelo em estudo, afirma Morgan, “a política de uma organização é mais claramente manifesta nos conflitos e jogos de poder que algumas vezes ocupam o centro das atenções, bem como nas incontáveis intrigas interpessoais que promovem desvios no fluxo da atividade organizacional. Mas fundamentalmente, todavia, a política ocorre em bases correntes, quase sempre de um modo que é invisível a todos, exceto aos diretamente envolvidos” (2006, p. 152).

⁴⁷ Segundo Morgan, “Essa fontes de poder dão aos membros da organização uma variedade de meios para ampliar os seus interesses, resolvendo ou perpetuando os conflitos organizacionais” (2006, p. 164).

10. Controlo das contra- organizações;
11. Simbolismo e administração do significado;
12. Sexo e administração das relações entre sexos;
13. Fatores estruturais que definem o estágio da ação;
14. O poder que já se tem (Morgan, 2006, pp. 163-164).

Depois de uma breve análise do modelo político nas organizações, do ponto de vista geral, a seguir faz-se a sua descrição com base aos autores que se dedicam ao estudo do referido modelo na perspetiva da escola⁴⁸.

A escola como organização é um espaço de interação de diferentes atores. Destes, destaca-se os gestores de topo, os intermédios, professores, famílias, alunos e outros, onde nas suas relações estará sempre presente a questão do poder, seja ele formal ou informal, que de certa forma requer algum controlo. Na ótica de González (1998) a micropolítica refere

La utilización por parte de individuos y grupos de poder, formal e informal para lograr sus metas en la organización. En gran parte, las acciones políticas se producen debido a las diferencias percibidas entre individuos y grupos, junto con la motivación para usar poder para influir y/o proteger. Aunque tales acciones están conscientemente motivadas, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada, puede tener «significación» política en una situación dada. Las acciones y procesos conflictivos y cooperativos son parte del ámbito de la micropolítica. Además factores macro y micropolíticos interactúan frecuentemente (p.222).

Nesta sequência, para a autora, a micropolítica na escola deve ser analisada sobre os seguintes aspetos:

- las formas de poder, formal e informal;
- las metas de los individuos, sean intereses, propósitos, preferencias... las acciones políticas, sean decisiones,
- las acciones políticas, sean decisiones, acontecimientos, actividades.
- las diferencias o discrepancias entre los miembros de la organización en lo que respecta a valores, creencias, necesidades, ideologías, metas.
- las acciones organizativas, estén motivadas de modo consciente o inconsciente: acciones estratégicas, calculadas, propositivas, o acciones rutinarias, no decisión, no acción, negligencia. - los efectos o consecuencias de tales acciones para los demás. los tipos de acción política, ya sea conflictiva o cooperativa. la influencia mutua entre el ambiente externo y el dominio político interno de la organización (González, p.222).

⁴⁸ Quanto a esta questão, Lima (2003, p. 17) afirma “Embora possa haver algumas dificuldades de aplicação deste modelo ao estudo da escola pública, controlada centralmente pelo Estado, em que a mobilização de interesses e de grupos antagónicos se pode tornar mais difícil, seja por falta de espaços de intervenção, seja mesmo devido aos efeitos de socialização para a conformidade, indispensável e funcional num sistema centralizado, ele tem vantagens de chamar a atenção para a heterogeneidade que caracteriza os diversos atores educativos (tantas vezes apreendidos como grupos homogéneos), para a conflitualidade que pode marcar os seus interesses e as suas ações e, até, para o seu potencial de intervenção e de mudança”.

Na interpretação de Sarmiento (2000) a ordem política das escolas é definida a partir das relações de poder no interior destas e nas articulações com o seu exterior. Segundo o autor, estas relações de poder estão ligadas com

(...) os contextos locais imediatos onde sediam as escolas, com o campo intraorganizacional e as organizações que configuram o sistema educativo e com o Estado - constituem o elemento dimensional definidor da ordem política das escolas (2000, p. 129).

Neste seguimento, o mesmo autor, afirma que “A análise das relações de poder nas organizações escolares é o eixo de desenvolvimento do estudo das *micropolíticas de escola*” (Sarmiento, 2000, p. 129). Ainda nesta senda das relações de poder, o autor continua afirmando que

Ao considerar-se as escolas como «arenas políticas», focalizam-se os sentidos, os meios e as estratégias pelas quais os alunos, os professores e os restantes atores sociais nas escolas celebram as relações de cooperação e de competição, tendo em vista assegurar a definição das finalidades e das posições de todos, a nomeação dos comportamentos considerados relevantes e adequados e a satisfação de interesses. A análise da micropolítica visa precisamente esclarecer e interpretar as tensões e relações de força, bem como os processos, frequentemente tácitos e implícitos, através dos quais essas relações de força se exprimem na construção da ordem política das escolas (Sarmiento, 2000, p. 129).

Segundo Bush (2003), a distribuição do poder influencia as organizações, os consensos e negociações entre os grupos de interesse. O autor afirma ainda que o conflito é considerado como endémico nas organizações e a sua direção é conduzida na regulação do comportamento político. A definição a seguir sugerida por Bush (2003, p. 89) aborda e incorpora estes aspetos fundamentais

Political models assume that in organizations policy and decisions emerge through a process of negotiation and bargaining. Interest groups develop and form alliances in pursuit of particular policy objectives. Conflict is viewed as a natural phenomenon and power accrues to dominant coalitions rather than being the preserve of formal leaders.

Ainda Bush (2003, p. 90), baseando-se nas investigações de Hoyle (1999), faz uma distinção entre política e micropolítica, quando afirma que

The concerns of policy micropolitics are essentially transboundary; how micropolitics constitute the means by which school staff respond to external pressures, e.g. resistance, retreatism, ritualism. Management micropolitics faces in the direction of strategies whereby school leaders and teachers pursue their interests in the context of the management of the school... although micropolitics is concerned with strategies deployed in the conflict of interests between teachers, perhaps the main focus is the conflict of interests between school leaders and teachers. (1999, p. 214).

Numa outra interpretação, Bush (2003, pp. 91-94), com base nas investigações de Becher e Kogan (1992) e de Bacharach e Lawler (1980) sintetiza seis características, que considera serem os pressupostos essenciais da perspectiva política:

1. They tend to focus on group activity rather than the institution as a whole;
2. Political models are concerned with interests and interests groups;
3. Political models stress the prevalence of *conflict* in organizations;
4. Political models assume that the goals of organizations are unstable, ambiguous and contested. Individuals, interest groups and coalitions have their own purposes and act towards their achievement. Goals may be disputed and then become a significant element in the conflict between groups;
5. Decisions within political arenas emerge after a complex process of bargaining and negotiation;
6. The concept of power is central to all political theories. The outcomes of the complex decision making process are likely to be determined according to the relative power of the individuals and interest groups involved in the debate.

O desenvolvimento da imagem da escola como arena política marca uma viragem importante nas conceções vigentes no âmbito da análise organizacional, que segundo Costa (1996, p. 73), recusando quer a racionalidade linear, quer a previsibilidade das imagens “empresarial” e “democrática”, “os modelos políticos” de organização afirmam-se a partir de um conjunto de indicadores da organização escolar, destacando-se os seguintes:

- A escola é um sistema político em miniatura, cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais;
- os estabelecimentos são compostos por uma pluralidade heterogénea de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos próprios, poderes e influências diversas, e posicionamentos hierárquicos diferenciados;
- os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior, e influenciam toda a atividade organizacional;
- as decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos, desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processos de negociação;
- interesses, conflitos, poder e negociação são palavras – chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional (p. 73).

Para o autor, a imagem organizacional da escola como arena política encontra-se na vertente oposta à imagem democrática da escola por apresentar reduzidas tendências normativas. Quando afirma que

De pendor marcadamente sociológico, no sentido interpretativo e crítico, esta imagem organizacional encontra-se, a este nível, na vertente oposta à imagem democrática da escola já que são muito reduzidas as suas tendências normativas (Costa, 1996, p. 74).

Embora o modelo político seja em relação aos outros modelos descritos como o mais aberto, por analisar no seu interior um cenário de debates entre os atores, apresenta também limitações.

Nesta perspetiva das limitações do modelo político, Bush (2003, p. 108), com base nas investigações de Bolman e Deal (1991), considera que a perspetiva política tem o seu foco na política e esta subestima o significado dos processos racionais e colaborativos. De igual forma Bush (2003), baseando-se nos estudos de Baldrige (1978), reconhecido como um autor destacado na mobilização analítica do modelo político para a educação, afirma em primeiro lugar que as modificações estão dirigidas a certos enfoques formais:

Our original model probably underestimated the impact of routine bureaucratic processes. Many decisions are made not in the heat of political controversy but because standard operating procedures dominate in most organizations... the model downplayed long-term patterns of decisions processes and neglected the way institutions structure shaped and channelled political efforts (p. 108).

Em segundo lugar, o autor refere que os grupos de interesse têm uma maior influência não valorizando o nível institucional: “Political models stress the influence of interest groups on decision-making and give little attention to the institutional level”.

Em terceiro lugar, há um destaque dos conflitos relativamente à colaboração profissional: “In political models there is too much emphasis on conflict and a neglect of the possibility of professional collaboration leading to agreed outcomes”.

Em quarto lugar, os modelos políticos são vistos como teorias descritivas e explicativas da realidade das escolas: “Political models are regarded primarily as descriptive or explanatory theories. Their advocates claim that these approaches are realistic portrayals of the decision-making process in schools and colleges”.

Em quinto lugar, e último, da mobilização analítica do modelo político para a educação, segundo o mesmo autor,

Political models offer valid insights into the operation of school and colleges but it is often difficult to discern what constitutes political behaviour and what may be typical bureaucratic or collegial activity. The interpretation of group processes as either collegial or political is particularly difficult (Bush, 2003, p. 108).

Voltando à caracterização do modelo político, é necessário recordar que este modelo, consiste numa alternativa ao modelo burocrático racional, dá relevo a outros conceitos e a outras problemáticas, necessários também para a explicação das dinâmicas organizacionais (Morgan, 2006).

Partindo do facto de haver em qualquer organização uma diversidade de interesses que os atores perseguem por vias frequentemente diferenciadas, na perspetiva de Estêvão (1998) este modelo considera que a atividade política é uma dimensão essencial das organizações, a par do reconhecimento de autoridade formal que é apenas uma fonte de poder, e que os conflitos são

normais e constituem-se fatores significantes da promoção de mudanças. O autor continua ao afirmar que:

Reconhece-se que a participação dos atores pode ser intensa mas simultaneamente inconstante e que as metas organizacionais são ambíguas e sujeitas a interpretações políticas nem sempre coincidentes, emergindo fundamentalmente de processos de negociação, pactos e lutas, sendo concretizadas ainda por condutas diferentes (p. 184).

E no que diz respeito ao processo de tomada de decisão, segundo Estêvão (1998).

(...) estes desenham-se também como processos complexos de negociação, propiciando aos atores a mobilização estratégica dos seus recursos de poder no sentido de reconverterem os seus valores e metas em influência efetiva (1998, p. 184).

Dito de outra forma, afirma Costa (1996, p. 80-86) que “as escolas parecem dispor de características particulares para aplicação dos modelos de análise política”. O autor explica a ideia de escola como arena política com base em quatro conceitos fundamentais: interesses, conflito, poder e negociação. O mesmo autor não deixa de salientar também que outros conceitos poderiam ter sido evocados, tais como a instabilidade de objetivos, a tomada de decisões, a distribuição de recursos, a coligação, a estratégia e as influências.

Com base na afirmação de Costa quando se refere ao conflito como “A diversidade de interesses inerentes aos vários grupos que compõem a organização escolar traduz-se, na hora de decisão, situações de conflito” (1996, p. 83), e embora em contextos e realidades diferentes, verifica-se que esta forma de origem de conflitos ajuda-nos analisar a escola pública de Angola.

O diretor como o titular do poder formal (caso específico de Angola) pode orientar os serviços administrativos no sentido de ser efetuada alguma cobrança aos pais e encarregados de educação que sirva para melhorar as condições ligadas ao processo de ensino/aprendizagem⁴⁹ como por exemplo: aquisição de quadros pretos, detergentes, giz, abastecimento de água, alguma reparação, etc. Nesse entretanto, esta mensagem chega aos pais e encarregados de educação por intermédio dos filhos/alunos e em muitos casos gera alguma insatisfação porque às vezes o valor a ser cobrado não é do alcance de todos, atendendo que na escola, principalmente a pública, se encontram alunos provenientes de todos os estratos sociais. E para minimizar a situação, as partes encontram um denominador comum por intermédio da negociação, que é, neste caso, determinar-se um valor que esteja ao alcance de todos os pais e encarregados de educação. Esta análise enquadra-se na afirmação de Costa (1996, p. 83) na esteira de (Hughes, 1986), quando refere que

⁴⁹ Acontece com maior frequência nas escolas públicas não orçamentadas.

As decisões na arena política não surgem, nem na sequência de um processo racional, nem de acordo com os objetivos formalmente definidos para a organização (imagem empresarial e burocrática), nem mesmo, a partir do desenvolvimento de situações consensuais tendo em conta a partilha de objetivos comuns (imagem democrática), mas resultam de complexos processos de negociação e compromisso que, não conseguindo satisfazer completamente as preferências dos vários subgrupos ou indivíduos, traduzem as preferências daqueles que detêm maior poder e/ou influência.

Por sua vez, Sarmiento (2000) sublinha que nos últimos anos têm-se registado alguns avanços dos estudos designados de micropolíticos. Sob esta designação, estudos da escola como organização política têm sido alvo de uma maior atenção por parte da administração escolar, como o próprio autor afirma que

(...) em vez de abordarem a questão como ordem contra desordem, os modelos micropolíticos pressupõem que a ordem nas organizações é negociada politicamente de forma sistemática e que se encontra uma lógica interna subjacente a esta negociação (p. 35).

Ainda nesta sequência, Bacharach e Mundell (2000) consideram que a micropolítica é a esfera onde são

(...) negociadas diferentes lógicas de ação no seio duma escola ou área educativa específica. Por exemplo, numa área educativa em que os professores se vêem enquanto profissionais que dirigem escolas, como se fossem instituições de ensino superior (a lógica da autonomia profissional), e em que os diretores vêem os professores como simples burocratas de segunda que executam ordens (a lógica da responsabilidade burocrática), a micropolítica será a arena onde este confronto será negociado entre os grupos (p. 133).

As organizações como sistemas políticos são caracterizadas por três dimensões básicas: interesses, conflito e poder, como já referido neste ponto. Embora possam existir outras dimensões, de acordo a interpretação de cada autor, estas constituem a natureza política da vida organizacional.

Desta forma, Afonso (1994, p. 54) analisando o processo político dentro do contexto organizacional da escola, assente na manifestação do conflito, com base nos estudos de Gronn (1986), apresenta uma distinção de três tipos de conflito: conflito manifesto⁵⁰, conflito encoberto e conflito latente⁵¹.

Dos três tipos de conflito acima referenciados, Afonso (1994) aponta o conflito encoberto como a forma de conflito mais comum no contexto das organizações. Para o autor, este tipo de conflito, caracteriza-se quando os indivíduos ou grupos dominantes têm interesses adquiridos e pretendem manter o estado atual das coisas contra interesses dos outros membros. O autor afirma que

⁵⁰ O conflito manifesto corresponde a situações nas quais os atores individuais, grupos ou coligações exprimem abertamente os seus interesses relativamente a uma política ou ação específica (Gronn, 1986).

⁵¹ O conflito latente ocorre quando os atores ou grupos específicos não têm plena consciência dos seus interesses em relação a questões específicas as quais chegam às arenas políticas como conflitos completamente definidos. Às vezes, o conflito latente permanece implícito em atitudes de hostilidade ou de alienação que tendem a evoluir para o conflito encoberto ou manifesto (Gronn, 1986).

A gestão do conflito é realizada nas arenas informais ou em bastidores incluindo os grupos ou redes de amigos. Outra situação típica de conflito encoberto ocorre quando uma coligação ou grupo de interesses tem uma agenda oculta relativamente a uma questão específica e exerce pressão sobre os que tomam as decisões (Afonso, 1994, p. 54).

Para o mesmo autor, as escolas enquanto sistemas políticos “são concebidas como sistemas abertos particularmente sensíveis às influências das respectivas comunidades e, em geral, do contexto social mais vasto” (Afonso, 1994, p. 55).

Numa outra interpretação acerca do conflito, Silva (2011) na esteira de Bolman & Deal (1989) afirma que

(...) à luz da perspectiva política, as organizações são encaradas como coligações de indivíduos e grupos de interesse, que diferem entre si quanto aos valores, preferências, interesses, crenças e percepções da realidade, o que torna o processo de decisão resultado de negociações geradas a partir de situações de conflito (p. 77).

Os conflitos organizacionais e as relações de poder constituem dimensões das organizações. Neste sentido, Silva (2011) caracterizando as organizações do ponto de vista político com base nos estudos de Pugh *et al.* (1971) considera que

(...) cada organização revela-se o cenário da atividade política na qual indivíduos e grupos cooperam e competem pelo poder. Esta asserção converge com a hipótese que sustenta a teoria política de que o sistema é constituído por vários grupos de interesse que têm preferências e exigências diferentes e que se digladiam em busca de recursos de poder (p. 77).

Neste sentido, para o autor, as metas institucionais resultantes da solução do conflito de interesses são “expressão dos interesses e propósitos grupais que dominam num determinado momento do cenário político” (p. 78). Ainda segundo o mesmo autor, na perspectiva política

(...) a organização é encarada como um espaço de confrontação, onde cada ator ou grupo, dotado de interesses próprios, utiliza estrategicamente a sua margem de liberdade explorando em seu proveito as zonas de incerteza com vista à concretização dos seus objetivos (Silva, 2011, p. 102).

Contrariamente aos modelos formais, que percecionam as organizações como empreendimentos interligados e racionais que perseguem um objetivo comum, na visão de Morgan (2006) a metáfora política enquadra as organizações como redes de pessoas independentes com interesses divergentes, que se juntam em função da oportunidade, por exemplo, de ganhar a vida, de desenvolver uma carreira, de perseguir um objetivo ou meta desejada. Para o autor, quando se desenvolve a imagem das organizações vistas como sistemas políticos, a racionalidade é sempre política. Como se pode confirmar nas suas palavras:

Ninguém é neutro na administração das organizações nem mesmo os administradores das organizações. Existe uma importante dimensão de poder subjacente ao processo de representação que a metáfora da cultura nem sempre ressalta como seria desejável (Morgan, 2006, p. 145).

Retomando a perspectiva do poder, recorreremos a perspectiva de Pinto e Vogot (2018) que no seu estudo sobre relações do poder e conflito, referem que “ De modo coerente, pode-se falar que o poder é uma variável dependente ou independente, que pode ser entendido como um conceito isolado, influência organizacional ou até mesmo como solução de conflitos” (p. 175).

Numa outra interpretação sobre o poder, Sá (1997) refere que os atores sociais estão sempre dotados de um mínimo de poder, e porque não são apenas mãos e coração, mas também cérebro, estão aptos a tomar decisões e a aproveitar as suas margens de autonomia.

E, por outro lado, Silva (2011, p. 102) baseando-se nas investigações de Crozier e Friedberg (1977), considera na perspectiva política a organização como um palco onde a ação coletiva se desenvolve como um “jogo de poder” onde cada ator ou grupo mobiliza as fontes de incerteza pertinentes para realizar os seus objetivos e “bater o sistema”. Porém, Silva (2011, p. 102) conclui que

(...) este processo baseado na necessidade de resolver conflitos decorrentes do poder relativo de cada grupo de interesse resulta na formulação de políticas que correspondem, provisoriamente, a compromissos satisfatórios mantidos no contexto da precária ordem negociada.

Não se deve esconder a originalidade da estrutura que corresponde a uma forma de exercício de poder, e nesta perspectiva Fernandes (2003, p. 47) afirma que

A forma como os indivíduos se posicionam face à hierarquia, os interesses e as estratégias que desenvolvem, os conflitos e o(s) poder(s) que detêm, formal ou informalmente, remete-nos para a análise dos fenómenos micro(políticos) que ocorrem no seio da organização.

Ao abordarmos estes fenómenos precisamos de entender, na esteira de Fernandes (2003, p. 51), que “O poder de tomar decisões nas organizações pode ser analisado a partir de duas dimensões: autoridade e a influência”⁵². Deste modo, com base nestas dimensões do poder, o autor afirma que

A teoria micropolítica centra-se, assim, na capacidade de influenciar, disseminada pela organização com um carácter menos formal e que deriva de vários aspetos: a personalidade (carisma), a capacidade técnica e o acesso a informação ou recursos (materiais e/ou simbólicos) (2003, p. 51).

⁵² No que tange as duas dimensões de tomar decisões nas organizações, Fernandes (2003, p. 51), na esteira de Hoyle (1998) define “autoridade é a forma de poder legalmente apoiada que envolve o direito de tomar decisões e é suportada por um conjunto de sanções que, em última análise, é coercivo. A influência é a capacidade de afetar as ações dos outros sem sanções legais.

Por sua vez, Silva (2004) ao referir-se ao modelo político, e embora reconhecendo a existência de uma estrutura de autoridade, considera que esta é apenas uma das bases de poder dentro da organização, e não necessariamente a mais importante. Deste modo, segundo o autor, ao contrário da abordagem democrática que tem como foco principal a cooperação, “o modelo político põe em realce o carácter endémico do conflito e considera como que o líder pode retirar o seu prestígio da defesa de interesses particulares e por se concentrar na totalidade do sistema” (p. 232).

Sobre a estrutura organizacional, apoiando-se na teoria política, o mesmo autor, salienta que esta “não se apresenta como estável nem está concebida para satisfazer os critérios de eficácia organizacional, refletindo antes em cada momento, os interesses dominantes” (*Ibidem:232*).

Deste modo, ao abordar os modelos políticos de organização, Costa (1996, p. 73) sustenta que os mesmos “afirmam-se a partir de um conjunto de indicadores que os defensores deste modelo organizacional apontam como caracterizadores da organização escolar”. Destaca, assim,

A escola como um sistema político em miniatura, cujo funcionamento é análogo ao das situações políticas existentes nos contextos macro-sociais; os estabelecimentos de ensino são compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferenciados; a vida escolar desenrola-se com base na conflitualidade de interesses e na conseqüente luta pelo poder; os interesses (de origem individual ou grupal) situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda a atividade organizacional; as decisões escolares, tendo na base a capacidade de poder e de influência dos diversos indivíduos e grupos desenrolam-se e obtêm-se, basicamente, a partir de processo de negociação; interesses, conflito, poder e negociação são palavras - chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional (*Ibidem*, p. 73).

Nesta ótica, análises têm sido efetuadas para melhor compreensão do modelo político. Para tal, é importante perceber que, dentro do modelo político, existe uma grande relação entre os conceitos de interesse, conflito, mudança, poder, estratégia, negociação e táticas, como já foi referido na parte introdutória deste capítulo. Para uma melhor percepção, seria indispensável ter presente as suas definições.

No que diz respeito à mudança, pode-se afirmar que esta problemática é antiga, desde os tempos remotos sempre provocou inquietações em autores que estudam esas questões. Nesta sequência, Bernoux (s/d, p. 211) menciona que

Há oposição entre o permanente, o existente, aquilo de que se parte e que permanecerá forçosamente dos traços, mesmo quando uma mudança se realiza, e, por outro lado, o novo, as maneiras de fazer desconhecidas, mais para as quais nos encaminhamos.

Ainda nos seus estudos, Bernoux (s/d, p. 211), refere-se à mudança nas organizações e não diretamente da mudança social como fenómeno de sociedade. A mudança, as estratégias e o poder, são conceitos que se complementam, pelo facto de só haver mudança quando são utilizadas estratégias que a possam facilitar na sua execução. Nesse entretanto, surge o poder para manter e fazer cumprir as leis estabelecidas. É nesta vertente que o autor considera que

(...) não se pode mostrar a introdução das mudanças sem pôr em jogos as estratégias dos atores e as suas apostas, sem mostrar os jogos de poder no interior dos sistemas que se apoiam sobre incertezas, sem a insistência na autonomia do fenómeno organizacional

O mesmo autor, ainda discorre sobre o assunto ao referir que “a mudança no interior da organização é explicada como uma mudança das regras e das relações, provenientes ou não do exterior e pressionados e constringendo os atores” (*ibidem*, p. 215). E quanto a definição de mudança, se pode principiar pelo conceito mais básico do termo. Neste sentido, explicar-se-ia o termo mudar como considera o autor “é entrar numa relação diferente com o outro. Esta nova relação é construída” (*ibidem*, p. 220). Continuando, Bernoux foi sempre mais profundo em seus estudos, neste sentido, retorna a definir o termo mudança, referindo que a mesma “consiste na criação de novas regras, que se constroem na ação, mas também em função do imaginário do grupo” (*ibidem*, p. 233).

Partindo do pressuposto de Bernoux (s/d, p. 211) quando refere que “numa análise da construção de uma mudança, o ponto de partida para a análise estratégica é incontornável”, expomos a seguir o sentido de *estratégias*, relacionando-o com o significado de *táticas*.

No que diz respeito às estratégias, necessário é, entender que o emprego das mesmas, leva a inovações. Deste modo, Bolivar (2003, p.110) refere que “as estratégias se distinguem das inovações específicas de menor alcance, que seriam mais propriamente táticas (objetivo a curto prazo) a utilizar no contexto de uma estratégia que lhe dê sentido” (*ibidem*, p.110). Nesta sequência, necessário é também perceber que as estratégias e as táticas, são conceitos que caminham juntos complementando-se um ao outro conceito como considera o autor

As estratégias proporcionam um quadro de referência para resolver os problemas dentro de uma planificação do desenvolvimento; as táticas são um conjunto específico de atividades exigidas para levar a cabo as estratégias. As táticas, portanto, assemelham-se aos planos operativos, que funcionam em quadros de referência mais amplos (estratégias), com uma visão da forma como resolver os problemas (*ibidem*, p.110).

Neste seguimento, as estratégias são usadas, sempre que se precisa determinada situação.

Embora na conceptualização deste modelo apareçam outros conceitos como táticas, negociação, estratégias, mudanças e interesses, ao longo da nossa abordagem neste texto mencionamos com mais

profundidade o conflito e o poder, que no nosso entender nos servem de apoio para o aprofundamento do nosso objeto de estudo. Estes conceitos ajudam-nos na compreensão da relação escola - família, concretamente, na participação dos pais e encarregados de educação na gestão da escola.

A mobilização do modelo político para análise da participação dos pais na gestão da escola pública de Angola parece-nos adequada, permitindo-nos, entre outros aspetos, perspetivar as clivagens de interesses entre atores, a existência de colaboração e/ou de conflitos no interior do grupo dos pais e entre pais e outros atores, as desigualdades de poder subjacentes aos diferentes grupos de atores em processos de tomada de decisão e, ainda, equacionar a influência dos pais na tomada de decisão.

Weber (n.d., p. 113) contribuiu com grandes subsídios relativamente ao conceito de poder. A ele pertence o sistema de classificação mais conhecido e mais amplamente usado na distinção básica entre poder e autoridade. Neste âmbito, afirma o autor que “poder significa a possibilidade de impor a sua própria vontade, numa relação social, contra toda a resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade” (*Ibidem*, p. 113). O mesmo autor continua afirmando que “o conceito de poder é sociologicamente neutro. Todas as qualidades possíveis de um homem e de toda a espécie de constelações de possibilidades podem colocar alguém em posição de impor a sua vontade em dada situação” (*Ibidem*, p. 113).

Também sobre a natureza do poder nas organizações, o cientista político Dahl (1957) define o poder nos seguintes termos: “my intuitive idea of power, then, is something like this: A has power over B to the extent that he can get B to do something that A would not otherwise do (pp. 202-203).

Na perspetiva de Dahl acima referida, encontramos a essência do conceito do poder, na medida em que se verifica que implica também um aspeto importante que é frequentemente negligenciado, como o diz Hall (1984): “A variável poder é uma variável relacional; o poder não tem sentido a menos que seja exercido. Uma pessoa ou grupo não podem ter poder isoladamente; é preciso que estejam numa relação com alguma outra pessoa ou coletividade” (p. 93).

Por outro lado, ainda sobre a natureza do poder nas organizações, afirma Hall (1984) que “a maioria dos muitos tratados que versam sobre o conceito mostra uma concordância geral no sentido de que ele diz respeito as relações entre dois ou mais atores sociais, nas quais o comportamento de um é afetado pelo do outro” (p. 93).

Muñoz e Roman (1989), com base nas fontes de poder identificadas por Morgan (1986) que acima referimos, apontam como primeira e principal fonte de poder a autoridade. Nesta senda, os autores levantam a seguinte questão: “Qué relación existe entre poder y autoridad”? (p. 132).

Mas é com base nas investigações de Weber que Muñoz e Roman encontram a diferença entre o poder e a autoridade. Para estes autores

(...) esta significa la probabilidade de que un mandato una orden específica sea obedecido. Poder significa la posibilidad de imponer la propia voluntad dentro de una relación social, utilizando incluso la fuerza y la coerción. La estructura del poder requiere una autoridad legítima, es decir, reconocida socialmente (1989, p. 132).

E, por outro lado, analisando o poder como uma relação social caracterizada por algum tipo de dependência, reforça a nossa posição ao afirmar que, no caso da escola pública de Angola, concretamente na gestão escolar, o diretor detém o poder segundo os diplomas legais, especificamente o Decreto Presidencial nº 109/11 de 26 de maio, que aprova o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores. Neste caso, para além de presidir o conselho de direção, é-lhe delegado o poder a partir das estruturas centrais. Tendo em conta que os cargos de direção e outros ao nível da escola são de nomeação (caso específico da escola pública de Angola), do ponto de vista formal está muito mais próximo do modelo burocrático do que do modelo político.

Nesta sequência, por se tratar de um poder legítimo (institucional ou poder de cargo), segundo Afonso (1991, p. 25) é “o poder que decorre de valores interiorizados por **P**, que indicam que **O** tem um direito legítimo de influenciar **P** e que este tem obrigação de aceitar essa influência”.

Na linha de interpretação do poder do diretor, para Ball (1999) o seu papel é fundamental e decisivo para a compreensão da micropolítica da escola. Segundo o autor, as responsabilidades legais do diretor colocam-no numa posição única de autocracia admitida. Cabe-lhe a responsabilidade de planificar e manter a escola como organização formal e, de um modo muito revelador, converter a escola na expressão da sua autoridade. Na mesma senda, sobre o poder do diretor, Ball (1999, p. 93) afirma que a autoridade do diretor circunscreve-se também na definição de

(...) Todos los métodos y procedimientos de enseñanza, todas las cuestiones relativas al currículum, las relaciones con los padres y la supervisión de los profesores y sus deberes son reconocidos como asuntos sobre los que debe decidir el director, y los comités de educación raramente tratan de intervenir.

Do ponto de vista político, os professores detém o poder quando se aplica o poder de *especialista*. Na perspetiva de Afonso (1991, p. 25), este tipo de poder refere-se à influência que **O** tem sobre **P**, pelo facto de este lhe reconhecer conhecimento superior ou maior capacidade em certas áreas específicas. Segundo o autor, se os professores não são destituídos de poder, também não são donos de um poder absoluto. Logo, cada membro de uma organização, mesmo o mais humilde, dispõe de um mínimo de poder. Como afirma Afonso com base nos estudos de Crozier,

Cada membro de uma organização, mesmo o mais humilde dispõe de uma certa forma e até de um certo ponto [...] de um mínimo de poder [...]. Assim, os alunos, como membros da organização (escola), dispõem pelo menos desse mínimo de poder (Afonso, 1991, p. 33).

Embora não sejam o nosso foco de estudo, importa aqui destacar os alunos como membros importantes da organização (escola). No entanto, estes dispõem pelo menos de um “mínimo de poder” (Afonso, 1991, pp. 34-35). Para o mesmo autor, entre outras razões bastaria referir que os alunos, sendo atores tão ou mais importantes que os professores no processo educativo, como demonstra a crescente valorização do seu estatuto na organização formal da escola, são também em maior número que os professores, o que só por si é uma importante fonte de poder. Realçamos que o poder que aqui nos referimos remete-se para o contexto da sala de aula, lugar onde esse poder se confronta com o dos professores.

Ainda na base da distinção do poder e de autoridade, estabelecida por Weber, Hall (1984) afirma que o poder envolve “a *força* ou *coerção* e não seria um fator importante como processo interno das organizações, salvo nos casos como os campos de trabalhos forçados, algumas prisões, algumas escolas e assim por diante” (p. 95).

A autoridade, por outro lado, segundo autor, é uma forma de poder que não implica força. Ao contrário, envolve uma “*suspensão do julgamento*” por parte dos que se submetem a ela (Hall, 1984, p. 95). Ainda segundo o mesmo autor, as diretrizes ou ordens são seguidas porque se acredita que devam ser seguidas.

É importante salientar que desde a época de Weber tem havido diversas tentativas de classificar o conceito de poder em categorias ainda mais aprofundadas. Assim, segundo Hall (1984, p. 96) “as bases do poder são aquilo que os indivíduos ou grupos controlam e que os tornam capazes de manipular o comportamento de outrem”.

Este autor, com base na tipologia de French e Raven (1968), voltada primordialmente para as bases do poder interpessoal, identifica as seguintes bases do poder: o poder de recompensa, que se limita às situações em que a recompensa é significativa para o recetor do poder; o poder coercitivo baseado nas percepções do recetor sobre a capacidade do detentor do poder de distribuir punições; o poder legítimo, aquele em que o recetor reconhece que o detentor do poder tem o direito de influenciá-lo e ele tem a obrigação de seguir as direções dessa influência; o poder referente, que se manifesta quando um recetor do poder se identifica com o detentor do poder e tenta comportar-se como ele; e, por último, o poder especializado, baseado no conhecimento especial atribuído ao detentor do poder pelo recetor.

Face ao acima exposto relativamente ao poder, suas bases e fontes, podemos referir que, no que concerne à gestão da escola pública de Angola, os alunos para além do poder normativo (estabelecido pelos diplomas legais), e por fazerem parte do conselho de direção (órgão de consulta da direção), detêm também o poder de grupo por se constituírem na maior franja da organização (escola).

Por outro lado, verificamos que não detêm o mesmo poder os pais e encarregados de educação na gestão da escola pública de Angola, concretamente aquela que tem sido o nosso objeto de estudo. Uma das razões que nos leva a fazer tal afirmação é o facto de os seus representantes não fazerem no plano da ação parte das reuniões do importante órgão de consulta, o conselho de direção, e também nos demais órgãos onde são afluídos aspetos importantes da gestão da escola, como é o caso do Conselho Pedagógico, como se pode ver no Anexo 4.

Tal situação conduz-nos à seguinte questão: os pais e encarregados de educação apesar de não deterem poder formal, detêm outros tipos de poder na escola?

A adoção de um modelo de análise da organização escolar permite-nos selecionar uma determinada faceta da realidade organizacional de modo a compreender os meandros desse contexto. Nesta perspetiva, o modelo político constitui uma das possíveis leituras da realidade organizacional que, embora excluindo outras dimensões, permite-nos, por um lado, conhecer os jogos que se desenrolam no interior de uma organização e, por outro, enfatizar a análise da ação social desenvolvida pelos atores organizacionais.

Com base nestas reflexões e tendo em conta o nosso objeto de estudo, refletimos acerca do seguinte: que alianças existem entre pais e encarregados de educação e diretores de escola? Que tipo de poderes são subjacentes na relação entre pais e encarregados de educação e direção da escola? Coordenador de turma no seu papel de gestor intermédio que influência tem na participação dos pais e encarregados de educação na gestão da escola? Estas são algumas questões que podemos colocar a partir deste quadro teórico, sem a ambição de responder a todas no âmbito da nossa investigação.

No sentido de aprofundar o nosso estudo, também recorreremos a outras perspetivas teóricas, nomeadamente aos modelos de ambiguidade que abaixo apresentamos.

3. Modelos da ambiguidade

Embora os modelos da ambiguidade possam auxiliar-nos na análise das organizações de uma forma geral, importa aqui destacar que o seu surgimento está ligado ao estudo das universidades e de instituições educativas.

Neste sentido, para a compreensão e interpretação dos vários processos que têm lugar nas organizações, os autores têm-se dedicado na mobilização de diversas perspetivas. Neste seguimento, é o caso de Cohen, March e Olsen (1972, p. 1) que definem o modelo da *anarquia organizada* como organizações ou situações de decisão caracterizada por três propriedades em geral:

Consider organized anarchies. These are organizations or decision situations characterized by three general properties. The first is problematic preferences. In the organization it is difficult to impute a set of preferences to the decision situation that satisfies the standard consistency requirements for a theory of choice. The second property is nuclear technology. Although the organization manages to survive and even produce, its own processes are not understood by its members. It operates on the basis of simple trial-and-error learning from the accidents of past experience, and pragmatic inventions of necessity. The third property is fluid participation. Participants vary in the amount of time and effort they devote to different domains, involvement varies from one time to another. As a result, the boundaries of the organization are uncertain and changing, the audiences and decision makers for any particular kind of choice change capriciously.

Numa outra interpretação, Weick (1976, p. 5) entende a organização como metáfora de débil articulação e flexível entre os atores e estes, dentro da organização, sobrevivem no meio de incertezas. Neste sentido, o autor aponta algumas características acerca do que ele denomina de “loosely coupled systems” nas organizações educacionais, tais como:

1. Slack times-times when there is an excessive amount of resources relative to demands;
2. Occasions when any one of several means will produce the same end;
3. Richly connected networks in which influence is slow to spread and/or is weak while spreading;
4. A relative lack of coordination, slow coordination or coordination that is dampened as it moves through a system;
5. A relative absence of regulations;
6. Planned unresponsiveness;
7. Actual causal independence (p. 5).

Ainda na senda do sistema de débil articulação nas organizações, o autor acredita que os sistemas débeis, apesar de confusos, têm funções válidas dentro das organizações e fundamenta a sua posição apresentando as suas vantagens ou funções na base de seis pontos.⁵³

Friedberg (1993, pp. 72-73), aponta J. March como o inventor da noção “Anarquias organizadas ou Modelo do Caixote do Lixo”, em colaboração com outros dois parceiros com quem fazia, no começo dos anos setenta, uma série de pesquisas sobre as organizações universitárias. Este autor, na esteira de March, distingue três traços para caracterizar o referido modelo:

Por um lado, uma forte ambiguidade das preferências: os atores de tais contextos não sabem muito bem o que querem, ou antes, querem muitas coisas nem sempre fáceis de conciliar; o mesmo é dizer que finalmente, nesses contextos, a ação terá tendência para preceder a formação das preferências, ou para criar, mais que o inverso. Por outro lado, uma tecnologia mal dominada: se se conhece (e não muito bem) os *inputs e os outputs* do sistema, não se sabe praticamente nada sobre o processo de transformação (tecnologia de produção, que não tem evidentemente necessidade de ser materializada, mas pode ser perfeitamente «intelectual», como é o caso numa instituição educativa por exemplo) que permite passar de uma para outro. Resulta daí uma dificuldade para avaliar os resultados, que perdem assim uma grande parte do seu poder regulador das relações entre atores. Finalmente, terceiro traço, uma participação fluida nos processos de decisão ou, se preferirmos, uma fraca estruturação dos mesmos: é fácil entrar ou sair dos processos de decisão, de neles introduzir novas preocupações ou de inferir outras a partir deles (pp. 72-73).

Em consideração ao anteriormente referido sobre os modelos da ambiguidade, podemos aferir que tais modelos compreendem dimensões como: incertezas, imprevisibilidades e dúvidas nas organizações, no entanto, não constituem ainda um conjunto coerente de conceitos na análise organizacional. Como já aqui foi sendo referido, os seus pressupostos básicos difundiram-se sobretudo a partir de algumas metáforas bem conhecidas: *garbage cans*; *organized anarchies*⁵⁴; *loosely coupled systems*⁵⁵.

Estas metáforas, segundo Bush (2003), apontam que os objetivos são problemáticos e que as instituições experimentam dificuldades em ordenar as suas prioridades. Para o autor, os modelos da ambiguidade assumem a turbulência e a imprevisibilidade como características dominantes das

⁵³ No que diz respeito as vantagens do sistema de débil articulação, Weick (1976) afirma que “Loose coupling allows some portions of organization to persist. Loose coupling lowers the probability that the organization will have to-or be able to-respond to each little change in the environment that occurs. The mechanism of voting, for exemplo, allows elected officials to remain in office for a full term eventhoughtheir constituency at any moment may disapprove of particular actions. A second advantage of loose coupling is that it may provide a sensitive sensing mechanism. Thus sand is a better medium to display wind currents that are rocks, loosely coupled systems preserve many independent sensing elements and therefore “know” their environments better than is true for more tightly coupled systems which have fewer externally constrained, independent elements. A third function is that a loosely coupled system may be a good system for localized adaptation. Fourth, in loosely coupled systems where the identity, uniqueness, and separateness of elements is preserved, the system potentially can retain a greater number of mutations and novel solutions than would be the case with a tightly coupled system. Fifth, if there is a breakdown in one portion of a loosely coupled system then this breakdown is sealed off and does not affect other portions of the organization. Sixth, since some of the most important elements in educational organizations are teachers, classrooms, principals, and so forth, it may be consequential that in loosely coupled system there is more room available for self-determination by the actors” (p. 6-8).

⁵⁴ Metáforas construídas por Cohen & March (1972) que na perspectiva dos autores as referidas metáforas chamam atenção e focalizam a análise em aspetos até então negligenciados e ou considerados isolados nas organizações.

⁵⁵ Modelo criado por Weick (1976) para analisar as organizações complexas, tais como escolas e as universidades.

organizações. Não há clareza sobre os objetivos das instituições e os seus processos não são propriamente compreendidos. A participação em volta do ambiente político é um fluxo de membros que optam pelas decisões e oportunidades.

Relativamente aos modelos da ambiguidade, Bush (2003, p. 134) refere que esta designação abrange todos aqueles modelos que enfatizam a “uncertainty” e “unpredictability” em “organizations” na complexa existência das organizações, e que surgem sobretudo como uma reação aos modelos formais. A este respeito, o autor afirma que

Ambiguity models assume that turbulence and unpredictability are dominant features of organizations. There is no clarity over the objectives of institutions and their processes are not properly understood. Participation in policy making is fluid as members opt in or out of decision opportunities (p. 134).

Nesta sequência, Bush (2003, p. 135-140) elenca as principais características geradoras de ambiguidade na organização escolar:

1. There is a lack of clarity about the *goals* of the organization. Many institutions are thought to have inconsistent and opaque objectives. Formal models assume that organizations have clear purposes which guide the activities of their members.
2. Ambiguity models assume that organizations have a problematic technology in that their processes are not properly understood. Institutions are unclear about how outcomes emerge from their activities.
3. Ambiguity theorists argue that organizations are characterized by *fragmentation* and *loose coupling*. Institutions are divided into groups which have internal coherence based on common values and goals.
4. Within ambiguity models *organizational structure* is regarded as problematic. There is uncertainty over the relative power of the different parts of the institution.
5. Ambiguity models tend to be particular appropriate for *professional client-serving* organizations. In education, the pupils and students often demand inputs into the process of decision-making, specially where it has a direct influence on their educational experience.
6. Ambiguity theorists emphasize that there is *fluid participation* in the management of organizations.
7. A further source of ambiguity is provided by the signals emanating from the organization's *environment*. There is evidence that educational institutions are becoming more dependent on external groups.
8. Ambiguity theorists emphasize the prevalence of *unplanned decisions*. Formal models assume that problems arise, possible solutions are formulated and the most appropriate solution is chosen.
9. Ambiguity models stress the advantages of *decentralization*. Given the complexity and unpredictability of organizations, it is thought that many decisions should be devolved to sub-units and individuals.

Neste sentido, podemos dizer que os modelos da ambiguidade requerem muita atenção na sua análise que para além de nem sempre haver coesão na articulação da sua estrutura, como se observa nos

modelos formais o que torna os sistema de controlo mais débeis, também, existe o facto de estarem dentro dele, diferentes metáforas e imagens organizacionais, como afirma Estêvão (1998, p. 197).

(...) os defensores deste modelo afirmam que os mecanismos estruturais formais nem sempre se apresentam muito conexos e que os sistemas de controlo se revelam com frequência mais débeis na ação do que é previsto nomeadamente no modelo burocrático racional.

Assim, os modelos da ambiguidade são caraterizado, como o próprio termo revela, pela não clareza na resolução de problemas dentro da organização, bem como na tomada de decisão das situações. Eis a razão pela qual em muitos casos é considerado de forma estranha como “caixote de lixo⁵⁶”: considera-se pouco claro, com mistura dos problemas, soluções e participantes, e as oportunidades de escolha aparecem como fluxos (Estêvão, 1998, p. 197).

No entanto, Estêvão (1998, p. 197) sublinha que antes dos modelos da ambiguidade anunciar os seus princípios,

(...) já outras abordagens tinham indicado essa menor consistência interna das organizações, a começar, desde logo, pela distinção parsoniana dos três níveis de organização (institucional, de gestão e técnico) que, de algum modo, aponta para uma quebra qualitativa da linha de autoridade clássica uma vez que as funções realizadas em cada nível não coincidem.

Necessário é, também, perceber que o facto de nos modelos da ambiguidade contemplar a metáfora do “caixote de lixo”, não significa que não haja trabalho, nem entrega dos elementos envolvidos. Funciona a responsabilidade de gestão na organização, embora em certos casos os atores se comportem como participantes de um processo cujas soluções podem não seguir, como afirma Estêvão (1998, p. 199), em “rumos definidos à partida, situação que constitui sobretudo como gestores da incerteza e facilitadores da participação”.

Segundo Ellström (2007, p. 453) a compreensão e, conseqüentemente, a descrição do modelo anárquico é feita através de três das suas mais bem conhecidas noções, ou seja, as metáforas “*anarquia organizada*”, *caixote de lixo*⁵⁷ e *sistemas debilmente articulados*⁵⁸, respetivamente”. Assim, para este autor, e na esteira de Cohen *et al.* (1972), qualquer organização, mesmo as organizações públicas e as educacionais, podem ao menos parcialmente ser compreendidas como anarquia. Esta metáfora refere-se a organizações com três caraterísticas em geral. Primeiro, aquelas em que há objetivos e preferências inconsistentes e mal definidos, que tal como afirma o autor,

⁵⁶ Cohen, 1972; Ellstron, 2007

⁵⁷ Cohen *et al.*, 1972; Cohen & March 1974

⁵⁸ Cohen *et al.* 1972

⁵⁹ Weick, 1976

“consequentemente, a intencionalidade da ação organizacional torna-se problemática” (p. 453). Em segundo lugar, os processos organizacionais e tecnológicos são obscuros ou pouco compreendidos pelos membros da organização.

A terceira e última característica da metáfora anarquia organizada⁶⁰, há participação fluída e parcial. Segundo o mesmo autor, nesta característica, os membros da organização “variam na quantidade de tempo e esforço que dedicam a diferentes áreas, isto é, o seu envolvimento varia de um momento para outro” (Ellström, 2007, p. 454).

Ainda no que diz respeito a metáfora da anarquia organizada, na análise de Lima (1992, p.72) qualquer organização, e especialmente as organizações educativas e outras organizações públicas podem ser

(...) entendida pelo menos parcialmente, como uma anarquia organizada, ou seja, - como uma organização onde poderemos encontrar três características gerais, ou três tipos de ambiguidade: 1) objetivos e preferências inconsistentes e insuficientemente definidos e uma intencionalidade organizacional problemática; 2) processos e tecnologias pouco claros e pouco compreendidos pelos membros da organização; 3) participação fluída, do tipo part-time.

Deste modo, depois de apresentarmos as três características do modelo anárquico, a seguir faremos uma breve descrição das três metáforas ou noções que constituem o referido modelo.

Iniciaremos com a metáfora da anarquia organizada. Como já referido ainda neste ponto, foi criada pelos autores Cohen, March e Olsen (1972) com o objetivo de caracterizar as organizações com preferências e objetivos inconsistentes e não bem definidos, cujos procedimentos organizacionais e tecnológicos pouco compreendidos pelos seus membros, e quanto à participação dos membros define-se como fluída.

Todavia Lima (2003, p. 46), ao referir-se à anarquia organizada, esclarece de forma mais objetiva tal modelo em detrimento de outros, uma vez que o termo “*anarquia* não significa má organização, ou mesmo desorganização, mas sobretudo outro tipo de organização (por contraste com a organização burocrática)”. Por outro lado, “também não significa uma ausência de chefe ou de direção, mas sim uma desconexão relativa entre elementos da organização” (*Ibidem*). No que concerne ao estudo da articulação e tensões entre o burocrático e o político, verifica-se que ambos têm duas realidades da mesma situação, dando origem a conclusões que os modelos da ambiguidade afluam com mais profundidade.

⁶⁰ Segundo Ellström (2007, p. 453), os autores March & Olsen (1976), acrescentam a essas propriedades ou características, um quarto tipo de ambiguidade: “a ambiguidade da história”. Isto é, a tendência de membros da organização em reconstruir seletivamente e distorcer eventos organizacionais do passado (p. 12).

Ainda de acordo com Lima (1992) o modelo de anarquia organizada desafia o modelo bem instalado da burocracia racional, “não por procurar sobrepor-se-lhe, mas por procurar competir com ele na análise de certos fenómenos e de certas componentes das organizações” (p. 77)

Na ótica de Costa (1996), no concernente ao conceito de anarquia, segundo o autor é uma perspectiva organizacional com um elevado grau de desvinculação relativamente aos aspetos prescritos ou normativos, uma metáfora cujo uso permite visualizar um conjunto de dimensões que poderão ser encontradas nas organizações escolares “se não em todas, pelo menos em algumas” (p. 89) e, entre as quais apontam-se as seguintes:

A escola é, em termos organizacionais, uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua; O seu modo de funcionamento pode ser apelidado de anárquico, na medida em que é suportado por intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida; um estabelecimento de ensino não constitui um todo unido, coerente e articulado, mas uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados.

Ainda no que diz respeito à aplicação da metáfora anarquia organizada, afirma Fernandes (2017, p. 87).

As universidades e outras instituições educativas e algumas organizações públicas podem ser vistas como anarquias organizadas, uma vez que fazem parte de suas realidades organizacionais as seguintes: preferências e objetivos mal definidos ou inconsistentes; procedimentos de tentativa e erro, aprendizado com falhas de experiências anteriores e processos não compreendidos pelos seus membros; participação fluida, com variação de esforços e tempo.

Ainda neste âmbito, da anarquia organizada, Fernandes (2017, p. 85) apresenta a sua perspectiva referindo que este modelo é conceitualmente associado:

(...) à insensatez, ao jogo e à aleatoriedade e, em termos de estruturação organizacional, voltada para as tecnologias e procedimentos não claros (ambíguos), com objetivos conflituosos, obscuros e não partilhados. A dinâmica organizacional é muito dependente das contingências externas e internas, visto que falta intencionalidade na ação e, conseqüentemente, desarticulação entre o plano das intenções e o plano da ação.

Nesta sequência, como já referido, Cohen *et al* (1972) menciona que a existência de objetivos e preferências inconsistentes e mal definidos, processos organizacionais e tecnológicos obscuros ou pouco compreendidos pelos membros da organização e, por outro lado, a participação fluida e parcial, concretamente na escola, é designada de anarquia organizada. Neste seguimento, a escola como anarquia é, também caracterizada por Costa (1996, p. 89) como uma realidade sócio- organizacional “complexa, heterogénea, problemática e ambígua”. Com efeito, é

(...) constituída mais por uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados do que por um todo.

Vulnerável face ao seu meio externo, turbulento e incerto e funciona com base em: intenções e objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida (p. 89).

Para o autor, os processos de tomada de decisão na escola acontecem de forma

(...) desordenada, imprevisível e improvisada, do amontoado de problemas, soluções e estratégias. Processos organizativos [...] (tais como a planificação, a tomada de decisão, a avaliação e a certificação) assumem um carácter essencialmente simbólico (Costa, 1996, p. 90).

Nesta sequência, ainda segundo o mesmo autor, a escola assumindo formas tais como as de anarquia organizada, sistema caótico e sistema debilmente articulado, e adaptando processos de tomada de decisão só claramente explicáveis à luz do modelo do caixote do lixo. Todavia, para Costa (1996) o funcionamento da escola como anarquia revela-se particularmente ambíguo, imprevisível e incerto.

Assim, pelas razões acima referidas podemos afirmar que, tendo em conta Costa (1996), relativamente aos conceitos tradicionais da escola como organização, esta opera uma rutura de segundo nível: há o reconhecimento do poder e do conflito, efetuado pela conceção política, ao qual se acrescenta a ambiguidade, a incerteza e a legitimação informal e ritual.

Na perspetiva de Sá (1997), a metáfora da anarquia organizada põe em destaque a falta de clareza dos objetivos organizacionais, o carácter problemático e pouco claro da tecnologia e a participação fluida.

Na mesma sequência, Estêvão (1998) menciona que as características anárquicas estão relacionadas com

(...) tecnologias pouco claras, participação fluida, preferências inconsistentes e mal - definidas, metas ambíguas, que tornam a estrutura das organizações essencialmente problemática, distinguindo-se os atores e as próprias organizações como entidades capazes de suplementar a tecnologia da razão com a tecnologia da insensatez (pp. 198-199).

Quanto à metáfora do caixote de lixo, importa destacar que é relacionada a um processo de tomada de decisões com base na figura do caixote de lixo. É utilizado pelos autores como recipiente em que diferentes membros da organização colocam vários problemas e soluções à medida que estes vão sendo gerados no seu quotidiano. Nesta sequência, segundo Lima (1992, p. 75).

A utilização desta imagem, no mínimo um pouco estranha, tem, no entanto, a vantagem de chamar a atenção para a falta de intencionalidade de certas ações organizacionais e de contrapor ao modelo burocrático e ao seu conhecido circuito sequencial – identificação do problema, definição, seleção da solução, implementação e avaliação – um outro modelo no qual as soluções resultam frequentemente de um conjunto de elementos acidentais.

Nessa forma de perspetivar a organização, neste caso a escola, à luz da metáfora do caixote de lixo, Sá (1997, p. 85) afirma que

(...) a metáfora caixote de lixo destaca a falta de intencionalidade da ação organizacional, questionando nomeadamente as conceções tradicionais da decisão organizacional como um ato planeado obedecendo a uma sequência racional de fases.

E, por último a metáfora da débil articulação. Esta metáfora do modelo anárquico, assenta no pressuposto de que os elementos de uma organização são fracamente conectados uns aos outros. Ou de outra forma, constituem-se num sistema de débil articulação. Na perspetiva de Fernandes (2017: 89) com base em Weick (1976)

(...) as escolas são “loosely coupled”, ou seja, são organizações debilmente acopladas, uma vez que não existem racionalidade e eficiência nos trabalhos de coordenação, bem como as vinculações entre os vários níveis de sua estruturação, rotinas e procedimentos são frágeis, havendo até desarticulação entre diferentes elementos da estrutura, que, apesar de aparentemente integrados, na realidade funcional isoladamente resguardando seus próprios interesses.

Deste modo, e como já referido nos pontos anteriores, determinada organização ao estabelecer relações com os seus membros mobiliza mais de um modelo. Verificamos que a escola pública de Angola também não difere muito de outras realidades no que tange aos modelos da ambiguidade, e podemos dar alguns exemplos: o diploma legal sobre as faltas dadas ou cometidas pelos professores (Decreto executivo n.º 13/06 de 10 de Fevereiro) diz que o professor que falta seis (6) tempos letivos tem direito a uma (1) falta e muitas escolas implementaram a meia falta (0,5), que não consta do referido diploma.

Ainda de acordo o mesmo Decreto no seu artigo 7º, no seu ponto 2, os diretores e subdiretores dos estabelecimentos de ensino devem lecionar uma ou duas turmas na disciplina da sua especialidade. Mas, embora legislado, os referidos responsáveis por razões às vezes não justificadas, não o fazem.

Podemos acrescentar um outro elemento: embora o sistema de gestão da escola pública de Angola se caracterize como centralizado e dependente das estruturas centrais em todos os domínios, verifica-se uma desconexão de alguns documentos orientadores, isto é, dois professores que lecionam a mesma disciplina, na mesma escola e no mesmo curso e classe, um pode cumprir o programa atual e outro não.

Um outro aspeto a considerar é o regulamento do funcionamento das comissões de pais e encarregados de educação. Apesar de emanado superiormente, não é aplicado em todas as escolas da

mesma forma: umas não o aplicam por não corresponder aos objetivos preconizados pela organização (escola) e outras não o aplicam por desconhecerem a sua existência.

Por outro lado, esta falta de coordenação que, na nossa análise, se traduz em uma anarquia organizada, não acontece apenas com as escolas, ou melhor, dentro de uma determinada escola (na relação com os seus membros), mas verifica-se também na relação entre a estrutura central com a base, isto é, entre o Ministério da Educação e as escolas. Por exemplo, a Lei de Bases do Sistema de Educação n.º 13/01 de 31 de dezembro foi revogada para Lei n.º 17/16 do Sistema de Educação e Ensino de 7 de outubro, mas muitas escolas (às vezes da mesma província ou do mesmo município) continuam a orientar-se a partir da Lei revogada, neste caso, a Lei n.º 13/01.

Acontece ainda que noutras escolas desconhecem a existência de uma Lei de Bases. Contudo, estas escolas conseguem encontrar um meio termo para o seu funcionamento que, por vezes, se consubstancia em regras ou normas pouco claras.

Sá (1997), por seu lado, considera que para os modelos da ambiguidade a estrutura é um dos elementos problemáticos da organização. A debilidade de articulação entre as partes confere reduzida importância à estrutura formal na previsibilidade da conduta organizacional. E continua afirmando que

(...) nas organizações educativas a relação entre a estrutura e a atividade é frequente espúria. O carácter fragmentado da organização torna particularmente complexa a definição precisa dos domínios de intervenção de cada unidade, podendo verificar-se a sobreposição de competências (p. 85).

Com base no exposto, e considerando os modelos da ambiguidade e suas características bem identificadas, como a imprevisibilidade, a incerteza e as tecnologias pouco claras, quando associado ao nosso objeto de estudo, concretamente a participação dos pais na gestão da organização (escola), leva-nos a refletir nas seguintes questões: o carácter problemático da tecnologia e objetivos pouco claros, constituem-se como barreiras à participação dos pais e encarregados de educação na gestão da escola? A débil articulação entre os coordenadores de curso e de turma, como gestores intermédios, na sua função de elo de ligação entre a escola e a comunidade, influi na participação dos pais e encarregado educação na gestão da escola?

Como vimos anunciando, ao longo deste texto, não existe único modelo para analisar a escola como organização, a seguir faremos a apresentação de uma forma de combinar diferentes modelos mobilizado para a análise da escola como organização.

4. Modo de funcionamento díptico da escola como organização

A escola, nosso objeto de estudo, pode do ponto de vista da análise organizacional ser analisada a partir de diferentes modelos, ou seja, de modo isolado: o modelo burocrático, o modelo político e os da ambigüidade. No entanto, também pode ser analisada a partir da combinação de modelos.

Diante deste cenário, observamos também, que a mesma escola pode ser estudada sob outro ponto de vista ou em outro modo de funcionamento. Isso, na perspectiva de que não existe um único e melhor modelo para compreender os contextos organizacionais escolares.

Nesse seguimento, considerando que um único modelo analítico, por si só, não responde à complexidade da realidade organizacional, Lima (2011, p. 21) refere não se poder liminarmente:

(...) fazer corresponder uma determinada conceção a apenas uma imagem ou metáfora e, como se compreende, menos ainda a um modelo teórico de análise ou um paradigma. Não é sequer possível limitar a interpretação das conceções organizacionais de escola às metáforas organizacionais disponíveis na literatura, embora em termos de referencial teórico esse capital hermenêutico não deva ser desprezado. Sabe-se, em qualquer dos casos, como é arriscada qualquer tentativa de fazer corresponder a cada metáfora uma teoria, seja de pendor analítico ou normativo ou, ao invés, de abordar cada modelo teórico a partir de apenas uma imagem ou metáfora que pudesse ser assumida como seu traço pertinente. Sabe-se, finalmente, que as metáforas são construções simbólicas arbitrárias, ou convencionais, cujo significado é culturalmente situado e não, necessariamente, universal.

A complexidade do estudo organizacional obriga ao uso de modelos, metáforas e imagens como recursos de análise, como já anteriormente referido.

Relativamente a este quadro, nos socorremos de autores que propuseram modelos combinados para o estudo da escola como organização, com uma proposta concretamente citamos Ellström (1983, 2007) que explica a realidade organizacional a partir dos quatro modelos: “o racional, político, de sistema social e o anárquico, respetivamente”(p. 450).

No mesmo seguimento, destacamos Morgan (2006), que estuda a complexidade organizacional, a partir das metáforas da “máquina, orgânica, do cérebro, da cultura, da política, da prisão psíquica e a metáfora do fluxo” (pp.352-376).

Do mesmo modo, também referimos Costa (1996) que estuda a organização escolar a partir de seis imagens organizacionais, nomeadamente: “a escola como empresa, como burocracia, democracia, arena política, anarquia e a escola como cultura”(p.14).

Ainda no que diz respeito a análise da complexidade organizacional a partir de modelos combinados, retomamos a perspectiva de Ellström (2007). Para este autor, cada modelo enfatiza um aspeto diferente das organizações, quando afirma que

(...) eles podem dar, no máximo, apenas uma compreensão parcial das características organizacionais da escola. Desta forma, uma tentativa é feita para integrar os quatro modelos organizacionais em uma estrutura mais compreensiva. Isto é feito pela conceituação dos quatro modelos como diferentes, mas ao mesmo tempo como dimensões complementares da realidade organizacional. Mais especificamente, uma tipologia é proposta indicando um conjunto de condições sob as quais as quatro dimensões organizacionais são supostas para serem salientadas diferentemente (p. 450).

Embora não na perspectiva de modelos combinados, também mencionamos Bush (2003b) que com os seus vários modelos estuda a organização educacional, e outros, como já nos referimos anteriormente. Deste jeito, para esta investigação, optámos pela proposta de Lima (2003) que ao nosso ver apresenta-se como quadro conceptual, escola como organização heterogénea e complexa. Como afirma o autor:

Em termos de modelo teórico de análise, a solução consubstanciada encaminhou-se, desta forma, para um compromisso entre perspectiva burocrática (...) e uma perspectiva que pudesse contemplar a organização e os atores, a ação organizacional, outro tipo de estruturas e de regras, em suma, uma esfera de autonomia relativa ao nível da organização (p. 45).

A nossa escolha direciona-se com a nossa inquietação em encontrar um quadro conceptual que sustente e corrobore a vertente empírica deste trabalho. A nosso ver, a mobilização deste modo de funcionamento da escola, o díptico, facilitar-nos-á no desvendar e na compreensão de alguns aspetos das organizações escolares, concretamente naquela que é o nosso objeto de estudo na vertente da participação dos pais e encarregados de educação na gestão da escola.

Deste modo, seguindo a perspectiva de Lima (2003), podemos afirmar que ao admitir a existência de inconsistências e de desconexões entre estruturas e atividades, objetivos e procedentes, decisões e realizações e, por outro lado, ao considerar que as regras formais em vigor na organização poderão ser eventualmente violadas (como exemplificamos anteriormente) “o modelo de anarquia organizada representa uma rutura com a estreita conexão que é apanágio da burocracia” (p. 46).

Logo, a organização educativa quando analisada a partir das duas perspectivas, acima referidas, nomeadamente a burocrática que por norma rege-se por princípios e regras, e tem o organigrama como linha de orientação, com realce na clareza em relação às responsabilidades e objetivos na organização. Outra dimensão, não menos importante da burocracia, é a previsibilidade do funcionamento. O facto de que se regista que dentro da organização formal aparecem organizações

informais; assim, admite-se, que neste tipo de estudos organizacionais, são, pois, contemplados os dois tipos de organizações: a formal e a informal que são construções sociais ou humanas.

Ainda no que diz respeito ao estudo da escola como organização com recurso a modelos analíticos combinados, referimos Silva (2011, p.60), embora sua análise seja orientada para o estudo da universidade, este autor menciona que

A utilização combinada de modelos analíticos contribui para formar imagens organizacionais complexas e multidimensionais do interior da organização académica, enquanto a adoção de apenas um deles se torna limitativa devido a insuficiências quanto à captação e compreensão da complexidade organizacional na medida em que cada um fornece apenas uma visão parcelar da organização podendo conduzir a interpretações restritivas.

Ainda sobre a utilização de modelos combinados, Fernandes (2017) refere que é possível admitir que

(...) as dimensões racionais e anárquicas, organizacionalmente, possam apresentar condições de afinidade, simultaneamente, em algumas situações. Assim, é importante conhecer as situações em que instrumentos ambíguos e/ou racionais integram a ação organizacional, definindo as tomadas de decisões pelos atores no processo administrativo (p.105).

Blau e Scott (1970, p. 19) sustentam: “é impossível compreender a natureza de uma organização formal sem investigar as redes de relações informais e as normas extraoficiais, assim como a hierarquia formal de autoridade e as regras oficiais”.

Segundo esses autores, essa distinção é realizada com o objetivo de compreender a realidade, já que o que existe é somente uma organização, composta por essas duas dimensões de análise.

Ainda na perspectiva da análise das organizações como construções humanas (relações formais e informais), apoiamo-nos em Lima (1992:156) embora já mencionado neste texto, quando refere que

(...) a ação organizacional ora apresentará um modo de funcionamento a que chamaremos conjuntivo, ora apresentará um modo de funcionamento disjuntivo. Neste sentido, na escola (...) ora se ligam objetivos, estruturas, recursos e atividades e se é fiel às normas burocráticas, ora se promove a sua separação e se produzem regras alternativas; ora se respeita a conexão normativa, ora se rompe com ela e se promove a desconexão de facto.

Nesses termos, Lima (2003) propõe a análise da escola enquanto organização assente na hipótese de um modo de funcionamento díptico, procurando abranger às várias perspectivas de análise organizacional entre os extremos de um *continuum*, de um lado marcado pela burocracia racional e, de outro, pela anarquia organizada. O autor defende uma perspectiva que confere uma ordem bem mais

débil ao nível das estruturas do que a ligação característica da burocracia. Nesse mesmo exercício, de análise da escola a partir do díptico, afirma o mesmo autor que

A ordem burocrática da conexão e a ordem anárquica da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente *conjuntivo* e *disjuntivo*. *A escola não será, exclusivamente, burocrática ou anárquica*. Mas, não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamarei modo de funcionamento díptico da escola como organização (Lima, 2003, p. 47).

Nesta ordem de ideias, podemos observar que a combinação de modelos de análise é fundamental para abarcar a complexidade das organizações educativas registadas no espaço e no tempo. E, para o caso concreto, o modo díptico de funcionamento da organização, segundo Silva (2011) constitui deste modo, uma

(...) conceptualização teórica capaz de abarcar essa complexidade organizacional integrando a possibilidade de contemplar, em simultâneo ou em separado, facetas distintas da ação organizacional visíveis pela mobilização conjuntural de recursos de natureza variada – normas oficializadas, fontes de poder, fatores de incerteza, recursos tecnológicos ou simbólicos, mecanismos de controlo, perícia profissional, estratégias de confronto, etc.

Neste sentido, da apreciação feita, podemos concluir que o modo díptico de funcionamento da escola como organização, procura mobilizar, no seu interior, os vários modelos organizacionais, imagens e metáforas, entre os dois extremos, construídos pela burocracia e a anarquia organizada.

CAPÍTULO IV- INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Neste capítulo apresentamos a fundamentação metodológica da investigação. Começamos por descrever as opções e procedimentos metodológicos, especificando os instrumentos de recolha de dados utilizados e efetuando, posteriormente, a apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos.

1. Natureza do estudo

O estudo procura descrever e compreender a participação dos pais e encarregados de educação na gestão da escola em estudo, tendo como pretensão definir as motivações e os constrangimentos dessa participação.

Sabendo que uma investigação científica, no campo educacional, reveste-se de “uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objeto de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos educativos” (Pacheco, 1985, p.9), o autor reconhece esse carácter flexível do seu estudo em causa por tratar-se de um processo social cuja natureza se ajusta às condições do contexto onde se desenvolve.

Nesta linha de pensamento, e segundo a opinião de Bell (2004), se reconhece que,

(...) a abordagem adotada e os métodos de recolha de informação selecionados dependem da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretende obter e não significa que o investigador, uma vez escolhido um determinado tipo de abordagem, não possa mudar os métodos normalmente associados a esse estilo (p. 20).

Assim, nos pontos seguintes apresentamos os elementos que guiam a presente investigação.

2. Problema e objetivo geral da Investigação

O problema ocupa o lugar central da metodologia de investigação científica. Sem problema, não há investigação. E como afirma Amado e Freire (2014, p. 126) “o primeiro passo na planificação de estudo de caso é a identificação de um problema e das questões de investigação”.

Por outras palavras, mas, sempre na perspetiva de que o problema ocupa o lugar central na investigação, Carvalho (1999, p.121) afirma,

Um problema é efetivamente uma questão que, em vista de uma resposta, deve ser tratada. De uma forma mais precisa, um problema de pesquisa científica é uma questão (uma sentença em forma interrogativa) que geralmente pergunta alguma coisa a respeito das relações entre fenômenos ou variáveis. A resposta à questão é procurada na pesquisa.

Ainda sobre a mesma perspectiva, do problema ser o principal elemento para o investigador, Deshaies (1992) é um dos autores que subscreve este pressuposto. Para este autor e, em conformidade com o anteriormente referido mencionado, “o primeiro desafio do investigador é conhecer a natureza do problema a estudar, delimitá-lo com toda a clareza possível e determinar quais os melhores meios de investigação científica a utilizar” (p.19).

Ainda sobre o problema de investigação, Polya (1995), menciona as quatro fases consideradas cruciais a ter em conta na solução do mesmo. Assim, para este autor,

Primeiro, temos de compreender o problema, temos de perceber claramente o que é necessário. Segundo, temos de ver como os diversos itens estão interligados, como a incógnita está ligada aos dados, para termos a ideia da resolução, para estabelecermos um plano. Terceiro, executamos o nosso plano. Quarto, fazemos um retrospecto da resolução completa, revendo-a e discutindo-a (p. 3).

Nesta sequência, qualquer investigação envolve sempre um problema, seja ele formalmente explicitado pelo investigador ou não. Segundo Coutinho (2018, p. 45) o problema tem a importante função de focalizar a atenção do investigador para o fenómeno em análise, desempenhando o “papel de guia” na investigação. A autora, indica a importância de formular o problema para a sequência da investigação, destacando os seguintes pontos:

- Centra a investigação numa área ou domínio concreto;
- Organiza o projeto, dando-lhe direção e coerência;
- Delimita o estudo, mostrando as suas fronteiras;
- Guia a revisão da literatura para a questão central;
- Fornece um referencial para a redação do projeto;
- Aponta para os dados que será necessário obter.

Nestes termos, é intuito desta investigação, abordar de que forma se expressam as relações entre a escola e a família, concretamente, a participação dos pais e encarregados de educação na gestão da escola.

Deste modo, apresentamos como objetivo geral: conhecer e compreender a participação dos pais e encarregados de educação na gestão escolar.

3. Questões de investigação

Qualquer investigação científica impõe passos a serem seguidos. O primeiro deles, é a formulação do problema, como já foi aqui referido. Quanto mais preciso o problema, mais fácil será compreendê-lo e respondê-lo, respetivamente. Também as questões da investigação assumem um papel relevante.

Segundo Flick (2005, p.47)

Um passo nuclear, determinante e essencial do sucesso na investigação qualitativa, mas com tendência a ser ignorado na maior parte das apresentações de métodos, é o modo de formular as questões da investigação. O investigador confronta-se com este problema não só no início, aquando da conceção do estudo ou projeto, mas também em diversas fases do processo: no desenho do plano de pesquisa, ao descer ao terreno, na escolha dos casos e na recolha dos dados. Particularmente na decisão acerca dos métodos de recolha dos dados, na elaboração dos guiões de entrevistas e ainda na escolha do modelo de interpretação, quer dizer, no material escolhido e no método utilizado, a reflexão sobre a questão da investigação e a sua reformulação constituem metas de referência fundamentais para avaliar a correção das decisões tomadas.

Em função do objetivo geral deste estudo, como anteriormente referido, formulamos as seguintes questões de investigação:

- que colaboração existe entre os encarregados de educação e os órgãos de gestão da escola?
- em que medida os pais e encarregados de educação têm condições para participar na escola?
- a comissão de pais e de encarregados de educação participa nas decisões da direção da escola?
- que expectativas têm os pais e professores em torno da sua participação na gestão da escola?
- em que medida os professores e diretor da escola estão disponíveis para a participação dos pais nos órgãos de gestão da escola?
- há conflitos entre pais e encarregados de educação no que tange à participação na gestão em particular, e na escola em geral?
- os pais e encarregados de educação influenciam as decisões tomadas na escola?
- que domínios de participação na escola ambicionam pais e professores?
- que tipo de envolvimento caracteriza a participação dos pais em órgãos de gestão?

4. Objetivos específicos

Como respostas às perguntas científicas apresentam-se os objetivos específicos, que constituem as ações concretas a cumprir para o alcance do objetivo geral. Não só, permitem dar uma ordem metodológica e lógica à investigação, mas, também procuram aprofundar o conhecimento, compreensão e interpretação dos fenómenos sociais.

São objetivos específicos desta investigação:

- compreender os fatores que favorecem ou inibem a participação dos pais e encarregados de educação na gestão da escola;
- analisar as vias e instâncias de participação disponíveis para os pais/encarregados de educação, no contexto da gestão escolar democrática da escola de Angola;
- refletir sobre as competências dos órgãos nos quais os pais têm representação;
- descrever e caracterizar as práticas de participação, nomeadamente na gestão da escola;
- perceber as representações dos pais e encarregados de educação acerca da participação na gestão escolar;
- conhecer e problematizar as perspetivas da direção da escola e dos professores quanto à participação dos pais e encarregados de educação na gestão escolar;
- caracterizar a participação dos pais na gestão escolar à luz dos modelos burocrático, de ambiguidade e o político;
- analisar o funcionamento da escola angolana na perspetiva do modo de funcionamento díptico.

5. Definição da opção metodológica e do método do estudo de caso

Segundo Reis (2010) a palavra “metodologia” resulta da combinação das palavras métodos (do grego, organização) e lógos (do grego, palavra, estudo, razão), o que vem significar, caminhos a serem percorridos para se realizar uma investigação ou um estudo.

Na perspetiva de Demo (1995), metodologia significa, na origem do termo, estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência. Nas suas palavras,

(...) etimologicamente, metodologia contém a ideia de caminho a ser seguido, aparecendo o metodólogo à luz de uma tonalidade moralizante, à medida que se oferece como delimitador profissional de terras: as científicas e as não científicas, de acordo com o maior ou menor seguimento de regras de ação (p.66).

Ainda segundo Demo (1995), a metodologia é uma disciplina instrumental ao serviço da pesquisa. Ao mesmo tempo que visa conhecer caminhos do processo científico, também problematiza criticamente, no sentido de indagar os limites da ciência, seja com referência à capacidade de intervir na realidade. Dito de outro modo, já que a metodologia segundo diversos autores, ocupa-se no estudo dos métodos, importa aqui apresentar as definições do método e da técnica. Segundo Carvalho (1999, p.83),

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

Nestes termos, observa-se que o problema central da metodologia é a demarcação científica entre o que seria e o que não seria ciência. Na perspetiva de Demo (1995) não há nada mais controverso em ciências do que sua definição. Assim, podemos constatar que a metodologia não aparece como solução propriamente, mas como expediente de questionamento criativo, para permitir opções tanto mais seguras.

E, segundo Torres e Palhares (2014, p. 66), “a metodologia, por mais sofisticada que seja, não pode ser tomada separadamente dos restantes procedimentos científicos e do processo global de construção da pesquisa”. E, ainda, não se faz trabalho de investigação sem metodologia e segundo Bogdan e Biklen (1994), na esteira de Reichardt e Cook (1986), um investigador para melhor resolver um problema de pesquisa não tem de aderir rigidamente ao paradigma qualitativo ou quantitativo, podendo mesmo escolher uma combinação de atributos pertencentes a cada um deles.

Embora outros autores ponham em evidência as dificuldades de os utilizar conjuntamente numa mesma investigação.

Para Carmo e Ferreira (1998, p. 176), na esteira de Brannen (1992) a utilização conjunta de métodos quantitativos e de métodos qualitativos tem implicações de natureza teórica, atendendo a que a utilização de diferentes métodos de investigação tem também como base diferentes pressupostos entre outros, acerca da realidade social e da natureza dos dados recolhidos.

E, por sua vez, Coutinho (2018), define a investigação como

(...) uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais. É através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras (p.7).

Nessa lógica, pode dizer-se que uma investigação é a procura de conhecimentos ou de soluções para certos problemas. Cabe destacar que uma investigação, mais concretamente na área científica, é todo um processo sistemático onde são recolhidos dados a partir de um plano previamente estabelecido que, uma vez interpretados, modificarão ou acrescentarão conhecimentos aos já existentes.

Segundo Amado (2014), é necessário especificar que os detalhes relacionados com o estudo e as suas conclusões não assentam em impressões subjetivas, mas sim em factos que tenham sido observados e avaliados. Ainda para o mesmo autor, as atividades que se realizam dentro de um processo investigativo incluem a medição de fenómenos, a comparação dos resultados obtidos e a interpretação dos mesmos em função dos conhecimentos atuais.

Assim, podemos constatar que a investigação em geral caracteriza-se por utilizar conceitos, teorias, linguagem, técnicas e instrumentos com a finalidade de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nos diversos âmbitos do trabalho.

E, no entanto, tendo em conta a problematização do tema escolhido, os objetivos orientadores da investigação, optámos por efetuar uma investigação de tipo qualitativo. E, neste âmbito, optámos pelo recurso ao estudo de caso, por se tratar da análise do funcionamento de uma organização, concretamente da escola em estudo.

Nesta sequência, com a perspetiva de compreender a participação dos pais e encarregados de educação na gestão da escola em análise, optamos como já referimos pelo tipo de estudo qualitativo. Ainda assim, embora o estudo seja qualitativo, mobilizamos também para este estudo, o inquérito por questionário que é de natureza quantitativa com intuito de recolher informação a um universo mais alargado de atores.

A investigação qualitativa vai-se firmando no campo das Ciências Sociais e da Psicologia. Dispõe hoje de uma grande variedade de métodos, cada um dos quais parte de premissas diferentes e prossegue diferentes objetivos (Flick, 2005). Para Flick cada um deles tem por base uma ideia específica do seu objeto.

Por outro lado, os métodos qualitativos estão diretamente enraizados no processo de investigação, pelo que serão melhor descritos e compreendidos na ótica desse processo. Segundo Flick (2005) a “investigação qualitativa é particularmente importante para o estudo das relações sociais, dado a pluralidade dos universos de vida” (p.2).

Na mesma perspetiva, Bogdan e Biklen (1994) utilizam a expressão “investigação qualitativa” como um termo genérico que agrupa várias estratégias de investigação que entre si partilham determinadas características. Para estes autores, os dados recolhidos, são designados por qualitativos, o que

“significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico”(p.16).

Ainda salientam Bogdan e Biklen (1994), que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam selecionar questões específicas à medida que vão recolhendo os dados, o certo é que a abordagem à investigação não é feita com objetivo de responder a questões antecipadas ou dito de outra forma de testar hipóteses. Conforme referem os autores,

Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (1994, p.16).

Como expressam os autores neste tipo de investigação se reconstrói a realidade a partir da perspectiva dos diferentes atores e esta se define, assim, mediante a interpretação dos atores que participam no estudo, incluindo o investigador, que ao obter informação descritiva da participação dos pais na gestão da escola. Como refere Vilelas (2017) que

Os estudos qualitativos consideram que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (p.163).

Como já mencionado, o estudo de caso é um método de pesquisa qualitativa descritiva. Na perspectiva de Amado e Freire (2014) este estudo pode

(...) consistir no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região, etc. São estudos que admitem uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas. Embora se reconheça como menos ortodoxo, estes estudos também assumem orientações epistemológicas diversas (p. 122).

Na perspectiva de Yin (2005) “o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidência”(p.20).

Ainda na sequência da análise do estudo de caso como método de investigação qualitativa, Amado e Freire (2014) na esteira de outros autores, a exemplo de Stenhouse (1994) apontam o ecletismo metodológico como outro aspeto que caracteriza o estudo de caso. Desta análise, se pode observar que o estudo de caso para além de se caracterizar como um processo específico para o desenvolvimento de

uma investigação qualitativa, se constitui também, em um desenho de investigação que pode ser conduzido no quadro de paradigmas bem distintos, como o positivista, o interpretativo ou o crítico.

E, por sua vez, para Yin (2005) usar os estudos de caso para fins de pesquisa permanece sendo um dos mais desafiadores de todos os esforços das ciências sociais. Segundo este autor, como estratégia de pesquisa, “utiliza-se o estudo de caso em muitas situações, para contribuir com o conhecimento que temos dos fenómenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo, além de outros fenómenos relacionados” (p.20).

Importa ressaltar que em todas essas situações, a clara necessidade pelos estudos de caso surge o desejo de se compreender fenómenos sociais complexos. Como afirma Yin (2005, p.20)

(...) o estudo de caso permite uma investigação para preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real- tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a de sectores económicos.

Por seu turno, Morgado (2018) indica o conhecimento que gera o estudo de caso, como o mais concreto e mais contextualizado. Nas sua palavras,

O conhecimento que gera é, por isso, mais concreto e mais contextualizado, isto é, um conhecimento que resulta do estudo de uma situação/fenómeno específico em que se privilegia a profundidade de análise em detrimento da sua abrangência (p. 57).

Por outro lado, no nosso entender, para tornar o plano de investigação mais sólido, optamos em mobilizar para esta investigação, como já referenciado, combinação de diferentes métodos e técnicas.

Neste seguimento, afirma Bell (2004)

Nenhuma abordagem depende unicamente de um método, da mesma forma que não exclui determinado método apenas porque é considerado «quantitativo», «qualitativo» ou designado por «estudo de caso», «investigação-ação», etc” (p.95).É possível que considere que um estudo que recorre a inquéritos é inevitavelmente quantitativo; este, porém, poderá também ter características qualitativas. Os estudos de casos, geralmente são considerados como estudos qualitativos, podem combinar uma grande variedade de métodos, incluindo técnicas quantitativas (p.95).

Para a recolha da informação, foram utilizadas as seguintes técnicas: a análise documental, a entrevista semiestruturada e o inquérito por questionário, nos pontos seguintes, apresentamos as formas como empregamos os referidos instrumentos. Antes dessa apresentação, fazemos referência à contextualização do estudo e caracterização da escola onde desenvolvemos o estudo de caso

6. Contextualização do estudo

Atualmente falar da relação escola - família se converteu em uma prioridade para a educação em Angola e num desafio para a construção de uma escola democrática, bem como, apesar dos esforços do Sistema Educativo, para elevar os níveis de escolaridade da população e consequentemente contribuir para o melhoramento de sua qualidade de vida.

Pela importância e a necessidade de aproximar cada vez mais os pais às organizações onde estudam os seus filhos, dedicamo-nos a esta problemática específica.

O papel da família, e de maneira particular a participação dos pais na gestão da escola, é um tema abordado, embora de diversas formas, por numerosos investigadores entre os quais se destacam, Lima (1992), Costa (2000), Sá (2002), Silva (2003), Marín (2006), Lavandero (2007), só para citar alguns exemplos, estes abordaram esta relação desde diferentes ângulos como a preparação das famílias para a participação na gestão da escola, entre outros aspetos.

Para a realização do nosso estudo de caso escolhemos uma escola de formação de professores, a escola que aqui designamos de Alfa. As razões da sua escolha prendem-se com a proximidade geográfica, estar localizada num bairro com uma densidade populacional elevada e, ainda, não menos importante os vários contactos que possuímos na mesma de modo a que o seu acesso fosse mais fácil. Além disso, o conjunto de professores da escola em estudo tem um nível académico que se corresponde com o tipo de educação que se desenvolve na mesma escola.

Acresce o facto de termos realizado na referida organização a nossa investigação de nível de Mestrado, o que decerta forma eleva ainda mais os nossos níveis de aceitação e confiança na mesma, bem como o seu conhecimento.

A solicitação de autorização para a realização deste estudo, tomando como população o diretor, subdiretores, coordenadores de curso e de turmas, professores e pais e encarregados de educação dos alunos da escola, não necessitou de ser feita formalmente, mediante um documento de solicitação, devido as relações existentes entre o investigador e a direção da escola, bem como com os demais atores da escola.

7. Caracterização da organização

A Escola em estudo é pública, criada à luz do Decreto Executivo 184/2011 de 23 de novembro. Foi construída de raiz com 16 salas de aulas; 3 laboratórios (1 de Física, 1 de Biologia e 1 de Química); 1 sala de Informática; 7 gabinetes, 10 WC (2 para professores, 5 para alunos e 3 para funcionários administrativos) e 1 cantina.

Quanto ao estado de conservação das infraestruturas é regular, necessitando de algumas intervenções para a eliminação das fissuras nas paredes, reparação da canalização, energia, teto falso, pinturas, e construção do muro de vedação. Esta instituição não possui biblioteca, pavilhão, anfiteatro, nem espaço para o funcionamento do gabinete psicopedagógico, assim como campo para a prática de desporto e aulas de educação física. O seu objeto educativo é formar professores do 1º ciclo do ensino secundário (7ª, 8ª e 9ª classes) e do ensino primário (Iniciação, 1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª classes).

O acesso à referida escola é feito através de procedimentos diferenciados consoante o contingente dos estudantes: para os estudantes ordinários, isto é, dos 15 aos 17 anos realizam um teste escrito, nas disciplinas de opção e de Língua Portuguesa e para os estudantes que já são professores⁶¹ o acesso consiste na análise documental.

Organicamente, a referida escola possui uma Direção composta por um Diretor, dois Subdiretores, sendo um Administrativo e outro Pedagógico, respetivamente, seis Coordenadores de Curso, dois Chefes de Secretária, Pedagógica e Administrativa e Finanças respetivamente. Estes prestam serviços a um universo de cento e cinquenta e sete professores e a mil e novecentos e seis (1906) alunos distribuídos na 10ª, 11ª, 12ª e 13ª classes, com idades compreendidas entre os 15 aos 17 anos para alunos regulares. A escola funciona em três turnos.

Sendo uma escola pública, recebe alunos de todos os estratos sociais, e assim encontramos nessa escola alunos de contextos favorecidos, médios e os de classe baixa.

Para reforçar a gestão da escola, e de acordo com o Regulamento interno da escola em análise a Direção conta com os seguintes órgãos de apoio: Conselho de Direção, Conselho Pedagógico, Comissão de Pais e Encarregados de Educação, Gabinete Psicopedagógico e a Comissão Disciplinar (Artigo 16º). E, quanto a comissão de pais existe na escola desde 2014 e a sua presidência se tivermos em conta o Regulamento da Comissão de Pais e Encarregados de Educação de 2001 (Artigo 9º), encontra-se numa extensão do quarto mandato.

⁶¹ Em Angola, por falta de quadros após a independência, foram incorporados no quadro efetivo das escolas indivíduos com a 6ª classe para assumirem a função de professor, de modo a assegurar o funcionamento das escolas nas zonas rurais. Posteriormente, estes são encaminhados para as escolas de professores para a continuação dos estudos.

Ainda neste regulamento a comissão de pais e encarregados de educação é membro do conselho de direção, bem como o Diretor, Subdiretor Pedagógico, Subdiretor Administrativo, Chefe de Secretaria, Coordenadores de Cursos, Coordenador do Núcleo de Formação Contínua e a Distância, Gabinete Psicopedagógico/ Comissão Disciplinar e Responsável pelos laboratórios (artigo 17º).

Para além destes órgãos, existe uma comissão do curso de bioquímica, constituída pelos representantes dos pais e encarregados de educação dos alunos deste curso. A mesma é composta por dois membros, sendo coordenador e coordenador adjunto.

Para concluir, importa referir em termos de órgãos de gestão, a existência de uma assembleia na escola em causa. Assembleia é também um órgão de apoio à direção criado pela própria escola. Este órgão é presidido pelo diretor da escola, coadjuvado pelos dois subdiretores. Fazem ainda parte deste como membros, todos os professores da escola (efetivos e colaboradores), membros do conselho pedagógico e os trabalhadores administrativos. O referido órgão reúne duas vezes por ano, concretamente, no princípio do ano letivo e no fim e ao qual compete dar parecer acerca de todas as matérias de interesse relevante para a estratégia e o quotidiano da escola.

8. População envolvida no estudo

Tendo em conta que uma das etapas do processo de investigação consiste em determinar a população que será estudada. E como define Fortin *et al.* (2009) que:

(...) a população como um conjunto de elementos (indivíduos, espécies, processos) que têm características comuns. O que visa obter, é que todos os elementos apresentem as mesmas características. O elemento é a unidade de base da população junto da qual a informação é recolhida. O elemento é em geral uma pessoa, mas pode ser também um grupo, uma organização, uma escola, uma cidade. A população é então um conjunto de pessoas, de escolas, de cidades, etc. A amostragem implica uma definição clara da população considerada e dos elementos que a compõem. A população que é objeto de estudo, é chamada de «população alvo» (p.311).

Assim, para a realização deste estudo, optámos por envolver diferentes categorias de atores, designadamente com a pretensão de obter dados sobre o grau de recetividade em torno da participação dos pais no contexto escolar, bem como na gestão da escola, foram, numa vertente mais qualitativa, realizadas entrevistas a professores com cargos de gestão e a pais.

No que se refere à vertente mais quantitativa deste estudo realizamos um inquérito por questionários, a ser aplicado a professores, ao diretor da escola e aos dois subdiretores, aos coordenadores de curso, aos coordenadores de turma e aos pais.

9. Análise documental

Para aprofundar a nossa investigação, recorreremos à análise documental. Das varias abordagens para a análise documental, escolhemos a segunda abordagem da distinção que Bell (2004, p.102) faz, «orientada para o problema», que implica formular perguntas através da leitura de fontes secundárias, ler o que já foi descoberto e, a partir desta base, decidir o rumo da investigação antes de iniciar o trabalho com as fontes primárias. Esta consulta de dados não apenas se confinou nas fontes disponíveis em Angola, mas, também recorreremos as fontes de outros países, concretamente Portugal. Como afirma Bell (2004) “a pesquisa de dados documentais pode ter de cobrir tanto as fontes estrangeiras como as do país do investigador” (p.102).

O uso de documentos para a pesquisa traz uma riqueza de informações. Na perspectiva de Gil (2008) a análise documental se caracteriza pela pesquisa “(...) de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (p.45). Ainda para o mesmo autor, os documentos podem ser dos mais variados tipos, escritos ou não, os quais incluem diários, documentos de entidades públicas e privadas, gravações, correspondências, fotografias, filmes, mapas, etc.

Como já referido, para compreender a participação de pais e encarregados de educação na gestão da escola em análise, num plano mais político consultamos, o Decreto Legislativo Presidencial do Estatuto Orgânico do Ministério da Educação. Decreto n.º 7/03 de 17 de junho, o Decreto Presidencial do Estatuto das Escolas de Formação de Professores. Decreto n.º 109/11 de 26 de Maio, Lei Constitucional da República Popular de Angola de 1975, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Lei n.º 17/16 de 7 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 13/01 de 31 de dezembro e a Lei de Revisão Constitucional. Lei n.º 23/92 de 16 de setembro. De modo mais específico à problemática em estudo o Regulamento da Comissão de Pais e Encarregados de Educação de 2001, o Projeto de Regulamento da Comissão de Pais e Encarregados de Educação de 2008, o Regulamento das Escolas do I e II ciclos do Ensino Secundário Geral de 2014 e no plano da organização em estudo, o Regulamento do Instituto Médio Alfa de Novembro de 2007 e o Regulamento Interno da Escola de Formação de Professores do Conselho de Direção.

10. Entrevistas semiestruturadas

A entrevista é uma conversa entre duas ou mais pessoas com um fim determinado. Como afirmam Quivy e Campenhoudt (2005) que

(...) os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana. Corretamente valorizados, estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados (p.191).

Ainda na sequência da entrevista, segundo os mesmos autores, as entrevistas “caraterizam-se por contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca diretividade por parte daquele” (p.192).

Na perspetiva de Ferreira (2014) “ a entrevista tem sido igualmente uma técnica cada vez mais mobilizada nos trabalhos de campo de estudantes e investigadores em ciências sociais, nomeadamente em sociologia” (p.167). Tal situação e de acordo o nosso objeto de estudo, a participação dos pais e encarregados de educação na gestão da escola, levou-nos a escolher a entrevista, concretamente, a entrevista semiestruturada, como uma das técnicas para a recolha da informação para sustentar esta investigação.

Por sua parte os autores Izquierdo e Fonseca, (n.d.) expõem que:

La entrevista consiste en una conversación de carácter planificado entre el entrevistador y el o los entrevistados (...) el valor esencial esta dado por la comunicación personal que se establece entre el entrevistador y el sujeto entrevistado, lo que permite profundizar en sus opiniones, critérios, valoraciones, etc. (p.108).

De entre os diferentes tipos de entrevistas apresentadas por Amado e Freire (2014) (estruturada ou diretivas, semiestruturada ou semidiretiva e, ainda, estruturada ou não diretiva), optámos pela semiestruturada, na qual “As questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para os entrevistados, o essencial que e pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (p.208).

Neste tipo de entrevista vale ainda a pena esclarecer o facto de

(...) não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto ‘respeitando os seus quadros de referência’ que mais lhe convier salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas” (Amado e Freire, 2014, p.209).

Na sequência dos tipos de entrevista, também consultamos Fortin *et al.* (2009) que também distinguem três tipos “ a entrevista não dirigida, a dirigida e a entrevista semidirigida” (p.376).

Deste modo, realizamos entrevista semidiretivas com carácter exploratório. Este tipo de entrevista, segundo Fortin *et al.* (2009) é,

principalmente utilizada nos estudos qualitativos, quando o investigador quer compreender a significação de um acontecimento ou de um fenómeno vividos pelos participantes. Neste tipo de entrevista, o entrevistador determina uma lista de temas a abordar, formula questões respeitantes a estes temas e apresenta-os ao respondente numa ordem que ele julga apropriado (2009, p.376).

Assim, no caso das entrevistas que nos propusemos realizar, apesar de termos um guião construído com questões pré-definidas, como se pode ver no apêndice 1 e apêndice 2, este não assumiu um carácter rígido, mas sim flexível, adaptado com o decorrer das entrevistas.

10.1. Caraterização dos entrevistados

As entrevistas que realizamos constituíram um importante instrumento de recolha da informação, no sentido de conhecer as representações, perceções e opiniões das diferentes categorias de atores sobre a participação dos pais na gestão da escola.

Assim, realizamos cinco entrevistas: três entrevistas foram realizadas a professores com cargos de gestão, um é subdiretor pedagógico, outro é coordenadora do curso de bioquímica (seleccionamos esta por incluir na sua estrutura os pais) e outra é coordenadora de turma. Quanto aos pais realizamos duas entrevistas, um na condição de representante da comissão de pais e de encarregados de educação e outra na condição de encarregada de educação. Esta última, escolhida pelo facto de ter o filho a frequentar a 12^a classe e também, por ter se disponibilizado em participar do estudo.

Para a realização das entrevistas foram construídos dois guiões, sendo um para professores e outro para os pais. Para a sua construção, consultamos trabalhos de autores como Lima (1992) e Sá (2004), mas foi neste último autor em que nos inspiramos em algumas questões que também serviram para a elaboração do inquérito por questionário, como posteriormente fazemos referência. Assim, quanto à estrutura das mesmas, para além das questões de caraterização do entrevistado como: sexo, idade, grau académico, anos de serviço e tempo de serviço na escola (para o caso dos professores) e ano escolar do educando (para o caso dos pais). As questões organizam-se em participação dos pais e encarregados de educação na gestão da escola, domínios em que os pais deveriam ter maior participação, a associação de pais como elo de ligação entre pais e a escola,

órgãos da escola em que os pais participam por intermédio da representação, relação entre professores e pais, e estes com a direção da escola. Ver apêndice1 e 2.

Após a elaboração dos respetivos guiões procedemos à realização das mesmas. Estas decorreram entre 30 de dezembro de 2015 e 13 de janeiro de 2016 e contaram com uma participação de cinco entrevistados, como já mencionado. O local de realização foi na escola em estudo.

Para a sua aplicação, comunicamos com os atores selecionados com uma antecedência de seis dias⁶², explicitamos a razão da sua seleção e os mesmos disponibilizaram-se indicando as datas em que estariam disponíveis para as entrevistas. No início da entrevista, explicamos novamente o objetivo da sua realização e do estudo em geral, garantindo a confidencialidade da informação e o seu uso no contexto académico.

Por outro lado, também solicitamos aos entrevistados a autorização para a gravação das entrevistas para que nos fosse possível fazer as transcrições na íntegra das mesmas, pedido que foi aceite incondicionalmente.

Regista-se, ainda, que a média da idade dos entrevistados é de 40 anos. No quadro nº 3 apresentamos uma caracterização dos entrevistados.

Quadro 3 - Caraterização dos entrevistados

Entrevistado	Sexo	idade	Tempo de serviço na escola	Habilitações literárias	Profissão	Função
E1	M	39	6 anos	Licenciado	Professor	Subdiretor pedagógico
E2	F	35	4 anos	Licenciado	Professor	C. Curso
E3	F	32	7 anos	Mestre	Professora	C. Turma
E4	F	44	—	Bacharel	Professora	E. Educação
E5	M	51	—	Médio	Professor	R. C.PEE

⁶² Em Angola nas vésperas de natal trabalha-se normalmente. Os professores sem cargos na escola têm a data limite de 20/12 para apresentar todo o expediente relacionado com o aproveitamento dos alunos e depois entram de férias, tendo em conta que o ano letivo termina em dezembro e inicia em fevereiro. E quanto aos professores com cargos na escola (a quem aplicamos as entrevistas) trabalham nos dias 24 e 31 de dezembro até 12 horas, menos se for sábado e domingo. E não entram em férias coletivas com os demais professores.

11. Inquérito por questionários

A opção pelo inquérito por questionário como instrumento da recolha de informação para este estudo, como referido no ponto anterior, resulta do facto de que este nos permite uma recolha mais alargada. Para os autores Mesquita e Rodríguez (2004) “el cuestionario constituye el instrumento básico, donde se formulan una serie de preguntas que permiten recoger información sobre determinados indicadores, de una o más variables del objeto de la investigación” (p.94). Estes autores reconhecem o valor do questionário no sentido de este permitir que em um mesmo instrumento se pode recolher informação de vários indicadores ou de uma ou mais variáveis.

Assim, “o questionário tem por objetivo recolher informação factual sobre acontecimentos ou situações conhecidas, sobre atitudes, crenças, conhecimentos, sentimentos e opiniões” (Fortin, 2009, p.380).

Também, o inquérito por questionário permite ao investigador obter informações sobre várias áreas ao mesmo tempo, como afirma Alves (2012, p.51),

(...) esta técnica poderá dar informações sobre as várias áreas de avaliação ao mesmo tempo e possibilita a comparação entre as respostas de vários atores. Um questionário bem estruturado é um suporte metodológico válido para a avaliação de instituições e de atividades.

Deste jeito, utiliza-se o inquérito para conhecer as atitudes, as opiniões, as preferências ou os comportamentos de quem é questionado e se pretende compreender. Tal instrumento de recolha da informação, na perspectiva de Quivy e Campenhoudt (2005),

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

Por outro lado, em termos de gastos considera-se como uma técnica de menor custo, facilita a sistematização dos resultados fornecidos, apresentando maior facilidade de análise. Permite ainda, efetuar comparações precisas entre as respostas dos inquiridos e também, possibilita a generalização dos resultados.

Fortin (2009, p. 387) apresenta outro conjunto de vantagens na utilização deste instrumento de recolha da informação: ,

(...) um meio rápido e pouco dispendioso na obtenção de dados, junto de um grande número de pessoas distribuídas por um vasto território. Entre outras vantagens,

mencionamos a natureza impessoal do questionário, assim como a uniformidade na apresentação e das diretivas, o que assegura uma constância de um questionário para outro e, por este facto a fidelidade do instrumento, o que torna possíveis as comparações entre os respondentes. Além disso, o anonimato das respostas tranquiliza os participantes e leva-os a exprimir livremente as suas opiniões.

Uma vez que era nosso objetivo aplicar o inquérito a uma diversidade de atores, a sua estrutura apresenta questões semelhante a todos os inquiridos, de modo a ser possível a comparação de respostas, mas também questões específicas face ao perfil de inquirido. Como afirma Alves (2012, p.53) “estas perguntas são de resposta concreta e delimitada, o inquirido terá que escolher”. Embora em pequena escala, também apresentamos no mencionado questionário algumas perguntas abertas e facultativas, opção adotada para possibilitar aos nossos interlocutores expressarem aspetos que consideram importantes e que não se encontram refletidos nas questões fechadas.

Importa ainda esclarecer que para a sua elaboração consultamos diversos trabalhos de diferentes autores, como por exemplo, o trabalho de Sá (2004), no estudo que realizou com o título “A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa - Uma abordagem sociológica e organizacional” que envolveu um inquérito por questionário a pais, professores e diretores de turmas - que na realidade de Angola são coordenadores de turma - e que nos inspirou em algumas questões, tais como: 9,10, 12, 13, 19, 20, 26 e 27 do questionário aos pais e aos professores e que, no entanto, foram adaptadas de acordo com a realidade e o contexto em estudo. Tivemos que adequar as questões acima referidas para o questionário dirigido aos diretores de escola, coordenadores de turma e aos coordenadores de curso.

De igual modo, consultamos o trabalho da autora Picanço (2012), com o tema “A relação entre escola e família - As suas implicações no Processo de Ensino Aprendizagem”, no qual, também nos inspiramos para a questão 3.1- e para as questões 14 e 18.

Organizamos as questões em quatro blocos: o primeiro bloco com questões de caracterização (sexo, idade, nível de escolaridade e atividade profissional), o segundo com questões que dizem respeito à comissão de pais e encarregados de educação; o terceiro com questões relacionadas com as participações na escola e o quarto e último, com questões ligadas à comunicação entre a escola, pais e encarregados de educação e no acompanhamento das atividades dos alunos pelos pais. Também importa referir que na elaboração dos referidos instrumentos, tivemos em conta o tempo de resposta exigido aos inquiridos.

Importa ainda clarificar que procuramos utilizar uma linguagem acessível, sobretudo para que os pais com escolarização pouco elevada pudessem responder ao referido questionário. Para melhor aferir

esta questão e a clareza do instrumento aplicamos o inquérito por questionário a um pequeno grupo da população inquirida. Do resultado deste pré-teste se concluiu que a investigação poderia ser realizada pois os respondentes não apresentaram dificuldades. Acresce que no caso dos pais e encarregados de educação, os inquéritos foram enviados através de seus filhos. Assim, os estudantes da 12ª classe foram os portadores do questionário e foram esclarecidos de forma coletiva e individualmente pelo investigador nas várias sessões que tiveram lugar na escola, de modo a auxiliarem, se necessário, aos seus pais e/ou encarregados de educação. Como afirmam Hill e Hill (2016, p.165):

Nunca assuma que os respondentes sabem como responder às perguntas. Dê instruções e verifique sempre que as instruções são claras. A falta de instruções ou instruções ambíguas põem em causa o valor dos dados; logo, põem em causa as conclusões tiradas dos dados

Para este esclarecimento em torno do inquérito por questionário, realizamos três sessões coletivas e individualmente para casos específicos dirigidas aos alunos das duas turmas. Desta forma, tomaram o conhecimento do seu papel neste processo. As referidas sessões tiveram lugar nos dias 14 e 15 do mês de dezembro de 2017 com uma duração de uma hora e meia por dia (1h30minutos) e destas participaram cinquenta alunos dos cursos e das turmas já referidas.

Aos alunos das referidas turmas, na condição de portadores do questionário, explicamos as características do questionário e procuramos dar garantias da confidencialidade, mensagem que deveria ser transmitida aos seus pais e encarregados de educação. Muito concretamente, de que na escola *ninguém terá acesso às suas respostas e que o nome do inquirido não deveria constar do mesmo.*

Ainda neste domínio, da confidencialidade, o questionário foi acompanhado de um envelope e deveria ser entregue nesse envelope fechado num espaço de tempo de dois dias. Os envelopes fechados foram depositados em lugar previamente combinado na escola, disponibilizado pela a direção a pedido do investigador.

No que se refere aos 55 professores, ao diretor e aos dois subdiretores, bem como, aos 4 coordenadores de cursos e aos 27 coordenadores de turma, o inquérito foi distribuído numa reunião, uma assembleia de professores realizada no dia 20 de dezembro de 2017. Nesta reunião participaram aproximadamente 95 pessoas dos quais, professores, coordenadores de curso e de turma e o corpo diretivo. Foi solicitado que devolvessem o respetivo questionário num envelope fechado.

Uma parte significativa dos respondentes entregou o questionário preenchido em envelope fechado no mesmo dia, isto é, no fim da assembleia e outros o fizeram noutro dia e entregaram-no também, em envelope fechado, de modo a salvaguardar do princípio da confidencialidade.

Apesar do próprio questionário, pela forma como está organizado assegurar já algum grau de anonimato, explicamos aos inquiridos que a informação recolhida seria usada unicamente para o trabalho de investigação.

11.1. Caraterização dos inquiridos

Como já referimos este inquérito foi aplicado a um conjunto diversificado de atores. No que se refere aos professores definimos como critério o tempo de serviço, concretamente possuírem mais de três anos de serviços na escola; de um universo de 112 professores, responderam 55. No caso dos pais, definimos como critério os pais dos alunos de alunos terminais, com este critério nossa expectativa era de envolver pais com maior conhecimento da realidade da escola em questão, assim selecionamos os pais da 12^a classe, especificamente uma turma do curso de Língua Portuguesa e Educação Moral e uma turma Cívica e de História e Geografia, uma vez que são cursos ligados às ciências humanas e sociais e tendo em conta o nosso objeto de estudo achamos pertinente trabalhar com as referidas turmas e também por se disponibilizarem em colaborar connosco neste estudo. Assim, num total de 80 responderam ao inquérito 48, os não respondentes alegaram questões de indisponibilidade.

Ainda responderam ao inquérito por questionário, 4 coordenadores de curso, dos 6 existentes na escola, dos dois que não responderam ao questionário, um por indisponibilidade e outro por não preencher os requisitos solicitados, nomeadamente pelo menos ser coordenador de curso há mais de três anos na escola e num universo de 48 coordenadores de turmas, selecionamos 27, tendo como critério o tempo de serviço na organização e também mais de cinco anos como coordenador de turma. O envolvimento destas duas figuras de gestão intermédia pareceu-nos pertinente dado o contacto com os pais, formalmente previsto. E, ainda, responderam ao inquérito por questionário os 3 membros que compõem o corpo diretivo da escola, isto é, o diretor e dois subdiretores. O inquérito por questionário foi aplicado no fim de uma assembleia de professores realizada no dia 20 de dezembro de 2017.

11.2. Pais e encarregados de educação

No que se refere aos pais e encarregados de educação que responderam ao inquérito por questionário, 23% (11) possui o nível superior (Bacharel e Licenciatura), 21% (10) tem o nível médio (12^o e 13^o ano) e 56% (27) tem o nível básico, que corresponde o 7^o e 8^o ano de escolaridade⁶³.

⁶³ Específico para as escolas de Formação de Professores do 1^o ciclo e Magistério Primário.

Uma outra característica a ter em conta é a questão do sexo dos respondentes. Dos 48 pais e encarregados de educação que preencheram o questionário, 35 são do sexo feminino, o que corresponde a 72,91%, e 13 do sexo masculino, em termos percentuais corresponde a 27,08%.

Assim, os Quadros abaixo apresentam a distribuição dos pais por nível de escolaridade (quadro 4) e sexo (quadro 5).

Quadro 4 - Distribuição dos pais e encarregados de educação por nível de escolaridade

Nível de Escolaridade dos encarregados de educação inquiridos	Nº 48	%
Superior	11	23
Médio	10	21
Básico	27	56
Total	48	100

Quadro 5 - Caracterização dos inquiridos por género

Sexo	Número	%
Masculino	13	27
Feminino	35	73
Total	48	100

11.3. Coordenadores de curso.

Quanto aos coordenadores de curso, foram inquiridos quatro (4) dos seis (6) existentes na escola. Importa salientar que os 4 coordenadores inquiridos possuem o nível superior (Licenciatura) (quadro 6), e no que concerne ao sexo, três (3) são do sexo feminino e um (1) do sexo masculino (quadro 7). Conforme o quadro abaixo

Quadro 6 - Caracterização dos coordenadores de curso

Nível de escolaridade	Bacharel	Licenciatura	Mestrado
	0	4	0

11.4. Coordenadores de turmas.

No universo de 48 coordenadores de turmas foram inquiridos vinte e sete (27) com mais de cinco anos de serviço na escola e também por exercerem este cargo há mais de cinco anos. Relativamente ao nível de escolaridade, importa referir que um (1) possui o nível médio e os restantes vinte e seis (26) possuem o ensino superior, de modo específico vinte e quatro Licenciados e dois (2) com o nível de Mestrado. Conforme o quadro abaixo:

Quadro 7 - Caracterização dos coordenadores de turmas

Nível de escolaridade	Básico	Médio	Superior
	0	1	26

11.5. Diretor e Subdiretores

A escola possui uma direção composta por um diretor e dois subdiretores, sendo que inquirimos através do questionário os três⁶⁴ membros do corpo diretivo. Relativamente ao nível de escolaridade, os três membros possuem o ensino superior, isto é, o diretor é bacharel, um dos subdiretores é licenciado e outro possui o nível de Mestrado. O quadro a seguir ilustra esta distribuição:

Quadro 8 - Caracterização do diretor e subdiretores da escola

Nível de escolaridade	Bacharel	Licenciatura	Mestrado
	1	1	1

⁶⁴ O organograma da instituição para além de outros membros, prevê para o corpo diretivo três membros.

11.6. Professores.

Dos 112 professores que a escola possui, como já supracitado, responderam cinquenta e cinco (55) professores ao inquérito por questionário,

Ainda assim, importa esclarecer que numa primeira opção, todos os professores da escola teriam a possibilidade de responder ao inquérito por questionário, mas atendendo a essência do mesmo, verificamos que era preferível apenas inquirir professores com mais de três anos de tempo de serviço na escola, de modo a terem um melhor conhecimento daquela organização educativa.

Assim, seis (6) professores, correspondendo a 11%, possuem o nível médio de escolaridade (12º e 13º ano) quarenta e nove (49) possuem o nível superior, especificamente quarenta e sete (47) licenciados e dois com o nível de Mestrados correspondendo a 89%. Conforme ilustra o Quadro abaixo:

Quadro 9 - Caracterização dos professores inquiridos

Nível de escolaridade	Médio	%	Superior	%
	6	11	49	89

CAPÍTULO V- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS RECOLHIDOS

Após a explicitação da forma como foram elaborados e como foram aplicados os instrumentos de recolha da informação para este estudo, a seguir apresenta-se a análise e discussão dos resultados das entrevistas e dos inquéritos por questionários, selecionados de acordo aos objetivos da investigação.

1. Resultados do inquérito por entrevista.

Nesta sequência, começamos com a apresentação do quadro da análise de conteúdo das entrevistas aplicadas aos diferentes atores envolvidos nesta investigação, como já mencionado.

Quadro 10 - Análise de conteúdo das entrevistas realizadas ao subdiretor pedagógico (E1), a coordenadora do curso de bioquímica (E2), a coordenadora de turma(E3), a uma encarregada de educação (E4) e ao representante da comissão de (E5).

Categorias	Subcategorias	Extratos de respostas dos entrevistados	Identificação dos entrevistados
1. Cont actos	1.1. Início do ano	1- Ao nível da escola, o contacto com os pais e encarregados de educação é apenas no princípio do ano letivo. 2- O contacto com os pais e encarregados de educação no início do ano letivo para conhecer os professores e a coordenação de curso com quem os filhos trabalharão durante o ano letivo.	1-E1 2-E4 E2 e E3 não responderam à questão desta subcategoria. Ao E5 não lhe foi feita esta questão.
	1.2. Meio do ano letivo	3. Por iniciativa da escola, tentamos no fim de cada trimestre. 4. Normalmente tem sido no fim de cada trimestre quando perspetiva ditar as notas dos educandos e quando há	3- E2 4- E3 Para esta

		indisciplina por parte dos estudantes.	subcategoria não obtivemos respostas dos E1, E4 e E5
	1.3. Fim do ano letivo	5 No final do ano letivo quando os pais e encarregados de educação se preocupam em saber o rendimento académico dos filhos.	5- E1 E2 e E3 não mencionaram este tipo de resposta e ao E4 e ao E5 não foi feita esta questão.
2. Participação dos pais e encarregados de educação na escola.	2.1. Falta de adesão dos pais e encarregados de educação às iniciativas.	1- Adesão dos pais é em pequenos grupos. 2-Não há adesão dos pais e encarregados de educação a iniciativas da escola. 3 - Há pouca adesão dos pais e encarregados de educação a iniciativas da escola. 4 - Nunca participei em nenhuma decisão da escola. 5 - Houve uma boa participação. A maioria dos pais apareceram na reunião do curso de bioquímica.	1- E1 2- E2 3 - E3 4 - E4 5 - E4 O E5 não mencionou este tipo de resposta.
	2.2. Pouca participação dos pais e encarregados de educação.	1- Muita pouca participação. Mesmo os membros da comissão diretiva dos pais só aparecem quando são chamados. 2-Os pais e encarregados de educação participam pouco na vida da escola. Participam em reuniões quando são convocados. Noutras atividades é raro participarem. 3-Os pais e encarregados de educação participam quando são convocados. Aparecem para tomar conhecimento do comportamento e do rendimento académico dos filhos. 4 - Há pouca participação dos pais. 5 - Há dificuldades com participação dos pais e encarregados de educação. 6 - A participação dos pais na escola praticamente é quando um pai for chamado para atender meramente questões ligadas	1- E1 2- E2 3 - E3 4 - E4 5 - E4 6 - E5

		ao seu educando, não em outras atividades.	
2.3. Fatores da pouca participação dos pais e encarregados de educação.	Do lado da escola	1- A escola não dinamiza atividades que envolvam diretamente os membros da comissão e os pais em geral.	1- E1
		2- A escola não puxa, não estimula os pais a participarem.	2- E2
		3 - Há pouco interesse dos pais em saber do desenvolvimento dos seus educandos. A direção da escola tem falhado. É muito monótona.	3 - E3
Da escola e dos pais		4 - Não são convocados. Falta de comunicação.	4 - E4
Do lado da escola		5 - Os pais não são convidados pela direção da escola quando há reuniões	5 - E5
2.4. Expectativa de participação dos pais na componente pedagógica		1- Deviam ter maior participação na manutenção da própria escola. Nas atividades que também contribuem para o melhoramento do meio onde a escola está inserida e em aspetos que visam ocupar os alunos em momentos livres.	1- E1
		2- Em toda vida estudantil: no processo de ensino/aprendizagem e nas atividades extraescolares.	2- E2
		3 - Maior participação na área pedagógica.	3 - E3
		4 - Em domínio pedagógico e também administrativo.	4 - E4
		5 - Na área pedagógica onde os pais deviam aflorar mais situações ligadas diretamente aos seus educandos.	5 - E5
2.5. Valorização da opinião dos pais e encarregados de educação.		1- As opiniões dos pais e encarregados de educação são valorizadas no momento em que são apresentadas, mas não são postas em causa.	1- E1
		2- Geralmente os pais são chamados para serem informados de alguma situação e não para dar opiniões.	2- E2
		3 - São valorizadas.	3 - E5

	2.6. Não valorização da opinião dos pais e encarregados de educação.	4 - São pouco valorizadas. 5 - Noutras especialidades não são valorizadas. Opiniões dos pais e encarregados são valorizadas e aceites pela coordenação de bioquímica.	4 - E3 5 - E4
	2.7. Órgãos em que os pais e encarregados de educação não estão representados.	1- Os pais não estão representados nos órgãos da escola. 2- Não estão representados nos órgãos da escola. 3 - Estão representados nos órgãos da área pedagógica, mas, como referimos anteriormente, estão só representados, não exercem o seu verdadeiro papel. 4 - Não estão representados em órgãos da escola. 5 - Não estão representados.	1- E1 2- E2 3 - E3 4 - E4 5 - E5
	2.8. Órgãos mais importantes	1- Órgão do conselho de direção. 2- Conselho pedagógico.	1- E1 2- E3
	2.9. Participação dos pais e encarregados de educação nestes órgãos.	1- Principalmente para ajudar a escola a refletir sobre os problemas que a afligem, para que em conjunto encontrem soluções. 2- Não existe participação dos pais nos órgãos. 3 - Não influenciam quase em nada porque pouco participam. 4 - Não tenho conhecimento visto que a comissão não existe como tal. 5 - Sim, tenho constatado isto, mas não constantemente. Eu como membro da associação não tenho, mas as vezes como pai tenho sido chamado para tratar de questões relacionados com o meu filho.	1- E1 2- E2 3 - E3 4 - E4 5 - E5
3. Relação entre atores da escola	3.1. Relação entre professor e pais e encarregados de educação.	1- Acredito que são boas. 2- A relação é boa na medida em que quando o professor chama o pai para responder a questões relacionadas com o seu educando tem havido uma boa conversa, boa interação e no fim o resultado é positivo.	1- E4 2- E5 Os E1, E2 e E3 não mencionaram este tipo de resposta.

	3.2. Relação entre a Direção e pais e encarregados de educação (divergência de opiniões).	1- Quando vimos ter com a direção somos bem-recebidos. 2- Essa é uma relação que deveria existir constantemente. Mas temos constatado que essa relação entre os pais e encarregados e a direção da escola não existe, não há boas relações.	1- E4 2- E5 Os E1, E2 e E3 não mencionaram este tipo de resposta
. 4. Os pais e encarregados de educação que mais participam na escola.	4.1. Pais-professores	1- Aqueles que são professores são os que mais se preocupam em vir à escola e saber dos seus educandos. 2- Penso que são os pais que também são professores que mais se preocupam com a vida académica dos seus educandos. 3 - Os pais que mais vêm ter connosco são os pais e encarregados de educação que também são professores. Esses entendem acerca do processo de ensino/aprendizagem, e normalmente são eles que mais se preocupam.	1- E1 2- E2 3 - E3 Não se fez esta pergunta aos E4 e E5.
	5.1. Inexistência de dificuldades no contacto com os pais e encarregados educação.	1. Não há dificuldades em contactar com os pais e encarregados de educação. 2- Geralmente não há dificuldades em contactar com os pais.	1- E1 2- E2 Não se fez esta pergunta aos E4 e E5. 3 - E3
	5.2. Dificuldades do professor no contacto com os pais e encarregados de educação. (divergência de opiniões)	3 - Sinto mesmo muitas dificuldades, na medida em que muitos pais são convocados e não aparecem. 4 - a direção da escola poderia endereçar convites aos membros da associação e aos pais para juntos ultrapassarem algumas situações pertinentes	4 - E5 Não se aplicou esta pergunta aos E1, E2 e E4.
5. contacto dos professores com os pais	5.3. Formas de ultrapassar as dificuldades: a escola desenvolver estratégias	1- Como estratégia a escola deve criar mais espaço, deve dar mais abertura para que os pais apareçam, não só quando há problemas.	1-E1

		<p>1- As dificuldades poderiam ser ultrapassadas se os pais mostrassem mais interesse na escola. Se a escola fosse mais aberta com os pais e oferecesse mais oportunidades, e também mostrasse algum interesse em colaborar com os pais.</p> <p>2- A escola deve convocar a comissão para uma interação.</p> <p>3- A direção da escola poderia endereçar convites para os membros da associação e aos pais para juntos ultrapassarem algumas situações que acham muito pertinentes.</p>	<p>1- E3</p> <p>2- E4</p> <p>3 - E5</p> <p>Não respondeu a esta pergunta o E2.</p>
<p>6.Expetativas sobre a participação dos pais</p>	<p>6.1. Expetativas do professor sobre a participação dos pais e encarregados de educação.</p>	<p>1- A participação dos pais e encarregados de educação não corresponde às minhas expetativas.</p> <p>2- Em alguns casos sim corresponde.</p> <p>3- Não corresponde às minhas expetativas.</p>	<p>1-E1</p> <p>2- E2</p> <p>3 - E3</p> <p>Os E4 e E5 não mencionaram este tipo de resposta.</p>
<p>7. Importância da participação dos pais e encarregados de educação.</p>	<p>7.1. Muito importante</p>	<p>1- Considero muito importante. Porque juntos poderíamos ultrapassar muitos problemas, que só a escola fica difícil superar. A participação dos pais na vida da escola é indispensável.</p> <p>2- Muito importnate</p> <p>3 - Sim é muito importante para um melhor desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.</p> <p>4 - A participação ativa dos pais na escola é muito importante. Considero muito importante porque pode ajudar os professores e alunos na melhoria do processo de ensino/aprendizagem.</p> <p>5 - A participação dos pais é muito importante. Nesta interação entre os pais e a direção da escola permite encontram um denominador comum no sentido de ultrapassar algumas dificuldades inerentes à escola e mesmo aos alunos.</p>	<p>1- E1</p> <p>2- E2</p> <p>3 - E3</p> <p>4 - E4</p> <p>5 - E5</p>

8. Sugestões de estratégias para promover a participação dos pais e encarregados de educação.	8.1. Estratégias do lado da escola	1- Como estratégia a escola deve criar mais espaços e dar mais abertura para que os pais apareçam.	1- E1
		2- Criar espaços para que os pais estejam mais próximos da escola e a escola mais próxima dos pais e da comunidade.	2- E3
		1- A escola deve convocar os pais no princípio e no fim de cada trimestre, para que possa existir um contacto permanente entre os pais, a direção e os professores.	1- E3
		2- A direção da escola deve abrir as portas para a participação da comunidade, concretamente os pais e encarregados de educação.	2- E4
		3- Deve dar a oportunidade de a comissão criada desempenhar a sua função, isto é, disponibilizar um espaço, documentos orientadores para o seu funcionamento.	3 - E5 O E2 não respondeu à questão.

Como já mencionado ao longo do ponto anterior, realizamos cinco entrevistas: a um subdiretor pedagógico (E1), a uma coordenadora do curso de bioquímica (E2), a uma coordenadora de turma (E3), a uma encarregada de educação (E4) e a um pai representante da comissão de pais e encarregados de educação (E5), conforme indica do Quadro 3.

Destas entrevistas, extraímos algumas categorias e subcategorias que apresentamos no quadro anterior e que a seguir tecemos algumas considerações.

1.1. Contactos da Escola com os pais e encarregados de educação

Quanto a esta categoria, o E1 afirma que ao nível da escola o contacto com os pais e encarregados de educação é geralmente realizado no princípio do ano letivo. Esta visão é também partilhada pelo E4 que considera que o contato com os pais é realizado no início do ano letivo. O entrevistado acrescenta que tal situação permite aos pais e encarregados de educação conhecerem os professores e os coordenadores de curso com quem os filhos trabalharão durante o ano letivo.

Ainda na sequência da categoria contato, o E2, como indica o Quadro nº 10, considera que por iniciativa da escola realizam-se encontros no fim de cada trimestre. O mesmo cenário é apontado pelo

E3 quando afirma que os referidos encontros têm sido no fim de cada trimestre, com o objetivo de informar os pais e encarregados de educação sobre os resultados dos educandos, bem como quando há situações de indisciplina por parte dos alunos.

Desta análise, os dados indicam que os entrevistados estão divididos nas suas opiniões sendo o E1 e E4 apontam que o contato com os pais e encarregados de educação é realizado no princípio do ano letivo e os E2 e E3 assinalam tal cenário acontece no fim de cada trimestre do ano letivo.

Nesta sequência e de acordo com o Regulamento da Comissão de Pais e de Encarregados de Educação de 2001, no Capítulo III- das Competências e Funcionamento, Artigo 11º, no ponto 4 “mobilizar a comunidade para a participação nas atividades de abertura e encerramento do ano letivo, para além de outras” como se pode ver no Anexo nº1, se pode concluir que este cenário está alinhado com que Lima (1992, p.181) define como participação formal, aquela que obedece às orientações “legais decretadas, devidamente estruturadas em documentos”. Para alguns atores, há uma *reprodução* deste normativo, mas outros estão em discordância, apontando para uma situação que não cumpre plenamente o estipulado.

1.2. Participação dos pais e encarregados de educação

1.2.1. Falta de Adesão dos pais e encarregados de educação às iniciativas da escola

Nesta categoria procuramos saber junto dos entrevistados o nível de adesão dos pais e encarregados de educação às iniciativas da escola. Relativamente a este item o E2 considera que não há adesão dos pais e encarregados de educação às iniciativas da escola. Por sua vez, o E3 afirma que há fraca adesão dos pais às iniciativas da escola. Este entrevistado acrescenta que nunca participou em nenhuma decisão da escola. O E4, no que diz respeito ao mesmo aspeto, afirma ter participado em alguma iniciativa da escola e segundo o mesmo houve uma boa participação de quase todos os pais.

Sobre o mesmo aspeto, o E1 indica que as iniciativas da escola têm registado muita pouca adesão dos pais e encarregados de educação e que mesmo os membros da comissão de pais só aparecem quando são chamados. Esta opinião é partilhada pelo E2 quando afirma que os pais e encarregados de educação participam pouco na vida da escola, participam em reuniões quando são convocados e aparecem para tomar conhecimento do comportamento e do rendimento académico dos filhos. Quanto ao E3, afirma que há pouca participação e dificuldades na participação dos pais e encarregados de educação nas iniciativas da escola, conforme apresentamos no Quadro 10. Registam-se, assim,

discursos sobretudo dos professores que apontam para uma fraca adesão e participação, este facto coloca em causa a possibilidade de apoio dos pais à escola, nomeadamente como suporte ao processo de aprendizagem; afastando-se do modelo de pai como supporter-learner que, segundo Vincent (1996, p. 45), consiste numa função para

(...) support the professionals by assimilating their values and behaviour. Thus parents may be required to support a range of school events and act as teachers aides in the classroom or at home. The supporter-learner model can be subdivided into four foci: parents in the classroom, parents and the curriculum, accreditation schemes, and home-school contracts.

Pelo lado dos pais, apesar de estes reconhecerem como problemática a pouca participação, também não deixam de sinalizar os constrangimentos neste domínio, nomeadamente pelo lado da escola.

1.2.2. Fatores da pouca participação do lado da escola e dos pais e encarregados de educação

Quantos aos fatores que conduzem à pouca participação dos pais, há entrevistados que consideram que estes constrangimentos se encontram do *lado da escola* e outros do *lado dos pais*. Assim, para o E1 a escola não dinamiza atividades que envolvam diretamente os membros da comissão e os pais de uma forma em geral, o E2 aponta que a escola não estimula os pais a participar e, ainda, o E4 afirma que os pais e encarregados de educação não são convocados, apontando existir falta de comunicação. Enquanto que o E3 considera que há pouco interesse dos pais em saber do desenvolvimento dos seus educandos e atribui responsabilidades à direção, uma vez que a considera monótona. Ainda sobre o mesmo aspeto, o E5 considera que os pais não são convidados pela direção para participar em reuniões da escola.

Deste modo, nos discursos dos entrevistados parece haver um reconhecimento de que há poucas iniciativas por parte da escola em promover atividades que incentivam a participação da comissão de pais e dos pais e encarregados de educação em geral.

1.2.3. Expectativa dos pais e encarregados de educação de participação na componente pedagógica

Os domínios em que os entrevistados consideram que os pais deveriam ter maior participação são vários, desde ao que se refere à manutenção da escola (E1), à ocupação dos tempos livres, mas também o domínio pedagógico é salientado nos discursos. Neste sentido, regista-se na opinião do E2

que os pais deveriam ter maior participação na vida estudantil, no que concerne ao processo de ensino aprendizagem e nas atividades extraescolares. Este entrevistado também destaca que os mesmos deviam ter maior participação na área pedagógica. Os entrevistados E3 e E4 indicam ser necessário maior participação dos pais nos domínios pedagógico e administrativo. Último, o entrevistado E5 destaca ainda a área pedagógica como aquela em que os pais deviam aflorar mais situações ligadas diretamente aos seus educandos.

Destes dados, parece que os discursos dos entrevistados convergem ao indicarem as áreas pedagógicas, administrativas e as atividades extraescolares como as que os pais e encarregados de educação deviam ter maior participação

1.2.4. Não valorização da opinião dos pais e encarregados de educação

Quanto a este aspeto, o E1 afirma que as opiniões dos pais e encarregados de educação são valorizadas no momento em que são apresentadas, mas, segundo este, não são colocadas em prática, o que se pode indicar apenas uma valorização discursiva, mas não real. Na opinião do E2 os pais são chamados à escola para serem informados de alguma situação e não para serem consultados ou participarem na tomada de decisão. Por sua vez, o discurso do E3 reforça os anteriores, na medida em que considera que as opiniões dos pais são pouco valorizadas. Parece ser exceção a comissão de curso de bioquímica, na medida em que pelos menos um entrevistado, E4, aponta que nesse contexto as opiniões dos pais são valorizadas.

1.2.5. Órgãos em que os pais e encarregados de educação estão representados

Ainda na sequência da análise da participação dos pais e encarregados de educação, na subcategoria órgãos em que os pais estão representados, na opinião do E1 os pais não estão representados nos órgãos da escola, visão também partilhada pelo E2, como se pode ver no Quadro10. E, na opinião do E4, os pais não estão representados em nenhum órgão na escola, sendo a mesma opinião partilhada pelo E5, conforme mostra o Quadro 10.

Este quadro, leva-nos a deduzir que nessa perspetiva a escola em estudo, não pode ser considerada democrática, como defende Paro (2000) que a “verdadeira democracia caracteriza-se pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como titulares de direito, mas também como criadores de novos direitos...” (p.78).

Apesar de na escola em causa existir uma comissão de pais e encarregados de educação e de estar previsto no regulamento da escola que a mesma faz parte do órgão de direção (artigo 17º), os discursos dos entrevistados não referem nenhuma destas possibilidades de participação na gestão. Este cenário leva-nos a interrogar se esta participação de facto é exercida ou, por outro lado, se não se trata de uma participação cujo envolvimento apresenta-se muito próximo da *participação passiva*. Repare-se que um dos pais entrevistados, o E4, afirma não ter conhecimento da participação dos pais e encarregados de educação nos órgãos da escola, assim como desconhece a existência da comissão. Ainda sobre a mesma categoria, o E3 considera que os pais e encarregados de educação, estão representados nos órgãos da área pedagógica. E, por sua vez, o representante da comissão de pais, o E5, afirma que como membro da associação não tem participado, mas participa às vezes na qualidade de pai, uma vez que é chamado à escola para tratar de questões relacionadas com o seu filho.

1.2.6. Relação entre atores da escola.

Sobre esta questão, o E4 classifica as relações entre professores e pais e encarregados de educação como boas. No mesmo sentido, o pai representante da comissão (E5) considera que a relação é boa, na medida em que quando o professor convoca um pai para ir à escola, este encontro é, nas suas palavras: “uma boa conversa, boa interação e no fim o resultado é positivo”.

Ainda neste item da relação entre atores da escola, concretamente na relação entre direção e os pais e encarregados de educação, o E4 afirma que quando se desloca à escola tem sido bem-recebido pela direção. Neste domínio, o discurso do E5 assume um tom mais crítico, essa relação deveria ser mais constante, pois na sua opinião estas relações entre a direção e os pais e encarregados de educação são fracas. No mesmo diapasão, ainda este entrevistado, acrescenta que tem mesmo constatado que essa relação entre os pais e encarregados e a direção da escola não existe. Assim, embora se verifique a existência da relação escola-família, nomeadamente no que se refere à convocação dos pais para tratar assuntos relacionados com os seus filhos, noutras dimensões essa relação parece não ter *expressão*. Assim, como refere Silva (2003),

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

1.2.7. Pais - Professores que mais participam na escola

Quanto aos pais e encarregados de educação que mais participam na escola, na opinião do E1 são aqueles que também são professores os que mais se preocupam em ir à escola e acompanharem o processo educativos dos seus filhos. É da mesma opinião o E2 quando afirma que os pais - professores são os que mais se preocupam com a vida académica dos seus educandos e os que mais entendem o processo de ensino/aprendizagem. Por sua vez o E3 afirma que os pais que mais vêm a escola são os pais - professores. Esses entendem acerca do processo de ensino/aprendizagem, e normalmente são eles que mais se preocupam.

1.2.8. Contactos dos professores com os pais e encarregados de educação

Sobres este aspeto, o E1 considera que não há dificuldades em contactar com os pais, opinião partilhada pelo E2. O E3 afirma encontrar muitas dificuldades em contactar com os pais e encarregados de educação, na medida em que muitos pais são convocados e não aparecem. A partir destes dados, podemos afirmar falta de unanimidade quanto a esta questão, mas não deixa de ter significado um dos professores mencioná-las.

Quanto às formas de ultrapassar as dificuldades, na opinião do E3 as dificuldades poderiam ser ultrapassadas caso os pais e encarregados de educação mostrassem mais interesse com a escola, apontando também como possível solução a escola ser mais aberta aos pais e oferecer mais oportunidades de participação. O entrevistado E5 faz neste domínio uma sugestão muito concreta: a direção da escola poderia endereçar convites aos membros da comissão e aos pais para juntos ultrapassarem algumas situações pertinentes. Este estreitar de laços, justifica-se, na esteira de Silva (2003, p.247),

Quer por razões de índole ideológica quer de ordem pragmática. De índole ideológica porque, entre outras razões, acredito no potencial democrático – e democratizador – de tal relação; de ordem pragmática porque, entre outros motivos, continuo a acreditar que a ideia segundo a qual se *aprende a colaborar, colaborando* continua a construir uma boa máxima

1.2.9. Expetativas dos professores sobre a participação dos pais e encarregados de educação

Sobre este assunto, na opinião do E1 a participação dos pais e encarregados de educação não corresponde às suas expetativas. A mesma opinião é partilhada pelo E3. E quanto ao mesmo aspeto, o E2 considera que a participação dos pais e encarregados de educação em alguns casos corresponde a sua expetativa.

A partir da opinião dos entrevistados E1 e E3 e associando a opinião do E3, a participação dos pais e encarregados de educação não corresponde às expetativas dos professores da escola. Repare-se que os pais entrevistados, manifestaram expectativas de participação na dimensão pedagógica. Face a estas opiniões de professores e pais, resta questionar que significados ambos grupos atribuem a essa participação no domínio pedagógico ou no processo de ensino-aprendizagem.

1.2.10. Importância da participação dos pais e encarregados de educação

Sobre a importância da participação dos pais e encarregados de educação, o entrevistado E1 considera a participação dos pais na vida da escola como indispensável, porque considera que escola e pais juntos podem ultrapassar muitos problemas. Para o E2 a participação assume-se como importante na medida em que se pode traduzir em apoio ao desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. No mesmo sentido, para o E3 a participação pode ajudar os professores e os alunos na melhoria do processo de ensino/aprendizagem. Ainda sobre o mesmo aspeto, o E5 observa que a participação dos pais é muito importante porque nesta interação entre pais e direção da escola encontram-se denominadores comuns no sentido de ultrapassar algumas dificuldades inerentes à escola e mesmo aos alunos.

Desta leitura, observa-se que as opiniões dos entrevistados coincidem quando indicam que a participação dos pais e encarregados de educação é indispensável, nomeadamente quando se trata de resolver problemas da escola. E, ainda, quando se trata de apoiar para que os filhos tenham sucesso académico.

Assim, parece que se espera *pais colaboradores* no processo de ensino aprendizagem e *pais aliados* à escola para resolver os seus problemas e, assim, regista-se nos discursos uma ausência da conceção de pais enquanto participantes na organização escolar, nomeadamente na sua gestão.

1.2.11. Sugestões de estratégias para promover a participação dos pais e encarregados de educação.

Sobre as estratégias para promover a participação dos pais e encarregados de educação, na opinião do E1 a escola devia criar mais espaços e ser uma escola mais aberta aos pais e encarregados de educação. Também o entrevistado E3 defende a que a escola deveria criar espaços para que pais e escola estejam mais próximos. Ainda para este entrevistado, uma das estratégias passa por a escola convocar os pais e encarregados de educação no princípio e no fim de cada trimestre para que exista um contacto permanente entre os pais, a direção da escola e os professores. Tal como está previsto no regulamento da referida escola

Na opinião do E4 a direção da escola deve “abrir as portas” para a participação dos pais, ao passo que para o E5 a direção deve dar oportunidade da comissão de pais e encarregados de educação desempenhar a sua função, isto é, disponibilizar espaços e documentos orientadores para o seu funcionamento. Nesta perspetiva e no sentido de materializar mais estratégias de participação dos pais, Tomlinson (1991) aponta como estratégias,

Formalized contracts must be only a part of a structure which parents are given more legal and participatory rights and have definite obligations to involve themselves in their children`s schooling, and in which teachers are educated to regard working with parents as part of their professional duty (p.14).

Desta análise verifica-se que os entrevistados referem que a direção da escola deveria criar estratégias que possibilitam espaços e oportunidades de participação dos pais e encarregados de educação e consideram que esta falta de espaços e de documentos orientadores tem estado na base da reduzida participação dos pais na escola.

Em jeito de síntese, optámos pela entrevista semiestruturada aplicada a três professores com cargo de responsabilidade na escola, ao representante da comissão de pais e a uma encarregada de educação, como já referido.

Finalizado o processo da recolha de dados, procedemos as transcrições e conseqüentemente à organização e sistematização das informações recolhidas a partir do que vimos, sentimos e interpretamos nas entrevistas. Nesta sequência, para o tratamento dos dados, procedemos a uma análise de conteúdo, como indica o Quadro nº 10 e, desta extraímos categorias e subcategorias que das quais tecemos algumas considerações tendo em conta o objeto em estudo e o quadro teórico mobilizado neste trabalho.

2. Resultados do inquérito por questionário

Começamos por descrever e apresentar alguns dados selecionados do universo da informação recolhida a partir dos atores inquiridos no inquérito por questionário. Começamos por apresentar um conjunto de questões relacionadas com a participação dos pais e encarregados de educação na escola de modo genérico.

Quadro 11 - Regularidade de participação dos pais na vida escolar

Opções	Diretor	Subdiretor pedagógico	Subdiretor administrativo	Coord. Curso	Coord. Turma
					Nº
Sim	1	0	0	0	3
Não	0	0	0	2	10
Às vezes	0	1	1	2	14
Total de respostas	1	1	1	4	27

A partir destas respostas regista-se que o diretor considera que os pais e encarregados de educação participam com regularidade, enquanto que os subdiretores, o pedagógico e o administrativo (2), consideram que tal situação acontece às vezes. Dois (2) dos coordenadores de curso consideram que não participam e dois subdiretores (2) consideram que só às vezes. Quanto aos coordenadores de turma, três (3) dizem que participam, dez (10) que não participam, e catorze (14) que participam às vezes. Deste conjunto de respostas, apenas uma resposta aponta para a regularidade da participação dos pais e encarregados de educação, a resposta do diretor da escola, as demais dão conta de uma participação pouco regular.

Numa questão próxima desta, interrogamos os professores sobre se os pais e encarregados de educação participam pouco na escola. No quadro que se segue apresentamos os dados relativos a esta questão.

Quadro 12 - Opinião dos professores sobre a pouca participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar.

Opções	Professores	
	Nº	%
Discordam totalmente	2	4
Discordo	19	35
Indecisos	8	15
Concordam	21	38
Concordam totalmente	5	9
Total de respostas	55	100

De entre os professores, 4% discorda totalmente, 35% discorda, 15% revela-se na condição de indecisos, 38% concorda e 9% concorda totalmente. Estas respostas apontam para uma divisão entre os professores quanto a esta matéria, com uma tendência para concordarem (47%) que os pais e encarregados de educação pouco ou nada participa na vida da escola. De entre os vários fatores que poderão contribuir para esta pouca participação, não podemos excluir uma série de obstáculos. No entanto, uma parte significativa dos pais envolvidos no estudo, 52%, considera que os pais apenas são convidados a irem à escola para ouvir queixas dos seus filhos, como podemos confirmar no quadro que se segue.

Quadro 13 - Obstáculos à participação dos pais e encarregados de educação na escola

Opções	PEE	
	N= 48	%
a. Os encarregados de educação não se sentem à vontade na escola	6	13
b. Os professores não concordam muito com a participação dos pais e encarregados de educação	8	17
c. O diretor da escola não concorda muito com a participação dos pais e encarregados de educação	3	6
d. Os pais e os encarregados de educação quando vão a escola é para ouvir queixas	25	52

e. Os pais e encarregados de educação nunca são chamados para apresentar as suas propostas	5	10
f. O que se informa na escola é da responsabilidade dos professores e da direção e não dos pais	1	2
Total de respostas	48	100

Os professores também foram inquiridos sobre as eventuais dificuldades em envolver os pais na educação dos seus filhos.

Quadro 14 - Opinião dos professores sobre as dificuldades que enfrentam para o envolvimento dos pais e encarregados de educação na vida da escola.

Opções	Professores N=55			
	Opç.1	%	Opç.2	%
a. Os encarregados não comparecem na escola	18	32,7	17	30,9
b. Os encarregados têm pouco interesse na educação de seus filhos	21	38,1	15	27
c. Os encarregados de educação não se sentem à vontade na escola	4	7,2	2	3,6
d. A linguagem da escola e dos professores nem sempre é de fácil compreensão para os pais e encarregados de educação	4	7,2	7	12,7
e. Os encarregados de educação não participam na tomada de decisões na escola	3	5,4	6	10,9
f. Há falta de tradição participativa dos pais/encarregados de educação	5	9	8	14,5
g. Apresente outras dificuldades	0	0	0	0
Total de respostas	55	100	55	100

Dos professores respondentes, conforme indica o Quadro nº 14, 63,6%⁶⁵ afirma que os pais e encarregados de educação não comparecem na escola, 65,1% considera que os pais e encarregados

⁶⁵ Esta percentagem corresponde a junção da opção1 e opção2.

de educação têm pouco interesse na educação de seus filhos, 10,8% considera que os pais e encarregados de educação não se sente à vontade na escola, 19,9% de professores aponta para a linguagem da escola e dos professores não ser de fácil compreensão para os pais e encarregados de educação, 16,3% seleciona a opção “os encarregados de educação não participam na tomada de decisões na escola”, e 23,5% aponta para a opção “há falta de tradição participativa dos pais e/ encarregados de educação”. Deste conjunto de respostas, os professores consideram que as dificuldades estão centradas nos pais e encarregados de educação, sobretudo pelo pouco interesse destes em torno da educação dos seus filhos e pela não presença na escola. Por outro lado, valorizam menos razões de carácter sociocultural, como o caso de não se sentirem à vontade na escola, a linguagem utilizada pela escola, bem como a falta de tradição quanto à participação dos pais e encarregados de educação.

Há grupos de pais e encarregados de educação que quando interrogados sobre a sua deslocação à escola, as suas respostas confirmam essa ausência.

Quadro 15 - Frequência com que os pais e encarregados de educação se deslocam à escola para o acompanhamento da aprendizagem dos seus filhos.

Opções	Nº 48	%
Sempre	8	17
Muitas vezes	9	19
Algumas vezes	16	33
Poucas vezes	11	23
Nunca	4	8
Total de respostas	48	100

As respostas dos pais e encarregado de educação, como se pode verificar a partir do Quadro 15, indicam que 17% afirma que se desloca sempre à escola, 19% desloca-se à escola muitas vezes, 33% o faz algumas vezes, 23% pais e encarregados de educação poucas vezes e 8% respondeu nunca se deslocar à escola para o acompanhamento da aprendizagem dos seus filhos. Num olhar mais problematizador sobre estes dados, verificamos que 56% dos pais e encarregados de educação praticamente não se desloca à escola dos seus filhos (algumas e poucas vezes), havendo mesmo 8% de pais e encarregados de educação que menciona que nunca se deslocou à escola. Estes dados são indicadores da distância entre pais e escola.

Quadro 16 - Objetivo dos pais e encarregados de educação quando participam do funcionamento da escola

Opções	PEE N=48			
	Op.1	%	Op.2	%
a. Ajudar a direção a corrigir o que está mal	2	4,1	16	33
b. Ajudar a direção a melhorar o que está bom	16	33,3	11	23
c. Apoiar a direção na resolução dos problemas da escola	27	56,2	11	23
d. Ajudar a direção da escola na gestão dos fundos alocados	3	6,25	10	21
e. Indique outro (s) objetivo (s)	0	0	0	0
Total de respostas	48	100	48	100

No que se refere aos objetivos dos pais quando participam no funcionamento da escola, os pais e encarregados de educação referem: apoiar a direção na resolução dos problemas da escola e, por outro lado, ajudar a direção a melhorar o que está bom.

No quadro que se segue apresentamos de forma mais detalhada os objetivos dos pais quando participam na educação dos seus filhos.

Quadro 17 - Objetivo dos pais e encarregados de educação quando participam na educação dos seus filhos

Opções	PEE. N=48			
	Op.1	%	Op.2	%
a. Fazer parte da vida da escola na condução do processo ensino /aprendizagem	3	6,25	10	21
b. Ajudar os meus filhos a aprender	26	54,1	15	31,25
c. Evitar reprovações no fim do ano letivo	17	35,4	14	29
d. Influenciar de modo efetivo o desenvolvimento escolar dos filhos	2	4,1	9	18,7
a. Indique outro (s) objetivo (s)	0	0	0	0
Total de respostas	48	100	48	100

As respostas dos pais e encarregado de educação apontam para 27, 25%⁶⁶ em “Fazer parte da vida da escola na condução do processo ensino /aprendizagem”, 85% em “Ajudar os meus filhos a aprender”, 64% “para evitar reprovações no fim do ano letivo” e 23% em “Influenciar de modo efetivo o desenvolvimento escolar dos filhos”.

Um outro conjunto de questões colocadas aos inquiridos prende-se com as áreas concretas em que no *plano da ação* os pais participam.

Quadro 18 - Tipos de atividades em que participam os pais e encarregados de educação na escola

Opções	diretor	Subdiretor1	Subdiretor2	Coord. Curso	Coord. Turma
					Nº 27
Festas organizadas pela escola	0	0	0	0	3
Visitas de estudo	0	0	0	0	2
Palestras	1	0	0	0	
Reuniões	0	1	0	0	8
Campanhas de limpeza	0	0	1	0	3
Outras	0	0	0	0	2
Total de respostas	1	1	1	0	25

O diretor aponta para a participação dos pais e encarregados de educação em palestras, um dos subdiretores indica a participação em reuniões e outro a participação em campanhas de limpeza. Claramente parece não haver um consenso quanto às atividades em que os pais e encarregados de educação participam.

Quanto aos coordenadores de curso, consideram que os pais não participam nas atividades da escola. Enquanto que os coordenadores de turma, três (3) afirmam que os pais participam nas festas organizadas pela escola, dois (2) nas visitas de estudo, sete (7) nas palestras, oito (8) nas reuniões, três (3) em campanhas de limpeza e dois (2) noutras atividades, e dois (2) ou não consideram que participam ou não responderam à questão.

⁶⁶ Esta percentagem corresponde a junção da opção1 e opção2

Também pais e professores foram inquiridos sobre as tarefas e atividades concretas em que participam os pais na escola, respostas apresentadas neste quadro que se segue.

Quadro 19 - Atividades concretas que os pais e encarregados de educação realizam na escola

Opções	Professores N=55				PEE N° 48			
	Opç.1	%	Opç.2	%	Opç.1	%	Opç.2	%
a. Participar das reuniões internas da escola	18	32,7	10	18,1	15	31,25	13	27
b. Apresentar propostas para o funcionamento da escola	10	18,1	8	14,5	17	35,4	14	29,1
c. Indicar os problemas que afetam a escola	10	18,1	17	30,9	13	27	12	25
d. Apoiar a direção na busca de soluções dos problemas	17	30,9	20	36,3	3	6,25	9	18,75
e. Outra	0	0	0	0	0	0	0	0
Total de respostas	55	100	55	100	48	100	48	100

Como se pode ver no Quadro nº 19, 50,8%⁶⁷ de professores indica a participação nas reuniões internas da escola, 32,6% considera que os pais e encarregados de educação participam na “Apresentação de propostas para o funcionamento da escola”, 49% em “Indicar problemas que afetam a escola” e 67,2% “Apoiam a direção na busca de soluções dos problemas”. Quanto às respostas dos pais e encarregados de educação em relação à mesma questão, 58,25% afirma que “Participam através das reuniões internas da escola”, 64,5% considera que participa através da “Apresentação de propostas para o funcionamento da escola”, 52% em “Indicar os problemas que afetam a escola” e 25% através de “Apoiar a direção na busca de soluções dos problemas”. Assim, as respostas de pais e professores aproximam-se quando se trata da participação em reuniões. No entanto, um maior número de professores refere que a participação dos pais ocorre quando se trata de apoiar a direção na busca de

⁶⁷ Esta percentagem corresponde a junção da opção1 e opção2.

soluções dos problemas, enquanto que para os pais, a sua participação ocorre principalmente na apresentação de propostas para o funcionamento da escola.

Também questionamos os professores sobre uma maior participação dos pais num domínio específico, no domínio científico-pedagógico. As respostas apontam para a seleção como primeira opção de dois itens, maior participação quer na “Avaliação dos alunos” escolhida por 35% dos professores, quer em “Ensinar os filhos como se deveriam comportar na escola” com 33% dos professores a considerar esta opção. Como segunda opção, a “Criação de novos cursos na escola” foi selecionada por 21,8% dos professores e a “Avaliação dos alunos” por 20% professores. Relativamente à terceira opção, escolheram a “Definição de penas disciplinares a aplicar aos alunos” 29% professores selecionarem este item e, ainda, “Ensinar os filhos como se deveriam comportar na escola” foi selecionada por 25% de professores.

Quadro 20 - Opinião dos professores das áreas em que os pais e encarregados de educação deveriam ter maior participação.

Opções	Professores, N=55					
	opção 1		opção 2		opção 3	
a. Avaliação dos alunos	19	35%	11	20%	9	16
b. Avaliação dos funcionários	0	0%	8	14,5%	10	18
c. Formação das turmas	1	2%	4	7,2%	3	5,4
d. Definição das penas disciplinares a aplicar aos alunos	13	24%	7	12,7%	16	29
e. Criação de novos cursos na escola	2	4%	12	21,8%	2	3,6
f. Ensinar os filhos como deveriam se comportar na escola	18	33%	10	18	14	25
g. Controlo das faltas de professores e funcionários	2	4%	3	5,4	1	1,8
Total de respostas	55	100%	55	100%	55	100%

Também incluímos no questionário aos pais e encarregados de educação perguntas que nos informassem da sua iniciativa em apresentar problemas, nomeadamente de aprendizagem dos seus educandos quer aos professores, quer à direção. Assim, os pais reportam, como primeira opção, a falta dos professores e os problemas de indisciplina dos alunos. Na segunda opção selecionam, em maior número, exatamente os mesmos itens: falta de professores e problemas de indisciplina dos

alunos, enquanto que como terceira opção as duas mais seleccionadas são o baixo rendimento dos alunos e horários dos alunos. Face a estes resultados, os problemas de aprendizagem na perspetiva dos pais e encarregados de educação respondentes situa-se tanto do lado dos professores, como do lado dos alunos. No quadro abaixo apresentamos estes dados.

Quadro 21 - Opinião dos pais e encarregados de educação dos problemas de aprendizagem dos seus educandos que são abordados com os professores e a direção da escola

Opções	PEE N=48					
	opção	%	opção	%	opção	%
	1		2		3	
a. Problemas de horários dos alunos	5	10,4	12	25	14	29
b. Problemas dos professores que faltam muito às aulas	21	43,75	16	33	8	16,6
c. Identificação de alunos com baixo rendimento escolar	3	6,26	7	14,5	17	35,4
d. Problemas de indisciplina dos alunos	19	39,5	13	27	9	18,75
Total de respostas	48	100	48	100	48	100

E quando se torna necessários comunicar com os pais e encarregados de educação, os professores recorrem sobretudo a dois meios: o contacto pessoal, telefonema e o envio de bilhetes através dos alunos. Podemos confirmar estes dados no quadro que se segue.

Quadro 22 - Modalidades de comunicação que os professores utilizam para comunicar com os pais e encarregados de educação dos seus alunos

Opções	Professores N=55			
	1ª	%	2ª	%
a. Contacto telefónico	14	25,4	12	21,8
b. Atendimento individual para os pais e /encarregados de educação	16	29	12	21,8

c. Envio de cartas para casa	4	7,2	8	14,5
d. Mensagens por mail aos pais e/ encarregados de educação da turma	2	3,6	5	9
e. Envio de bilhetes pelo filho	13	23,6	10	18,1
f. Caderneta escolar	6	10,9	8	14,5
g. Outra	0	0	0	0
Total de respostas	55	100	55	100

Estas modalidades de comunicação apresentam-se como potenciais para a construção da colaboração escola-família, modalidade apresentada por Epstein *et al.* (1997), que assenta no pressuposto de desenhar formas efetivas para estabelecer uma comunicação mútua entre a escola e as famílias.

E, ainda, quando se trata de apoiar os educandos em casa os professores dizem sugerir formas concretas para atingir esse objetivo.

Quadro 23 - Frequência com que os professores fazem sugestões em torno de formas concretas dos pais e encarregados de educação apoiarem a escolarização dos seus filhos.

Opções	Coord. Curso	Coord. Turma	Professor
	N=4	N=27	N=55
Sim	1	18	40
Não	2	5	7
Às vezes	1	4	8
Total de respostas	4	27	55

Como se pode ver no Quadro nº 23, a maior parte dos atores inquiridos dizem já terem fornecido sugestões concretas aos pais e encarregados de educação. Esta forma de atuação dos professores aproxima-se do domínio da colaboração escola-família, trata-se da “ajuda da escola às famílias/funções

parentais” construída por Epstein (*et al.*, 1997), e tem como base a ajuda da escola às famílias proporcionando condições que suportam aprendizagem em cada idade e em cada nível, como referimos anteriormente. Ainda neste item, se pode observar o que Sá (2004, p. 113) designou de “preparar os pais para o exercício de uma paternidade responsável”.

Quadro 24 - Formas concretas de apoio dos pais e encarregados de educação em casa sugeridas pelos professores

Opções	Cood. Curso N=4	Cood. Turma N=27	
		1	2
a. Dar trabalhos de casa que exijam uma interação dos pais com os filhos	1	8	4
b. Dar ideias ao encarregado de educação sobre a discussão de determinados programas de TV com os filhos	0	2	4
c. Sugerir formas de como os pais se podem aperceber dos problemas da escola	0	2	6
d. Pedir ao encarregado de educação para incentivar os filhos a ler (livros, revistas e jornais)	1	6	4
e. Outra	0	0	0
Total de respostas	2	18	18

Quadro nº 24 (continuação)

Opções	Professores N= 55			
	Opç.1	%	Opç.2	%
a. Dar trabalhos de casa que exijam uma interação dos pais com os filhos	10	18,1	9	16,3
b. Dar ideias ao encarregado de educação sobre a discussão de determinados programas de TV com	6	10,9	7	12,7

os filhos				
c. Sugerir formas de como os pais se podem aperceber dos problemas da escola	4	7,2	6	10,9
d. Pedir ao encarregado de educação para incentivar os filhos a ler (livros, revistas e jornais)	20	36,3	18	32,7
e. Outra	0	0	0	0
Total de respostas	40	72,6	40	72,6

Quanto às respostas obtidas à pergunta 'quais são as formas em concreto?' como se pode ver no Quadro nº 24 , no que concerne aos coordenadores de curso, um aponta dar trabalhos de casa que exijam uma interação dos pais com os filhos como uma forma concreta, e outro coordenador indica pedir aos pais e encarregados de educação para incentivar os filhos a ler (livros, revistas e jornais). Quanto às respostas obtidas dos coordenadores de turma, doze (12) coordenadores afirmam dar trabalhos de casa que exijam uma interação dos pais com os filhos, seis (6) coordenadores referem dar ideias aos encarregados de educação sobre a discussão de determinados programas de TV com os filhos, oito (8) reconhecem sugerir formas de como os pais podem aperceberem-se dos problemas da escola, e dez (10) coordenadores identificam pedir ao encarregado de educação para incentivar os filhos a ler (livros, revistas e jornais).

Quanto às respostas obtidas dos professores, 34,4% (dezanove professores) seleciona a opção dar trabalhos de casa que exijam uma interação dos pais com os filhos, 23,6% (treze professores) identifica a opção dar ideias aos encarregados de educação sobre a discussão de determinados programas de TV com os filhos, outros 18,1% (dez professores) sugere formas de como os pais se podem aperceber dos problemas da escola, e 69% (trinta e oito professores) identifica pedir ao pai para incentivar os filhos a ler (livros, revistas e jornais).

Desta análise, verifica-se que as opções “Pedir ao encarregado de educação para incentivar os filhos a ler (livros, revistas e jornais)” e “Dar trabalhos de casa que exijam uma interação dos pais com os filhos”, foram preferência dos inquiridos. E, nestas segue a opção “Dar ideias ao encarregado de educação sobre a discussão de determinados programas de TV com os filhos”. Os dados apontam no sentido do que Guedes (2012) classificou de responsabilidades da escola em despertar a família para

acompanhar todo o desenvolvimento da criança até que atinja o estágio de corresponder com as expectativas da escola.

Apesar dos contactos estabelecidos e dos esforços de colaboração, esta relação continua a ser definida de forma unilateral pela escola, na medida em que, como reconhecem ambos os grupos de atores, pais e professores, as opiniões destes últimos não são valorizadas na escola, tal como nos indicam os dados que apresentamos no quadro que se segue.

Quadro 25 - Opinião dos professores se as opiniões dos pais e encarregados de educação são valorizadas.

Opções	Professores	
	N=55	%
Sim	15	27
Não	17	31
Às vezes	23	42
Total de respostas	55	100

Assim constatamos que 27 % (quinze) dos professores inquiridos considera que as opiniões dos pais são valorizadas, 31% (dezassete) diz que não e 42% (vinte e três) reconhece que são valorizadas de vez em quando. Adicionando os professores que responderam as opções “não” e “às vezes” sobre a mesma questão, obtemos um total de 73% (quarenta professores), o que nos leva a deduzir que tal situação pode constituir uma condição que afeta a participação dos pais e encarregados de educação e, por sua vez, a natureza democrática da escola, em contradição com as aspirações dos pais.

A mesma questão foi aplicada aos pais e encarregados de educação com uma escala diferente, também com o mesmo objetivo de aferir de se as suas opiniões são valorizadas na escola, como ilustra o Quadro 26 abaixo.

Quadro 26 - Opinião dos pais e encarregados de educação se as suas opiniões são valorizadas.

Opções	PEE	
	Nº 48	%
Sempre	4	8
Muitas vezes	6	13
Algumas vezes	7	15
Poucas vezes	17	35
Nunca	14	29
Total de respostas	48	100

De entre os pais e encarregado de educação inquiridos, 8% (quatro) dos pais considera que “sempre”, 13% (seis pais) refere que “muitas vezes”, 15% (sete pais) “algumas vezes”, 35% (dezassete pais) reconhece que tal situação acontece “poucas vezes” e 29% (catorze pais) afirma mesmo que as opiniões “nunca” são valorizadas. Tendo em conta o número de professores que considera que as opiniões dos pais e encarregados de educação não são valorizadas (31%), e o número de professores que sobre o mesmo aspeto selecionou a opção “às vezes” (42%), conclui-se que embora a democracia seja muitas vezes referida nos discursos políticos e nalguns normativos no país, e na escola em estudo em particular, esta ainda não se verifica de forma efectiva.

No quadro que se segue apresentam-se dados relativamente à questão se os pais e encarregados de educação apresentam sugestões sobre o funcionamento da escola, mas as respostas não são muito positivas, o que não será de estranhar se tivermos em linha de conta que uma parte significativa dos inquiridos professores e pais tem a percepção de que as opiniões dos pais e encarregados de educação são pouco valorizadas, tal como vimos anteriormente.

Quadro 27 - Sugestão dos pais e encarregados de educação sobre a forma como deve funcionar a escola.

Opções	Coord. Curso	Coord. Turma
	N=4	N=27
Sim	0	4
Não	2	16
Às vezes	2	7
Total de respostas	4	27

Como pode ser observado no Quadro nº 27, dos 4 coordenadores de curso inquiridos, dois (2) consideram que “não”, e outros dois (2) “às vezes”. Relativamente aos coordenadores de turma, quatro (4) consideram que “sim” e dezasseis (16) afirmam não receber sugestões a esse respeito, sete (7) afirmam receber tal contributo de vez em quando.

Por um lado, estes resultados podem indicar a pouca divulgação do papel dos pais e encarregados de educação na escola quer por parte das escolas, quer da própria comissão, que como veremos mais adiante não apresenta um contacto frequente com os pais e encarregados de educação.

As reuniões entre atores escolares poderiam ser uma oportunidade para esta divulgação, se acontecessem com uma maior regularidade, pois na opinião dos inquiridos não é isso que acontece, como podemos analisar nos quadros que se seguem.

Quadro 28 - Frequência com que a escola reúne com os pais e encarregados de educação

Opções	Coord. Curso	Coord. Turma	PEE	
	N= 4	N= 27	N= 48	%
Sempre	0	0	3	6
Muitas Vezes	0	3	5	10
Algumas Vezes	1	9	10	21
Poucas Vezes	2	9	12	25
Nunca	1	6	18	38
Total de respostas	4	27	48	100

Quanto à questão se “a escola tem reunido com os Pais e Encarregados de Educação?” dos coordenadores de curso inquiridos um (1) considera que algumas vezes, dois (2) que se reúnem poucas vezes e um (1) coordenador de curso menciona a opção nunca. No que concerne aos coordenadores de turma inquiridos, três (3) dos coordenadores de turma consideram que se reúnem muitas vezes, nove (9) algumas vezes, nove (9) indicam que poucas vezes, e seis (6) reconhecem que nunca.

Ainda no que diz respeito à mesma questão, 6% (três) dos pais considera que têm reunido sempre, 10% (cinco) muitas vezes, 21% (dez) refere que algumas vezes, 25% (doze) poucas vezes, e 38% (dezoito) nunca, conforme indica o Quadro nº 27.

Desta análise podemos deduzir que maior percentagem dos pais e encarregados de educação, representada por 38% (dezoito) dos pais refere que não têm tido reuniões com a escola, 21% (dez) indica que as reuniões acontecem algumas vezes e 25% (doze) considera que as reuniões acontecem poucas vezes.

Já a opinião dos professores parece ser mais favorável encontrando-se dividida entre os itens “sim” e “às vezes”.

Quadro 29 - Frequência com que a escola reúne com os pais e encarregados de educação.

Opções	diretor	Subdiretor1	Subdiretor2	Professor	
	N=1	N=1	N=1	N=55	%
Sim	0	1	0	21	38
Não	0	0	0	12	22
Às vezes	1	0	1	22	40
Total de respostas	1	1	1	55	100

Em relação ao item “a escola tem reunido com os Pais e Encarregados de Educação”, pode observar-se no Quadro nº 29 que um subdiretor, dos dois inquiridos, considera que sim, e o diretor e outro subdiretor apontam que tal situação acontece de vez em quando. Enquanto que, 38% (vinte e um) dos professores afirma que a escola tem reunido com os pais e encarregados de educação, 22% (doze) refere que não, e 40% (vinte e dois) que se reúne às vezes.

Considerando os resultados obtidos neste item, pode-se concluir que a escola reúne com os pais e encarregados de educação, mas não de uma maneira sistemática tendo em conta a percentagem (40%) dada na opção “às vezes” pelos professores e pelos dois (2) membros da direção, o diretor e o subdiretor2. Relativamente aos professores devemos ter em conta, que 38% escolheu a opção “Sim”, deste modo parece haver um conjunto de professores que acredita que as reuniões de pais se constituem num instrumento de aproximação entre a família do aluno e a escola, embora a sua gestão não seja algo fácil, como o diz Rigolet (2006) que “gerir uma reunião de pais no âmbito de uma estrutura educacional não é coisa simples, nem para quem a organiza, nem para quem a lidera, menos ainda para quem nela participa ...”(p.4).

Uma vez que reúnem pouco parecem preferirem outras formas de comunicação para a manifestação das suas preocupações. É esta situação que nos indica os resultados obtidos e apresentados no quadro abaixo.

Quadro 30 - Meios a que os pais e encarregados de educação recorrem para expor as preocupações.

Opções	diretor	Subdiretor1	Subdiretor2	Coord. Curso N=4	Coord. Turma	Professor		PEE	
					N=27	N=55	%	N=48	%
Telefonema	1	0	1	2	6	10	18,1	7	14,5
Mensagens através da caderneta	0	0	0	0	2	2	3,6	2	4,1
Recado através do seu filho	0	0	0	0	5	20	36	3	6,25
Deslocam-se diretamente à Escola	1	1	0	2	14	23	41,8	36	75
Total de respostas	1	1	1	4	27	55	100	48	100

Claramente a opção mais escolhida por este conjunto de atores, com uma vantagem quantitativa significativa relativamente às demais, consiste no contacto pessoal, que se traduz no item deslocam-se diretamente à escola, encontra-se em segundo lugar o recado através dos filhos e, ainda, o telefonema. No que se refere à gestão da escola, questionamos sobre as áreas de participação dos pais e encarregados de educação. Apresentamos os respetivos dados no quadro que se segue.

Quadro 31 - Áreas de gestão da escola em que participam os pais e encarregados de educação

Opções	diretor	Sudiretor1	Subdiretor2	Coord. Curso N= 4
a. Elaboração do projeto educativo de escola	1	1	1	4
b. Elaboração de horários escolares	1	0	0	0

c. Elaboração dos orçamentos da escola	0	0	0	0
d. Identificação das necessidades da escola	0	1	1	4
e. Outra	0	0	0	0
Total de respostas	2	2	2	8

(Quadro nº 31 continuação)

Opções	Coord. Turma N=27		Professor N=55			
	Opção1	Opção2	Opção1	%	Opção2	%
a. Elaboração do projeto educativo de escola	11	9	23	41,8	18	32,7
b. Elaboração de horários escolares	3	4	5	9	5	9
c. Elaboração dos orçamentos da escola	3	6	3	5,4	4	7,2
d. Identificação das necessidades da escola	10	8	24	43,6	28	50,9
e. Outra	0	0	0	0	0	0
Total de respostas	27	27	55	100	55	100

A partir da leitura do quadro nº 31 constata-se que o diretor e os dois subdiretores identificaram a elaboração do projeto educativo da escola como uma das áreas de participação dos pais, o diretor identifica ainda a elaboração de horários escolares e dois subdiretores identificam as necessidades da escola. Nas respostas obtidas dos coordenadores de cursos, quatro coordenadores de curso identificam a elaboração do projeto educativo de escola como uma área de participação dos pais e os

quatro selecionam também a identificação das necessidades da escola. Relativamente a esta mesma questão, vinte (20) dos coordenadores de turma identificam a elaboração do projeto educativo da escola como uma área de gestão em que participam os pais, sete (7) reconhecem a elaboração de horários escolares como outra área, nove (9) indicam a elaboração dos orçamentos da escola, e dezoito (18) reconhecem que os pais participam na identificação das necessidades da escola. Por sua parte, 74,5% (quarenta e um) professores identifica entre as áreas de gestão dos pais a elaboração do projeto educativo da escola, 18% (dez) reconhece a elaboração de horários escolares, 12,6% (sete) indica a elaboração dos orçamentos da escola, 94,5% (cinquenta e dois) aponta a identificação das necessidades da escola.

Nesta questão, relativamente ao funcionamento da escola, os diferentes atores identificam a elaboração do projeto educativo da escola e a identificação de necessidades como as áreas de gestão da escola onde a participação dos pais e encarregados de educação é mais evidente. A elaboração de horários escolares e dos orçamentos da escola consistem em opções pouco escolhidas pelos atores inquiridos, principalmente pelo diretor e subdiretores e pelos coordenadores de curso. Por outro lado, os atores inquiridos para além das opções predefinidas, não indicam outra área de gestão da escola em que possam participar os pais e encarregados de educação. Assim, regista-se a participação dos pais numa área importante da gestão da escola, na definição de políticas escolares e de planeamento da escola.

Outro domínio abordado diz respeito ao papel desenvolvido pela direção da escola relativamente à participação dos pais e encarregados de educação na gestão da escola. As respostas obtidas constam no próximo quadro.

Quadro 32 - Opinião dos atores sobre envolvimento dos pais e encarregados de educação na gestão da escola pela direção

Opções	Diretor	Subdiretor1	Subdiretor2	Coord. Curso N=4	Coord. Turma N=27
Sim	0	1	0	0	3
Não	1	0	1	3	17
Às vezes	0	0	0	1	7
Total de Respostas	1	1	1	4	27

A partir dos dados obtidos dos inquiridos, os resultados apontam que a direção envolve pouco os pais e encarregados de educação na gestão da escola, se tivermos em conta o número de inquiridos que escolheu a opção “Não”, concretamente: o diretor e um dos subdiretores, três coordenadores de curso e dezassete (17) coordenadores de turma. Face a este cenário, não será de estranhar uma *participação passiva* ou não mesmo *não participação* dos pais e encarregados de educação nos órgãos de gestão da escola, uma vez que a participação dos pais entendida numa vertente política “remete, antes, para a integração de órgãos da escola, de associações de pais ou órgãos a outros níveis do sistema educativo” (Silva, 2003, p.83). Deste modo, esta ausência de uma estratégia de promoção da participação dos pais e encarregados de educação nos órgãos de gestão pode comprometer a existência de uma escola democrática. Quanto mais não seja, essa estratégia pode consistir na linha de Tomlinson (1991) no fornecimento de informação sobre direitos e deveres dos pais. Nas palavras deste autor,

Giving parents more information is a necessary step towards the promotion of partnerships between home and school but changing teachers' attitudes towards the whole enterprise is also now recognised as an important pre-condition (p.6).

Os próprios pais e encarregados de educação consideram que a direção não promove a participação nos órgãos de gestão, nomeadamente no que se refere à eleição de representantes. Esta afirmação sustenta-se nos resultados obtidos e que são apresentados no quadro que se segue.

Quadro 33 - Opinião dos pais e encarregados de educação sobre a frequência com que a direção incentiva a eleição destes para a sua participação nos órgãos da escola.

Opções	PEE	
	Nº48	%
Sempre	5	10
Muitas vezes	6	13
Algumas vezes	6	13
Poucas vezes	13	27
Nunca	18	38
Total de respostas	48	100

Quanto às respostas à questão “a direção incentiva a eleição de pais e encarregados de educação para a participação nos órgãos?”, 10% (cinco) de pais e encarregados de educação escolheu a opção sempre, 13% (seis) considera que muitas vezes, 13% (seis) afirma que tal situação acontece algumas vezes, 27% (treze) seleciona a opção poucas vezes, e 38% (dezoito) respondeu que nunca. De maneira geral, nesta questão 65 % (sessenta e cinco) dos pais inquiridos reconhece a falta de incentivos, por parte da direção, para a eleição de representantes dos pais e encarregados de educação nos órgãos da escola, uma vez que escolheram as opções poucas vezes ou nunca. Destes resultados, como se pode constatar no Quadro nº 33, podemos inferir que a direção incentiva pouco a eleição dos pais e encarregados de educação a participar nos órgãos da escola. Este cenário pode limitar a participação e a intervenção dos diferentes atores educativos na escola.

Outro domínio incluído ao longo do inquérito por questionário diz respeito à comissão de pais e de encarregados de educação. Perguntou-se aos diferentes grupos de atores se tinham conhecimento da existência da referida comissão

Quadro 34 - Conhecimento da existência da comissão de pais e de encarregados de educação na escola

Opções	Diretor	Subdiretor1	Subdiretor2	Coord. Curso N=4	Coord. Turma N=27	Professor		PEE	
						N=55	%	N=48	%
Sim	0	1	1	1	10	18	32	11	23
Não	1	0	0	3	17	7	13	33	69
Não sei	0	0	0	0	0	30	55	4	8
Total de respostas	1	1	1	4	27	55	100	48	100

Dos dados obtidos, verifica-se que dos três membros da direção inquiridos, os dois subdiretores têm o conhecimento da existência da comissão de pais e encarregados de educação e o diretor desconhece a existência da comissão. Quanto aos quatro coordenadores de curso, um deles tem conhecimento da existência da comissão de pais e encarregado de educação e três coordenadores não têm conhecimento da existência da comissão.

No universo de vinte e sete coordenadores de turma, dez (10) têm conhecimento da existência da comissão de pais e encarregados de educação e dezassete (17) desconhecem a existência da comissão. No caso dos professores, 32% (18) tem conhecimento da existência da comissão de pais, os restantes 37 professores, que representam 68%, indicam as opções “não” e “não sei”. Ocorre o mesmo com os pais e encarregados de educação, dos 48 pais inquiridos, 77% (37) desconhece a existência da comissão. Neste caso, verifica-se que a comissão de pais e de encarregados de educação é pouco conhecida pelo grupo de atores inquiridos, sobretudo pelos pais e encarregados de educação. Repare-se que de todos os grupos inquiridos, é aquele que apresenta uma percentagem maior. Admite-se, como hipótese a explorar no futuro, que a comissão orienta mais a sua ação para a escola, ainda que de forma pouco ativa, do que para os pais e encarregados de educação em geral.

Também procuramos conhecer se os atores conhecem os órgãos de gestão da escola em que a comissão de pais se encontra representada. Os dados obtidos constam do quadro que a seguir se apresenta.

Quadro 35 - Órgãos em que está representada a comissão de pais e encarregados de educação na escola

Órgãos	Diretor	Subdiretor1	Subdiretor2	Coord. Curso N: 4	Coord. Turma N= 27	Professor		PEE	
						N=55	%	N=48	%
Assembleia da Escola	0	1	0	0	2	1	1,8	1	2
Conselho de Direção	0	0	0	0	1	3	5,4	0	0
Conselho Pedagógico	0	0	1	1	6	12	21,8	8	16,6
Conselho disciplinar	0	0	0	0	1	2	3,6	2	4,1
Indique outro	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total de respostas	0	1	1	1	10	18	32,6	11	22,7

Como indica o Quadro nº 35, para o subdiretor1 e para o subdiretor2, a comissão encontra-se representada na Assembleia de Escola e no Conselho Pedagógico. Um coordenador de curso apenas identifica a sua representação no Conselho Pedagógico, enquanto que os coordenadores de turma e os professores identificaram a representação da comissão em todos os órgãos, mas em ambos grupos fundamentalmente no Conselho Pedagógico. Os pais e encarregados de educação identificaram-na em todos os órgãos exceto no Conselho da Direção, mas também maioritariamente no Conselho Pedagógico.

Resumidamente, a Comissão de Pais e Encarregados de Educação segundo os resultados dos inquéritos, está representada em todos os órgãos da escola, mas, de todos os órgãos, o Conselho Pedagógico quando comparado com outros foi opção escolhida por todos atores inquiridos, sendo menos selecionado o Conselho de Direção, na prática se distancia do que está formalmente previsto no Regulamento interno da escola (Artigo17º) que prevê a participação da comissão no Conselho de Direção e não no Conselho Pedagógico (Artigo 18º).

Embora uma boa parte dos atores tenha demonstrado desconhecimento quanto à existência da comissão, tal facto não os impede de avaliar o desempenho desta. Nesse sentido, a avaliação que fazem quanto a esta comissão no que se refere à defesa de interesses/preocupações dos pais e encarregados de educação é bastante negativo, como podemos confirmar no quadro que se segue.

Quadro 36 - Avaliação do papel desempenhado pela comissão de pais e encarregados de educação da escola em defesa dos seus interesses e preocupações.

Opções	Diretor	Subdiretor1	Subdiretor2	Coord. Curso N=4	Coord. Turma	Professor		PEE	
					N=27	N=55	%	N=48	%
Muito positivo	0	0	0	0	2	7	13	6	12
Positivo	0	1	0	0	6	17	30	7	15
Negativo	1	0	1	3	11	19	35	24	50
Muito negativo	0	0	0	1	8	12	22	11	23
Total de respostas	1	1	1	4	27	55	100	48	100

Quanto a esta questão, o diretor e o subdiretor 2, fazem uma avaliação negativa acerca do trabalho da comissão, ao passo que o subdiretor1 avalia de forma positiva a referida situação. Ainda sobre o mesmo aspeto, os três coordenadores de curso consideram que o desempenho da comissão é negativo e um coordenador avalia de muito negativo.

Quanto aos coordenadores de turma, a avaliação que fazem do desempenho da comissão traduz-se em onze (11) coordenadores de turma considerarem como negativo e oito (8) coordenadores de turma como muito negativo, seis (6) coordenadores de turma como positivo e apenas para dois (2) dos coordenadores de turma como muito positivo.

Por sua vez, quando os professores avaliam o papel desempenhado pela comissão, 13% (sete) dos professores considera muito positivo, 30% (17) refere como positivo, 35% (19) aponta como negativo e 22% (doze) manifesta que é muito negativo.

Quanto à avaliação dos pais e encarregados de educação relativamente ao mesmo item, 12% (seis) dos pais e encarregados de educação avalia como muito positivo, 15% (sete) como positivo, 50% (24) como negativo e 23% (onze) de muito negativo.

Analisando estes resultados em relação ao papel desempenhado pela comissão, verifica-se que as duas maiores percentagens de respostas se situam entre “negativo e “muito negativo”. Tais resultados leva-nos a questionar quais serão os fundamentos desta resposta. Será que a comissão divulga junto de diferentes atores a sua influência na escola? Desenvolve uma estratégia de defesa dos interesses dos pais e encarregados de educação? Se não defende os interesses dos pais e encarregados de educação, que interesses defende? A partir dos dados que obtivemos, estas questões levantam-se, mas não são passíveis de resposta nesta investigação.

Se a imagem da comissão nomeadamente junto dos pais e encarregados de educação traduz-se na não defesa dos seus interesses, não será de estranhar que quando estes tenham de manifestar as suas preocupações não venham a recorrer a esta entidade. Informação essa obtida quando questionamos os diferentes atores sobre junto de quem na escola os pais e encarregados de educação manifestam suas preocupações.

Quadro 37 - Órgãos a quem os pais e encarregados de educação encaminham as suas preocupações na escola.

Opções	Diretor			Subdiretor 1			Subdiretor 2		
	opção 1	opção 2	opção 3	opção 1	opção 2	opção 3	opção 1	opção 2	opção 3
a. À secretaria da escola	1	0	0	0	0	0	0	1	0
b. Ao gabinete do diretor	0	0	0	0	0	1	0	0	0
c. À comissão de pais e/ encarregados de educação	0	1	0	0	0	0	0	0	0
d. Ao gabinete do subdiretor pedagógico	0	0	1	1	0	0	1	0	0
e. Ao gabinete psicopedagógico	0	0	0	0	0	0	0	0	0
f. Ao coordenador de turma	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Total de respostas	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Quadro 38 - Órgãos a quem os pais e encarregados de educação encaminham as suas preocupações na escola.

Opções	Coord. Curso N=4			Coord. de turma N=27		
	opção 1	opção 2	opção 3	opção 1	opção 2	opção 3
a. À secretaria da escola	1	0	0	9	5	3
b. Ao gabinete do diretor	1	0	1	5	6	4
c. À comissão de pais e/ encarregados de educação	0	1	1	0	0	2
d. Ao gabinete do subdiretor pedagógico	1	2	0	4	8	4
e. Ao gabinete psicopedagógico	0	1	1	1	3	6
f. Ao coordenador de turma	1	0	1	8	5	8
Total de respostas	4	4	4	27	27	27

Quadro 39 - Órgãos a quem os pais e encarregados de educação encaminham as suas preocupações na escola.

Opções	Professor N=55					
	opção 1	%	opção 2	%	opção 3	%
a. À secretaria da escola	10	18,1	9	16,3	8	14,5
b. Ao diretor da escola	18	32,7	13	23,6	11	20
c. Aos coordenadores de cursos	12	21,8	5	9	7	12,7
d. Ao coordenador de turma	3	5,4	15	27	13	23,6
e. Ao próprio professor	12	21,7	13	23,6	16	29
Total de respostas	55	100	55	100	55	100

Quadro 40 - Órgãos a quem os pais e encarregados de educação encaminham as suas preocupações na escola.

Opções	PEE N=48					
	opção	%	opção	%	opção	%
	1		2		3	
a. À secretaria da escola	5	10,4	9	18,75	7	14,5
b. Ao gabinete do diretor	0	0	8	16,6	9	18,75
c. À comissão de pais/encarregados de educação	0	0	5	10,4	6	12,5
d. Ao gabinete do subdiretor pedagógico	18	37,5	3	6,25	13	27
e. Ao gabinete psicopedagógico	12	25	15	31,25	2	4,1
f. Ao coordenador de turma	13	27	8	16,6	11	22,9
Total de respostas	48	100	48	100	48	100

Deste conjunto de resposta repara-se que nenhum respondente selecionou em primeiro lugar a comissão de pais e encarregados de educação, nem os próprios pais. De modo mais detalhado, os resultados obtidos indicam que o diretor responde como primeira opção “À secretaria da escola” e por sua vez o subdiretor1 e o subdiretor2 respondem como primeira opção “o gabinete do subdiretor pedagógico”. Ainda sobre a mesma questão, o diretor seleciona como segunda opção “À comissão de pais e encarregados de educação” ao passo que o subdiretor1 optou pela “coordenação de turma” e o subdiretor2 “À secretaria geral”. E como terceira opção o diretor mencionou “Ao gabinete do subdiretor pedagógico”, o subdiretor1 “Ao gabinete do diretor” e quanto ao subdiretor 2, responde “Ao coordenador de turma” conforme indica o Quadro nº 37.

Ainda sobre a mesma questão quadro nº 38, os quatros coordenadores de curso dispersam as suas respostas por praticamente com todos os itens como primeira opção, com a exclusão da comissão de pais e encarregados de educação e o gabinete psicopedagógico. Enquanto que no caso dos coordenadores de turma também as respostas se dispersam por todos itens, com a exceção da comissão conforme indica o quadro 39.

Quanto aos professores, optam na primeira opção e em primeiro lugar pelo gabinete do diretor e em segundo lugar, com igual número de resposta pelo coordenador de curso e pelo próprio professor. Na

voz dos próprios pais e encarregados de educação estes recorrem, em primeiro lugar, ao gabinete do subdiretor pedagógico e, em segundo lugar, da primeira opção, ao coordenador de turma e, em terceiro lugar, gabinete psicopedagógico conforme se pode ler no quadro nº 40.

De um modo geral, os atores referem como primeira opção diferentes estruturas, desde o gabinete do subdiretor pedagógico, o coordenador de curso e de turma, o gabinete psicopedagógico e o próprio professor, mas nunca surge numa das primeiras três opções a comissão de pais e encarregados de educação.

Quadro 41 - Perfil dos pais e de encarregados de educação que compõem a comissão na escola

Perfis	Direto	Subdir	Subdir	C. Curso N=4	C. Turma N=27		Professor N=55			
					1º	2º	1º	%	2º	%
a. Aqueles cujos educandos são problemáticos	1	0	1	0	0	2	14	25,4	10	18
b. Aqueles cujos educandos são mais problemáticos	1	1	1	0	9	8	17	30,9	14	25
c. Os que habitam mais próximo da Escola	0	0	0	2	2	2	3	5,4	6	11
d. Os de estatuto socioeconómico mais elevado	0	0	0	0	4	4	2	3,6	5	9
e. Os de estatuto socioeconómico mais baixo	0	0	0	4	4	4	3	5,4	8	15

f. Aqueles que também são Professores	0	1	0	2	8	7	16	29	12	22
(outro) qual?	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total de respostas	2	2	2	8	27	27	55	100	55	100

No que se refere ao perfil dos pais e encarregados de educação que compõem a comissão de pais, os inquiridos situaram as suas respostas em dois perfis: os pais cujos educandos são problemáticos ou mais problemáticos e os pais - professores. De modo mais detalhado, apresentam-se os resultados relativamente a este item no quadro nº 41.

O diretor e o subdiretor2 consideram que o perfil de pais e encarregados de educação que compõe a comissão na escola “aqueles cujos educandos são problemáticos” e por sua vez o subdiretor1 responde “Aqueles cujos educandos são mais problemáticos”. Numa outra escolha o diretor e o subdiretor2 apontam para o perfil de “Aqueles cujos educandos são mais problemáticos” ao passo que o subdiretor1 refere “Aqueles que também são Professores”.

Sobre a mesma questão, quatro coordenadores de curso consideram “os de estatuto socioeconómico mais baixo”, e dois coordenadores de curso indicam para o perfil de pais “os que habitam mais próximo da escola”. Outros dois coordenadores de curso apontam, “aqueles que também são professores”.

Na mesma sequência estão os coordenadores de turma. Dezassete (17) coordenadores de turma destacam como primeiro perfil aqueles cujos educandos são mais problemáticos, quinze (15) coordenadores de turma apresentam como segundo perfil “Aqueles que também são professores”. Como terceiro perfil oito (8) coordenadores de turma apontam os de estatutos socioeconómicos mais elevados e os de estatuto socioeconómico mais baixo. A última escolha aponta para “os que habitam mais próximos da escola” foi selecionada por quatro (4) coordenadores de turma. Em relação aos professores, 30,9% professores destaca “aqueles cujos educandos são mais problemáticos” como primeira escolha, e 29% professores refere como segunda escolha aqueles que também são professores. Ainda no mesmo seguimento, 25,4% professores indica “aqueles cujos educandos são problemáticos” como terceiro e último perfil de pais que compõem a comissão de pais na escola, como indica o Quadro nº 41.

Da análise feita sobre o perfil de pais e encarregados de educação que compõe a comissão conclui-se que “aqueles cujos educandos são mais problemáticos” é a mais selecionada pelos inquiridos (diretor,

subdiretores, coordenadores de curso, coordenadores de turma e professores). Os dados apontam para um cenário diferente pois normalmente são os pais dos ditos bons alunos, isto é, alunos não problemáticos, que na sua maioria participam na escola. Aqui não se verifica o que está descrito na literatura.

Os resultados apontam ainda como segunda escolha para o perfil de pais que também são professores. Estes podem ter mais o domínio sobre o funcionamento da escola e podem contribuir de uma forma mais direta naquilo que são as linhas de atuação da comissão de pais e encarregados de educação.

Os professores foram, ainda, interrogados quanto a eventuais contactos por parte da comissão de pais e encarregados de educação.

Quadro 42 - Opinião dos professores se têm sido contactados pela comissão de pais e de encarregados de educação.

Opções	Professores	
	Nº	%
Sim	12	22
Não	20	36
Às vezes	23	42
Total de respostas	55	100

Do conjunto de professores respondentes 22% refere que sim, 36% que não e 42% considera que são contactados de vez em quando. Destas respostas, depreende-se que esta não é uma atividade frequente da comissão de pais e encarregados de educação, o que pode contribuir para o seu desconhecimento por parte deste grupo de atores.

Ainda sobre a comissão, mas com questões mais direcionadas para os pais e encarregados de educação, procuramos saber se são membros da comissão. Neste domínio, 73% dos pais que respondeu não são membros deste órgão, como podemos analisar no quadro apresentado.

Quadro 43 - Pertença ou não à comissão de pais e encarregados de educação

Opções	PEE	
	N=48	%
Sim	13	27
Não	35	73
Total de respostas	48	100

Na nossa perspetiva, merece registo a percentagem de pais e encarregados de educação que afirma ser membro da comissão. Embora em número reduzido parece-nos ser um sinal de reforço do movimento associativo de pais e de democracia representativa.

Para aqueles pais e encarregados de educação que afirmaram não serem membros da comissão quisemos saber as razões, como se pode verificar no quadro nº43.

Quadro 44 - Motivos que impedem os pais e encarregados de educação de ser membro da comissão

Opções	PEE	
	Nº 48	%
Falta de tempo	7	15
Considero perda de tempo	4	8
Falta de informação	8	17
Pouco esclarecimento sobre o papel dos pais	9	19
A escola não valoriza a opinião dos pais	5	10
Receio de prejudicar o aluno	2	4
Outro Motivo	0	0
Total de respostas	41	100

Quanto às respostas à questão aplicada apenas aos pais e encarregados de educação que não são membros da comissão (em número de 35) sobre “quais os motivos que o impedem de ser membro da comissão de pais?” 15% (sete) pais refere a falta de tempo, 8% (quatro) por considerar perda de tempo, 17% (oito) por falta de informação, 19% (nove) devido ao pouco esclarecimento sobre o papel dos pais

e encarregados de educação, e 4% (dois) por receio de prejudicar o aluno. Os pais e encarregados de educação, não indicam outro motivo que os impeça de ser membros da comissão.

Em síntese, os pais apontam como principais causas para não participarem da comissão de pais e encarregados de educação, o pouco esclarecimento sobre o papel dos pais e a falta de informação.

Um outro aspeto a destacar é a “falta de tempo”, item selecionado como terceira opção na escolha dos pais e encarregados de educação. No que concerne a este aspeto, embora a Lei nº17/16 de 7 de outubro (já referida neste trabalho), faça referência no Artigo 10º que “todos os indivíduos diretamente envolvidos no processo ensino e aprendizagem, na qualidade de agentes da educação ou de parceiros, têm o direito de participar na organização e gestão das estruturas, modalidades e instituições afetas à educação”, ela não é clara quanto às dispensas dos pais e encarregados de educação trabalhadores (em diferentes regimes) para se deslocarem à escola de seus educandos, o que pode também de certo modo limitar que estes participem ou sejam membros da comissão de pais e encarregados de educação, já que para tal necessitam dedicar algum tempo a esta atividade.

Apesar destas razões, colocamos a todos os pais e encarregados de educação o cenário de um eventual convite para integrar os corpos dirigentes da comissão. As respostas obtidas constam no quadro abaixo.

Quadro 45 - Convite para se integrar uma lista para a comissão de pais e encarregados de educação.

Opções	PEE N=48	%
a. Não aceitaria de forma alguma	10	21
b. Não aceitaria	9	19
c. Talvez aceitasse	15	31
d. Aceitaria seguramente	14	29
Total de respostas	48	100

Verifica-se a partir dos resultados apresentados que 21% de pais e encarregados de educação afirma que “Não aceitaria de forma alguma”, 19% que “Não aceitaria”, 31% que “Talvez aceitasse”, e 29% afirma que “Aceitaria seguramente”. Assim, são mais os pais que aceitariam o convite para integrar a comissão de pais, do que aqueles que não aceitariam.

Também quisemos saber sobre a articulação entre a comissão e os pais e encarregados de educação, nomeadamente se esta reúne com os pais e os dados não são muito abonatórios quanto este tipo de ação.

Quadro 46 - Frequência com que a comissão tem reunido com os pais e encarregados de educação.

Opções	PEE	
	Nº 48	%
Sempre	3	6
Muitas vezes	6	13
Algumas vezes	15	31
Poucas vezes	10	21
Nunca	14	29
Total de respostas	48	100

Regista-se que 6% dos pais e encarregados de educação refere que a comissão reúne sempre com os pais, 13% afirma que a comissão reúne muitas vezes, 31% que a comissão reúne com os mesmos algumas vezes, 21% poucas vezes e 29% afirma nunca ter reunido com a comissão de pais e encarregados de educação. Face a estes resultados, não se pode considerar um papel muito ativo da comissão junto da generalidade dos pais. Apesar desta realidade, quando a comissão reúne com os pais e encarregados de educação, alguns consideram tais reuniões como benéficas, na medida em que seleccionam em maior número que as referidas reuniões permitiram esclarecer dúvidas e trocar ideias. No quadro que se seguem, apresentam-se estes dados.

Quadro 47 - Aspectos abordados nas reuniões da comissão de pais e encarregados de educação.

Opções	PEE
	Nº
a. Permitem esclarecer as suas dúvidas	2
b. Permitem apresentar as suas propostas	1

c. Foram interessantes e com uma animada troca de ideias	2
d. Foram confusas, falaram todos e ninguém se entendeu	0
e. Os assuntos tratados eram do interesse da generalidade dos pais e dos encarregados de educação	0
f. Os assuntos tratados apenas interessavam a um número reduzido de pais e de encarregados de educação	0
g. Alguns puderam falar, enquanto a maioria permaneceu calado	1
Total de respostas	6

Para dois (2) pais as reuniões permitem esclarecer as suas dúvidas, para um (1) permitem apresentar as suas propostas, dois (2) opinam que foram interessantes e com uma animada troca de ideias e um (1) seleciona a opção “alguns puderam falar, enquanto a maioria permaneceu calado”.

Como já referido, aplicamos o inquérito por questionário aos pais e encarregados de educação dos alunos da escola em estudo, a professores, diretor e subdiretores, aos coordenadores de curso e aos coordenadores de turma. Concluída a recolha dos dados, procedemos ao processamento da informação recolhida com recurso aos meios informáticos, concretamente o computador nos programas do word e excel.

Ainda nesta sequência, para a análise da informação e tratando-se de dados quantitativos, optamos por procedimentos estatísticos, concretamente a análise percentual e concluímos este exercício com a apresentação e discussão dos resultados cruzando-os com o quadro teórico mobilizado neste trabalho.

As respostas às diferentes questões pelos atores inquiridos na escola, permite-nos apontar para os seguintes aspetos:

1. Existe uma fraca comunicação entre os detentores de cargos de gestão pedagógica intermédia (coordenadores de curso e coordenadores de turma) e os pais e encarregados de educação.
2. Existe limitação na participação dos pais e encarregados de educação no funcionamento da escola e a escola não pode considerar-se democrática na medida em que o respeito das opiniões dos diferentes atores é mencionada como pouco valorizada.

3. Os atores inquiridos reconhecem que o meio a que os pais e encarregados de educação recorrem para se comunicar com a escola para expor as suas preocupações são fundamentalmente o contacto pessoal, telefonema e o envio de recados.
4. Entre as principais causas que estão na base da fraca participação dos pais e encarregados de educação na comissão, indicam-se a falta de informação e o pouco esclarecimento sobre o papel destes na escola.
5. De entre as razões que os pais e encarregados de educação encontram para não participarem na escola prendem-se com o facto de que quando vão à escola é para ouvir queixas, os professores não concordarem muito com a participação, não se sentirem à vontade na escola e, ainda, serem poucas vezes chamados para apresentarem propostas.
6. As estratégias seguidas pela escola para envolver os pais no funcionamento da escola apresentam-se pouco eficazes, o que pode influenciar negativamente a participação dos pais e encarregados de educação na gestão da escola.
7. Os pais e encarregados de educação são eleitos para participar nas diferentes estruturas da escola fundamentalmente através da comissão de pais e encarregados de educação da escola.
8. Os pais e encarregados de educação que mais participam na escola são os que também são professores e com filhos tidos como mais problemáticos
9. Os entrevistados apontam a falta de espaços e de documentos orientadores o que tem estado na base da fraca participação dos pais e encarregados de educação na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como é do domínio de qualquer investigador, a conclusão de um projeto de investigação não é um ato terminado, ainda que os objetivos que orientam o referido estudo tenham sido concretizados e as questões de partida tenham sido respondidas. Essas respostas não se podem considerar como definitivas. Num estudo, existem sempre aspetos novos que emergem, dúvidas que se levantam, questões por responder ou que procuram respostas, o que revela que na maioria dos casos o culminar de um projeto de investigação seja, apenas, o ponto de partida para outros estudos.

Neste sentido, no nosso caso, optámos por apresentar as considerações finais e não em conclusões já que o trabalho que efetuámos no âmbito desta investigação constitui apenas uma etapa de um itinerário investigativo que, estamos conscientes, deverá prolongar-se no tempo. Se, por um lado, a nossa área de trabalho – a educação – assim o exige, por outro lado, a temática que abordámos – a participação dos pais e encarregados de educação na gestão escolar – é demasiado importante, e os contributos que o estudo proporcionar nesse domínio constituirão, de certa forma, uma mais-valia para a mudança e conseqüentemente melhoria da qualidade do ensino em Angola, particularmente da escola em análise.

Nesta ordem de ideias, tendo em conta os objetivos específicos estabelecidos para a presente investigação, considera-se que:

- A literatura científica aborda diferentes domínios, modalidades e vias de envolvimento e participação dos pais e encarregados de educação. Muitos destes trabalhos tornam-se relevantes pela possibilidade de aproximação escola-família e permitem problematizar este aspeto. As modalidades de participação incluídas no estudo são importantes na medida que contribuem para a elaboração de programas de parcerias entre a família, a escola e a comunidade, além de propor exemplos de atividades e resultados esperados pelos alunos, pais e professores. Na gestão democrática da escola reflete-se sobre a eleição, a colegialidade e a participação dos representantes dos pais e encarregados de educação nos diferentes órgãos de gestão, ou seja, a participação nas decisões.
- A aplicação de métodos empíricos no estudo possibilitou compreender que a falta de conhecimentos, os fatores económicos e culturais, as formas de comunicação entre a escola e os pais e encarregados de educação, assim como a escassez de tempo, a disponibilidade e a falta de tradição participativa, representam um entrave à plena participação dos pais no processo educativo e organizacional da escola, e concretamente a participação na sua gestão.

- Não obstante nos discursos haver referência à democracia na escola e, inclusive, ao direito de participação, o estudo indica que a democracia não chegou ainda à legislação em torno da escola pública angolana. A escola não é, do ponto de vista legislativo, democrática para os atores que nela intervêm, concretamente professores, alunos, pais e encarregados de educação.
- A participação dos pais nos diferentes órgãos de gestão da escola, nos períodos pelos quais transitou a construção da escola democrática no contexto angolano, demonstrou que a representação dos atores educativos, concretamente, pais e encarregados de educação, nestes órgãos começa a consolidar-se no quarto período (2012-2016).
- A análise dos documentos que constituem os regulamentos para as escolas onde se decreta a estrutura organizativa destas, concebe a Comissão de Pais e Encarregados do Educação como um Órgão de Apoio à direção no Decreto Presidencial nº 109/11 de 26 de maio, no seu Artigo 28º, tal como estava previsto no Projeto de Regulamento da Comissão de Pais e de Encarregados de Educação. Por sua vez, o Regulamento Interno da Escola de Formação Professores de 2014, envolvido no nosso estudo, no Artigo 21º, a comissão é parte do Conselho de Direção e é, simultaneamente, tida como órgão de apoio.
- O estudo teórico sobre a participação dos pais na Comissão de Pais e Encarregados da Educação, e os seus efeitos na gestão escolar revela a existência de práticas nas organizações que nem sempre manifestam uma participação que corresponda com a democratização das escolas. A participação ativa, de compromisso com atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização, constitui um tipo de participação que contribui para democratizar a gestão da escola.
- Ao refletir-se sobre a participação dos pais e encarregados de educação na gestão escolar à luz dos modelos burocrático, político e o da ambiguidade, o estudo evidencia não existir um único modelo para analisar a escola como organização, pelo que a escola em análise pode ser estudada à luz de todas estas perspetivas.
- Ao analisar o funcionamento da escola angolana na perspetiva do funcionamento díptico, o estudo revela que a combinação de modelos de análise é fundamental para abranger a complexidade da organização escolar registada no espaço e no tempo.
- Dos vários resultados obtidos, alguns reforçam o conhecimento já existente neste domínio. Salienta-se a maior participação de pais-professores, a atribuição da responsabilização pela pouca participação aos pais e encarregados de educação, sobretudo por parte dos atores escolares, enquanto que os pais e encarregados de educação responsabilizam a escola. No entanto, no que se refere à comissão de pais, a perceção dos atores sobre a mesma é bastante negativa, desde o seu

desconhecimento por parte dos atores e, inclusive, no que se refere à defesa dos interesses dos pais e encarregados de educação. Nesse sentido, há que questionar o papel desta estrutura para a construção de uma escola mais democrática, designadamente uma maior aproximação, entre os dirigentes da comissão e a generalidade dos pais.

Limitações do Estudo

Todos os trabalhos de investigação apresentam normalmente limitações de vária ordem, que podem ser ao nível do acesso a fontes ou documentos, ao nível da acessibilidade a pessoas ou entidades, e até ao nível de limitações de mobilidade do próprio investigador. No presente estudo defrontamo-nos com algumas dessas limitações, que não podemos deixar de reconhecer.

O facto de ser a primeira investigação que realizámos no domínio da organização e administração escolar, tendo dificuldade no aprofundamento de algumas temáticas que, em nosso entender, poderiam ter consignado um outro peso ao estudo.

Estas consubstanciaram-se particularmente no acesso aos documentos que nem sempre estiveram à disposição quando foi necessária a sua consulta, e também nas respostas dos atores alvo da investigação. Embora utilizássemos diversas estratégias para conseguir a sua opinião, tivemos uma receção muito limitada, sobretudo nos pais e encarregados de educação. Como já referimos, a intenção era de trabalhar com um número de pais e encarregados de educação que correspondesse, em quantidade, ao número de alunos das turmas seleccionadas para o estudo, mas, por indisponibilidade destes, trabalhou-se apenas com 48 pais.

O fator tempo é também importante e muitas vezes tem influência direta na execução do trabalho, e neste aspeto tivemos dificuldades em conciliar a atividade laboral (docência) com a pesquisa. Ainda assim, cremos que conseguimos levar a cabo, embora não em tempo previsto, o projeto de investigação, aplicando uma metodologia adequada à temática que nos propusemos investigar.

Por outro lado, este estudo descreveu relações entre construtos teóricos a partir de uma população de diretores, coordenadores de curso, coordenadores de turmas, professores e pais e encarregados de educação afetos à escola de formação de professores em análise. Atendendo à natureza do estudo, não é possível estender os resultados obtidos para todas Escolas do Subsistema de Formação de Professores do contexto em análise.

Sugestões para o desenvolvimento do estudo

Este estudo abriu novas perspetivas que consideramos pertinentes e que poderiam ser objeto de análise em estudos posteriores. Ao longo do desenvolvimento deste estudo identificaram-se questões

que permitirão o desenvolvimento de outros estudos para ampliar o entendimento do fenómeno estudado, concretamente, a participação dos pais e encarregados de educação na gestão da escola, ou para procurar confirmação empírica dos resultados obtidos.

Este estudo poderia ser aplicado não só nas escolas de formação de professores, mas também nas escolas do I e II ciclos do ensino secundário, e até mesmo nas escolas do ensino primário.

Bibliografia

- Afonso, A. J. (1991). *O processo disciplinar como meio de controlo social na sala de aula*. Braga: Universidade do Minho.
- Afonso, N. (1993). A participação dos encarregados de educação na direcção das escolas. *Revista Inovação*, 6 (2), 131–155.
- Afonso, N. G. (1994). *A reforma da administração escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Allison, G. T. (1971). *Essence of decision: explaining the cuban missile crisis*. Boston: Harper Collins.
- Alves-Pinto, C. (2003). Da socialização familiar à socialização escolar: representações de pais e alunos sobre as práticas educativas familiares. In C. Alves - Pinto e M. Teixeira (Ed.), *Pais e escola: parceria para o sucesso* (pp. 21–70). Porto: Edições ISET.
- Alves, M. P. (2012). *Metodologia científica*. Lisboa: Escolar Editora.
- Amado, J. ; Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª, pp. 208–232). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J.; Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In J. Amado (Ed.), *Manual de Investigação qualitativa em educação* (pp. 121–168). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Angola, G. de. (2008). *Diários da República de Angola*. Luanda: Edijuris- Edições Jurídicas.
- Bacharach, S. B. e Mudell, B. L. (2000). Políticas organizacionais nas escolas: micro, macro e lógicas de ação. In M. J. Sarmento (Ed.), *Autonomia da escola: políticas e prática* (pp. 123–190). Porto: Edições ASA.
- Ball, S. J. (1999). *La micropolítica de la escuela - hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Baptista, A. (2010). Democracia e representação democrática. *Lisboa: Instituto de Ciências Sociais - Universidade de Lisboa*, XLV(196), 491–514.
- Barroso, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2006). *Regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação - Universidade de Lisboa.
- Beetham, D. (1987). *A burocracia*. Lisboa: Editorial Estampa, LDA.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (3ª). Lisboa: Gradiva.
- Bernoux, P. (n.d.). *A sociologia das organizações*. Porto: Rés.
- Blau, P. M. e Scott, W. R. (1970). *Organizações formais*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Blau, P. M. (1971). O estudo comparativo das organizações. In E. Campos (Ed.), *Sociologia da*

- burocracia* (2ª, pp. 125–153). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Bobbio, N. (1988). *O futuro da democracia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Buhlungu, S. (2003). O reinventar da democracia participativa na África do Sul. In B. S. Santos (Ed.), *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa* (pp. 115–139). Porto: Edições Afrontamento.
- Bush, T. (1986). *Theories of educational management*. London: Harper and Row.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management* (3rd). London: Sage Publications.
- Carmo, H. e Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: guia prático para - auto aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, J. E. (1999). *Metodologia do trabalho científico «saber - fazer» da investigação para dissertações e teses*. Lisboa: Escolar Editora.
- Carvalho, M. J. (2014). *Os poderes e a escola*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Chimanda, P. F. (2010). *Do monopartidarismo à transição democrática em Angola*(Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <https://run.unl.pt/bitstream/10362/5306/1/Do%20Monopartidarismo%20%C3%A0%20Transi%C3%A7%C3%A3o%20Democr%C3%A1tica%20em%20Angola.pdf>. Acesso 17/12/2017.
- Cohen, M. D.; March, J. G. and Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17,(1), 1–25.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Lisboa: Edições ASA.
- Coutinho, C. P. (2018). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas* (2ª). Coimbra: Almedina, S.A.
- Crick, B. (2006). *A democracia*. Nova Vila de Famalicão: Quasi Edições.
- Crozier, M. (1964). *The bureaucratic phenomenon*. Chicago: The University of Chicago.
- Dahl, R. A. (1957). The concept of power. *Behavioral Science*, 2(3), 201–215.
- Davies, D. (2003). A colaboração escola-família-comunidade: uma perspetiva americana. In C. Alves-Pinto e M. Teixeira (Ed.), *Pais e Escola: Parceria para o Sucesso* (pp. 71–94). Porto: Edições ISET.
- Demo, P. (1995). *Metodologia científica em ciências sociais* (3ª). São Paulo: Atlas S.A.
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ellström, P. (2007). Quatro faces das organizações educacionais 1. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 23(3), 449–461.
- Enguita, M. F. (1995). *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro* (2ª). Madrid- España: Ediciones Morata, S.L.
- Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M.G. e Simon, B. S. (1997). *School, family, and community partnerships. your handbook for action*. California: Corwin Press, INC.

- Epstein, J.L. and Salinas, K. C. (2004). Educational leadership: partnering with families and communities. *School as Learning Communities*, 61(8), 12–18.
- Epstein, J. (1986). Parents' Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3), 277-294. Disponível em: <https://www.journals.uchic>. Acesso 12/05/2017.
- Epstein, J. (1997). Caring for the children we share. In J. Epstein, L. Coates, K. Salinas, M. Sanders & B. Simon (Ed.), *School, Family, and Community Partnerships. Your Hand book for Action* (pp. 2–27). California: Corwin Press.
- Estêvão, C. A. V. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização - Na fronteira da sua complexidade*. Braga: Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- Fernandes, F. C. M. (2017). *Organização escolar: entre o burocrático e o anárquico, um espaço contraditório de revelações*. Rio Grande do Norte: editoraifrn.
- Fernandes, J. (2003). *O associativismo de pais: no limiar da virtualidade?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ferreira, V. S. (2014). Artes de entrevistar: composição, criatividade e improvisação a duas vezes. In L.L. Torres e J. A. Palhares (Ed.), *Metodologia de investigação em ciências sociais da educação* (pp. 165–195). Nova Vila de Famalicão: Edições Húmus.
- Filho, R. S. (2004). O fenómeno burocrático e a universalização de direitos. *Libertas, Juiz de Fora*, 4(5), 151–170.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor- Projectos e Edições, Lda.
- Fortin, M.F., Côté, J. e Fillion, F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidacta.
- Friedberg, E. (1993). *O poder e a regra*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Giddens, A. (1997). *Sociologia* (2ª). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa* (2ª). Sao Paulo: Atlas.
- Gohn, M. G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 14(50), 27–38. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>. Acesso 14/04/2016.
- González, M. T. G. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación da Universidad de Murcia*, 215–239.
- Gouveia, S. M. F. F. (2009). *Participação dos encarregados de educação numa escola do 1º ciclo: suas motivações e constrangimentos (Dissertação de Mestrado)*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Guedes, A. S. (2012). *A Gestão escolar, o papel do diretor e a participação dos pais na socialização dos alunos (Dissertação de mestrado)*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Hall, R. H. (1984). *Organizações estrutura e processos* (3ª). Rio de Janeiro: Prentice- Hall do Brasil LTDA.
- Hill, M.M. e Hill, A. (2016). *Investigação por questionário* (2ª). Lisboa: Edições Sílabo.
- Izquierdo, N. V. e Fonseca, L. E. (n.d.). *La investigación científica: un reto al presente*. La paz - Bolivia:

Instituto de Integración.

Lavandero, M. P. (2007). *La preparación de las familia para el cumplimiento de su gestión educativa en el contexto de la secundaria básica (Tese de Doutoramento)*. Cuba: Instituto Superior Pedagógico Félix Varela.

Lijphart, A. (1998). *As democracias contemporâneas*. Lisboa: Gradiva.

Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. C. (1998). *Gestão das escolas secundárias- a participação dos alunos*. Lisboa: Livros Horizontes.

Lima, L. C. (2000). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez Editora.

Lima, L. C. (2003). *A escola como organização educativa. uma abordagem sociológica (2ª)*. São Paulo: Editora Cortez.

Lima, L. C. (2011). Concepções de escola: para uma hermenêutica organizacional. In L. C. Lima (Ed.), *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. (pp. 15–58). Nova Vila de Gaia: fundação Manuel Leão.

Lima, L. C. (2014). A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? *Educ. Soc., Campinas*, 35(12), 1067–1083.

Lucas, R. (1985). *Democracia e participação*. Brasília: Universidade de Brasília.

Macbeth, A. (1989). *Involving parents: effective parent-teacher relations*. Oxford: Heineman.

Marín, R. C. (2006). *Modelo para la supración de los profesores generales integrales de secundaria básica en el desarrollo del componente axiológico de la educación familiar (Tese de Doutoramento)*. Cuba: Instituto Superior Pedagógica Félix Varela y Morales.

Marques, R. (1993). Lições do Japão: o que é que podemos aprender com as escolas japonesas? In D. Davies, R. Marques e P. Silva (Ed.), *Os professores e as famílias- a colaboração possível* (pp. 163–168). Lisboa: Livros Horizontes.

Martins, M. F. (2003). *Associações de pais e encarregados de educação na escola pública- contributos para uma análise sociológica - organizacional*. Lisboa: Ministério da Educação.

Maximiano, A. C. (2000). *Teoria geral da administração: da escola científica a competitividade em economia globalizada*. São Paulo: Atlas.

Maximiano, A. C. A. (1992). *Introdução a administração*. São Paulo: Atlas.

Mesquita, J.C. , Rodrigues, J.F. e Huaranga, O. (2004). *Los métodos científicos en las investigaciones pedagógicas*. Havana: Dan Marcos.

Michels, R. (2001). *Para uma sociologia dos partidos políticos na democracia moderna. Investigação sobre as tendências oligárquicas na vida dos agrupamentos políticos*. Lisboa: Antígona.

Ministério da Educação. (2008). *Relatório da 1ª conferência nacional sobre comissões de pais e encarregados de educação*. Wako Kungo - Angola: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2019). *Proposta de lei da política curricular*. Luanda: Ministério da Educação.

- Morgado, J. C. (2018). *O estudo de caso na investigação em educação* (3ª). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Morgan, G. (2006). *Imagens da organização*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Muñoz Sedano, A. e Roman Perez, M. (1989). *Modelos de organización escolar* (5ª). Madrid: Editorial Cincel, S.A.
- Musitu, G. (2003). *A bidirecionalidade das relações família/escola*. In C. Alves - Pinto e M. Teixeira (Ed.), *Pais e escola: parceria para o sucesso* (pp. 141–174). Porto: Edições ISET.
- Neto, A. A. (1985). *Ainda meu sonho - discurso sobre a cultura nacional*. Luanda: Editora UEA.
- Nóvoa, A. (1995). *Para uma análise das instituições escolares*. In R. J. Bosker, R. J., L. Brunet, R. Canário, R. Glatter, T. L. Good, W. Hutmacher, A. Nóvoa, J. Scheerens e R. S. Weinstein (Ed.), *As organizações escolares em análise* (pp. 13–44). Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- Oliveira, I. M. G. (2013). *O movimento associativo de pais: dimensões educativas da participação nas associações (Dissertação de Mestrado)*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade do Porto. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/143396654.pdf>. Acesso 20/12/2016.
- Owens, R. G. (1993). *La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid: Santillana, S.A. de Ediciones.
- Pacheco, J. A. (1985). *O Pensamento e a acção do professor*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Paro, V. H. (1992). *Por dentro da escola pública* (3ª). São Paulo: Xamã Editora.
- Paro, V. H. (2000). *A gestão democrática da escola pública* (3ª). São Paulo: Atica.
- Pélissier, R. (2009). O confronto político antes de 1961. In D. Wheeler e R. Pélissier (Ed.), *História de Angola* (pp. 233–469). Lisboa: Tinta- da- China, Lda.
- Piedade, M. (2013). *Manual de Formação Pessoal, Social e Deontológica da 10ª classe da Escola de Formação de Professores*. Luanda: INIDE.
- Picanço, A. L. . (2012). *A relação entre escola e família - As suas implicações no processo de ensino-aprendizagem (Relatório de Mestrado)*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2264/1/AnaPicanco.pdf>. Acesso 12/03/2015.
- Pinto, V. S. e Vogot, R. S. (2018). Relações de poder e conflitos organizacionis entre gestores e colaboradores da área contábil. *Revista de Carreiras e Pessoas*, 8(2), 172–197. Disponível em: <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.20503/recape.v8i2.35490>. Acesso 12/05/2019.
- Polya, G. (1995). *A arte de resolver problemas - um novo aspecto do método matemático*. Rio de Janeiro: Interciência.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (1999). *Relatório do desenvolvimento humano Angola 1999*. Luanda: PNUD.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (4ª). Lisboa: Gradiva.
- Richard, T. S. (2006). *Sociologia* (6ª). São Paulo: McGraw-Hill.
- Rigolet, S. A. (2006). *Organizar e gerir reuniões de pais: como criar parcerias no jardim-de-infância*.

Porto: Porto Editora, LDA.

Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: o caso do director de turma*. Braga: Instituto de Inovação Educacional, Coleção Ciências da Educação.

Sá, V. (2002). A (não) participação dos pais na escola: a eloquência das ausências. In L. A. Guedes (Ed.), *A escola e os actores. políticas e práticas* (pp. 133–149). Porto: Sindicatos dos Professores da Zona Norte.

Sá, V. (2004). *A participação dos pais na escola pública portuguesa - uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

Sabino, M. (2010). *Geografia manual do aluno & classe*. Luanda: Texto Editores.

Santos, B. S. (2003). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Porto: Edições Afrontamento.

Santos, E. (1969). *Religiões de Angola*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.

Sarmento, M. J. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Braga: Instituto de Inovação Educacional.

Sarmento, M. J. (org. . (2000). *Autonomia da escola: políticas e práticas*. Porto: Editora Asa.

Silva, E. A. (2004). *O burocrático e o político na administração universitária - continuidade e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

Silva, E. A. (2011). Um olhar organizacional à luz das perspetivas de análise burocrática e política. In L. C. Lima (Ed.), *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. (pp. 59–108). Nova Vila de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Silva, P. (1999). Escola- família: o 25 de Abril e os paradoxos de uma relação. *Educação, Sociedade & Culturas*, (11), 83–108.

Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada - interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.

Tavares, M. A. (2015). *Professor, currículo e mudança - a reforma educativa em Angola*. Benguela: Ondjiri.

Tomlinson, S. (1991). *Teachers and parents: home-school partnership. Education and training paper*. London: Institute for Public Policy Research.

Touraine, A. (1994). *O que é a democracia*. Lisboa: Instituto Piaget.

Valadares, J.L., Costa, K.G.S., Silva, E.A. e Luquini, R. A. (2013). Convergências e divergências epistemológicas sobre os modelos de administração pública. *Revista de Ciências da Administração*, 15(36), 131–142.

Vasconcelos, F. C. (2004). Racionalidade, autoridade e burocracia: as bases da definição de um tipo organizacional pós - burocrático. *RAP*, 38(2), 199-220. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/ad>. Acesso 25/03/2016.

Victorino, S. C. (2012, June). O papel da educação na reconstrução nacional da República de Angola. *Revista Dialogos: Pesquisa em Extensão Universitária*, 17, 9–16.

Vieira, L. (2007). *A dimensão ideológica da educação 1975 - 1992*. Luanda: Editora Nzila.

- Vilelas, J. (2017). *Investigação - o processo de construção do conhecimento* (2ª). Lisboa: Edições Sílabo.
- Vincent, C. (1996). *Parents and teachers power and participation*. London: Falmer Press.
- Weber, M. (1971). Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In E. Campos (Ed.), *Sociologia da burocracia* (2ª, pp. 15–28). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Weber, M. (2004). *Economia e sociedade – fundamentos da sociologia compreensiva*. São Paulo: Universidade de Brasília.
- Weber, M. (2005). Três tipos puros de poder legítimo. *Marianne Weber Nos Preußischen Jahrbücher*, CLXXX–VII, 1–12.
- Weber, M. (n.d.). *Fundamentos da sociologia. Introdução à 2ª edição portuguesa* (2ª). Porto: Editora Rés.
- Weick, K. E. (1976, March). Educational organizations as loosely coupled systems. *Sage Publications, Inc. on Behalf of the Johnson Graduate School of Management, Cornell University*, 21, 1–19.
- Wheeler, D. e Pélissier, R. (2009). *História de Angola*. Lisboa: Tinta- da- China, Lda.
- Yin, R. . (2005). *Estudo de caso- planejamento e métodos* (3ª). Porto Alegre: Bookman.
- Zau, F. (2002). *Angola: trilhos para o desenvolvimento*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Zenhas, A. (2006). *O papel do director de turma na colaboração escola-família*. Porto: Porto Editora, LDA.

Legislação consultada

Decreto Legislativo Presidencial do Estatuto Orgânico do Ministério da Educação. Decreto n.º 7/03 de 17 de junho. Luanda: Angola.

Decreto Presidencial do Estatuto das Escolas de Formação de Professores. Decreto n.º 109/11 de 26 de Maio. Luanda: Angola.

Lei Constitucional da República Popular de Angola de 1975. Luanda: Assembleia do Povo.

Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Lei n.º 17/16 de 7 de Outubro. Luanda: Assembleia Nacional.

Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei n.º 13/01 de 31 de Dezembro. Luanda: Assembleia Nacional.

Lei de Revisão Constitucional. Lei n.º 23/92 de 16 de setembro. Luanda: Assembleia do Povo.

Projecto de Regulamento das Comissões de Pais e Encarregados de 26 de Novembro de 2008. Luanda: Ministério da Educação.

Regulamento das Comissões de Pais e Encarregados de Educação da DNEG (Direção Nacional do Ensino Geral), Maio de 2001. Luanda: Ministério da Educação.

Regulamento das Escolas do 1º e 2º Ciclos do Ensino Secundário Geral. DNEG (Direção Nacional do Ensino Geral) Outubro de 2014. Luanda: Ministério da Educação.

Regulamento do Instituto Médio Alfa de Novembro de 2007. Direção Provincial de Educação do Cunene.

Regulamento Interno da Escola de Formação de Professores Alfa da Direção de 2014.

Apêndices:

Apêndice 1- Guião de entrevista aplicado aos três professores com cargo na escola.

Estimado(a) professor(a), com esta entrevista pretendemos obter o vosso contributo para o trabalho de investigação no âmbito do doutoramento que estamos a realizar na Universidade do Minho. As respostas não serão avaliadas em boas ou más. Para além disso, ninguém na escola terá acesso às suas respostas. Elas serão usadas unicamente para o nosso trabalho de investigação, pelo que pedimos a sua melhor colaboração.

Obrigado!

Questionário

1. Sexo:
 2. Idade:
 3. Grau académico:
 4. Anos de serviço:
 5. Tempo de serviço na escola:
-
1. Sabe que tipo de contactos a escola estabelece com os pais e encarregados de educação?
 - 1.1. Quando?
 - 1.2. Em que momento do ano?
 - 1.3. Com que objectivos?
 2. Em que iniciativas da escola os pais e encarregados de educação participam?
 3. Sabe qual é adesão dos pais e encarregados de educação a essas iniciativas?
 4. Considera que os pais e encarregados de educação participam pouco na vida da escola? A que fatores se deve?
 5. Na sua opinião, em que domínios os pais e encarregados de educação deveriam ter uma maior participação? Justifique.
 6. Acha que as opiniões dos pais e encarregados de educação são valorizadas na escola?
 7. Na escola existe Comissão de Pais e Encarregados de Educação?

8. Sabe em que órgãos os pais e encarregados de educação estão representados?
9. Destes órgãos, em quais considera mais importante a participação dos pais e encarregados de educação?
10. Como classifica a participação dos pais e encarregados de educação nesses órgãos (tem sido pouco importante, muito importante, conseguem influenciar, conseguem ter informações)?
11. Enquanto professor, contacta os pais e encarregados de educação? Com que objetivo? Por outro lado, é contactado pelos pais, por iniciativa própria?
12. A participação dos pais e encarregados de educação corresponde às suas expectativas? Há um perfil típico dos pais que mais intervém na escola (filhos como ou sem problemas, estatuto sócio económico, escolaridade, proximidade geográfica da escola, pais/professores)
13. Nestes contactos sente dificuldades? Quais? Como poderiam ser ultrapassadas
14. Considera importante a participação dos pais e encarregados de educação? Justifique

Apêndice 2- Guião de entrevista aplicado ao representante da comissão de pais e a uma encarregada educação.

Estimado(a) pai/mãe e encarregado de educação, com esta entrevista pretendemos obter o vosso contributo para o trabalho de investigação no âmbito do doutoramento que estamos a realizar na Universidade do Minho. As respostas não serão avaliadas em boas ou más. Para além disso, ninguém na escola terá acesso às suas respostas. Elas serão usadas unicamente para o nosso trabalho de investigação, pelo que pedimos a sua melhor colaboração.

Obrigado!

Questionário

1. Sexo:
 2. Idade:
 3. Habilitações literárias:
 4. Ano escolar do educando:
-
1. A escola realiza reuniões com os pais e encarregados de educação? Quando? Com que objetivo? Qual a adesão dos pais e encarregados de educação a essas reuniões?
 2. Na sua opinião, em que domínios os pais e encarregados de educação deveriam ter uma maior participação? Justifique.
 3. Na escola existe Comissão de Pais e Encarregados de Educação?
 4. Sabe em que órgãos os pais e encarregados de educação estão representados?
 5. Tem participado nas reuniões dos órgãos de gestão da escola?
 - 5.1. Que assuntos são tratados nessas reuniões?
 - 5.2. Que elementos participam destas reuniões?
 6. Destes órgãos, em quais considera mais importante a participação dos pais e encarregados de educação?
 7. Como classifica a participação dos pais nesses órgãos (tem sido pouco importante, muito importante, conseguem influenciar, conseguem ter informações)?
 8. Parece que há dificuldades por parte dos pais e encarregados de educação em participar nessas reuniões? O que poderia ser feito para aumentar e tornar mais significativa a participação dos pais e encarregados de educação?

9. Considera que as opiniões dos pais e encarregados de educação são valorizadas na escola?
10. Alguma vez participou em alguma decisão da escola?
11. Desde o início do ano lectivo quantas vezes já contactou pessoalmente o coordenador de turma do seu filho?
 - 11.1. Na maioria das vezes que contactou o coordenador da turma do seu filho, a quem coube a iniciativa?
12. Como caracteriza a relação dos professores com os pais e encarregados de educação?
13. E a relação da Direcção com os pais e encarregados de educação?
14. Tem constatado conflitos/divergências entre professores e pais e encarregados de educação?
15. Tem constatado conflitos/divergência entre Direcção e pais e encarregados de educação?
16. Nestes contactos sente dificuldades? Quais? Como poderiam ser ultrapassadas
17. Considera importante a participação dos pais e encarregados de educação? Justifique.

Apêndice 3- Transcrição das entrevistas aplicado aos três professores e ao representante da comissão de pais e a uma encarregada de educação.

4.1. Transcrição das entrevistas

E1

-Boa tarde professor.

-Boa tarde.

-Esta entrevista pretendemos obter o vosso contributo para o trabalho de investigação no âmbito do doutoramento que estamos a realizar na Universidade do Minho. As respostas não serão avaliadas em boas ou más, para além disso ninguém na escola terá acesso às suas respostas. Elas serão usadas unicamente para o nosso trabalho de investigação, pelo pedimos a sua maior colaboração.

Professor, nós temos aqui alguns indicadores...que eram importantes (?) primeiro precisamos apenas a idade?

-39.

-39 anos de idade. O grau académico?

-Licenciado, em ciências de educação especialidade de Geografia.

-Os anos de serviço?

-12 anos como professor e aqui na escola 6.

-6 anos?

-6 anos.

-Então, temos aqui algumas questões. sabe que tipo de contacto a escola estabelece com os pais/encarregados de educação?

-A nível da escola...apenas o contacto com os pais/encarregados de educação no princípio do ano letivo...e no final do ano letivo quando os pais procuram saber sobretudo ...o rendimento dos filhos durante o ano letivo.

-Mas esse contacto é presencial ou...é por intermédio de alguns dos meios... outros meios para comunicação?

-Sobretudo presencial.

-Ok. E com que objetivo?

-Na maioria das vezes o objetivo é mesmo saber se o filho...no fim do ano letivo, se o filho aprovou ou reprovou, e muitas das vezes não procuram saber se o filho aprovou ou reprovou...procuram saber

quais foram as causas que levaram o filho à reprovação...então são momentos em que os pais aparecem... quando o filho teve um rendimento negativo.

-Professor qual é...o professor também...está representado nos órgãos de gestão. Em que iniciativas da escola os pais/encarregados de educação participam?

-Falar de comissão de pais/encarregados de educação ainda não faz sentido como tal, embora já há alguns anos foram indicados os membros dessa comissão, mas que não têm realizado atividades permanentes, só quando são solicitados. Mas sobretudo para ajudar a escola a refletir sobre os problemas que a afligem e para que em conjunto, a escola e os pais/encarregados de educação, encontrem o caminho de ultrapassar.

-Então nessa base...qual é a adesão dos pais/encarregados de educação a essas iniciativas? Eles participam em massa ou pequenos grupos?

- Em pequenos grupos.

-Considera que os pais/encarregados de educação, participam pouco na vida da escola?

-Pouco, muito pouco mesmo. Mesmo os membros da comissão diretiva, só aparecem na escola quando são chamados. Então...talvez também porque a escola não tem dinamizado as atividades que envolvam diretamente os membros dessa comissão, e os pais em geral.

-Então esses são os fatores que fazem com que eles não participem?

-São os fatores.

-Na sua opinião, em que domínios os pais/encarregados de educação deveriam ter uma maior participação?

-Deviam ter maior participação na manutenção da própria escola, manter as atividades que também contribuem para o melhoramento do meio onde a escola está inserida, e também naqueles aspetos que visam ocupar os alunos, outras atividades que visam ocupar os alunos em momentos livres.

-Mas dos poucos que participam, acha que as opiniões dos pais/encarregados de educação, são valorizadas na escola?

-Acho....as opiniões são valorizadas no momento de serem apresentadas, mas...nunca são postas em causa, mas a execução dessas opiniões é que é muitas das vezes não se faz sentir.

-Eu sei que esta parte já foi respondida, mas vamos voltar....Na escola existe associação de pais/encarregados de educação?

-Existe, existe...embora trabalhe com alguma frieza. Os pais...esta comissão, quase que não aparece permanentemente, só mesmo quando é solicitada.

-Então...é quase uma...ela existe, foi criada, mas não....?

-Mas não funciona como tal.

-E sabe em que órgãos de gestão da escola os pais/encarregados de educação estão representados?
Esse órgão, esse pequeno grupo?

-Bem, nós temos esse grupo...temos os representantes?

-Os representantes sim...dos pais e encarregados de educação.

-Então, por norma, eles deveriam estar representados nos órgãos de gestão?

-(?) Sobretudo... serviriam (?)....como...

-Nos órgãos de direção...por exemplo...no seu caso.....(?) Bem, não estão?

-Não estão. Não estão.

-Desses órgãos de gestão da escola...em quais considera mais importante a participação dos pais?

-Os pais deviam...os pais e encarregados de educação deviam aparecer mais na comissão, ou seja, no órgão de conselho de direção, porque esse é o órgão que toma decisões para a vida escola. Os pais deveriam se calhar apresentar as suas opiniões, aquilo que acham que pode contribuir para o melhoramento da escola, é sobretudo nesse conselho de direção.

-E enquanto professor, tem trabalhado com alunos regulares também?

-Contacta os pais?

-Conheço poucos pais, encarregados de educação dos meus alunos. Dos poucos que eu conheço, converso com eles, apresento o ponto de situação... o rendimento dos seus educandos... e.... poucos... aparecem também para perguntar como é que é a vida dos seus educandos na escola.

-A participação dos pais corresponde às suas expectativas?

-Não, não corresponde. Tanto do meu lado para com eles, como deles para comigo.

-E desses que participam, há um perfil típico? Há um perfil típico? Por exemplo, os que mais intervêm na escola, por exemplo...filhos com ou sem problemas, estatuto socioeconómico, escolaridade, proximidade geográfica da escola...? Pais e professores? Por exemplo, os que vêm ter com o professor são também professores? Ou têm um nível...?

-São mais aqueles que são professores também. Preocupam-se mais aqueles que são professores.

-E nesses contactos, sente dificuldades?

-Não, não há dificuldades...em relação ao contacto com os pais.

-Considera importante a participação dos pais?

-Muito importante. Muito importante. Porque juntos poderíamos ultrapassar muitos problemas, que só a escola fica difícil superar...então, a participação dos pais na vida da escola é indispensável.

-E, por exemplo, quais são as estratégias que a escola deve empreender para que essa participação seja mais efetiva?

-Como estratégia a escola deve criar mais espaço, deve dar mais abertura para que os pais apareçam, não só quando há problemas, por exemplo, de comportamento, de notas...mas criar um espaço onde frequentemente os pais apareçam, sobretudo no princípio do ano letivo, pelo menos duas vezes. Em cada trimestre, no princípio e fim de cada trimestre, os pais devem estar a par daquilo que é a vida do seu educando na escola. Então...devia-se criar mais espaço, dar mais oportunidades para que os pais também apresentem aquilo que acham que é vantajoso para a aprendizagem dos seus educandos.

-Muito obrigado professor. Contamos consigo nas próximas entrevistas...

-Obrigado.

-Nós é que agradecemos.

-Obrigado eu.

E2

-Bom dia professora.

-Bom dia professor Ricardo.

-Esta é uma entrevista. Pretendemos obter o vosso contributo para um trabalho de investigação no âmbito do doutoramento que estamos a realizar na Universidade do Minho. As respostas não serão avaliadas em boas ou más, para além disso ninguém na escola terá acesso às suas respostas. Elas serão usadas exclusivamente para o nosso trabalho de investigação, pedindo a sua melhor colaboração. Obrigada pela atenção. Temos aqui alguns indicadores...gostaria que a professora se pronunciasse... primeiro caso, a idade?

-35 anos.

-O grau académico?

-Licenciada.

-Anos de serviço?

-9 anos.

-E tempo de serviço na escola?

-5 anos.

-5 anos. Ok. Professora, temos aqui a primeira questão: sabe que tipo de contacto a escola estabelece com os pais, encarregados de educação?

-A escola estabelece com os pais, encarregados de educação, um contacto físico: os pais, encarregados de educação, deslocam-se até à escola.

-Sabe-nos dizer mais ou menos quando é que isso acontece?

-Por iniciativa da escola, tentamos no fim dos trimestres, com o objetivo de informar o rendimento, não é? Mas os pais deslocam-se sempre que acham pertinente, ou quando são convocados também por alguma situação, geralmente por indisciplina dos seus educandos.

-E que iniciativas da escola os pais, encarregados de educação participam?

-Mas...

-Por exemplo, a escola geralmente tem que realizar algumas atividades? Nessas atividades são convocados os pais, encarregados de educação. Qual é mais ou menos...?

-Os pais participam mesmo em reuniões, quando são convocados. Outras atividades é raro.

-Muito bem. E sabe qual é a adesão dos pais, encarregados de educação a essas iniciativas?

-Hummm...

-Não, já respondeu aqui que...

-Não há...

-Então considera que os pais, encarregados de educação, participam pouco na vida da escola?

-Sim. Os pais, encarregados de educação, participam pouco na vida da escola...mas também não é só porque eles querem... eu penso que vem do sistema da escola que não puxa os pais a participarem na vida da escola. Porque pelo menos para as reuniões, quando os pais são convocados, há uma grande participação. Não sei se eles ficam à espera que sejam chamados...não têm iniciativa própria.

-Então podemos dizer que esses são os fatores que fazem com que eles não participem? A escola devia... a escola devia cumprir para que eles participassem ainda mais?

Sim.

-E na sua opinião em que domínios os pais, encarregados de educação, deveriam ter uma maior participação? No seu ponto de vista?

-Em que domínios?

-Sim.

Penso que em toda a vida estudantil, dos seus educandos, seja na participação dos alunos nas aulas, nas atividades extraescolares, um acompanhamento, em tudo.

-E acha que as opiniões dos pais, encarregados de educação, são valorizadas na escola? Naquelas poucas atividades em que eles participam?

- Sim. (?)

-(?) Sim?

-Hummm...nem por isso. Geralmente os pais são chamados para serem informados. Não são chamados para a resolução de problemas, para opiniões...eles são chamados mais para serem informados de alguma situação.

-Na escola existe Associação de Pais/Encarregados de educação?

-Existe.

-Sabe em que órgão de gestão da escola os pais/encarregados de educação estão representados?

-Hummm....Não.

-Muito bem. E como classifica a participação dos pais nesses órgãos?

- Ah...não...já disse. Não existe....

- Então...enquanto professor, ou professora, contacta os pais?

-Às vezes...

-No seu caso?

-É raro. É raro porque eu trabalho já com alunos que na sua maioria são professores e são encarregados de educação de si próprios. (?)

-Aqueles casos...aquelas turmas que tens alunos regulares?

-As turmas que tenho alunos regulares, sim, mando chamar para...principalmente os que têm baixo aproveitamento, são mais tímidos, não são participativos...para pedir a ajuda dos pais para o acompanhamento em casa.

-Então...aqui a participação dos pais corresponde às suas expectativas? Aquilo que...

-Alguns casos sim. Alguns casos os pais prejudicam os filhos. (?)

-Há um perfil tipo dos pais que mais participam na escola? Por exemplo, filhos com ou sem problemas, estatuto socioeconómico, escolaridade, proximidade geográfica da escola... (?)

-Eu penso que são os pais que também são professores que mais se preocupam com a vida académica dos seus educandos.

-E nesses contactos, sente dificuldades?

-Não. Geralmente não.

-Mas considera importante a participação dos pais?

-Muito importante.

E3

-Bom dia. Professora, com a entrevista pretendemos obter o vosso contributo para o trabalho de investigação no âmbito do doutoramento que estamos a realizar na Universidade do Minho. As

respostas não serão avaliadas em boas ou más, para além disso ninguém na escola terá acesso às suas respostas. Elas serão unicamente para o nosso trabalho de investigação, pelo que pedimos a sua melhor colaboração.

Temos aqui alguns indicadores...para a professora responder...Qual é a idade da professora?

-32 anos.

- O grau académico?

-Mestre.

-Anos de serviço?

-11.

-Tempo de serviço na escola?

-7 Anos.

-Sabe que tipo de contacto a escola estabelece com os pais e encarregados de educação?

-Por favor repita a sua questão?

-Sabe que tipo de contacto a escola estabelece com os pais/encarregados de educação?

-A escola estabelece um contacto com os pais e encarregados de educação quando tem perspetiva de ditar as notas dos seus educandos no fim de cada trimestre e...quando há indisciplina por parte dos estudantes.

-Em que iniciativas da escola os pais e encarregados de educação participam?

-Quando, exemplo, a escola...como já referi anteriormente...os pais participam quando são convocados. Eles vêm aqui para tomarem conhecimento do comportamento dos seus filhos e...as notas que eles no momento estão...as notas que eles vão tendo no decorrer do ano letivo ou no decorrer do trimestre...ou semestre...então os educandos, os pais tomam conhecimento disso através da direção ou dos professores da escola.

-Mas tem sido frequente?

-Sim, no fim de cada trimestre normalmente...tem sido assim.

-Por iniciativa da escola ou por iniciativa própria dos professores?

-É por iniciativa da escola.

-Sabe qual é a adesão dos pais/encarregados de educação a essas iniciativas?

-No momento é pouca. É pouca. Porque são poucos os pais que se interessam com...são poucos os pais que acompanham o desenvolvimento dos seus filhos. Normalmente eles aparecem mais no fim do ano letivo para fazer apenas reclamações, e nunca vêm assim para saber como se comporta o seu

filho no decorrer do ano letivo, quais são as notas que eles têm. Então os pais aparecem mais no fim que é para fazer essas reclamações...e é tudo.

-Considera que os pais /encarregados de educação participam pouco na vida da escola?

-Sim.

-A que fatores se deve?

-Deve-se ao fator também de pouco interesse...pouco interesse em saber o desenvolvimento dos seus educandos, porque...porque se...desse o caso que eles estivessem interessados em saber, mais vontades teriam de acompanhar o desenvolvimento dos seus filhos para posteriormente fazerem uma reclamação caso haja uma injustiça com o seu educando. Mas quando não aparecem, então, é complicado.

-Mas será que eles não aparecem porque não têm interesse ou também tem faltado algumas iniciativas por parte da direção da escola?

-Ah, isso nunca falha...a direção da escola também tem falhado, tem sempre essas falhas...é muito monótona...podemos assim dizer...e não dá muita importância à participação dos pais na tomada de decisão...acerca do trabalho da própria escola...não considera muito.

-Na sua opinião em que domínios os pais/encarregados de educação deveriam ter uma maior participação?

-Os pais/encarregados de educação deviam ter maior participação na área pedagógica, podemos assim dizer, porque é a área que...nós aqui chamamos muito...é o coração da escola, e sem a área pedagógica, podemos dizer, a escola é tida como uma escola morta...porque a área pedagógica é que mais movimenta...a que mais movimenta na escola.

-Acha que as opiniões dos pais/encarregados de educação são valorizadas na escola naqueles casos em que eles participam?

-São pouco valorizadas...são pouco valorizadas...mas coisa que não devia acontecer...visto que eles são os encarregados, deviam ter também a sua palavra para o melhor desenvolvimento da escola.

-Na escola existe associação de pais e encarregados de educação?

-Existe, mas não funciona.

-Já percebeu porquê?

-Primeiro é que a escola dá pouca oportunidade...não dá quase oportunidade a esses pais...depois também porque eles não se sentem tão motivados para desempenhar o seu verdadeiro papel.

-Sabe em que órgãos de gestão da escola os pais/encarregados de educação estão representados naquele caso?

-Eles estão representados nos órgãos da área pedagógica...mas como dissemos anteriormente, eles estão só representados, não exercem o seu verdadeiro papel.

-Desses órgãos de gestão da escola...em quais consideram mais importante a participação dos pais?

-Eu já estava mesmo a referir...é sempre a área pedagógica. A área pedagógica é mesmo o coração, podemos assim dizer. É o coração da escola.

-Como classifica a participação dos pais? Já disse...mas podemos voltar a perguntar...como classifica a participação dos pais nesses órgãos? Tem sido pouco importante, muito importante, consegue influenciar, conseguem ter informações, já nesse caso...já disse que existe uma associação de pais/encarregados de educação...não funciona...mas ela tem uma representação? Se eles conseguem influenciar, ou conseguem ter informação nos órgãos da escola?

-Influência acho que nem tanto. Não influenciou quase nada, porque pouco participam. Então praticamente não influenciam em nada. Apenas...apenas eles tomam conhecimento...às vezes...o conhecimento que lhes chega com mais facilidade é quando existe uma contribuição para escola...quando os alunos têm assim uma contribuição para a escola...para batas...ou...isso assim é rápido porque falas em dinheiro...em valores monetários.

-Enquanto professora contacta os pais?

-Sim, sim. Várias vezes.

-Com que objetivo?

-Com o objetivo de aproximar a escola aos pais, para eles não se sentirem tão sós e abandonados, e também para eles acompanharem melhor os seus educandos...enfim, mas como já tenho sempre dito, são poucos os pais que se interessam e são poucos pais que aparecem também.

-E por outro lado...é contactada pelos pais, por iniciativa própria?

-Quase...Não. Não.

-A participação dos pais corresponde às suas expectativas...na escola?

-Não.

-Dos poucos...dos poucos com que tem entrado em contacto, há um perfil tipo, dos que mais intervêm na escola? Filhos com ou sem problemas, assim um tipo de pais...estatuto socioeconómico...de um nível de escolaridade um pouco mais alto, proximidade geográfica da escola? De pais professores...se há um perfil próprio dos pais que mais vêm ter...?

-Os pais que mais vêm ter connosco são os pais... os encarregados professores. Esses normalmente entendem minimamente, ou entendem acerca do processo de ensino-aprendizagem, e normalmente são eles que mais se preocupam...mais... fora disso, nem tanto...nem tanto aparecem.

-Nesses contactos sente dificuldades?

-Muita, muita!

-Quais, por exemplo?

-Sinto dificuldades porque muitos dos educandos não...não...não...não convocam os seus encarregados para participarem nestas...nas reuniões...ou quando são convocados. Por outra, os encarregados muitas das vezes são convocados, têm conhecimento, mas não aparecem. Então, sinto mesmo muitas dificuldades.

-E como poderiam ser ultrapassadas essas dificuldades?

-Essas dificuldades podiam ser ultrapassadas se os encarregados mostrassem mais interesse na escola...se a escola fosse mais aberta com os encarregados, lhes desse mais oportunidades, e mostrasse que ela também...quer dizer...se ela também mostrasse algum interesse em colaborar com os encarregados...isso seria muito bom tanto para o engrandecimento da escola como dos próprios educandos.

-Considera importante a participação dos pais?

-Sim.

-Na vida da escola?

-É muito importante, é muito importante.

-Porque...? (?)

-Para um melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

-Quer tecer alguma...do que já foi dito...

-Do que foi exposto quero só aqui crescer...quero dar uma recomendação aos pais...que tivessem mais interesse em tudo, em todo o trabalho que é realizado na escola, para que eles estivessem mais próximos...mais próximos da escola...e a escola também...a comunidade, aos pais e encarregados de educação, para que o processo de ensino e aprendizagem fosse um processo construído na base...com bases sólidas e com conhecimentos mais...mais...sólidos...assim poderemos dizer.

-Muito obrigado.

-De nada.

E4

- Muito bom dia.

-Bom dia.

-Bom dia Sra. Encarregada de Educação.

-Bom dia professor.

- Bem, com esta entrevista pretendemos obter o vosso contributo para o trabalho de investigação no âmbito do doutoramento que estamos a realizar na Universidade do Minho. As respostas não serão avaliadas em boas ou más. Para além disso ninguém na escola terá acesso às suas respostas elas serão usadas unicamente para o nosso trabalho de investigação, pelo que pedimos a sua melhor colaboração. Temos aqui alguns indicadores a que o encarregado de educação devia responder. Qua é a idade, desculpe?

-44 anos.

-E habilitações literárias?

-Bacharel.

-Ano escolar do educando?

-12^a classe.

-Então temos aqui algumas questões. A escola realiza reuniões com os pais/encarregados de educação?

-Não. Mas participei numa reunião que foi convocada pela especialidade da bioquímica onde a minha educanda foi frequente.

-Qual o objetivo dessa reunião?

-O objetivo...

-O que é que se tratou nessa reunião?

-Nessa reunião que... como foi no âmbito de conhecimento do primeiro trimestre do ano letivo, contacto com os pais, saber com o quê os seus educandos...os nossos educandos... podiam trabalhar durante o ano letivo, conhecer os professores e a própria coordenação do curso da bioquímica.

-E houve uma boa participação dos pais nesse encontro?

-Sim, houve. Houve uma boa participação. Na sua maioria os pais apareceram.

-E na sua opinião em que domínio os pais deveriam ter uma maior participação?

-Em domínio pedagógico, não é, e também administrativo.

-Porquê?

-Porque...no âmbito pedagógico...porque a partir dali onde eles vão saber como correm as aulas dos seus educandos, o comportamento, não é, como é que o aluno se comporta dentro da sala de aula, qual a relação que o aluno, o educando, tem com os professores, com os colegas...No âmbito administrativo, visto de que deveria haver uma comparticipação dos professores, e dos encarregados de educação, porque apesar de que a escola é estatal, mas é importante que haja uma comparticipação e com a escola e a comunidade.

-Então nessa altura os pais estariam a participar, a dar as suas opiniões, e ideias sobre um melhor funcionamento da escola?

-Sim, isso.

-Na escola existe associação de pais?

-Não, não existe. Mas nessa reunião que eu participei da coordenação da bioquímica, foi criada uma comissão de pais, encarregados de educação, simplesmente...justamente dessa especialidade.

-Então...sabe em que órgãos de gestão da escola os pais estão representados? Bem...não pode saber porque não existe essa associação como tal?

-Não.

-Tem conhecimento se as reuniões se têm realizado e com a presença dos pais?

-Não, não tenho conhecimento visto que este ano ...na comissão...não existe, então não tem como ter conhecimento se se realiza ou não se realiza...

-Evidente.

-Tem conhecimento dos assuntos aí tratados?

- Também Não tenho como.

-Que elementos participam dessas reuniões?

-Também não...

-Também não tenho como....

-Em quais considera mais importante a participação dos pais? Por exemplo, se a escola, se os pais estivessem representados, nesses órgãos, por exemplo, órgãos administrativos, administrativo...desses quais é que considera mais importante para os pais participarem?

-Penso que...seria o ideal o órgão pedagógico, não é? Porque a partir dali o aluno...o pai já vai saber o que fez o seu educando...como o seu educando vai...sendo...vai levar a situação pedagógica, os seus estudos, não é, para poder controlar, para manter o controlo...para depois no fim de tudo não dizer "ah, o meu aluno, o meu educando foi assim...(?) porque se os pais não interessarem (?) no âmbito pedagógico eles nunca vão estar informados como se ocorrem as aulas dos seus educandos.

-Então, daquilo que conhece, como classifica a participação dos pais nesses órgãos? Pela experiência que tem, por exemplo, como é que eles participam? Se tem sido pouco importante, muito importante...conseguem influenciar, conseguem ter informações?

-Acho que a partir desses exemplos, se houvesse participação ativa, iria influenciar, e é muito importante porque vai influenciar, tanto com os professores como o seu próprio educando, que sabendo como pai está aí, permanentemente, constantemente, informado daquilo que se passa dentro

da instituição, das minhas aulas, na sala de aula com os professores, o aproveitamento ali vai poder influenciar no próprio sucesso no próprio sucesso escolar, porque a partir dali o educando vai ter mais a responsabilidade, porque sabe que “se eu fizer assim, o meu pai vai ter conhecimento”, não é, e as coisas andariam (?) da melhor forma.

-Parece que há dificuldade por parte dos pais em participar nessas reuniões?

-Acho que sim. Dificuldade há. Porquê? Porque não são convocados.

-O que poderia ser feito para aumentar e tornar mais significativa a participação dos pais? O que é que a escola deve fazer?

-Acho eu, que a escola deve convocar. Criar mesmo esse... essa própria comissão de pais e encarregados de educação, não é, para que os pais pudessem *interragir (SIC)*⁶⁸ com a escola, para ficarem mais a par e passo das situações que se passam dentro da escola, e dos seus próprios educandos.

-Mas alguns professores dizem que a escola tem uma comissão de pais e encarregados de educação constituída, só que não funciona...

-Não funciona sim, mas a de bioquímica, a de especialidade de bioquímica onde eu já participei, fomos convocados no primeiro trimestre do ano letivo, e depois de terminar o primeiro trimestre também fomos convocados para sabermos em que pé estavam os nossos educandos, no que concerne às notas do primeiro trimestre, o comportamento durante o primeiro trimestre...tivemos essa interação.

-Então considera que as opiniões dos pais/encarregados de educação são valorizadas na escola?

-Acho que....

-Já que só existe na bioquímica...não existe...

-Sim... noutras especialidades

-Noutras especialidades....

-Sim... noutras especialidades elas não são valorizadas...porque na reunião que tivemos no primeiro trimestre houve opiniões de pais e encarregados que foram aceites pela própria coordenação e a coordenação fez chegar à direção da escola.

-Alguma vez participou em alguma em decisão da escola?

-Sim.

-Já que participa na coordenação...na decisão da escola?

-Na decisão da escola nunca participei...

⁶⁸ Tal como no original ou como foi dito pelo entrevistado.

-Desde do princípio do ano letivo, quantas vezes já contactou pessoalmente o coordenador de turma do seu filho? No seu caso?

-No meu caso, já contactei umas duas vezes...

-Duas vezes...

- Então...na maioria das vezes que contactou o coordenador da turma do seu filho... a quem coube a iniciativa? Quem teve iniciativa?

-A primeira vez foi da iniciativa do próprio coordenador de turma, não é...porque queria ter o contacto com os pais e encarregados...e a outra vez foi por iniciativa minha.

-Não considera que é muito pouco contactar o coordenador de turma duas vezes ao ano?

-É muito pouco sim...é mesmo muito pouco...devia ser mais vezes para informar do comportamento do aluno, do meu educando...e não só...também aquela interação entre a escola e a comunidade acho que deveria ser mais vezes durante o ano letivo.

-Então, para esse caso como caracteriza a relação dos professores com os pais/encarregados de educação ao nível da própria escola? As relações são boas? São....

-Acredito que são boas, não...são boas....as relações entre os professores e os pais/encarregados de educação...porque quando os pais...nós como encarregados de educação vimos ter com a direção da escola temos sido bem recebidos ou a escola nos recebe bem...e também penso que...temos tido boas respostas, nunca a escola...a direção da escola rejeitou os nossos encontros, ou os nossos pedidos, quando a gente precisa contactar eles, nos recebem...eu no meu caso, já participei...desculpa...,na direção da escola, já contactei, e fui bem recebida. Acredito que são boas as relações.

- Tem constatado conflitos, ou divergências, entre a direção e pais/encarregados de educação?

-Não, nunca existiu.

-Nesses contactos, por exemplo, pode não ser o seu caso, já ouviu um pai/encarregado de educação, dirigir-se, por exemplo, para a direção?

- Não, também não.

-Considera importante a participação dos pais?

-Considero muito importante.

-Porquê?

-Porque a partir dali os pais vão acompanhar e vão saber, de concreto, porque... nós já sabemos como a sociedade está, com a globalização...às vezes o nosso educando apresenta um comportamento em casa e chega na escola e apresenta outro tipo de comportamento. Então, se houver essa ligação, esse contacto constante, a partir dali nós vamos saber que afinal de contas o meu educando em casa tem

um tipo de comportamento e na escola tem outro tipo de comportamento, e a partir dali o pai/encarregado de educação, junto com a direção da escola, com os professores, vão poder trabalhar em conjunto para poder dar passo ou poder ver como resolver as questões do seu educando.

-Se fosse indicada, por exemplo, como coordenadora da comissão de pais/encarregados de educação, como é que essas coisas iriam funcionar?

-Acho eu que deveria funcionar...ou em cada trimestre, não é, no princípio do primeiro...de cada trimestre e no final de cada trimestre, ter o contacto entre os pais/encarregados de educação, e a própria direção da escola e os seus professores.

-O que não acontece atualmente?

-O que não acontece atualmente.

-Gostamos...agradecemos bastante pela forma como participou e contamos consigo para a próxima entrevista. Obrigado.

-Obrigada eu.

E5

-Bem, muito bom dia.

-Bom dia doutor.

-Estimado membro da comissão de pais encarregados de educação. Com esta entrevista pretendemos obter o vosso contributo para o trabalho de investigação no âmbito do doutoramento que estamos a realizar na Universidade do Minho. As respostas não serão avaliadas em boas ou más, para além disso ninguém da escola terá acesso às suas respostas. Elas serão usadas unicamente para o nosso trabalho de investigação, pelo que pedimos a sua melhor colaboração.

-Bem, temos aqui que alguns indicadores...o primeiro a gente já sabe: a idade?

-51 anos de idade.

- Habilitações literárias?

- 12ª classe, formação de professores.

- Ok, muito obrigado. Então temos aqui algumas questões já no âmbito do que nós frisamos aí acima. Temos a primeira questão: a escola realiza reuniões com pais encarregados de educação? Isso vai responder na condição de membro da comissão de pais e encarregados de educação.

-Foi criada esta comissão... nunca tivemos um convite para participar numa das reuniões da direção da escola.

- Ok, então nunca se realizou reuniões do género desde que foi criada a comissão?

- Nunca se realizou.
- Ok. Mas já, então na sua opinião, em que domínio os pais deveriam ter maior participação caso essas reuniões se realizassem?
- Se essas reuniões se realizassem com a participação dos pais e de encarregados de educação, devia ser no domínio da área pedagógica, onde os pais deviam aflorar mais situações ligadas... mais aos seus educandos, na qualidade de serem pais e encarregados... situações a ver também às vezes com comportamento dos seus educandos. É nesta área onde eles deviam ter mais a sua participação.
- Na escola existe comissão de pais?
- Sim, existe comissão de pais.
- E como é que vê o funcionamento dessa associação de pais?
- O funcionamento dessa associação... desde que foi criada... praticamente nunca funcionou, porque foi criada... depois não tivemos acesso à área propriamente indicada onde devia funcionar a associação, e também nunca tivemos alguns instrumentos que deviam orientar, como instrumentos do regulamento interno da escola, e não só.
- Então tudo indica que esses órgãos não estão representados na escola?
- Bem dizer que não estão representados..., se estivessem representados, tanto como nas reuniões da escola... pedagógica... atividades que se passam na escola... deveriam ter participado.
- Ok. Mas também pode... já que pertence à associação de pais e encarregados de educação da escola, e também no final para pertencer a esta associação tem que ter alguém lá a estudar, tem conhecimento que as reuniões têm sido realizadas com a presença dos pais? Aquelas reuniões esporádicas, ou como posso dizer, espontâneas, como professor convida um encarregado para lá ter e saber o andamento do seu educando?
- Sim, tenho constatado isto, mas não constantemente, mas de vez em quando, mas isto tem acontecido... situações que o professor, ou coordenador de um turno, ou de uma turma, por questões meramente ligada à escola e há toda necessidade de resolver aquela coisa, de ter que mandar vir o encarregado para poder resolver a questão do seu educando.
- Mas tem conhecimento de assuntos que aí se tratam? Há esses pequenos encontros?
- Eu como membro da associação não tenho, mas como às vezes... me deparo com um pai a vir dela a dizer que tinha sido chamado para tratar de questões relacionados com o seu filho...vi uma ou duas vezes que isso tenha acontecido.
- Ok. Então, daquilo que conhece, como classifica a participação dos pais e encarregados na escola? Como é que eles participam?

- A participação dos pais na escola praticamente é quando um pai for chamado para atender meramente questões ligadas do seu educando, não em outras atividades, nós os pais não somos chamados para participar nas atividades do género.
- Então tudo indica que a participação dos pais aí não é algo assim regulamentar?
- Não, nessa altura digo mesmo que a participação dos pais nessas questões não é.
- Então tudo indica que parece há dificuldade para os pais participarem nessas reuniões?
- De facto devo dizer que há muita dificuldade dos pais participar nessas reuniões visto que estes não são convidados pela direção da escola quando há reuniões.
- Então o que poderia ser feito para aumentar e tornar mais significativa a participação dos pais?
- A direção da escola... podia ser a direção da escola... a endereçar convites para os membros da associação, os pais e encarregados no sentido de participarem nas reuniões para ultrapassar algumas situações que se acham muito pertinentes.
- Considera que as opiniões dos pais e encarregados de educação são valorizadas na escola? Daqueles pequenos encontros que são realizados, entre às vezes professor, ou coordenador de curso, ou de disciplina, de turno?
- Não entendi!
- Considera que as opiniões dos pais e encarregados de educação são valorizadas na escola? Naqueles pequenos encontros entre o convite que faz o professor ou coordenador de turma ao pai ou encarregado de educação?
- Sim considero que são muito, muito muito importantes porque chega-se a um certo consenso e que às vezes o nosso educando... por situação sua, alheia à sua vontade acontece... e que é a partir daquele pequeno encontro, daquela pequena conversa que se chega a um consenso.
- Ok. Então considera que as opiniões dos pais e encarregados de educação são valorizadas? Ok, já está. Alguma vez participou em alguma decisão da escola na condição de pai e encarregado de educação?
- Sim, porque tenho lá o meu educando, e uma situação relacionado com área pedagógica fui para lá para tratar o assunto e fui bem-sucedido.
- Desde o início do ano letivo, quantas vezes já contactou pessoalmente o coordenador de turma do seu filho, já na condição de pai e encarregado de educação?
- Coordenador de turma... não digo, nunca tive encontro com o coordenador de turma, mas sim com o coordenador de turno. Por duas vezes que fui lá para resolver algumas questões relacionados com o meu educando.

- Na maioria das vezes que contactou o coordenador de turma do seu filho a quem coube a iniciativa?
- Iniciativa pessoal na parte de ser pai e encarregado de educação.
- Ok. Como caracteriza a relação dos professores com os pais e encarregados de educação, essa relação? Na qualidade de pai e encarregado de educação?
- A relação é boa na medida em que quando o professor manda chamar o pai para responder questões relacionado com o seu educando tem havido uma boa conversa, uma boa interação e no fim o resultado é positivo.
- E a relação da direção com os pais e encarregados de educação?
- Essa é uma relação que devia existir permanentemente. Mas nós temos constatado que essa relação entre os pais e encarregados e a direção da escola não existe lá tão bem, não há relações boas.
- Nestes contactos sente dificuldade?
- Dificuldade de contactar a direção?
- Contactar com a direção, nesses contactos sente dificuldades?
- Dificuldade de contactar a direção não muita, porque muita das vezes as nossas questões têm estado ligadas à área pedagógica, então deixamos de ir para a direção da escola e vamos diretamente para área pedagógica no sentido de ultrapassar algumas limitações que nos tem acontecido.
- Já como última questão. Considera importante a participação dos pais?
- Sim. A participação dos pais é muito importante porque nesta interação dos pais, direção da escola, é muito bom porque encontram um denominador comum no sentido de ultrapassar algumas dificuldades inerentes à escola e mesmo aos alunos.
- Essa foi a nossa última questão, mas se quiser acrescer algo já no âmbito... como membro da comissão de pais e encarregados de educação pode acrescer. Já há uma pergunta dessas.
- Essa pergunta ou essa oportunidade é bem-vinda porque nós temos constatado que a direção da escola não tem... não abre as suas portas para poder... os pais, a direção da associação criada... para algumas questões inerentes à escola, não tem acontecido, mas se a direção da escola tivesse dado essa oportunidade nós pensamos que devíamos... temos uma ligação comum, uma interação muito preponderante, para acudir a algumas situações que acontecem na escola que às vezes passam despercebidamente ...a direção da escola às vezes não dá conta. Nós como associação dos pais, demos conta, mas por falta daquele contacto, daquela interação, então não nos permite a gente chegar junto da direção da escola... termos uma única linguagem, termos um único objetivo no sentido de resolvermos esses pequenos pormenores, pequenos problemas que acontecem na escola.
- Ok, muito obrigado

- Obrigado

- A gente agradece pelo tempo disponibilizado e pedimos desculpa.

- Não, eu é que tenho que agradecer pela oportunidade que me deu para dizer algo relacionado com a escola de formação de professores, e algumas situações relacionadas aos nossos educandos, tanto quanto aqueles pais e encarregados deviam abordar neste encontro que deviam ter decorrido na escola por isso infelizmente os pais têm estado fora.

- Muito obrigado!

Apêndice 4- Questionário aos pais e encarregados de educação.

Estimado(a) encarregado (a) de educação com este questionário pretendemos obter o vosso contributo para o trabalho de investigação no âmbito do doutoramento que estamos a realizar na Universidade do Minho. As respostas não serão avaliadas em boas ou más. Para além disso, ninguém na escola terá acesso às suas respostas o seu nome nunca será revelado. Elas serão usadas unicamente para o nosso trabalho de investigação, pelo que pedimos a sua melhor colaboração. Solicitamos que responda de acordo com as instruções de cada questão.

Obrigado!

Ricardo Canepa

I. Dados pessoais relativos ao encarregado de educação.

1. Escola do educando: Pública Privada
2. Sexo: F M
3. Idade
4. Nível de escolaridade do encarregado de educação:
Básico Médio Superior
5. Atividade Profissional: _____

II. Responda às questões que se seguem

1. **A escola que seu filho frequenta tem comissão de pais e de encarregados de educação?**
 - a. Sim
 - b. Não
 - c. Não sei
2. **Se sim, e sabendo que a comissão apenas está representada em apenas num destes órgãos, sabe em qual?**
 - a. Assembleia da escola

- b. Conselho de direção
- c. Conselho pedagógico
- d. Conselho disciplinar
- e. Indique outro

3. **Como avalia o papel desempenhado pela comissão de pais da escola em defesa dos interesses/preocupações dos pais e de encarregados de educação? (selecione uma opção).**

- a. Muito positivo
- b. Positivo
- c. Negativo
- d. Muito negativo
- e. Justifique: _____

4. **É membro da comissão de pais?**

- a. Sim
- b. Não

5. **Se respondeu não, quais os motivos que o impedem de ser membro da comissão de pais e encarregados de educação? (selecione duas opções).**

- a. Falta de tempo
- b. Considero perda de tempo
- c. Falta de informação
- d. Pouco esclarecimento sobre o papel dos pais
- e. A escola não valoriza a opinião dos pais
- f. Receio de prejudicar o aluno
- g. Outro motivo Qual? _____

6. **Se fosse convidado para integrar uma lista para a comissão de pais e encarregados de educação, qual seria a sua resposta? (selecione uma opção)**

- a. Não aceitaria de forma alguma
- b. Não aceitaria
- c. Talvez aceitasse
- d. Aceitaria seguramente

7. **A comissão de pais tem reunido com os pais e encarregados de educação?**

- a. Sempre
- b. Muitas vezes
- c. Algumas vezes
- d. Poucas vezes
- e. Nunca

8. **Se respondeu sim, considera que as reuniões em geral...**

(selecione duas opções).

- a. Permitem esclarecer as suas dúvidas
- b. Permitem apresentar as suas propostas
- c. Foram interessantes e com uma animada troca de ideias
- d. Foram confusas, falaram todos e ninguém se entendeu
- e. Os assuntos tratados eram do interesse da generalidade dos pais e dos encarregados de educação
- f. Os assuntos tratados apenas interessavam a um número reduzido de pais e de encarregados de educação
- g. Alguns puderam falar, enquanto a maioria permaneceu calado

9. **Se esteve presente, apresentou sugestões de assuntos a tratar nas referidas reuniões?**

- a. Sempre
- b. Muitas vezes
- c. Algumas vezes
- d. Poucas vezes

e. Nunca

10. **A escola tem reunido com os pais e encarregados de educação?**

a. Sempre

b. Muitas vezes

c. Algumas vezes

d. Poucas vezes

e. Nunca

11. **Nessas reuniões que assuntos são tratados? (selecione três opções,)**

a. Indisciplina dos alunos

b. Aprovação do orçamento da escola

c. Cronograma de atividades da escola

d. Métodos pedagógicos utilizados pelos professores

e. Aproveitamento dos alunos

f. Outro Qual? _____

12. **Na sua opinião, que obstáculos à participação dos pais e encarregados de educação existem:**

a. Os encarregados de educação não se sentem à vontade na escola

b. Os professores não concordam muito com a participação

c. O diretor da escola não concorda muito com a participação

d. Os pais e os encarregados de educação quando vão à escola é para ouvir queixas

e. Nunca são chamados para ouvir as propostas dos pais

f. O que se passa na escola é da responsabilidade dos professores e da direção e não dos pais

13. **Tem solicitado informações à direção acerca da maneira como funciona a escola?**

(selecione uma opção)

a. Sempre

b. Muitas vezes

c. Algumas vezes

d. Poucas vezes

e. Nunca

14. **Acha que as opiniões dos pais e encarregados de educação são valorizadas pela escola?**

a. Sempre

b. Muitas vezes

c. Algumas vezes

d. Poucas vezes

e. Nunca

15. **Se não, quais as razões de a escola não valorizar a opinião dos pais e encarregados de educação? (selecione três opções)**

a. Os pais não se impõem

b. Falta de flexibilidade por parte da direção da escola

c. Na diversidade de opiniões, a que prevalece é a opinião da direção

d. A escola tem as suas políticas e metas atingir

e. Falta de cultura do debate por parte da direção da escola

f. Outro motivo Qual? _____

16. **A direção incentiva a eleição de pais e encarregados de educação para a participação nos órgãos?**

a. Sempre

b. Muitas vezes

c. Algumas vezes

d. Poucas vezes

e. Nunca

17. **Que problemas de aprendizagem de seus educandos tem abordado com os professores/ direção da escola? (selecione três opções)**

a. Problema de horários dos alunos na escola

b. Problemas dos professores que faltam muito às aulas

c. Identificação de alunos com baixo rendimento escolar

d. Problemas de indisciplina dos alunos

e. Indique outro problema _____

18. Como pai ou encarregado de educação quais são os seus objetivos quando participa do funcionamento da escola? (selecione duas questões)

- a. Ajudar a direção a corrigir o que está mal
- b. Ajudar a direção a melhorar o que esta bom
- c. Apoiar a direção na resolução dos problemas da escola
- d. Ajudar a direção da escola na gestão dos fundos alocados
- e. Indique outro (s) objetivo (s) _____

19. Quais são as tarefas ou atividades concretas que já realizou na escola onde estudam os seus filhos? (selecione duas opções)

- a. Participar das reuniões dos órgãos de gestão da escola
- b. Apresentar propostas para o funcionamento da escola
- c. Indicar os problemas que afetam a escola
- d. Apoiar a direção na busca de soluções dos problemas
- e. Indique outra (s) tarefa (s) ou atividade(s) _____

20. Na qualidade de pai ou de encarregado de educação a quem encaminha as suas preocupações na escola? (selecione três opções)

- a. À secretaria da escola
- b. Ao gabinete do diretor
- c. À comissão de pais e/ encarregados de educação
- d. Ao gabinete do subdiretor pedagógico
- e. Ao gabinete psicopedagógico
- f. Ao coordenador de turma
- g. Outra opção _____

21. Habitualmente, qual o meio a que recorre para expor estas preocupações?

- a. Telefonema
- b. Mensagem através da caderneta
- c. Recado através do seu filho

d. Desloca-se diretamente à escola

22. **Tem se deslocado à escola para o acompanhamento da aprendizagem dos seus filhos?**

a. Sempre

b. Muitas vezes

c. Algumas vezes

d. Poucas vezes

e. Nunca

23. **Como pai e encarregado de educação quais são os seus objetivos quando participa da educação dos seus filhos? (selecione duas opções).**

a. Fazer parte da vida da escola na condução do processo ensino /aprendizagem

b. Ajudar os meus filhos a aprender

c. Evitar reprovações no fim do ano letivo

d. Influenciar de modo efetivo o desenvolvimento escolar dos filhos

e. Indique outro (s) objetivo (s) _____

24. Se assim o entender, utilize o espaço seguinte para expressar a sua opinião sobre algum aspeto da relação entre a escola e os pais que não foi contemplado no questionário:

Apêndice 5- Questionário aos professores

Estimado(a) professor (a) com este questionário pretendemos obter o vosso contributo para o trabalho de investigação no âmbito do doutoramento que estamos a realizar na Universidade do Minho. As respostas não serão avaliadas em boas ou más. Para além disso, ninguém na escola terá acesso às suas respostas o seu nome nunca será revelado. Elas serão usadas unicamente para o nosso trabalho de investigação, pelo que pedimos a sua melhor colaboração. O presente questionário pretende recolher a sua opinião sobre um conjunto de questões relacionadas com a participação dos pais na sua escola, e assim, solicitamos que responda de acordo com as instruções de cada questão.

Obrigado!

Ricardo Canepa

I. **Dados Socioprofissionais**

1. Escola pública privada
2. Sexo
3. Idade
4. Formação do professor: _____
5. Anos de serviço
6. Tempo de serviço na escola
7. Nível de escolaridade do professor: Básico Médio Superior

II. **Responda às questões que se seguem**

1. A escola onde trabalha tem comissão de pais e encarregados de educação? Sim Não
Não sei
2. Se sim, e sabendo que a comissão está representada em apenas num destes órgãos, sabe em qual?
 - a. Assembleia da escola
 - b. Conselho de direcção
 - c. Conselho pedagógico
 - d. Conselho disciplinar

e. Indique outro

3. Que perfil de pais e encarregados de educação compõem a comissão de pais na sua escola?

(selecione duas opções)

a. Aqueles cujos educandos não são problemáticos

b. Aqueles cujos educandos são mais problemáticos

c. Os que habitam mais próximo da escola

d. Os de estatuto socioeconómico mais elevado

e. Os de estatuto socioeconómico mais baixo

f. Aqueles que também são professores

g. Outro Indique _____

4. Como avalia o papel desempenhado pela comissão de pais e encarregados de educação da escola em defesa dos interesses/ preocupações dos encarregados de educação? (selecione uma opção).

a. Muito positivo

b. Positivo

c. Negativo

d. Muito negativo

e. Justifique: _____

5. Em que domínios na escola deve haver maior participação de pais e encarregados de educação representantes na comissão do curso? (selecione duas opções).

a. Colaborar em atividades na sala de aulas

b. Angariação de fundos para atividade na escola

c. Escolha da escola que desejam para o seu filho

d. Elaboração do projeto de escola

e. Avaliação dos professores

f. Ajudar na distribuição da merenda escolar

g. Definição do horário escolar

h. Definição do calendário escolar (início e fim do ano letivo; período de férias)

i. Definição de critérios de avaliação

j. Outro Qual? _____

6. Da sua experiência enquanto pai, a escola reúne com os pais e encarregados de educação?

Sim Não Às vezes

7. Nessas reuniões que assuntos são tratados? (selecione três opções, assinale :1- as que são tratadas com frequência, 2- com menos frequência e 3 mais raramente)

- a. Indisciplina dos alunos
- b. Aprovação do orçamento da escola
- c. Cronograma de atividades da escola
- d. Métodos pedagógicos
- e. Aproveitamento dos alunos
- f. Indique outro _____

8. Considera que as reuniões de pais e encarregados de educação no início/final do ano letivo são fundamentais para aproximação entre a escola e a família? (selecione uma opção).

- a. Discordo totalmente
- b. Discordo
- c. Indeciso
- d. Concordo
- e. Concordo totalmente

9. Áreas em que acha que os encarregados de educação deveriam ter maior participação. (selecione três opções, assinale :1- as que deveriam participar com frequência, 2- com menos frequência e 3 mais raramente)

- a. Avaliação dos alunos
- b. Avaliação dos funcionários
- c. Formação das turmas
- d. Definição das penas disciplinares a aplicar aos alunos
- e. Criação de novos cursos na escola
- f. Ensinar os filhos como se devem comportar na escola
- g. Controlo das faltas de professores e funcionários
- h. Outra (s). Indique _____

10. Acha que as opiniões dos pais e encarregados de educação são valorizadas? Sim Não
Às vezes

11. É frequente ouvir-se dizer que os pais e encarregados de educação pouco ou nada participam na vida da escola. Qual é a sua opinião? (selecione uma questão)

- a. Discordo totalmente
- b. Discordo

- c. Indeciso
- d. Concordo
- e. Concordo totalmente

12. Na sua opinião, quais as razões que podem levar os pais e encarregados de educação a participar pouco na vida da escola? selecione três opções, assinale :1- as que são frequentes, 2- com menos frequência e 3 mais raramente)

- a. Os encarregados de educação não se interessam pela vida da escola
- b. Os encarregados de educação não se sentem à vontade na escola
- c. Os coordenadores de turma não estimulam os encarregados de educação a participar
- d. Não existe clima democrático na escola
- e. Os encarregados de educação não confiam na escola e nos professores
- f. Há falta de tradição participativa dos encarregados de educação
- g. Ir à escola não vale apenas. No final a opinião dos professores é que conta
- h. Outra(s) Indique _____

13. Quais são as áreas da gestão na escola em que os pais e encarregados de educação participam? (selecione duas opções).

- a. Elaboração do projeto educativo de escola
- b. Elaboração de horários escolares
- c. Elaboração dos orçamentos da escola
- d. Identificação das necessidades da escola
- e. Outra .Qual? _____

14. Tem sido contactado pela comissão de pais e de encarregados de educação? Sim Não
Às vezes

15. Da sua experiência enquanto professor, que modalidades usa para comunicar-se com os pais e/ encarregados de educação dos seus alunos? (selecione duas opções)

- a. Contacto telefónico
- b. Atendimento individual para os pais e encarregados de educação
- c. Envio de cartas para casa
- d. Mensagens por mail aos pais e encarregados de educação da turma
- e. Envio de bilhetes pelo filho
- f. Caderneta escolar
- g. Outra Qual? _____

16. Quais são as tarefas ou atividades concretas que os pais e encarregados de educação realizam na escola? (selecione duas opções)

- a. Participar das reuniões internas da escola
- b. Apresentar propostas para o funcionamento da escola
- c. Indicar os problemas que afetam a escola
- d. Apoiar a direção na busca de soluções dos problemas
- e. Outra Qual? _____

17. A quem os pais e encarregados de educação encaminham as suas preocupações na escola? (selecione três opções, assinale :1- as que acontecem com mais frequência, 2- com menos frequência e 3 mais raramente).

- a. A secretaria da escola
- b. Ao diretor da escola
- c. Aos coordenadores de cursos
- d. Ao coordenador de turma
- e. Ao próprio professor
- f. Outra Qual? _____

18. Habitualmente, qual o meio a que recorrem para expor estas preocupações?

- a. Telefonema
- b. Mensagem através da caderneta
- c. Recado através do seu filho
- d. Deslocam-se diretamente à escola
- e. Indique outro _____

19. Como professor quais são as dificuldades que enfrenta para envolver os pais e encarregados na educação dos seus filhos? (selecione duas opções)

- a. Os encarregados não comparecem na escola
- b. Os encarregados têm pouco interesse com a educação de seus filhos
- c. Os encarregados de educação não se sentem à vontade na escola
- d. A linguagem da escola e dos professores não sempre é de fácil compreensão para os pais e encarregados de educação
- e. Os encarregados de educação não participam na tomada de decisões na escola
- f. Há falta de tradição participativa dos pais e/ encarregados de educação
- g. Apresente outras dificuldades _____

20. Na condição de professor, considera que pode contribuir para que a escola conheça melhor os pais e encarregados de educação dos alunos? Sim Não Às vezes

21. Já alguma vez deu a conhecer aos pais e encarregados de educação formas concretas de apoiar os educandos em casa? Sim Não Às vezes

22. Se respondeu sim, quais são as formas de concreto? (selecione duas opções).

a. Dar trabalhos de casa que exijam uma interação dos pais com os filhos

b. Dar ideias ao pai sobre a discussão de determinados programas de TV com os filhos

c. Sugerir formas de como os pais podem se aperceber dos problemas da escola

d. Pedir ao pai para incentivar os filhos a ler (livros, revistas e jornais)

e. Outra? Qual? _____

23. Se assim o entender, utilize o espaço seguinte para expressar a sua opinião sobre algum aspeto da participação dos pais na escola que não foi contemplado no questionário:

Apêndice 6 - Questionário ao diretor e aos e aos subdiretores.

Estimado(a) diretor(a) ou subdiretor (a) da escola com este questionário pretendemos obter o vosso contributo para o trabalho de investigação no âmbito do doutoramento que estamos a realizar na Universidade do Minho. As respostas não serão avaliadas em boas ou más. Para além disso, ninguém na escola terá acesso às suas respostas o seu nome nunca será revelado. Elas serão usadas unicamente para o nosso trabalho de investigação, pelo que pedimos a sua melhor colaboração. O presente questionário pretende recolher a sua opinião sobre um conjunto de questões relacionadas com a participação dos pais na sua escola, e assim, solicitamos que responda de acordo com as instruções de cada questão.

Obrigado!

Ricardo Canepa

I. Dados Socioprofissionais

1. Escola pública privada
2. Sexo
3. Idade
4. Formação do diretor/ subdiretor _____
5. Anos de serviço
6. Tempo de serviço na escola
7. Nível de escolaridade: Básico Médio Superior
8. Cargo: Diretor da escola Subdiretor

II. Responda às questões que se seguem

1. Tem conhecimento da existência da comissão de pais e encarregados de educação na escola?
Sim Não
2. Se sim, e sabendo que a comissão está representada em apenas num destes órgãos, sabe em qual?
 - a. Assembleia da escola
 - b. Conselho de direção
 - c. Conselho pedagógico
 - d. Conselho disciplinar
 - e. Indique outro

3. Que perfil de pais e encarregados de educação compõem a comissão de pais na sua escola?

(selecione duas opções)

- a. Aqueles cujos educandos não levantam problemas
- b. Aqueles cujos educandos levantam mais problemas
- c. Os que habitam mais próximo da escola
- d. Os de estatuto sócio – económico mais elevado
- e. Os de estatuto sócio – económico mais baixo
- f. Aqueles que também são professores
- g. Outro. Indique _____

4. A direção da escola distribui tarefas e responsabilidades a comissão de pais e encarregados de educação para a gestão da escola? Sim Não Às vezes

5. Como avalia o papel desempenhado pela comissão de pais e encarregados de educação da escola em defesa dos interesses/ preocupações dos pais e encarregados de educação? (selecione uma opção).

- f. Muito positivo
 - g. Positivo
 - h. Negativo
 - i. Muito negativo
 - j. Justifique: _____
-
-

6. Os pais e encarregados de educação participam com regularidade na vida escolar? Sim
Não Às vezes

7. Se sim, em que tipo de atividades costumam participar na escola? (selecione três opções).

- a. Nas festas organizadas pela escola
- b. Visitas de estudo
- c. Palestras
- d. Participação em reuniões
- e. Participação em campanhas de limpeza
- f. Outra Qual? _____

8. Na sua condição de diretor/ subdiretor da escola, considera que pode contribuir para que os pais e encarregados de educação conheçam melhor a escola? Sim Não Às vezes

9. A escola tem reunido com os pais e encarregados de educação? Sim Não Às vezes
10. Nessas reuniões que assuntos são tratados? (selecione três opções, assinale :1- as que são tratadas com frequência, 2- com menos frequência e 3 mais raramente)
- a. Indisciplina dos alunos
 - b. Aprovação do orçamento da escola
 - c. Cronograma de atividades da escola
 - d. Métodos pedagógicos
 - e. Aproveitamento dos alunos
 - f. Outro Qual? _____
11. Considera que as reuniões de pais e pais e encarregados de educação no início/final do ano letivo são fundamentais para uma aproximação entre a escola e a família? (selecione uma opção)
- a. Discordo totalmente
 - b. Discordo
 - c. Indeciso
 - d. Concordo
 - e. Concordo totalmente
12. Como os pais e encarregados de educação são eleitos para participar nas diferentes estruturas da escola? (selecione duas opções).
- a. Através da eleição na comissão de pais
 - b. Através da eleição de pais na turma
 - c. Através da eleição dos de entre os pais da escola
 - d. Outra Qual? _____
13. Tem sido solicitado aos pais e encarregados de educação informações sobre o modo como funciona a escola? (selecione uma opção)
- a. Nunca
 - b. Poucas vezes
 - c. Muitas vezes
 - d. Quase sempre
14. A direção envolve os pais e encarregados de educação na gestão da escola? Sim Não
Às vezes
15. Se respondeu sim, quais são as estratégias que a direção usa para envolvê-los? (selecione duas opções)

- a. Divulgação de informação sobre os direitos e deveres dos pais e encarregados de educação na escola
- b. Campanhas de sensibilização levadas a cabo pela direcção da escola
- c. Solicitação direta e individualizada dos pais e encarregados de educação
- d. Promoção das eleições dos representantes
- e. Explicitação junto dos pais do modo de funcionamento dos órgãos de gestão
- f. Apresente outras estratégias _____

16. Quais são as áreas da gestão na escola em que participam os pais e encarregados de educação? (selecione duas opções).

- a. Elaboração do projeto educativo de escola
- b. Elaboração de horários escolares
- c. Elaboração dos orçamentos da escola
- d. Identificação das necessidades da escola
- e. Outra Qual? _____

17. Na sua opinião, quais as razões que podem levar os pais e encarregados de educação a participar pouco na vida da escola? selecione três opções, assinale :1- as que são frequentes, 2- com menos frequência e 3 mais raramente)

- a. Os encarregados de educação não se interessam pela vida da escola
- b. Os encarregados de educação não se sentem à vontade na escola
- c. Os coordenadores de turma não estimulam os encarregados de educação a participar
- d. Não existe clima democrático na escola
- e. Os encarregados de educação não confiam na escola e nos professores
- f. Há falta de tradição participativa dos encarregados de educação
- g. Ir à escola não vale apenas. No final a opinião dos professores é que conta
- h. Outra(s) Indique _____

18. A quem os pais e encarregados de educação encaminham as suas preocupações na escola? (selecione três opções)

- a. À secretaria da escola
- b. Ao gabinete do director
- c. À comissão de pais e/ encarregados de educação
- d. Ao gabinete do subdirector pedagógico
- e. Ao gabinete psicopedagógico

f. Ao coordenador de turma

g. Outra Qual? _____

19. Habitualmente, qual o meio a que recorrem para expor estas preocupações?

a. Telefonema

b. Mensagem através da caderneta

c. Recado através do seu filho

d. Deslocam-se diretamente à escola

e. Indique outro _____

20. Se assim o entender, utilize o espaço seguinte para expressar a sua opinião sobre algum aspeto da participação dos pais na escola que não foi contemplado no questionário:

Apêndice 7- Questionário aos coordenadores de curso e de turma

Estimado(a) coordenador (a) do curso ou de turma com este questionário pretendemos obter o vosso contributo para o trabalho de investigação no âmbito do doutoramento que estamos a realizar na Universidade do Minho. As respostas não serão avaliadas em boas ou más. Para além disso, ninguém na escola terá acesso às suas respostas o seu nome nunca será revelado. Elas serão usadas unicamente para o nosso trabalho de investigação, pelo que pedimos a sua melhor colaboração. O presente questionário pretende recolher a sua opinião sobre um conjunto de questões relacionadas com a participação dos pais na sua escola, e assim, solicitamos que responda de acordo com as instruções de cada questão.

Obrigado!

Ricardo Canepa

I. Dados Socioprofissionais

1. Escola pública privada
2. Sexo
3. Idade
4. Formação do coordenador _____
5. Anos de serviço
6. Tempo de serviço na escola
7. Nível de Escolaridade: Básico Médio Superior
8. Cargo: Coordenador de _____

II. Responda às questões que se seguem

1. Tem conhecimento da existência da comissão de pais e de encarregados de educação na escola? Sim Não
2. Se sim, e sabendo que a comissão está representada em apenas num destes órgãos, sabe em qual?
 - a. Assembleia da escola
 - b. Conselho de direção
 - c. Conselho pedagógico
 - d. Conselho disciplinar

- e. Indique outro _____
3. Que perfil de pais e encarregados de educação compõem a comissão de pais e encarregados de educação na sua escola? (selecione duas opções)
- a. Aqueles cujos educandos não levantam problemas
- b. Aqueles cujos educandos levantam mais problemas
- c. Os que habitam mais próximo da escola
- d. Os de estatuto sócio – económico mais elevado
- e. Os de estatuto sócio – económico mais baixo
- f. Aqueles que também são professores
- g. Outro Qual? _____
4. Como avalia o papel desempenhado pela comissão de pais da escola em defesa dos interesses/ preocupações dos encarregados de educação? (selecione uma opção).
- a. Muito positivo
- b. Positivo
- c. Negativo
- d. Muito negativo
- e. Justifique: _____
5. Em que domínios na escola deve haver maior participação dos pais e encarregados de educação representantes na comissão do curso? (selecione três opções).
- a. Colaborar em atividades na sala de aulas
- b. Ajudar na distribuição da merenda escolar
- c. Definição do calendário escolar (início e fim do ano letivo; período de férias)
- d. Angariação de fundos para atividade na escola
- e. Escolha da escola que desejam para o seu filho
- f. Avaliação dos professores
- g. Definição do horário escolar
- h. Elaboração do projeto de escola
- i. Definição de critérios de avaliação
- j. Outro Qual? _____
6. A escola tem reunido com os pais e encarregados de educação?
- a. Sempre
- b. Muitas vezes

c. Algumas vezes

d. Poucas vezes

e. Nunca

7. Nessas reuniões que assuntos são tratados? (selecione três opções, assinale :1- as que são tratadas com frequência, 2- com menos frequência e 3 mais raramente)

a. Indisciplina dos alunos

b. Aprovação do orçamento da escola

c. Cronograma de atividades da escola

d. Métodos pedagógicos

e. Aproveitamento dos alunos

f. Outro Qual? _____

8. Considera que as reuniões de pais e encarregados de educação no início/final do ano letivo são fundamentais para uma aproximação entre a escola e a família? (selecione uma opção)

a. Discordo totalmente

b. Discordo

c. Indeciso

d. Concordo

e. Concordo totalmente

9. Tem sido solicitado aos pais e encarregados de educação informações sobre o modo como funciona a escola? (selecione uma opção)

a. Nunca

b. Poucas vezes

c. Algumas vezes

d. Muitas vezes

e. Quase sempre

10. Tem recebido sugestões dos pais e encarregados de educação da forma como a escola deve funcionar?

Sim Não Às vezes

11. Os pais participam com regularidade na vida escolar? Sim

Não Às vezes

12. Se sim, em que tipo de atividades costumam participar na escola? (selecione três opções).

a. Nas festas organizadas pela escola

- b. Visitas de estudo
- c. Palestras
- d. Participação em reuniões
- e. Participação em campanhas de limpeza
- f. Outra? Qual? _____

13. Na sua opinião, quais as razões que podem levar os encarregados de educação a participar pouco na vida da escola? selecione três opções, assinale :1- as que são frequentes, 2- com menos frequência e 3 mais raramente)

- a. Os encarregados de educação não se interessam pela vida da escola
- b. Os encarregados de educação não se sentem à vontade na escola
- c. Os coordenadores de turma não estimulam os encarregados de educação a participar
- d. Não existe clima democrático na escola
- e. Os encarregados de educação não confiam na escola e nos professores
- f. Há falta de tradição participativa dos encarregados de educação
- g. Ir à escola não vale apenas. No final a opinião dos professores é que conta
- h. Outra(s) Indique _____

14. Na sua condição de coordenador de curso/turma, considera que pode contribuir para que os pais conheçam melhor a escola? Sim

Não Às vezes

15. Já alguma vez deu a conhecer aos encarregados de educação formas concretas de apoiar os educandos em casa? Sim Não Às vezes

16. Se respondeu sim, quais são as formas de concreto? (selecione duas opções).

- a. Dar trabalhos de casa que exijam uma interação dos pais com os filhos
- b. Dar ideias ao pai sobre a discussão de determinados programas de TV com os filhos
- c. Sugerir formas de como os pais podem se aperceber dos problemas da escola
- d. Pedir ao pai para incentivar os filhos a ler (livros, revistas e jornais)
- e. Outra? Qual? _____

17. Como os pais e encarregados de educação são eleitos para participarem nas diferentes estruturas da escola? (selecione duas opções).

- a. Através da eleição na comissão de pais
- b. Através da eleição de pais na turma
- c. Através da eleição dos de entre os pais da escola

18. Outra. Qual? _____
19. A direção envolve os pais e encarregados de educação na gestão da escola? Sim Não
Às vezes
20. Se respondeu sim, quais são as estratégias que a direção usa para envolvê-los? (selecione duas opções)
- a. Divulgação de informação sobre os direitos e deveres dos pais e encarregados de educação na escola
 - b. Incentivo de que os pais participem nos órgãos de gestão
 - c. Campanhas de sensibilização levadas a cabo pela direção da escola
 - d. Solicitação direta e individualizada dos pais e encarregados de educação
 - e. Promoção das eleições dos representantes
 - f. Explicação junto dos pais do modo de funcionamento dos órgãos de gestão
 - g. Apresente outras estratégias _____
21. A direção da escola distribui tarefas e responsabilidades a comissão de pais e de encarregados de educação para a gestão da escola? Sim Não Às vezes
22. Quais são as áreas da gestão na escola em que participam os pais e encarregados de educação? (selecione duas opções).
- a. Elaboração do projeto educativo de escola
 - b. Elaboração de horários escolares
 - c. Elaboração dos orçamentos da escola
 - d. Identificação das necessidades da escola
 - e. Outra Qual? _____
23. Da sua experiência enquanto coordenador de curso/ turma, a quem os pais e encarregados de educação encaminham as suas preocupações na escola? (selecione três opções)
- a. À secretaria da escola
 - b. Ao gabinete do director
 - c. À comissão de pais e/ encarregados de educação
 - d. Ao gabinete do subdirector pedagógico
 - e. Ao gabinete psicopedagógico
 - f. Ao coordenador de turma
 - g. Outra opção _____
24. Habitualmente, qual o meio a que recorrem para expor estas preocupações?

- a. Telefonema
- b. Mensagem através da caderneta
- c. Recado através do seu filho
- d. Deslocam-se diretamente à escola
- e. Indique outro _____

25. Se assim o entender, utilize o espaço seguinte para expressar a sua opinião sobre algum aspeto da participação dos pais na escola que não foi contemplado no questionário:

Anexos

1

Regulamento das Comissões de Pais e Encarregados de Educação

Capítulo I
Da Definição e Objectivos
Artº 1º

A Comissão de Pais e Encarregados de Educação é o órgão representativo dos pais e encarregados de educação da escola, previsto no Artº 27º do Regulamento da Organização das Escolas do Ensino Geral e constitui a organização de base da família na escola.

Artº 2º

A Comissão de Pais e Encarregados de Educação visa o reforço da inter-relação escola/comunidade, através da efectiva participação dos pais e encarregados de educação nas tarefas da Educação e Ensino das novas gerações.

Artº 3º

A existência da Comissão de Pais e Encarregados de Educação é indispensável em todos os estabelecimentos do ensino geral.

Capítulo II
Da Organização
Artº 4º

1. A Comissão de Pais e Encarregados de Educação é constituída por membros eleitos por votação em Assembleia Geral, de entre os delegados de pais e encarregados de educação de cada turma, no início de cada ano lectivo.
2. O número de membros não deverá ser inferior a cinco (5) nem superior a vinte (20), dependendo do número de pais e encarregados de educação existentes na escola.
3. De entre os membros da Comissão de Pais e Encarregados de Educação, eleger-se-á um coordenador.

(2)

Artº 5º

1. A Comissão de Pais e Encarregados de Educação é composta pelas seguintes áreas: Financeira, Disciplinar e de Actividades Extra-Ecolares.

Artº 6
Sobre Área Financeira

1. A área financeira é a responsável pelas cobranças e gerências dos fundos adquiridos.
2. Nas escolas das cidades ou das sedes municipais onde os encarregados de educação reunam condições financeiras e decidam estipular uma determinada quantia a ser paga trimestralmente pelos mesmos, poderão fazê-lo sem inconveniência para a vida da escola.
3. A referida quantia nunca deverá ser superior a Kz. 15.00 (quinze kuanzas) no meio urbano e Kz. 10.00 (dez kuanzas) no meio rural.
4. Para o efeito, deverão constituir uma Comissão composta por quatro (4) elementos sendo dois (2) pais ou encarregados de educação e dois (2) professores para a gestão dos fundos.
5. Os fundos provenientes da contribuição dos pais e/ou encarregados de educação destinam-se única e exclusivamente para a melhoria das condições físicas e materiais da escola, embelezamento da mesma e de realização de actividades recreativas e culturais.
6. Em casos excepcionais, a referida verba poderá ser utilizada para socorrer alunos sinistrados ou ajudar outros desprotegidos.

Único: Os fundos devem unicamente serem geridos pela Comissão de Pais e Encarregados de Educação.

(3)

Artº 7º
Sobre a Área Disciplinar

1. A Área Disciplinar é a que atende os casos de indisciplina, isto é, a falta de pontualidade, de assiduidade, a falta de respeito aos professores ou entre colegas.
2. Sempre que constatar um caso de indisciplina relevante e de reincidência por parte de alunos, o Coordenador da Comissão de Pais e Encarregados de Educação ou seu representante, deverá participar na análise e tomada de decisão sobre o assunto.

Artº 8º
Sobre a Área de Actividades Extra-escolares

1. A Área de Actividades Extra-escolares é a que apoia a Direcção da Escola na concepção e implementação de actividades do âmbito, tais como: campanha de limpeza, embelezamento, confecções de meios didácticos, plantações de árvores, tratamento de jardins e visitas aos museus e monumentos históricos.

Artº 9º

1. Os membros da Comissão de Pais e Encarregados de Educação têm um mandato de um (1) ano lectivo, podendo serem reeleitos nos anos subsequentes desde que:
 - a) Os seus educandos permaneçam na escola;
 - b) Participem com eficiência nas actividades programadas.

Artº 10º

1. A Comissão de Pais e Encarregados de Educação tem como órgão de apoio a Assembleia Geral.
2. A Assembleia Geral integra todos os pais e encarregados de educação da escola, professores e a Direcção.

(4)

Capítulo III
Competência e Funcionamento
Artº 11º

À Comissão de Pais e Encarregados de Educação competente:

1. Pugnar pela elevação do aproveitamento e rendimento escolares, devendo sensibilizar os pais e encarregados de educação para o cuidado e atenção aos seus educandos e acompanhamento das tarefas escolares.
2. Intervir na solução de qualquer reclamação relacionada com os educandos no concernente as suas notas ou comportamento sempre que, para o e feito, for solicitada.
3. Recolher todas as preocupações dos pais e encarregados de educação e intervir junto da direcção da escola.
4. Mobilizar a comunidade para a participação nas actividades de abertura e encerramento do ano lectivo, para além de outras.
5. Elevar e fortalecer o nível de consciência e responsabilidade dos pais e encarregados de educação perante as tarefas da educação.
6. Velar pela conservação, manutenção e embelezamento das escolas e promover a melhoria das relações entre a escola e a comunidade.
7. Dinamizar as tarefas de apoio ao processo docente educativo a serem realizadas pelos encarregados de educação e garantir a sua crescente participação na vida e trabalho escolares devendo inculcar aos pais e encarregados de educação as seguintes normas:
 - a) Observar semanalmente os cadernos de cada disciplina e apoiar os educandos nas tarefas de casa;
 - b) Informar-se periodicamente junto do Director da turma sobre o comportamento dos seus educandos, bem como o seu grau de aproveitamento e rendimento escolares;
 - c) Levar e recolher os filhos com menos de dez (10) anos para a escola e evitar possíveis acidentes de viação e fugas à escola;

5

d) Inculcar nos seus educandos os hábitos de higiene, especialmente:

- Usar vestuário limpo;
- Pentear e ou trançar o cabelo;
- Lavar os dentes;
- Cortar as unhas e mantê-las limpas;
- Tomar banho diariamente.

Único: A Comissão de Pais e Encarregados de Educação reúne-se uma vez por cada trimestre.

Artº 12º

Ao Coordenador da Comissão de Pais e Encarregados de Educação compete:

1. Representar os demais membros da Comissão, junto do Conselho de Direcção e em qualquer actividade para qual seja convidado ou convocado;
2. Dinamizar, planificar e coordenar as actividades da Comissão;
3. Convocar a Comissão de Pais e a Assembleia Geral, presidir as suas reuniões e orientar os respectivos trabalhos;

Artº 13º

À Assembleia compete:

1. Eleger a Comissão de pais;
2. Analisar as questões da actualidade e de maior importância na vida geral da escola e decidir sobre os processos gerais do trabalho e da organização que interessam à escola.

Único: A Assembleia Geral reúne-se quatro (4) vezes por ano lectivo, respectivamente no início do ano e no fim dos 1º, 2º, e 3º trimestres.

6

Artº 14º

A Comissão de Pais e Encarregados de Educação é orientada metodologicamente pela Direcção da Escola no cumprimento das decisões da Assembleia Geral.

Artº 15º

As tarefas trimestrais da Comissão, são inscritas no Plano Geral da Escola.

Capítulo IV
Disposições e Transitórias

Artº 16º

O presente regulamento aplica-se às Comissões de Pais e Encarregados de Educação das Escolas do Ensino Geral.

Artº 17º

As dúvidas suscitadas pela aplicação do presente regulamento serão resolvidas pela Direcção Nacional do Ensino Geral.

Luanda, aos _____ de Maio de 2001.-

**REGULAMENTO DAS COMISSÕES DE PAIS
E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

**CAPITULO I
DISPOSIÇÕES GERAIS**

Artigo 1º

(Da Definição)

A Comissão de Pais e Encarregados de Educação é o órgão representativo dos Pais e Encarregados de Educação na escola e constitui a organização de base do núcleo familiar no estabelecimento.

Artigo 2º

(Da Finalidade)

A comissão de Pais e Encarregados de Educação tem por finalidade prestar a melhor colaboração entre os pais e encarregados de educação, alunos, professores e corpo directivo da respectiva instituição, visando a correcta formação dos seus educandos.

Artigo 3º

(Do Âmbito)

O presente Regulamento estabelece a organização das Comissões de Pais e Encarregados de Educação (CPEE) das instituições escolares dos Subsistemas de Ensino não Superior.

Artigo 4º

(Do Papel dos Pais e Encarregados de Educação)

Aos Pais e Encarregados de Educação é reconhecido o direito de participação na vida da escola, que se pode concretizar através da colaboração em iniciativas visando a promoção da melhoria da qualidade e da humanização da escola, bem como em acções motivadas de aprendizagens e da assiduidade dos alunos.

Artigo 5º

(Dos Direitos dos Pais e Encarregados de Educação)

1. Os Pais e Encarregados de Educação tem direitos a:
 - a) Participar nas reuniões das Assembleias-gerais;

- b) Eleger e ser eleito membro da Comissão de Pais e Encarregados de Educação ou como representante da Comissão junto aos órgãos da escola;
- c) Ser indicado para Coordenar alguma actividade programada pela Comissão;
- d) Recorrer à Comissão de Pais e Encarregados de Educação, para a resolução de problemas relacionados com os seus educandos e/ou com a escola;
- e) Propor a realização de actividades extra curriculares.

Artigo 6º

(Dos deveres dos pais e encarregados de educação)

Nos termos da responsabilidade referida no artigo anterior, deve cada um dos pais e encarregados de educação, em especial:

- a) Acompanhar activa e permanentemente a vida escolar do seu educando, através das Comissões de Pais e Encarregados de Educação;
- b) Promover a articulação entre a educação na família e o ensino escolar, participando na vida da escola;
- c) Diligenciar para que o seu educando beneficie efectivamente dos seus direitos e cumpra pontualmente os deveres que lhe incumbem, com destaque para os deveres de assiduidade, de correcto comportamento escolar e de empenho no processo de aprendizagem;
- d) Colaborar com os professores no desempenho da sua actividade pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos;
- e) Contribuir para a preservação da disciplina da escola e para a harmonia da comunidade educativa, quando para tal forem solicitados;
- f) Contribuir para o correcto apuramento dos factos em processo disciplinar que incida sobre o seu educando e, sendo aplicada medida disciplinar, diligenciar para que a mesma prossiga os objectivos de reforço da sua formação cívica, do desenvolvimento equilibrado da sua personalidade e da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa e do seu sentido de responsabilidade;
- g) Contribuir para a preservação da segurança e integridade física e moral de todos os que participam na vida da escola;

- h) Integrar activamente a comunidade educativa através de órgãos próprios, no desempenho das demais responsabilidades desta, em especial informando-se, sendo informado e informando sobre todas as matérias relevantes no processo educativo dos seus educandos;
- i) Comparecer na escola sempre que julgue necessário e quando para tal for solicitando;
- ✗ j) Conhecer a legislação que lhe diz respeito, nomeadamente este regulamento e o regulamento interno da escola.

Artigo 7º

(Das competências da Comissão de Pais e Encarregados de Educação)

A Comissão de Pais e Encarregados de Educação cabe em especial:

- a) Participar nos órgãos de Apoio da Escola;
- b) Acompanhar e participar na actividade dos órgãos sociais da Escola;
- c) Intervir na organização das actividades de acompanhamento curricular e extra curricular, visando a correcta aprendizagem dos seus educandos assim como a sua formação integral;
- d) Beneficiar de apoio técnico e documental da instituição visando o correcto desempenho das suas funções;
- e) Providenciar a defesa dos interesses dos alunos junto dos órgãos competentes da instituição escolar;
- f) Colaborar com os órgãos da escola, não só nas actividades escolares, como nas actividades extra curriculares (sejam de natureza desportiva, cultural, recreativa, social, etc.);
- g) Colaborar com a organização dos alunos, visando de modo comum e global alcançar e realizar os programas estabelecidos;
- h) Reforçar a inter relação entre os alunos, a comunidade e a escola;
- i) Contribuir para a elevação do nível participativo dos Pais e Encarregados de educação nas actividades da escola;
- j) Identificar problemas que afectem o desenvolvimento das actividades e propor soluções que potenciem a harmonia entre a comunidade escolar;
- k) Ajudar a melhorar a gestão participativa e transparente da escola;
- l) Acompanhar o processo de matrícula e incentivar a inclusão de mais meninas;

- m) Contribuir para uma melhor socialização dos alunos;
- n) Participar na mobilização familiar para que todas as crianças e jovens sejam matriculadas na idade certa;
- o) Participar na preparação e organização da abertura do ano lectivo;
- p) Contribuir para a elevação dos índices de adesão, frequência, sucesso escolar e mérito estudantil;
- q) Participar na conservação, embelezamento e manutenção do património escolar;
- r) Velar pelo melhor desempenho da escola;
- s) Promover reuniões de Pais e Encarregados de Educação para a resolução das questões que interessam à vida dos alunos sem prejuízo do contacto directo de cada um dos pais e encarregados de educação com os professores ou com os órgãos da escola;
- t) Realizar colóquios, palestras, exposições e outras actividades de interesse educativo e recreativo dos alunos.

CAPITULO II
ORGANIZAÇÃO DA COMISSÃO DE PAIS
E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Secção I

(Da organização em geral)

Artigo 8º

(Da constituição)

A comissão de Pais e Encarregados de Educação é constituída por todos os pais e encarregados de educação dos alunos de um determinado estabelecimento escolar, que dela queira fazer parte;

Artigo 9º

(Da eleição da Comissão de Pais)

1. Os membros da Comissão de Pais e Encarregados de Educação são eleitos por votação directa em Assembleia-geral no início de cada ano lectivo, por votação secreta.

2. Para a eleição dos membros das Comissões de Pais e Encarregados de Educação deve-se constituir um júri composto por três elementos:
 - a) Presidente do Júri
 - b) Um secretário
 - c) Um vogal
3. Os elementos do corpo de Júri não devem fazer parte do grupo dos que votam.
4. O corpo de Júri tem como função dirigir o processo de votação e de apuramento dos resultados, competindo-lhes:
 - a) Verificar se estão reunidas as condições para a eleição.
 - b) Orientar à eleição propriamente dita e o apuramento dos resultados e proceder à publicação dos nomes eleitos.
5. Os membros das Comissões de Pais e Encarregados de Educação, são delegados pelos Pais e Encarregados de Educação por um período correspondente a um ano lectivo e podem ser reeleitos para os mandatos subsequentes desde que:
 - a) Os seus educandos permaneçam na escola;
 - b) Tenham demonstrado uma participação efectiva nas actividades realizadas no ano anterior.

Artigo 10º

(Da coordenação da Comissão)

1. Os membros eleitos para integrarem a Comissão de Pais e Encarregados de Educação devem indicar o Coordenador da Comissão.
2. O Coordenador da Comissão tem as atribuições seguintes:
 - a) Convocar a Comissão de Pais e Encarregados de Educação, presidir as reuniões e orientar os respectivos trabalhos;
 - b) Planificar, dirigir e controlar as actividades da comissão;
 - c) Representar os pais em diferentes órgãos de gestão escolar, sempre que solicitada;
 - d) Incentivar a participação activa de outros sectores na busca de soluções para harmonização da comunidade escolar;
 - e) Propor a Assembleia-geral algumas modalidades extracurriculares para a melhoria do sucesso escolar mediante a intervenção da comunidade.
 - f) Participar nas actividades que promovem o mérito académico.
 - g) Elaborar relatórios trimestrais sobre as actividades desenvolvidas.

Artigo 11º

(Da composição da Comissão)

1. A Comissão de Pais e Encarregados de Educação é composta, no mínimo por 10 (dez) elementos e no máximo por 15 (quinze), dependendo do número de alunos matriculados numa determinada escola.
2. As escolas com mais de 1500 (mil e quinhentos) alunos contarão com 15 membros. Escolas com número de alunos entre 1000 (mil) e 1500 (mil e quinhentos) terão 12 (doze) membros. As escolas com menos de 1000 (mil) alunos devem eleger 10 (dez) membros.

Artigo 12º

(Dos órgãos)

São órgãos da Comissão de Pais e Encarregados de Educação os seguintes:

- a) Assembleia-geral
- b) Gabinete de apoio administrativo
- c) Subcomissão de Finanças
- d) Subcomissão de Disciplina
- e) Subcomissão de Actividades Extra Escolares
- f) Subcomissão dos direitos Humanos

Secção II

(Da organização em especial)

Artigo 13º

(Da Assembleia-geral)

1. A Assembleia-geral é constituída por todos os Pais e Encarregados de Educação;
2. Podem ser convidados a participar da Assembleia-geral a Direcção da Escola, bem como professores e representantes dos alunos;
3. A assembleia-geral reúne-se ordinariamente duas vezes durante o ano lectivo, sendo:
 - a) Ordinariamente (2) duas vezes por ano; uma vez, no máximo 30 dias após o início do Ano Lectivo para aprovar o programa de trabalho, no

final do Ano Lectivo para aprovar o Relatório das actividades desenvolvidas;

b) Extraordinariamente sempre que necessário,

4. São atribuições da Assembleia-geral as seguintes:

- a) Eleger e dar por findo o mandato da Comissão de Pais e Encarregados de Educação (CPEE) em cada ano lectivo;
- b) Decidir sobre a compartição financeira (quota) dos Pais e Encarregados de Educação;
- c) Analisar as questões de interesse da comunidade escolar;
- d) Propor à Direcção da escola soluções aplicáveis e funcionais que contribuam para o melhoramento do desempenho de todos os componentes do processo decente educativo;
- e) Procurar soluções de aplicação local, e sempre que necessário recorrer à intervenção de outros membros da comunidade, com vista a melhoria da vida dos educandos nos domínios académico, cultural, moral e cívico;
- f) Identificar actividades e outras formas de participação dos Pais e Encarregados de Educação com o objectivo de melhorar o desempenho e funcionamento da escola;
- g) Participar na avaliação do desempenho da escola;

Artigo 14º

(Do Gabinete de apoio administrativo)

O Gabinete de apoio administrativo é a área responsável pela gestão e apoio administrativo nos domínios do expediente geral, competindo-lhe:

- a) Assegurar os serviços de expediente;
- b) Planificar, coordenar e dirigir o trabalho de dactilografia e de informática com o fim de garantir a boa impressão dos documentos e expediente da Comissão;
- c) Organizar e proceder ao arquivo de toda a documentação, correspondência e processos destinados à Comissão;
- d) Executar as demais tarefas que sejam superiormente confiadas;

Artigo 15º
(Da subcomissão de Finanças)

A subcomissão de finanças é a responsável pela gestão dos fundos adquiridos, cabendo-lhe em especial:

- a) Gerir os bens da Comissão;
- b) Elaborar o Relatório de Contas e submetê-lo a aprovação da Assembleia-geral;

Único: Os fundos provenientes da comparticipação destinam-se única e exclusivamente para a melhoria das condições físicas e materiais da escola, embelezamento e realização de actividades culturais e recreativas;

Artigo 16º
(Da subcomissão de disciplina)

São atribuições da subcomissão de disciplina:

- a) Participar na gestão e prevenção de conflitos internos e externos que envolva a comunidade escolar;
- b) Aconselhar os Pais e Encarregados de Educação com vista a criar nos seus educandos comportamentos correctos, no uso do vestuário, na interacção com os membros da comunidade, na prevenção contra o VIH/Sida e ITS, na abstenção de consumo de bebidas alcoólicas, drogas e na prevenção da gravidez precoce.
- c) Participar em reuniões da comissão sempre que solicitada para o tratamento de questões de natureza disciplinar;
- d) Convocar os pais e encarregados de educação que se furtam sistematicamente das reuniões e informa-los da importância da CPEE.
- e) Participar em actividades que visam reduzir o absentismo e abandono escolar.

Artigo 17º
(Da subcomissão das Actividades Extra Escolares)

São atribuições da subcomissão das Actividades Extra escolares:

- 1) Apoiar a programação e realização das actividades extra-escolares;
- 2) Sensibilizar os Pais e Encarregados de Educação para que os seus educandos participem nas actividades extra escolares, assim como na mobilização de meios de transporte e recursos para as modalidades de bordado, costura, tecelagem, campanha de limpeza, embelezamento, plantação de árvores, conservação dos estabelecimentos escolares, visita aos museus, monumentos históricos e outras actividades;
- 3) Identificar os potenciais parceiros para a implementação de outras actividades extracurriculares na escola. Por exemplo: cursos de culinária, criação de grupos corais, equipas desportivas, grupos teatrais, danças, etc.

Artigo 18º

(Da subcomissão de Direitos Humanos)

São atribuições da subcomissão de Direitos Humanos:

- 1) Divulgar a Convenção sobre os Direitos da Criança;
- 2) Incentivar a cultura de respeito a dignidade humana através da promoção dos valores da justiça, igualdade, solidariedade, cooperação e tolerância;
- 3) Prevenir as violações de direitos humanos e propor soluções para a sua erradicação;
- 4) Em colaboração com outras instituições do Estado eliminar as práticas tradicionais perigosas que são usadas como desculpa para a violação dos direitos das raparigas;
- 5) Promover palestras sobre a problemática da violência contra as raparigas nas escolas proporcionando informações que reforcem o respeito e a dignidade das raparigas.

CAPITULO III
DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Artigo 19º
(Do regime financeiro)

1. As receitas das Comissões de Pais e Encarregados de Educação compreendem:
 - a) As quotas dos seus membros;
 - b) Os donativos e subsídios que eventualmente lhe venham a ser atribuídos.
2. As receitas devem ser depositadas numa conta bancária aberta em nome da Comissão.

Artigo 20º
(Disposições Finais)

As tarefas da Comissão de Pais e Encarregados de Educação devem estar inseridas no plano geral da escola.

Artigo 21º
(Das Dúvidas e omissões)

As dúvidas suscitadas na aplicação do presente Regulamento serão resolvidas pelas direcções, nomeadamente: Direcção Nacional para o Ensino Geral, Direcção Nacional para o Ensino Técnico, Instituto Nacional de Formação de Quadros e pelo Instituto Nacional para Educação Especial.

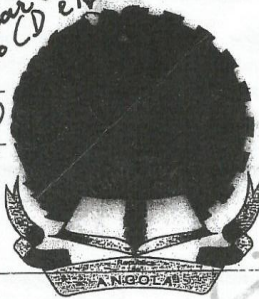
Luanda, 26 de Novembro de 2008

O MINISTRO DA EDUCAÇÃO

ANTONIO BURITY DA SILVA NETO

Quinta-feira, 26 de Maio de 2011

I Série — N.º 98



DIÁRIO DA REPÚBLICA

ÓRGÃO OFICIAL DA REPÚBLICA DE ANGOLA

Preço deste número — Kz: 160,00

Toda a correspondência, quer oficial, quer relativa a anúncio e assinaturas do «Diário da República», deve ser dirigida à Imprensa Nacional — E. P., em Luanda, Caixa Postal 1306 — End. Teleg.: «Imprensa»	ASSINATURAS		O preço de cada linha publicada nos Diários da República 1.ª e 2.ª séries é de Kz: 75,00 e para a 3.ª série Kz: 95,00, acrescido do respectivo imposto do selo, dependendo a publicação da 3.ª série de depósito prévio a efectuar na Tesouraria da Imprensa Nacional — E. P.
	Assinaturas	Ano	
	As três séries	Kz: 440 375,00	
	A 1.ª série	Kz: 260 250,00	
	A 2.ª série	Kz: 135 850,00	
	A 3.ª série	Kz: 105 700,00	

SUMÁRIO

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Presidente da República

Decreto Presidencial n.º 109/11 de 26 de Maio

Decreto Presidencial n.º 109/11:

Aprova o estatuto do Subsistema de Formação de Professores. — Revoga todos os diplomas que contrariem o disposto no presente Decreto Presidencial, nomeadamente; os que criam os cursos básicos de formação de docentes e os cursos de superação de professores.

A Lei de Bases do Sistema de Educação identifica o subsistema de formação de professores para a formação de docentes e agentes de educação de nível médio e superior.

Decreto Presidencial n.º 110/11:

Exonera, Francisco Firmino Jacinto, do cargo de Administrador da Central de Compras-E.P. (CENCO-E.P.).

Atendendo que, a formação de docentes e de agentes de educação de nível superior é feita nas instituições de ensino superior e rege-se pelas normas do Subsistema do Ensino Superior;

Ministério das Telecomunicações e Tecnologias de Informação

Torna-se necessário aprovar as normas que regulam a formação de professores e agentes de educação de nível médio para o Subsistema de Educação Pré-Escolar, para as instituições de Ensino Primário e para as instituições do I Ciclo do Ensino Secundário;

Despacho n.º 380/11:

Nomeia, Wilson Luís Manuel, para o respectivo cargo.

Convinde regulamentar o referido subsistema de Ensino, nos termos do artigo 74.º da Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro;

Ministério da Assistência e Reinserção Social

Despacho n.º 381/11:

Indica Adérito Manuel Oliveira da Silva para prestar o necessário serviço e apoio técnico ao Gabinete Jurídico deste Ministério.

O Presidente da República decreta, nos termos da alínea I) do artigo 120.º e do n.º 3 do artigo 125.º, ambos da Constituição da República de Angola, o seguinte:

Despacho n.º 382/11:

Nomeia, Lucas Alberto Samuel João, Mauro Alexandre Lima do Nascimento, Marlino Daniel Sambogue, Aarão Arrigo Carvalho dos Santos, para os respectivos cargos.

Artigo 1.º — É aprovado o Estatuto do Subsistema de Formação de Professores, anexo ao presente Decreto Presidencial e que dele é parte integrante.

Despacho n.º 383/11:

Nomeia Moreira Janeiro Mário Sapalo Lopes, para o respectivo cargo.

Art. 2.º — São revogados todos os diplomas que contrariem o disposto no presente Decreto Presidencial, nomeadamente, os que criam os cursos básicos de formação de docentes e os cursos de superação de professores.

Art. 3.º — As dúvidas e omissões suscitadas a interpretação e aplicação do presente diploma são resolvidas pelo Presidente da República.

Art. 4.º — O presente Decreto Presidencial entra em vigor na data da sua publicação.

Apreciado em Conselho de Ministros, em Luanda, aos 27 de Abril de 2011.

Publique-se.

O Presidente da República, JOSÉ EDUARDO DOS SANTOS.

ESTATUTO DO SUBSISTEMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

CAPÍTULO I Disposições Gerais

ARTIGO 1.º Âmbito de aplicação do estatuto

1. O presente estatuto aplica-se à formação de Docentes e Agentes de Educação na estrutura da formação média normal.

2. O presente estatuto estabelece as normas gerais da Formação de Professores para a Educação Pré-escolar, para o Ensino Primário e Secundário, assim como para a Formação de Agentes de Educação, nas áreas de gestão administrativa e pedagógica para as instituições de ensino primário e I Ciclo do Ensino Secundário.

3. A formação de Professores é feita sob a responsabilidade dos Magistérios Primários e as escolas de Formação de Professores por via da formação inicial, formação contínua e formação à distância.

4. A formação de professores para o II Ciclo do Ensino Secundário da formação média técnica e média normal é feita nas instituições de ensino superior, que se regem de acordo com as normas do respectivo subsistema.

ARTIGO 2.º Definições

1. «Professores», técnicos formados em Magistérios Primários e em Escolas de Formação de Professores, de nível secundário, habilitados a exercerem a actividade docente em escolas do ensino primário ou do I Ciclo do Ensino Secundário.

2. «Agentes de Educação», técnicos formados em outras escolas que não as de Formação de Professores e que estejam a exercer actividade docente em escolas do ensino primário ou I Ciclo do Ensino Secundário. A profissionalização dos técnicos referidos no ponto anterior efectua-se através de acções de formação contínua e de ensino à distância, nos termos do artigo 26.º da Lei n.º 13/01, de Bases do Sistema de Educação.

3. «Magistérios Primários», são Escolas Secundárias do II Ciclo vocacionadas essencialmente para a formação inicial de professores habilitados para o exercício da função docente na classe de iniciação e em todas as classes do ensino primário.

4. «Escolas de Formação de Professores», são Escolas Secundárias do II Ciclo, vocacionadas essencialmente para a formação inicial de professores habilitados para o exercício da função docente em, pelo menos, duas disciplinas do I Ciclo do Ensino Secundário.

5. «Formação Contínua», é o conjunto de acções e procedimentos intencionalmente organizados e creditados, levados a cabo pelos Magistérios Primários e as Escolas de Formação de Professores, que visam apoiar e melhorar a prática pedagógica dos Professores e Agentes de Educação.

6. «Ensino à Distância», é a modalidade de ensino desenvolvida pelos Magistérios Primários e as Escolas de Formação de Professores, com recurso intensivo às tecnologias de comunicação e informação para, prioritária e preferencialmente, profissionalizar os Agentes de Educação, sem os retirar dos seus locais de trabalho. Consideram-se profissionalizados os Agentes de Educação que tenham atingido um número de créditos ou uma carga horária equivalente ao das disciplinas de natureza pedagógica constantes do Plano de Estudos dos Magistérios Primários ou das Escolas de Formação de Professores.

ARTIGO 3.º Princípios

O Subsistema de Formação de Professores rege-se pelos seguintes princípios:

- a) *Princípio da formação global*: a formação realiza-se tendo em atenção a dimensão científica e pedagógica e envolve componentes de ordem teórica e prática, que promovem a aprendizagem de diferentes funções congruentes com o exercício da função docente;
- b) *Princípio da flexibilidade*: a formação é flexível, articulada e permite a mobilidade de professores

e agentes de educação, pelas diversas áreas de docência, sempre que para tal tenham adquirido o perfil exigido;

c) *Princípio da prática*: a formação de professores e agentes de educação, considera as práticas pedagógicas afins ao nível de ensino perspectivado para o exercício da função docente;

d) *Princípio do envolvimento construtivo com a comunidade*: a formação promove, favorece e estimula as práticas de intervenção junto das comunidades com vista ao seu desenvolvimento;

e) *Princípio da participação democrática*: a formação aceita a participação de representantes da comunidade nos seus órgãos de gestão.

ARTIGO 4.º

Objectivos gerais

São objectivos gerais do Subsistema de Formação de Professores, os seguintes:

- Formar professores com o perfil necessário para a materialização efectiva e integral dos objectivos da educação;
- Formar professores com sólidos conhecimentos científicos e técnicos e uma profunda consciência patriótica de modo a assumirem, com responsabilidade, a tarefa de educar as novas gerações;
- Desenvolver acções de permanente actualização e aperfeiçoamento dos professores e agentes de educação nas modalidades de formação presencial e à distância.

ARTIGO 5.º

Objectivos específicos

São objectivos específicos do Subsistema de Formação de Professores, os seguintes:

- Formar professores habilitados para o exercício da função docente em todas as classes do Ensino Primário, incluindo a Classe de Iniciação;
- Formar professores habilitados a ministrarem duas disciplinas, no I Ciclo do Ensino Secundário;
- Organizar acções de formação contínua e à distância, visando a actualização de conhecimentos dos professores em matéria pedagógica e de gestão escolar e a reconversão profissional dos Agentes de Educação.

ARTIGO 6.º

Ideários de formação

A formação de professores e agentes de educação realiza-se com base em ideários de formação que consideram o seguinte:

- Os perfis profissionais gerais e específicos regularmente definidos;
- As determinações estabelecidas em matéria de formação nos domínios da gestão administrativa e pedagógica para as instituições de ensino;
- As orientações e planos de estudo da educação pré-escolar, do ensino primário e do ensino secundário;
- A evolução científica e tecnológica;
- As mudanças e exigências da sociedade, da escola e do perfil do professor;
- As conclusões relevantes da investigação educacional;
- As orientações da Política Educativa Nacional.

ARTIGO 7.º

Parcerias

1. No domínio da formação de professores, podem ser estabelecidos programas de parceria público-privada com ordens, associações profissionais, organizações, fundações e outras, devendo os mesmos ser formalizados através de protocolos ou acordos.

2. Os programas de parceria referidos no número anterior podem assumir natureza diversa e devem ter como pressuposto as orientações metodológicas do Ministério da Educação.

CAPÍTULO II

Organização e Estrutura do Subsistema da Formação de Professores

ARTIGO 8.º

Organização

1. O subsistema de formação de professores será organizado por níveis e constitui-se, em cada nível, pelo conjunto de instituições, órgãos e recursos que visam a formação de professores para os diferentes níveis de ensino e modalidades de educação.

2. Do subsistema de formação de professores também fazem parte todos os processos, procedimentos, formas e mecanismos que concorrem para assegurar aos professores e agentes de educação uma sólida preparação científica,

técnica, cultural e humana, a fim de intervir cabalmente nos processos formativo, produtivo e social.

ARTIGO 9.º

Estrutura

Para efeitos do presente Estatuto, o Subsistema de Formação de Professores estrutura-se nos seguintes níveis:

- a) Formação de Professores, de nível secundário, para a Educação Pré-escolar;
- b) Formação de Professores, de nível secundário, para o Ensino Primário;
- c) Formação de Professores, de nível secundário, para o I Ciclo do Ensino Secundário.

CAPÍTULO III

Instituições de Formação de Professores

SECÇÃO I

Instituições de Formação de Professores do Ensino Primário e do I Ciclo do Ensino Secundário

ARTIGO 10.º

Instituições de Formação de Professores

1. São Instituições de Formação de Professores os Magistérios Primários e as Escolas de Formação de Professores.

2. As instituições de formação, devem possuir instalações e equipamentos adequados à natureza do curso.

3. As Instituições de Formação de Professores dependem metodologicamente do Instituto Nacional de Formação de Quadros e administrativamente das respectivas Direcções Provinciais de Educação.

ARTIGO 11.º

Magistérios Primários

1. Os Magistérios Primários são Escolas do II Ciclo do Ensino Secundário, vocacionadas para a formação inicial de Professores, habilitados para o exercício da actividade docente na Classe de Iniciação e em todas as classes do Ensino Primário.

2. Os Magistérios Primários podem ainda realizar acções de formação contínua e de ensino à distância, destinadas aos professores e agentes de educação da Classe de Iniciação e do Ensino Primário, de acordo com uma programação elaborada para o efeito.

ARTIGO 12.º

Escolas de Formação de Professores

1. As Escolas de Formação de Professores são Escolas do II Ciclo do Ensino Secundário, vocacionadas para a formação

inicial de Professores, habilitados para o exercício da actividade docente no I Ciclo do Ensino Secundário.

2. As Escolas de Formação de Professores podem ainda realizar acções de formação contínua e de ensino à distância, destinadas aos professores e agentes de educação do I Ciclo do Ensino Secundário, de acordo com uma programação elaborada para o efeito.

SECÇÃO II

Formação Inicial de Professores do Ensino Primário e do I Ciclo do Ensino Secundário

ARTIGO 13.º

Local de realização

1. A Formação Inicial dos Professores para a Educação Pré-Escolar e o Ensino Primário, realiza-se nos Magistérios e nas Escolas de Formação de Professores e capacita os diplomados ao exercício da função docente na Classe da Iniciação e em todas as classes do Ensino Primário, na Educação de Adultos e na Educação Especial.

2. A Formação Inicial dos Professores do I Ciclo do Ensino Secundário realiza-se nas Escolas de Formação de Professores e capacita os diplomados ao exercício da função docente em, pelo menos, duas disciplinas do I Ciclo do Ensino Secundário.

ARTIGO 14.º

Objectivos Específicos

1. Os objectivos específicos da formação de professores concretizam-se nos níveis do saber, do saber-fazer e do saber-ser.

2. São objectivos específicos da Formação de Professores do Ensino Primário ao nível do saber, os seguintes:

- a) Conhecer a natureza fisiológica, psicológica e sociológica dos alunos em idade pré-escolar e escolar, tanto da educação regular quanto os da educação de adultos e do ensino especial;
- b) Dominar os conteúdos programáticos e manuais escolares, as normas, orientações metodológicas e outros instrumentos relativos à educação e ensino nas instituições escolares;
- c) Conhecer as problemáticas mais relevantes do mundo em que vivemos.

3. São objectivos específicos da Formação de Professores do Ensino Primário ao nível do saber-fazer, os seguintes:

- a) Saber utilizar as suas capacidades e os seus recursos e ter consciência dos efeitos da sua actuação na sala de aulas e na escola;
- b) Definir os objectivos específicos da sua actuação em sala de aulas com base nos objectivos dos programas, das condições das instituições de ensino e do meio ambiente em que está inserido;
- c) Preparar a criança para um melhor enquadramento nas classes e níveis de ensino subsequentes e para uma opção vocacional consciente e compatível com uma inserção social harmoniosa na comunidade;
- d) Desenvolver práticas de trabalho baseadas nas experiências de ensino e nas teorias de educação e ensino tendentes a formar cidadãos conscientes e participativos;
- e) Identificar as crianças com necessidades educativas especiais e proporcionar-lhe o encaminhamento adequado aos cuidados específicos de que carece;
- f) Fazer convergir os níveis descritos anteriormente.

4. São objectivos específicos da Formação de Professores do Ensino Primário ao nível do saber-ser, os seguintes:

- a) Trabalhar em colaboração com os seus colegas;
- b) Estar motivado para uma aprendizagem permanente;
- c) Distinguir-se pelo elevado sentido de idoneidade moral e cívica, competência profissional sabendo transmiti-lo aos seus educandos.

ARTIGO 15.º

Estrutura curricular dos cursos de Formação Inicial de Professores

1. Os cursos de formação inicial de Professores obedecem a uma estrutura curricular que inclui as seguintes componentes:

- a) Formação geral, cultural e social, centrada na sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo, na reflexão sobre problemas de ética e deontologia que se colocam à actividade docente, na compreensão da realidade política e social do país e na educação para a cidadania;
- b) Formação científica e técnico-pedagógica, centrada na especialidade ou opção da área de docência, integrando unidades curriculares com uma diversidade e profundidade adequadas à obtenção da formação de base no domínio do curso e em áreas do saber conexas para o desempenho profissional nos níveis de docência para que o curso habilita:

- c) Formação em ciências da educação, abrangendo as didácticas específicas do nível de docência e outros domínios do saber sobre Educação, relevantes para a compreensão do acto educativo;
- d) Uma componente de prática pedagógica orientada pela instituição formadora, com a colaboração do estabelecimento de ensino em que a prática é realizada.

2. Os cursos de formação inicial de Professores devem incluir matérias sobre a educação especial e a educação de adultos que permitem preparar os docentes para intervir nessas áreas.

SECÇÃO III

Formação Contínua de Professores do Ensino Primário e do I Ciclo do Ensino Secundário

ARTIGO 16.º

Local de formação

1. As acções de formação contínua dos Professores do Ensino Primário e do I Ciclo do Ensino Secundário realizam-se nas Escolas de Formação de Professores, enquanto Centros de Formação Pedagógica, mediante uma programação elaborada para o efeito.

2. As acções de formação contínua podem realizar-se em regime presencial, semi-presencial ou à distância.

ARTIGO 17.º

Objectivos específicos

São objectivos da formação contínua dos professores, os seguintes:

- a) Melhorar a qualidade de ensino através da permanente actualização e aprofundamento de conhecimentos, métodos e procedimentos dos professores e agentes da educação nas vertentes teórica e prática;
- b) Aperfeiçoar as competências profissionais dos professores e agentes da educação nos vários domínios da actividade educativa;
- c) Incentivar a auto-formação permanente, a prática de investigação e a inovação educacional;
- d) Estimular os processos de mudança na organização e execução de tarefas escolares, em decorrência de exigências do desenvolvimento e transformações no Sistema de Educação;
- e) Apoiar os processos de reconversão profissional e progressão na carreira, servindo de suporte às

medidas administrativas e promovendo qualificações profissionais equiparadas;

- f) Habilitar os professores e agentes da educação para a extensão da acção pedagógica com vista ao desenvolvimento comunitário.

ARTIGO 18.º

Áreas de conhecimento da formação contínua

Os programas de formação contínua incidem sobre o seguinte:

- a) As áreas disciplinares que constituem matéria curricular nos vários níveis de educação a que se reporta o presente diploma;
- b) As Ciências da Educação;
- c) A Prática e a investigação pedagógica e didáctica nos diferentes domínios da docência;
- d) A Formação pessoal, deontológica e sócio-cultural;
- e) As Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Educação e ao Ensino.

ARTIGO 19.º

Profissionalização

1. A profissionalização consiste em agregar valor pedagógico à formação científica, obtida numa instituição de ensino não vocacionada para a docência, habilitando os agentes de educação para o exercício profissionalizado da actividade docente.

2. Os cursos de profissionalização, de duração variável, são ministrados por instituições de ensino vocacionadas para a formação de professores.

3. A profissionalização de professores para a educação Pré-Escolar, Ensino Primário e I Ciclo do Ensino Secundário, faz-se através da conclusão de cursos específicos de formação contínua de nível médio, que obedecem à regulamentação própria.

4. A profissionalização de professores para a docência no II Ciclo do Ensino Secundário, faz-se através da conclusão de cursos específicos de formação contínua de nível superior, que obedecem à regulamentação própria.

5. O que se estabelece nos pontos 3 (três) e 4 (quatro) constitui o complemento de formação pedagógica requerida para os agentes de educação, para efeitos de progressão na carreira.

6. Concorrem para a profissionalização todas as acções de formação creditadas.

SECÇÃO IV

Formação à Distância de Professores do Ensino Primário e do I Ciclo do Ensino Secundário

ARTIGO 20.º

Local de realização

As acções de formação à distância dos Professores do Ensino Primário e do I Ciclo do Ensino Secundário realizam-se nas Escolas de Formação de Professores, enquanto Centros de Formação Pedagógica, mediante uma programação elaborada para o efeito.

ARTIGO 21.º

Objectivos específicos

São objectivos específicos da modalidade do ensino à Distância, os seguintes:

- a) Contribuir para a profissionalização dos agentes da educação, no exercício das suas funções;
- b) Elevar o nível de habilitações literárias e profissionais dos professores e agentes da educação;
- c) Contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos profissionais da educação;
- d) Contribuir para a permanente actualização e aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais da educação;
- e) Incentivar a auto-formação permanente, a prática de investigação e inovação educacional;
- f) Estimular os processos de mudança na organização e execução de tarefas escolares, em decorrência de exigências do desenvolvimento e transformações no Sistema de Educação;
- g) Apoiar os processos de reconversão e progressão na carreira, servindo de suporte às medidas administrativas e promovendo qualificações profissionais equiparadas.

ARTIGO 22.º

Áreas de conhecimento da formação à distância

Os programas de formação à distância incidem sobre, o seguinte:

- a) Áreas disciplinares que constituem matéria curricular nos vários níveis de educação a que se reporta o presente diploma;

- b) Ciências da educação;
- c) Prática e investigação pedagógica e didáctica nos diferentes domínios da docência;
- d) Formação pessoal, deontológica e sócio-cultural;
- e) Organização e gestão escolares;
- f) Administração educacional;
- g) Gestão de recursos humanos;
- h) Planificação da educação;
- i) Estatísticas da educação;
- j) Economia da educação.

CAPÍTULO IV

Organização e Gestão das Instituições de Formação de Professores

SECÇÃO I

Criação, Alteração e Extinção das Instituições de Formação de Professores

ARTIGO 23.º

Criação, alteração e extinção

1. As Instituições de formação de Professores são criadas, alteradas ou extintas por despacho do Ministro da Educação.

2. O despacho que cria uma Instituição de Formação de Professores inclui os cursos que ela ministra, assim como os respectivos planos de estudos.

3. Por despacho, o Ministro da Educação pode ainda criar novos cursos, alterar ou extinguir os existentes.

4. Em caso de novos cursos, o despacho do Ministro da Educação define as condições de equiparação, para as circunstâncias de alunos que mudem de curso ou se transfiram para outro subsistema.

SECÇÃO II

Organização e Funcionamento das Instituições de Formação de Professores

ARTIGO 24.º

Organização

1. As instituições de formação de professores obedecem a regras de organização, estruturação e funcionamento de acordo com a sua vocação e especificidade concebidas pelo Ministério da Educação.

2. As instituições de formação de professores são criadas pelo Ministro da Educação e regem-se por Estatuto e Regulamento próprios.

3. Os estatutos referidos no número anterior são aprovados, no prazo de 90 (noventa) dias, por despacho do Ministro da Educação e publicados no *Diário da República*, depois de cumpridas as formalidades e demais normas legais.

ARTIGO 25.º

Órgãos da escola

Conforme a tipologia, instituições de formação de professores podem ter os seguintes órgãos:

- a) Órgãos de Direcção;
- b) Órgãos de Chefia;
- c) Órgãos de Apoio.

ARTIGO 26.º

Órgãos de Direcção

1. As Instituições de Formação de Professores são dirigidas por um Director, coadjuvado por um Subdirector Pedagógico e um Subdirector Administrativo.

2. O Director e os Subdirectores Pedagógico e Administrativo são nomeados, em comissão ordinária de serviço, por um período de 4 (quatro) anos, pelo Ministro da Educação, sob proposta do respectivo Governador Provincial.

3. Os titulares dos órgãos de direcção são possuidores de formação superior e exercem os cargos em regime de exclusividade de funções e possuem, no mínimo, três anos de experiência docente e boa avaliação de desempenho.

4. O Director e o Subdirector Pedagógico devem possuir formação superior em Ciências da Educação.

ARTIGO 27.º

Órgãos de chefia

1. São cargos de chefia das Instituições de Formação de Professores, os seguintes:

- a) Chefe de Secretaria;
- b) Coordenador de Curso;
- c) Coordenador de Disciplina;
- d) Coordenador do Núcleo de Formação Contínua e à Distância;
- e) Director de Turma;
- f) Responsável pela Biblioteca;
- g) Responsável pelos Laboratórios.

2. Os titulares de cargos de chefia são nomeados pelo respectivo Director de Escola, devendo remeter um exemplar do despacho à respectiva Direcção Provincial de Educação.

ARTIGO 28.º

Órgãos de Apoio

1. Sem prejuízo da criação de outros que venham a tornar-se necessários, são considerados órgãos de apoio à Direcção, os seguintes:

- a) Conselho de Direcção;
- b) Coordenação Pedagógica;
- c) Comissão de Pais e Encarregados de Educação;
- d) Gabinete psicopedagógico.

2. A organização e funcionamento da Comissão de Pais e Encarregados de Educação consta de diploma próprio, a aprovar pelo Ministro da Educação.

3. A organização e funcionamento dos restantes órgãos de apoio constam do regulamento das Instituições de Formação de Professores.

ARTIGO 29.º

Órgãos executivos

São considerados órgãos executivos das Instituições de Formação de Professores, os seguintes:

- a) Coordenação de Educação Física;
- b) Coordenação de Círculos de Interesse;
- c) Coordenação de Turno;
- d) Coordenação de Turma;
- e) Secretaria.

ARTIGO 30.º

Nomeação dos titulares dos órgãos de apoio e executivos

1. Os órgãos de apoio e executivos enquadram-se, para efeitos de remuneração, nos titulares de cargo de chefia.

2. A nomeação dos titulares dos órgãos de apoio e executivos é da competência do respectivo Governador Provincial sob proposta do director da instituição.

ARTIGO 31.º

Directores e subdirectores

Os directores e os subdirectores das Escolas de Formação de Professores e dos Magistérios Primários devem leccionar uma disciplina da sua especialidade numa das turmas da sua escola.

CAPÍTULO V

Acesso, Matrícula e Calendário de Funcionamento das Instituições de Formação de Professores

SECÇÃO I

Acesso e Matrícula

ARTIGO 32.º

Acesso

O acesso às Instituições de Formação de Professores é feito mediante Teste de Admissão, em conformidade com regulamentação própria.

ARTIGO 33.º

Período de matrícula

1. O período de matrícula no Subsistema de Formação de Professores decorre nas datas fixadas pelo Calendário Escolar Nacional.

2. Pode ser aceite a matrícula de alunos que a não efectuem no período referido no número anterior, mediante prova documental que justifique o atraso.

3. As reprovações por faltas injustificadas implicam a apresentação atempada de documento justificativo para efeitos de matrícula.

ARTIGO 34.º

Idade mínima de matrícula

A idade mínima para o ingresso no subsistema de formação de professores é de quinze (15) anos, completos ou a completar até 31 de Maio do ano lectivo em que se realiza a matrícula.

ARTIGO 35.º

Registo de matrícula

1. O registo de matrícula do aluno do Subsistema de Formação de Professores é feito mediante boletim de registo no livro de matrículas.

2. Para cada aluno do Subsistema de Formação de Professores é organizado um processo individual constituído pelos documentos oficiais apresentados no acto de matrícula e pelas fichas de frequência, a ser arquivado em local próprio, de acordo com um código que facilite a sua consulta a qualquer altura.

SECÇÃO II

Calendário de Funcionamento e Carga Horária Docente

ARTIGO 36.º

Funcionamento

1. O funcionamento das instituições de formação de professores é determinado pelo Calendário Escolar Nacional.

2. O Calendário Escolar delimita o ano lectivo para o período compreendido entre a primeira semana de Fevereiro e a terceira semana de Dezembro, tem carácter nacional e é de cumprimento obrigatório.

3. O Calendário Escolar inclui, além dos trimestres lectivos, os períodos de matrícula, de avaliação do rendimento dos alunos, de pausas pedagógicas, de férias dos alunos, de férias do corpo docente, de práticas pedagógicas, de estágios e de seminários.

4. O Calendário Escolar para os alunos do Subsistema de Formação de Professores abarca dez meses do ano civil e é aprovado pelo Ministro da Educação conforme artigo 62.º da Lei de Bases do Sistema de Educação.

ARTIGO 37.º

Carga horária docente

A carga horária lectiva para os docentes das instituições de formação de professores é a constante do Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação.

ARTIGO 38.º

Horário dos alunos

O horário dos alunos é elaborado tendo em atenção o plano de estudos e o período lectivo regular (manhã e tarde), oficialmente aprovado pelo Ministério da Educação.

CAPÍTULO VI

Sistema de Certificação, Acreditação e Avaliação

SECÇÃO I

Sistema de Certificação

ARTIGO 39.º

Certificação da formação inicial e da formação à distância

1. Os alunos que concluem com aproveitamento a sua formação numa Instituição de Formação de Professores,

recebem um Diploma e um Certificado de Habilitações Literárias.

2. O Diploma é emitido uma única vez, devendo o aluno ou o seu Encarregado de Educação, solicitá-lo através de um requerimento dirigido à Direcção da Instituição.

3. Sempre que solicitada, a Direcção da Escola emite outros documentos escolares (declarações de frequência, certificado de habilitações literárias, certificado de aproveitamento escolar, etc), que atestam a frequência ou a classificação final do aluno em qualquer disciplina, grupo de disciplinas ou curso, bem como a realização de estágio profissional.

4. A Formação à Distância realiza-se em conformidade com regulamentação própria.

ARTIGO 40.º

Certificação da formação contínua

1. A certificação da formação contínua é feita mediante a acumulação de créditos.

2. A formação contínua efectua-se através de acções de formação acreditadas, realizadas regularmente.

3. A conclusão de uma acção de formação habilita o formando a um Certificado de Participação ou de Assistência onde consta o número de créditos da acção de formação.

4. O acumulo de créditos habilita o formando à progressão na Carreira Docente, em conformidade com regulamentação própria.

SECÇÃO II

Sistema de Acreditação

ARTIGO 41.º

Objectivo da acreditação

1. A acreditação visa assegurar que a formação ministrada cumpre com os padrões mínimos que garantam a sua qualidade e a sua pertinência.

2. Os programas de formação são creditados em conformidade com regulamentação própria e acreditados (homologados) pelo Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação.

ARTIGO 42.º

Acreditação da formação contínua e à distância

1. A acreditação das entidades formadoras e dos formadores efectua-se mediante o registo actualizado desses actores na base de dados do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia.

2. Podem habilitar-se como entidades formadoras ou formadores, os actores que cumpram com os requisitos definidos pelo Instituto Nacional de Formação de Quadros.

SECÇÃO III

Sistema de Avaliação

ARTIGO 43.º

Procedimento da avaliação

1. O rendimento escolar dos alunos é avaliado ao longo do ano lectivo através de:

- a) Provas escritas e orais;
- b) Trabalhos práticos e de laboratório.

Os aspectos normativos e metodológicos relacionados com a avaliação do rendimento escolar e condições de transição de classe do aluno do Subsistema de Formação de Professores, bem como a sua periodicidade, são os constantes do Sistema Nacional de Avaliação das Aprendizagens.

O Presidente da República, JOSÉ EDUARDO DOS SANTOS.

Decreto Presidencial n.º 110/11

de 26 de Maio

Por conveniência de serviço;

O Presidente da República decreta, nos termos da alínea d) do artigo 120.º e do n.º 1 do artigo 125.º, ambos da Constituição da República de Angola, o seguinte:

É exonerado, Francisco Firmino Jacinto, do cargo de Administrador da Central de Compras-E.P. (CENCO-E.P.), para o qual havia sido nomeado por Decreto Presidencial n.º 91/10, de 31 de Maio.

Publique-se.

Luanda, aos 26 de Maio de 2011.

O Presidente da República, JOSÉ EDUARDO DOS SANTOS.

MINISTÉRIO DAS TELECOMUNICAÇÕES
E TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO

Despacho n.º 380/11

de 26 de Maio

Em conformidade com os poderes delegados pelo Presidente da República, nos termos do artigo 137.º da Constituição da República de Angola e de acordo com a alínea e) do n.º 2 do artigo 4.º do Estatuto Orgânico do Ministério das Telecomunicações e Tecnologias de Informação aprovado pelo Decreto Presidencial n.º 166/10, de 2 de Agosto, determino:

Wilson Luís Manuel — nomeado, em comissão de serviço, para exercer as funções de motorista de ligeiros de 2.ª classe da residência do Vice-Ministro das Telecomunicações e Tecnologias de Informação, para Área das Telecomunicações.

Publique-se.

Luanda, aos 24 de Maio de 2011.

O Ministro, José Carvalho da Rocha.

MINISTÉRIO DA ASSISTÊNCIA E REINserÇÃO
SOCIAL

Despacho n.º 381/11

de 26 de Maio

Considerando a escassez de quadros a nível do Gabinete Jurídico do Ministério da Assistência e Reinservação Social, aliada à necessidade de tornar este importante serviço de apoio técnico cada vez mais célere no tratamento das várias questões que se suscitam;

Em conformidade com os poderes delegados pelo Presidente da República, nos termos do artigo 137.º da Constituição da República de Angola e de acordo com a alínea h) do artigo 4.º do Estatuto Orgânico do Ministério da Assistência e Reinservação Social, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 9/01, de 14 de Setembro, determino:

Adérito Manuel Oliveira da Silva, consultor do Gabinete do Ministro da Assistência e Reinservação Social — indicado para prestar o necessário serviço e apoio técnico ao

Gabinete Jurídico do Ministério da Assistência e Reinscção Social, sob orientação directa do respectivo Director. Este despacho entra imediatamente em vigor.

Publique-se.

Luanda, aos 18 de Junho de 2010.

O Ministro, *João Baptista Kussumua*.

Despacho n.º 382/11
de 26 de Maio

Por conveniência de serviço;

Em conformidade com os poderes delegados pelo Presidente da República, nos termos do artigo 137.º da Constituição da República de Angola e de acordo com a alínea g) do artigo 4.º do Estatuto Orgânico do Ministério da Assistência e Reinscção Social, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 9/01, de 14 de Setembro, nomeio:

Lucas Alberto Samuel João — para exercer, em comissão ordinária de serviço, o cargo de Consultor do Gabinete do Vice-Ministro para a Reinscção Social.

Mauro Alexandre Lima do Nascimento — para exercer, em comissão ordinária de serviço, o cargo de Consultor do Gabinete do Vice-Ministro para a Reinscção Social.

Marlino Daniel Sambongue — para, em comissão ordinária de serviço, exercer o cargo de Secretário Geral do Ministério da Assistência e Reinscção Social.

Aarão Arrigo Carvalho dos Santos — para exercer, em comissão ordinária de serviço, o cargo de Director do Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística do Ministério da Assistência e Reinscção Social. O presente despacho entra imediatamente em vigor.

Publique-se.

Luanda, aos 23 de Setembro de 2010.

O Ministro, *João Baptista Kussumua*.

Despacho n.º 383/11
de 26 de Maio

Por conveniência de serviço;

Em conformidade com os poderes delegados pelo Presidente da República, nos termos do artigo 137.º da Constituição da República de Angola e de acordo com a alínea g) do artigo 4.º do Estatuto Orgânico do Ministério da Assistência e Reinscção Social, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 9/01, de 14 de Setembro, nomeio:

Moreira Janeiro Mário Sapalo Lopes — para exercer, em comissão ordinária de serviço, a função de Consultor do Gabinete do Ministro da Assistência e Reinscção Social. O presente despacho entra imediatamente em vigor.

Publique-se.

Luanda, aos 17 de Março de 2011.

O Ministro, *João Baptista Kussumua*.

**REGULAMENTO INTERNO DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Prof. [Assinatura]
2010/3/2015

CAPÍTULO I

**(DAS ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

SECÇÃO I

(Dos Órgãos De Direcção)

ARTIGO 1º

(Da Composição e Nomeação Da Direcção)

1. A Escola de Formação de Professores é dirigida por um Director, coadjuvado por um Subdirector Pedagógico e um Subdirector Administrativo.
2. O Director e os Subdirectores Pedagógico e Administrativo são nomeados, em comissão de serviço, por um período de 4 (quatro) anos, pelo Ministro da Educação, sob proposta do respectivo Governador Provincial.
3. Os titulares dos Órgão de Direcção são possuidores de formação superior e exercendo os cargos em regime de exclusividade de funções e possuem, o mínimo, três anos de experiência docente e boa avaliação e desempenho.
4. O Director e o Subdirector Pedagógico devem possuir formação superior em Ciências da Educação.
5. O Director e os Subdirectores devem leccionar uma disciplina da sua especialidade numa das turmas da sua escola.

ARTIGO 2º

(Da Competência Do Director)

1. Planificar, dirigir, organizar, controlar e avaliar todo o processo de ensino-aprendizagem para o bom funcionamento da Escola.
2. Cumprir e fazer cumprir rigorosamente o presente regulamento, toda a legislação pertinente e as directrizes do Ministério da Educação.

(11)

3. Elaborar o plano anual de actividades da escola, assim como o relatório trimestral de cada ano lectivo incluindo a informação sobre as provas de selecção.
4. Definir e verificar as necessidades concretas da escola: meios de ensino, equipamento, etc, a ser enviado à Direcção Provincial da Educação com cópia da Direcção Nacional de Formação de Quadros da Educação.
5. Apoiar e participar na formação contínua dos professores e estimular as suas iniciativas.
6. Avaliar anualmente o trabalho do corpo docente através do parecer do Conselho de Direcção e informe a Direcção Nacional de Formação de Quadro da Educação.
7. Presidir ou delegar a presidência das reuniões, assim como representar ou delegar a representação da Escola em todos os actos oficiais.
8. Incentivar a realização de actividades extra-escolares.
9. Homologar a lista dos alunos integrantes do Quadro de Honra da Escola.
10. Assinar os certificados e diplomas.
11. Realizar outras atribuições que lhe forem cometidas superiormente.

ARTIGO 3º

(Da Competência Do Subdirector Pedagógico)

1. Coordenar e assegurar o cumprimento das actividades da Coordenação Pedagógica.
2. Fazer o plano de preparação metodológica e controlar as actividades desenvolvidas pela Subdirecção Pedagógica e comissões criadas pelo Conselho Pedagógico.
3. Dirigir, organizar, controlar e analisar o processo de provas de Escola e Exames.
4. Assinar as Declarações

5. Acompanhar, Coordenar, assegurar e controlar a actividade dos Coordenadores de Curso, de Turno, do Coordenador de Disciplina, dos Directores de Turma e do Coordenador de Práticas Pedagógicas.
6. Analisar as qualificações dos elementos do Corpo Docente, bem como propor Estágios ou reciclagem para o aperfeiçoamento e actualização.
7. Elaborar o calendário das reuniões trimestrais da Coordenação Pedagógica.
8. Organizar as jornadas pedagógicas a nível da Escola.
9. Fazer o plano de visitas às escolas anexas e controlar o seu cumprimento.
10. Realizar todas as funções, que lhe forem delegadas pelo Director à excepção daquelas que estruturalmente pertençam à área Administrativa.

ARTIGO 4º

(Da Competência Do Subdirector Administrativo)

1. Responder por todos os assuntos administrativos e de gestão orçamental e patrimonial.
2. Assinar as Declarações dos professores e funcionários.
3. Velar pela assiduidade e disciplina de todos os trabalhadores.
4. Executar os planos de aquisição dos bens patrimoniais de reposição.
5. Manter o inventário do património da escola permanentemente actualizado.
6. Organizar a reprodução do material didáctico necessário para o processo docente-educativo.
7. Velar pela conservação e manutenção das estruturas físicas e do património da Escola.
8. Velar pelo bom funcionamento do sector social.
9. Velar pelos serviços protocolares da Escola.
10. Realizar todas as funções, que lhe forem delegadas pelo Director à excepção daquelas que estruturalmente pertençam à área Pedagógica.

SECÇÃO II
(Dos Órgãos De Chefia)

ARTIGO 5º
(Da Criação Dos Órgãos De Chefia)

São cargos de chefia da Escola
seguintes:

1. Chefe de Secretaria
2. Coordenadores de Cursos
3. Coordenador de Disciplina
4. Coordenador do Núcleo de Formação Contínua e à Distância
5. Director de Turma
6. Responsável pela Biblioteca
7. Responsável pelos laboratórios

Os titulares de cargos de chefia são nomeados pelo respectivo Director da Escola, devendo remeter um exemplar do despacho à respectiva Direcção Provincial da Educação.

ARTIGO 6º
(Do Chefe da Secretária)

A Secretária é chefiada por um chefe de secretaria nomeado pelo Director.

ARTIGO 7º
(Da Competência do Chefe da Secretária)

1. Executar e manter a contabilidade devidamente organizada e actualizada.
2. Manter os processos individuais dos professores e trabalhadores da Escola actualizados.
3. Recceber e encaminhar o expediente dirigido à Escola.
4. Elaborar o relatório anual da execução dos Serviços de Contabilidade.

5. Controlar a actividade de serviços e o cumprimento da disciplina laboral de todos os professores e demais trabalhadores da Escola.
6. Propor os valores a cobrar por serviços prestados pela Escola.
7. Fazer a recolha das pautas e sua encadernação.
8. Organizar e executar a passagem das Declarações, Certificados e Diplomas.
9. Assegurar a constituição dos processos individuais dos alunos.
10. Manter actualizados os processos individuais dos alunos.

ARTIGO 8º

(Dos Coordenadores dos Cursos)

Os Coordenadores de Cursos da Escola de Formação de Professores São nomeados pelo Director da Escola.

ARTIGO 9º

(Da Competência dos Coordenadores dos Cursos)

1. Coordenar a actividade dos Coordenadores de Turma de cada Curso.
2. Fazer chegar ao Director todos os problemas e ansios que lhe sejam postos sobre o Curso.
3. Representar o Director, em caso de Delegação deste, junto do Curso.
4. Organizar os mapas estatísticos de cada Curso.
5. Coordenar toda a actividade relacionada com o conselho de nota, provas trimestrais provas de escola, exames de recursos e especial.
6. Orientar e controlar o rendimento Escolar.
7. Indicar a bibliografia e outro material necessário ao funcionamento do Curso.
8. Organizar a lista dos alunos integrantes do Quadro de Honra da Escola.

ARTIGO 10º

(Do Coordenador de Disciplina)

1. Todos os professores que leccionam uma disciplina constituem a secção da disciplina respectiva.
2. Cada Coordenação da disciplina é dirigida pelo respectivo Coordenador nomeado pelo Director sob proposta do Subdirector Pedagógico.

3. Compete controlar a disciplina.
4. Participar no processo de Avaliação e Desempenho dos Professores.
5. Elaborar um plano de actividades da sua coordenação.
6. Velar pela qualidade do processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo pelo trabalho científico pedagógico de cada professor.
7. Colaborar com o Coordenador das Práticas Pedagógicas.
8. Apresentar um relatório trimestral da sua acção ao Coordenador do curso.
9. Avaliar o rendimento dos alunos na sua disciplina e propor estratégias de melhoramento no processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo pelo trabalho científico pedagógico de cada professor.
10. Propor sanções aos professores que não cumprem com as assistências as aulas e reuniões de coordenações.
11. Ser responsável pela elaboração dos conteúdos programáticos.
12. Assistir as aulas dos professores.
13. Propor movimentação dos professores por incapacidade de superação.

ARTIGO 11º

(Do Coordenador do Núcleo de Formação Contínua e à Distância)

1. Contribuir para a profissionalização dos agentes de educação, no exercício das suas funções.
2. Elevar o nível de habilitações literárias e profissionais dos professores e agentes de educação.
3. Contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos profissionais de educação.
4. Incentivar a auto-formação permanente, a prática de investigação e inovação educacional.
5. Estimular os processos de mudança na organização e execução de tarefas escolares, em decorrência de exigências do desenvolvimento e transformações no Sistema de Educação.
6. Apoiar os processos de reconversão e progressão na carreira, servindo de suporte às medidas administrativas e promovendo qualificações profissionais equiparadas.

ARTIGO 12º

(Do Director de Turma)

O Director de Turma é o elo entre a Escola e o Encarregado de Educação dos alunos da turma da qual é responsável.

ARTIGO 13º

(Da Competência do Director de Turma)

1. Preparar a reunião do Conselho de notas da sua Turma.
2. Controlar o aproveitamento escolar dos alunos, prestar informações e acautelar sobre o número de disciplinas a reprovar.
3. Controlar as faltas dos alunos e inteirar-se dos motivos da mesma.
4. Controlar e registar as faltas dos alunos e proceder ao seu lançamento nas pautas no final de cada trimestre.
5. Ser intérprete junto do Coordenador do Curso, dos problemas e anseios da turma.
6. Convocar e presidir as reuniões da turma sempre que tenha necessidade de o fazer com vista a melhorar o aproveitamento, a disciplina ou a organização da turma.
7. Receber os Encarregados de Educação e prestar-lhes todas as informações sobre o aproveitamento, faltas e comportamento dos seus educandos.
8. Colaborar estreitamente com o Delegado.
9. Explicar aos alunos e aos pais, as principais regras de conduta no estrito cumprimento do regulamento vigente da escola.
10. Informar aos alunos sobre o calendário escolar e particularmente sobre os períodos de avaliação e férias.
11. Preencher a documentação referente ao processo de avaliação dos alunos tais como cadernetas, ficha individual no final de cada trimestre, mini-pautas, pautas trimestrais, pauta final.
12. Assinar e encaminhar ao Coordenador do Curso os pedidos de justificação de faltas dos alunos e dar o seu devido tratamento.

13. Acompanhar com apoio dos demais professores e direcção da escola, os estudantes nas actividades extraescolares programadas.
14. Confirmar a matrícula dos alunos e entregar todo o expediente a subdirecção pedagógica.

ARTIGO 14º

(Da Competência do Responsável pela Biblioteca)

1. Zelar pelo funcionamento da Biblioteca.
2. Controlar a entrada e saída de livros (cadastramento).
3. Sugerir o uso racional da biblioteca.

ARTIGO 15º

(Da Competência do Responsável pelos laboratórios)

1. Velar pelo funcionamento, manutenção e aquisição dos consumíveis dos Laboratórios.
2. Fazer o inventário do património laboratorial e sua conservação.
3. Sugerir o uso racional dos laboratórios.

SECÇÃO III

(Dos Órgãos de Apoio)

ARTIGO 16º

(Da Criação Dos Órgãos De Apoio)

1. Sem prejuízo da criação de outros que venham a tornarem-se necessários, são órgãos de apoio à Direcção, os seguintes:
2. Conselho Direcção
3. Coordenação Pedagógica
4. Comissão de Pais e Encarregado de Educação
5. Gabinete Psicopedagógico
6. Comissão Disciplinar

A organização e funcionamento da Comissão de Pais e Encarregados de Educação constam de diploma próprio, a aprovar pelo Ministro da Educação.

A Organização e funcionamento dos restantes órgãos de apoio constam do regulamento da instituição.

ARTIGO 17º

(Dos Membros do Conselho de Direcção)

O Conselho de Direcção da Escola

é

constituído por:

1. Director
2. Subdirector Pedagógico
3. Subdirector Administrativo
4. Chefe de Secretaria
5. Coordenadores de Cursos
6. Comissão de Pais e Encarregados de Educação
- * 7. Coordenador do Núcleo de Formação Contínua e a Distância
8. Coordenadores de Núcleos da EFP
9. Gabinete Psicopedagógico/ Comissão Disciplinar
- * 10. Responsável pela Biblioteca
11. Responsável pelos laboratórios
12. Coordenação de Círculo de interesse
13. Coordenação de Turno
14. Associação dos Alunos da Escola de Formação de Professores

ARTIGO 18º

(Da Constituição da Coordenação Pedagógica)

1. O Conselho Pedagógico é constituído pelo Subdirector Pedagógico que coordena, pelos Coordenadores de Curso, coordenadores de núcleos, Coordenadores de Disciplinas e Coordenador de Turno e Coordenadores de Turmas

ARTIGO 19º

(Das Reuniões da Coordenação Pedagógica)

1. O Conselho Pedagógico reunirá em Sessão Ordinária uma vez trimestralmente e em sessão Extraordinária sempre que necessário, sob convocação do subdirector Pedagógico.
2. Nas suas reuniões o Conselho poderá convidar os seus parceiros sociais a abordar um tema.

ARTIGO 20º

(Da Competência da Coordenação Pedagógica)

1. Velar pelo rigoroso cumprimento dos programas.
2. Orientar pedagógica e didacticamente os professores.
3. Dar parecer sobre livros, programas e outro material didáctico.
4. Analisar o andamento dos programas e os métodos de ensino.
5. Controlar o rendimento dos alunos, estudar as causas do fraco aproveitamento, sempre que isso aconteça e propor soluções.
6. Promover palestras, mesas redondas, exposições e outras manifestações de carácter pedagógico que visem o aperfeiçoamento dos professores e dos alunos.
7. Certificar os apontamentos distribuídos aos alunos, tanto os elaborados na escola como os fora dela.
8. Certificar os alunos integrantes do Quadro de Honra da Escola
9. Analisar o Calendário de provas e propostas dos professores que elaboram as provas, assim como aqueles que deverão corrigi-las e classificá-las.
10. Nomear Comissões de trabalho metodológico encarregadas de elaborar as orientações metodológicas de apoio ao processo da escola e educação.

ARTIGO 21º

(Da Comissão de Pais e Encarregado de Educação)

1. Ser eleito por um mandato para a comissão de Pais.
2. Conhecer o regulamento da Escola e ajudar os educandos a aplicá-lo.
3. Desejando contactar o seu educando durante o período escolar, deve impreterivelmente passar pela área pedagógica.
4. Preocupar-se e seguir os resultados e desempenho trimestrais do seu educando para o acompanhar e das condições e tempo de estudo em casa.
5. Assinar todos os documentos provenientes da Escola (convocatórias, provas do Professor e outros).
6. Participar nas reuniões da Comissão de Pais e Encarregados de Educação.
7. Opinar por escrito ou verbalmente com contribuições que ajudem a solucionar os diferendos e tudo o que considere relevante para o bom funcionamento da Escola.

8. Prestar todo apoio aos diversos elementos da comunidade educativa no sentido de encontrar soluções que melhor se adequem ao sucesso dos seus educandos.
9. Assumir a responsabilidade dos prejuízos materiais e físicos comprovativamente causados pelos seus educandos.

ARTIGO 22º

(Da Constituição do Gabinete Psicopedagógico/Comissão Disciplinar)

1. O Gabinete Psicopedagógico é constituído pelos professores de Psicologia, Pedagógica e Sociologia, assim como pelo Coordenador da Comissão Disciplinar e pelo representante da Associação dos Alunos da Escola.
2. O Gabinete Psicopedagógico/Comissão Disciplinar poderá convidar qualquer elemento da comunidade escolar caso seja necessário.

ARTIGO 23º

(Das Reuniões do Gabinete Psicopedagógico/Comissão Disciplinar)

O Gabinete psicopedagógico/Comissão Disciplinar reunirá em secção Ordinária 1 vez por mês e, em secção extraordinária, sempre que o respectivo Coordenador o entender.

ARTIGO 24º

(Das Competências do Gabinete psicopedagógico/Comissão Disciplinar)

1. Sensibilizar a comunidade escolar, para que sejam evitados actos de indisciplina.
2. Julgar os actos de indisciplina verificados, analisar as suas causas e propor ao Director a graduação das sanções a aplicar.
3. Avaliar e comparar os indícios de actos de indisciplina verificada em cada trimestre e ano lectivo.

SECÇÃO IV

(Dos Órgão de Executivos)

ARTIGO 25º

(Da Criação Dos Órgão Executivos)

São considerados Órgãos executivos da Escola seguintes:

os

1. Coordenação de Educação Física
2. Coordenação de Círculo de Interesse
3. Coordenação de Turno
4. Coordenação de Turma
5. Coordenação de Práticas, Seminário e Estágio Pedagógico.
6. Secretária

ARTIGO 26º

(Da Constituição da Coordenação de Educação Física)

A Coordenação de Educação Física será composta por 1 Professor de Educação Física que será o Coordenador, 1 funcionário indicado pelo Director e 3 alunos indicados pela Associação de Alunos.

ARTIGO 27º

(Das Reuniões da Coordenação de Educação Física)

A Coordenação de Educação Física reunirá 1 vez por mês e em sessão extraordinária, sempre que as necessidades exijam.

ARTIGO 28º

(Da Competência da Coordenação de Educação Física)

1. Fomentar a realização de actividades de Educação Física na Escola e o intercâmbio como outros estabelecimentos de Ensino.
2. Dinamizar a prática global de todos os membros da comunidade escolar nas actividades de exercícios físicos.
3. Zelar pela conservação e limpeza dos recintos de prática desportiva.
4. Velar pela conservação do material de Educação Física na Escola.

ARTIGO 29º

(Da Constituição da Coordenação de Círculo de Interesse)

1. A Coordenação de Círculo de Interesse será composta por 1 Professor que será o Coordenador, 2 funcionários indicados pelo Director e por 4 alunos indicados pela Associação dos Alunos.

ARTIGO 30º

(Das Reuniões da Coordenação de Círculo de Interesse)

A Coordenação reunirá em sessão ordinária, 1 vez por mês e em sessão extraordinária, sempre que o Coordenador o entender necessário.

ARTIGO 31º

(Da Competência da Coordenação de Círculo de Interesse)

1. Fomentar a realização de actividades (Círculos de interesse) na Escola.
2. Fomentar a criação e dinamização de Círculo de interesse.
3. Dinamizar a participação global de todos os elementos da comunidade escolar das actividades de Círculo de Interesse.
4. Promover o estudo de círculo de interesse de Angola e a sua divulgação pelos meios ao seu alcance.
5. Estabelecer parcerias sociais com outras instituições.
6. Dinamizar a publicação do boletim Mensal da Escola no quadro dos círculos de interesse.

ARTIGO 32º

(Das Competências da Coordenação de Turno)

1. Zelar pelo bom funcionamento das actividades dos docentes, no seu turno.
2. Fazer com que os professores, alunos e pessoal auxiliar cumpra com o regulamento da Escola.
3. Cumprir e fazer cumprir todas as orientações, incluindo o tocar da sirene para entradas e saídas das aulas do seu turno.
4. Controlar o cumprimento do horário escolar, marcando faltas aos professores no livro de sumário.
5. Informar à Sub-Direcção Pedagógica todas as ocorrências que se verificarem durante o seu turno.
6. Trabalhar em estrita colaboração com a subdirecção pedagógica
7. Zelar pelo apuro, aseo dos alunos e higiene na sala de aulas, assim como no recinto escolar
8. Vigiar os alunos a entrada das salas, para que não levem refrigerantes e alimentos.

9. Ajudar a guarnição da escola no controlo da entrada e saída dos alunos e não só, no recinto escolar.

ARTIGO 33º

(Da Nomeação dos Órgãos de apoio e executivos)

1. Os órgãos de apoio e executivos enquadram-se, para efeitos de remuneração, nos titulares de cargo de chefia.
2. A nomeação dos titulares dos órgãos de apoio e executivos é da competência do respectivo Governador Provincial sob proposta do Director da Escola. (ponto 2, artº.30º dos Estatutos das Escolas de Formação de Professores).

ARTIGO 34º

(Dos Direitos e Deveres dos Professores)

São direitos do Professor:

1. Ser informado de toda a legislação do Sistema de Educação em geral e a sua acção profissional.
2. Livre exercício da actividade sindical.
3. Apoio Psicopedagógico.
4. Utilizar todo material didáctico disponível, necessário para o desempenho das suas funções.
5. Ser ouvido e respeitado por todos os membros da comunidade Escola.
6. Apresentar à Direcção da Escola as propostas sugestões que julgar convenientes de acordo com os regulamentos e normativos internos, bem como com a legislação em vigor.

São Deveres do Professor:

1. Exercer de si próprio o máximo de competência profissional, dentro das possibilidades materiais que se lhe oferecem.
2. Zelar para que exista uma mútua compreensão e entendimento entre toda a comunidade escolar.
3. Criar e cuidar uma atmosfera sadia na aula.
4. Zelar pelo grau de envolvimento dos alunos nas actividades desenvolvidas.
5. Atender os problemas específicos de cada aluno.

6. Criar hábitos de disciplina e de trabalho nos seus alunos, sendo ele próprio um exemplo para que a educação esteja bem presente e viva durante a permanência escolar.
7. Trabalhar em estreita colaboração com os seus colegas da disciplina e estar atento as vantagens da interdisciplinaridade.
8. Planificar com antecedência mínima de uma semana as actividades que implicam a alteração do trabalho de outros professores que disso serão avisado atempadamente.
9. Escolher as estratégias de ensino mais apropriadas as características da aula.
10. Utilizar os processos de "feed-back" para verificar os níveis de compreensão dos alunos.
11. Ter capacidade de modificar as estratégias, ritmos e níveis de trabalho com base na sua relação com os alunos.
12. Os professores não devem ser avaliados só pelos resultados das mini-pautas.
13. Os demais deveres estão consignados na Lei Geral do Trabalho e no Regime Disciplinar dos Funcionários Públicos e Agentes Administrativos (Lei nº2/00 e Dec.nº33/91).

SECÇÃO V

(Da Organização da Turma)

ARTIGO 35º

(Da Constituição da Turma)

As turmas são mistas. A sua constituição deve obedecer aos critérios de idade e o número por turma não deve ultrapassar os 45 alunos.

ARTIGO 36º

(Do Delegado de Turma)

1. Cada turma elegerá o Delegado (a), o (a) Sub-Delegado (a) e o (a) responsável de Higiene de Turma que iniciarão as suas funções, logo que forem eleitos. Por conseguinte, o (a) Sub-Delegado (a) e o (a) responsável de Higiene de Turma coadjuvarão o Delegado de Turma, sendo seus substitutos legais na sua ausência, respectivamente.

ARTIGO 37º

(Competência do Delegado de Turma)

1. Velar pela disciplina, limpeza da sala de aulas assim como pelas actividades que se realizam fora dela.
2. Participar ou assistir as reuniões para que for convocado.
3. Mobilizar a turma para as tarefas que forem convocadas pelas estruturas da Escola.
4. Ser intérprete fiel, junto da turma das directrizes dimanadas pelos órgãos superiores.
5. Colaborar com o Director de turma.
6. Registrar os nomes dos alunos barulhentos na sala de aulas e entregá-los ao Director de turma.
7. Ser intérprete dos problemas e ansios da turma junto do Director da turma e de todas as Estruturas da Escola.

ARTIGO 38º

(Dos direitos e Deveres dos alunos)

São direitos dos alunos:

1. Terem tolerância de 10 minutos de entrada no um tempo de cada período.
2. Serem informados sobre as normas e determinações da escola.
3. Criarem clubes educativos ou associação de alunos.
4. Beneficiarem do apoio pedagógico e metodológico em caso de dificuldades.
5. Terem cartão de estudante.
6. Terem acesso à infraestrutura da escola no período normal de expediente, desde que devidamente uniformizado e identificado.
7. Serem respeitadas a sua dignidade de pessoa humana sem sofrer qualquer forma de discriminação física, étnica, credo, sexo, ideologia.
8. Participarem nas aulas e demais actividades programadas pela escola.
9. Utilizarem as dependências e o acervo da biblioteca.
10. Serem informados sobre o resultado das avaliações a que se submeterem.
11. Usarem conforme as normas os equipamentos dos laboratórios.

12. Solicitarem por escritos à Sub-direcção Pedagógica a revisão de provas no prazo de 72 horas após a publicação dos resultados.
13. Terem acesso às comissões existentes para actividades de lazer.
14. Participarem das actividades desportivas.
15. Requererem declarações comprovativas da sua situação escolar, conforme as normas em vigor.
16. Requererem as transferências de uma especialidade ou curso para o outro existente na escola segundo normas e trâmites existentes.
17. Elegerem e serem eleitos para órgãos de chefia de turma (Delegado, Subdelegado e higiene da turma).
18. Terem em posse e apresentarem os materiais escolares exigidos.
19. Comunicarem a escola qualquer problema (doença, viagem, etc.) que o impeça a frequência às aulas.
20. Ocuparem sempre o lugar que lhe foi destinado na sala de aulas.
21. Serem assistidos em caso de acidente ou doença súbita durante as actividades escolares.
22. Apresentarem sugestões e críticas relativas ao funcionamento da escola.
23. Usufruírem de todos os direitos permitidos, considerados e que a si digam no presente regulamento.

São deveres dos alunos:

1. Comparcerem às aulas e demais actividades (matinais e vespertinas todas as 2ª e 6ª feiras) escolares com o uniforme estipulado (bata branca e cartão de identificação do aluno);
 - a) Nas sexta-feira (6ª feiras) os alunos deverão apresentar-se de trajes africanos preferenciais obedecendo sempre a decência.
- × 2. Cumprir as normas disciplinares e os horários estabelecidos pela escola.
3. As entradas e saídas deverão ser feitas unicamente pela porta principal.
- × 4. São proibidas as aglomerações de alunos à entrada da escola (passeios e pátios 50 metros em redor da escola) durante o período normal de aulas.
5. São expressamente proibidas as entradas de alunos militares e para militares fardados e armados na sala de aulas.
6. São inibidas as entradas de alunos ébrios no recinto escolar.
7. É proibido fumar nos corredores, salas de aulas e em todo recinto da escola.

8. Não são permitidos o uso de chapéus, óculos escuros, cortes, penteados e brincos extravagantes, batas desabotoadas, bermudas, chuchuado, decotes, colãs e calça dobrada no recinto da escola.
9. É proibida a utilização de escutadores, mascagem de pastilhas no recinto da Escola bem como telemóveis, leitores de MP3, MP4 e qualquer dispositivo de som para escutar música na sala de aulas.
10. É banido o uso de brincos aos rapazes no recinto escolar.
11. Terem em posse e apresentar o material didáctico indispensável à sua eficaz participação nos trabalhos escolares.
12. Guardarem silêncio nas proximidades das salas de aulas, laboratórios e demais dependências na escola.
13. Devcrão recolher-se em silêncio na sala em caso de borla.
14. Zelarem pela conservação do imóvel, dos móveis, das carteiras e seus pertences, devendo serem responsabilizados em caso de danificação.
15. Participarem pontual, assídua e diariamente em todas as aulas, actividades de trabalho em grupo, individual e extracolar.
16. Tratarem com polidez os colegas, professores e funcionários.
17. Exibirem permanentemente o cartão de identidade escolar enquanto permanecerem no recinto escolar e sempre que solicitados por qualquer funcionário no exercício das suas funções.
18. Serem dispensados da prática de Educação Física sempre que apresentarem o documento médico, (Atestado Médico) entregue na Secretaria Pedagógica e observado no livro de sumários.
19. As irregularidades ocorridas nas turmas deverão ser informadas ao coordenador de turma pelo respectivo delegado.
20. Os alunos devem ter um lugar permanente na sala de aulas.

CAPÍTULO II
(ACESSO, MATRÍCULA
E CALENDÁRIO DE FUNCIONAMENTO DA ESCOLA)

SECÇÃO VI
(Acesso e Matrícula)

ARTIGO 39º

(Do Acesso)

O acesso à Escola é feito mediante teste de Admissão.

ARTIGO 40º

(Do Período de Matrícula)

1. O período de matrícula na Escola decorre nas datas fixas no Calendário Escolar Nacional.
2. Pode ser aceite a matrícula de alunos que não a tenham efectuado no período referido no número anterior, mediante prova documental que justifique o atraso.
3. As reprovações por faltas injustificadas implicam a apresentação atempada de documento justificativo para efeito de matrícula.

ARTIGO 41º

(Da Idade Mínima de Matrícula)

1. A idade mínima para o ingresso no subsistema é de quinze (15) anos, completos ou a completar até 31 de Maio do ano lectivo em que se realiza a matrícula.

ARTIGO 42º

(Do Registo de Matrícula)

1. O registo de matrícula do aluno é feito mediante o boletim e o registo no livro de matrícula.
2. Para cada aluno é organizado um processo individual constituído pelos documentos oficiais (cópia do B.I. Certificado de Habilitações, Cartão de Vacinas) apresentados no acto de matrícula e pelas fichas de frequência, a serem arquivados em local próprio, de acordo com um código que facilite a sua consulta a qualquer altura.

SECÇÃO VII

Calendário de funcionamento e Carga Horária

ARTIGO 43º

(Do Funcionamento)

1. O funcionamento da Escola é determinado pelo Calendário Escolar Nacional.
2. O Calendário Escolar delimita o ano lectivo para o período compreendido entre a primeira semana de Fevereiro e a terceira semana de Dezembro, tem carácter nacional e é de cumprimento obrigatório.
3. O Calendário inclui, além dos trimestres lectivos, os períodos de matrícula, de avaliação do rendimento dos alunos, de pausas pedagógicas, de férias dos alunos, de férias do corpo docente, de práticas pedagógicas, de estágios e de seminários.
4. O Calendário Escolar para os alunos abarca dez (10) meses do ano civil e é aprovado pelo Ministro da Educação conforme o artigo 62º da Lei Base do Sistema de Educação.

ARTIGO 44º

(Da Carga Horária Docente)

A carga horária lectiva para os docentes da Escola é constante do despacho 121/04 de 29 de Dezembro do Ministro da Educação e do Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino Primário, secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas da Administração da Educação.

ARTIGO 45º

(Do Horário dos Alunos)

O horário dos alunos é elaborado tendo em atenção o plano de estudos e o período lectivo regular.

SECÇÃO VIII

(Das Aulas)

ARTIGO 46º

(Da Duração das Aulas)

1. As aulas têm a duração de 45 minutos podendo haver disciplinas que, pelo seu carácter específico, requeiram maior duração. O seu início e término devem ser anunciados por um toque de sineta.
2. Entre duas aulas haverá um intervalo de 5 minutos.
3. No período da manhã haverá um intervalo de 10 minutos.

ARTIGO 47º

(Da Tolerância de Entrada)

No 1º tempo de cada período de actividades escolares há uma tolerância de 10 minutos atribuída tanto para os alunos como para os docentes. Nos tempos seguintes não há qualquer tolerância.

SECÇÃO IX

(Dos Sumários)

ARTIGO 48º

(Do Registo de Matéria)

1. Os Sumários de cada aula deverão ser inseridos nos livros próprios pelo Professor de forma clara e pormenorizada e numerados, não sendo permitidas expressões vagas do género de "Continuação da aula anterior", "révisões" e outras formas afins.
2. Nos casos em que a aula tiver sido preenchida por exercícios, ou teste escrito, interrogatórios orais ou trabalhos de grupo deve indicar se a matéria que foi objecto desses trabalhos, interrogatórios ou exercícios e no caso de orais o número dos alunos interrogados.

SECÇÃO X
(Dos Processos de Avaliação)

ARTIGO 49º
(Das Provas Obrigatórias)

1. As provas obrigatórias de final do trimestre serão realizadas em dia e hora marcadas pelos professores, sob aprovação da área Pedagógica e anunciadas com antecedência de 15 dias em calendário próprio. Nesse anúncio deve indicar-se a duração de cada prova.
2. Os enunciados deverão ser entregues ao Coordenador de Disciplina 8 dias antes da realização da prova, acompanhadas das cotações e das correcções modelo.

ARTIGO 50º
(Do Conselho de Nota)

1. Para cada Turma existirá um Conselho de Notas.
2. O Conselho de Notas deve ser indicado/nomeado pelo Subdirector Pedagógico.
3. Para além do Director de Turma que coordena, o Conselho de Notas deve ser integrado por todos os professores dessa Turma um dos quais será indicado como Secretário.

ARTIGO 51º
(Da Competência do Conselho de Notas)

Preencher os termos, boletins e pautas.

1. Deliberar os casos críticos.
2. Elaborar o Relatório sobre o trabalho.
3. Assinar todo o expediente (pautas, termos, relatório e outros).
4. Compete ainda aos membros do Conselho, analisar e discutir a atribuição das notas para cada aluno.
5. Encaminhar para o Sub-Director Pedagógico todos os problemas que o Conselho não pode resolver.

ARTIGO 52º

(Da Competência do Coordenador do Conselho de Notas)

1. A. Coordenar os trabalhos.
2. Encaminhar o Dossier a Subdirecção Pedagógica.

ARTIGO 53º

(Da Competência do Secretário)

1. Substituir o Coordenador em caso de impedimento.
2. Preencher as actas e a marcação de faltas dos Membros do Conselho.

ARTIGO 54

(Do Preenchimento das Pautas)

1. O aluno tem direito de 2 votos para transitar ou ir ao recurso, o qual obedece as seguintes regras:
 - a) Aproveitamento
 - b) Comportamento.
 - c) Número de faltas
2. O aluno votado deve constar da pauta a tal observação.
3. As classificações e as faltas dos alunos deverão ser inicialmente escritas a lápis e só após a conferência, passadas a tinta.
4. No caso de não haver elementos de classificação, por falta de um professor deve colocar-se no início da coluna, ou colunas, a indicação de "sem professor".
5. No caso de não haver elementos de classificação, coloca-se na respectiva disciplina a indicação de "sem elementos de classificação".
6. No caso de não aproveitamento das disciplinas em atraso de classe imediatamente anterior, apenas deverão ser lançadas (afixadas) as classificações das disciplinas a que o aluno tenha aprovado e nas restantes a indicação "dependente da obtenção de aproveitamento nas disciplinas em

- atraso da x ". Sendo "x" a classe imediatamente anterior a que o aluno frequenta.
7. Nas mini-pautas e cadernetas devem ser escritas a vermelho o seguinte:
 8. Faltas justificadas dos alunos.
 9. Indicações que impliquem perda do ano como " reprovado por faltas", "anulação de matrícula", "cancelada matrícula" e outros. Todas as restantes indicações devem ser escritas a azul ou a preto.
 10. Cada Docente deve rubricar a coluna da sua disciplina na pauta, após a conferência.

ARTIGO 55

(Das Faltas do Conselho de Notas)

1. As faltas dadas por elementos do Conselho em reuniões do Conselho de Notas só podem ser justificadas mediante entrada na Direcção, da Guia Médica justificativa de impossibilidade de presença física, no prazo de 48 horas a contar da data da falta.
2. No caso do número anterior deve o professor em falta mandar e ou proceder a entrega ao presidente do conselho as classificações, que propõe para cada aluno.

ARTIGO 56º

(Das Normas de Comportamento)

1. Deve haver entre os elementos que formam a Comunidade Escolar um comportamento assente na cooperação e no respeito mútuo.
2. Os alunos que não tenham aulas ("horas de horário") devem ter um comportamento tal, que de forma alguma prejudiquem o normal funcionamento das aulas que estiverem a decorrer, devendo permanecer na turma, em estudo, sob direcção do Delegado de Turma.
3. Não é permitido aos alunos e professores fumar no decorrer das aulas e nas áreas não autorizadas para o feito. Por outro é expressamente proibido a venda, uso e consumo de bebidas alcoólicas no recinto da Escola;
4. Professores e alunos devem apresentar-se decentemente no recinto escolar, com realce a forma de vestir (uso obrigatório de Bata/uniforme da Escola).

- pentear e asseio corporal, não sendo permitidos decotes perturbadores, mini-saias, calções, T Sherts, chinelos, colãs, chapéus, bonés, chuchuados, tranças ou penteados abaixo dos ombros, calças roçadas e uso de auriculares no recinto escolar MP3, MP4 e congéneres.
5. É expressamente proibido o uso do telefone na sala de aulas, bem como mascar partilhas no recinto escolar.
 6. Proibido o uso e porte de armas de todo tipo, bem como objectos contundentes no recinto de Escola.

SECÇÃO XI

(Do Regime de Férias)

ARTIGO 57º

(Das Faltas dos Professores e Funcionários)

O regime de faltas dos professores e funcionários é aquele cujas normas estão estabelecidas no regime geral dos trabalhadores aprovadas superiormente.

ARTIGO 58º

(Das Faltas dos Alunos)

1. Em cada trimestre o aluno não poderá faltar por cada disciplina, um número de vezes igual ao número semanal de aulas estabelecidas no horário.
2. A falta a aula que, no horário, se componha de mais de um período de 45 minutos seguidos, equivalerá a tantas faltas quantos os períodos de 45 minutos.

ARTIGO 59º

(Da Marcação e Publicação de Faltas)

As faltas deverão ser marcadas pelo respectivo professor na sua caderneta e no livro de sumário, devendo o Coordenador de Turma, semanalmente, transcrevê-las e publicá-las.

ARTIGO 60º

(Da Justificação)

1. Todas as faltas deverão ser justificadas pelo encarregado de educação em impresso próprio, no prazo de 48 horas contadas a partir da data da falta e entregue ao Coordenador de Turma que aceitará, ou não, a justificação.
2. O Coordenador de Turma deverá anotar no livro de sumário quais as faltas justificadas e informar ao aluno e ao encarregado de educação, quando este atingir o limite das mesmas.

ARTIGO 61º

(Da Revelação de Faltas)

1. Os encarregados de educação dos alunos poderão efectuar três pedidos de revelação de faltas por ano lectivo.
2. O encarregado de educação dos alunos trabalhadores é responsável do Organismo a que o aluno trabalhador pertence.
3. A revelação só poderá validar-se se for sobre faltas justificadas.
4. Após a data da última falta o aluno tem o prazo de 15 dias para a apresentação do pedido de revelação de faltas que poderá ser acompanhado dos elementos de prova de impossibilidade de presença do aluno, tais como atestado Médicos, Declarações de saídas em Serviço, etc.
5. Compete ao Director, após ouvir o Conselho de Direcção, decidir sobre a aceitação, ou não, do pedido de revelação.

... não aceitação do pedido de revelação, ou no caso de não cumprimento do prazo indicado no nº deste artigo, o aluno será imediatamente suspenso da frequência das aulas.

ARTIGO 62º

(Das Faltas Disciplinares)

1. A marcação deste tipo de faltas, que implica a saída do aluno da sala de aulas, só é permitida quando, pelo seu comportamento, o aluno impossibilite o normal decorrer da aula.
2. A marcação de 2 faltas disciplinares, no decorrer do ano lectivo, a um aluno implica a apreciação do comportamento disciplinar do aluno em Conselho Disciplinar que poderá propor à Direcção outro tipo de sanção.
3. No caso de uma falta disciplinar incidir sobre um aluno, terá a contagem de duas faltas normais e os mesmos efeitos.

SECÇÃO XII

(Das Sanções)

ARTIGO 63º

(Das Sanções Disciplinares)

1. O não cumprimento das normas constantes do presente Regulamento, bem como a não acatamento de determinações dos órgãos superiores da Educação implicam para os alunos, as seguintes sanções, segundo a gravidade da falta cometida:
 2. Admoestação verbal.
 3. Censura registada.
 4. Suspensão das actividades.
 5. Proposta de expulsão
6. Constitui falta grave a deterioração deliberada, do património escolar, devendo ser exigido ao infractor para além de ser aplicada a sanção respectiva, a reposição do material danificado.
7. Os professores e funcionários estão abrangidos pelas leis em vigor da República de Angola.

ARTIGO 63º

(Da Admoestação Verbal)

Compete a qualquer membro da comunidade escolar criticar construtivamente todo e aquele que tiver um comportamento contrário as normas presentes neste Regulamento, sem que dele derivem consequências graves

ARTIGO 64º

(Da Crítica por Escrito e da Suspensão)

1. Compete ao Conselho Disciplinar propor à Direcção a crítica por escrito a todo aquele membro da comunidade escolar que praticar actos que perturbem notoriamente.
2. Para actos considerados graves, o Conselho disciplinar pode propor a Direcção a suspensão do infractor por um período de tempo que vai de 3 dias até 15 dias respectivamente, devendo as faltas daí resultantes serem injustificadas com a produção dos devidos efeitos.
3. A fraude (cábula, conversa entre alunos, uso do telefone) é punida com pena de reprovação imediata a disciplina objecto, em qualquer momento do ano escolar.

ARTIGO 65º

(Da Proposta de Expulsão)

1. Compete a Direcção de a Escola enviar a Estrutura Provincial do Ministério a proposta de expulsão do aluno que pratique um acto de consequência bastante grave ou que seja reincidente em casos de indisciplina.
2. Para actos considerados de graves, o Conselho Disciplinar pode propor a expulsão.
3. No caso do número anterior, deve a Direcção ouvir não só o Delegado de Turma, como obter parecer das estruturas associativas dos estudantes.

SECÇÃO XIII
(Disposições Finais)
ARTIGO 66º
(Disposições Finais)

Sem fazer parte do presente regulamento serão produzidos, como elementos a tomar em referência os:

1. Projecto Educativos da Escola.
2. Plano anual de actividades.
3. Os casos não previstos no presente Regulamento, assim como as dúvidas suscitadas na aplicação ou interpretação das suas normas serão resolvidos pela Direcção da Escola.

Visto e aprovado em Conselho de Direcção da EFP, aos 30 de Janeiro de 2014.

O Conselho de Direcção

