



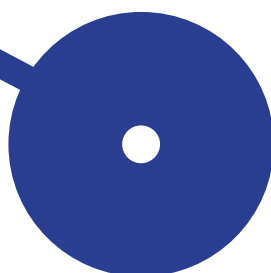
MESTRADO

Administração das Organizações Educativas

Entre a prática burocrática e a demagogia institucional, onde fica a democracia nas escolas?

Carla Celeste Sousa

12/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Carla Celeste de Magalhães Mendonça de Sousa

Entre a práxis burocrática e a demagogia institucional, onde fica a democracia nas escolas? A perceção dos professores e educadores portugueses.

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Administração das Organizações Educativas

Orientação: Prof.^a Doutora Paula Romão

Porto, dezembro de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Carla Celeste de Magalhães Mendonça de Sousa

**Entre a práxis burocrática e a demagogia institucional, onde fica a
democracia nas escolas? A perceção dos professores e educadores
portugueses.**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Administração das Organizações Educativas

Orientação: Prof.^a Doutora Paula Romão

Porto, dezembro de 2023

DEDICATÓRIA (S)

Àqueles que são as minhas raízes. De quem muito me orgulho. Que me educaram nos afetos e na felicidade. Que me ensinaram a crescer, a valorizar a aprendizagem e a cultivar a curiosidade. Que me despertaram o sentido da justiça, da honestidade, da solidariedade, da democracia e da crença na utopia,

Aos meus Pais: Álvaro Mendonça de Sousa e Fernanda Sousa

Aos meus duplos Padrinhos: Carlos Sousa e Fátima Patrício

Àquela que primeiro me despertou o prazer de ensinar. Ao meu suporte emocional, em todos os momentos,

À minha irmã, Rute Sousa

Para quem desejo ser um motivo de orgulho e de exemplo. Para quem quero deixar um legado de luta, de resiliência, de aprendizagem e de esperança. A quem desejo o melhor do mundo e todos os sonhos,

Aos meus sobrinhos: Alexandre, Margarida e Clara

A um lutador pela democracia e pela liberdade. Pelo companheirismo, paciência, altos e baixos, e cumplicidade de 30 anos,

Ao Vítor Pires, meu marido.

À memória do meu pai.

À memória dos meus avós.

AGRADECIMENTOS

Encerro este ciclo, com o orgulho de ter concretizado mais um passo na via do conhecimento e, como a formiga no carreiro, poder dar um pequeno contributo para reflexão, em defesa da democracia e da escola pública.

Expresso a minha gratidão a todos aqueles que tornaram possível a efetivação desta etapa:

À Professora Doutora Paula Romão, orientadora desta tese, pelo profissionalismo, competência, incansável apoio, incentivo e, exaustiva disponibilidade. Por me recordar, amiúde, de pôr “os pés na terra” e me “recentrar”. Por me ter tatuado, há mais de quatro décadas, conceitos como lealdade, compromisso, honra, exigência e persistência. Pelo exemplo, que sempre foi, de verticalidade, resiliência e caráter. O meu público reconhecimento de que, sem a sua persistência, sem a sua convicção, sem a sua amizade, este objetivo não teria terminado. Um emotivo, afetuoso, e especial agradecimento;

Ao Professor Doutor Fernando Diogo, pela colaboração, na revisão do inquérito por questionário. Pela sua sagacidade, espírito crítico e orientação na disciplina de Desenho e Desenvolvimento de Projeto, que contribuíram para dar corpo a esta dissertação;

Aos professores do Mestrado em Administração das Organizações Educativas, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto (2021/23), pelo seu contributo na minha aprendizagem e pela disponibilidade sempre revelada;

Aos meus colegas deste curso, pela partilha de conhecimento e trabalho colaborativo. Um destaque especial para os “Administra Dores do Intelecto”: João Cunha, Célia Almeida pela colaboração mais proativa na submissão para aprovação e partilha do inquérito por questionário, e, Cristiano Moreira, Lília Afonso, Fábio Justo e Carla Brito. Não posso deixar de referenciar e agradecer a colaboração no 1º ano deste ciclo, da Elsa, do Pedro, da Cátia, da Daniela, do Hélder, da Vera, da Alice, da Ângela Topa, da Sónia, da Susana, da Maria José, da Inês, Joana, Mariana, Andreia e, neste último ano em particular, agradecer ao José Ferreira e à Rosa Alice Dixe, pela força que nos fomos dando mutuamente.

Aos colegas do 1º ano do Mestrado em Administração das Organizações Educativas, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto (2022/24), pela colaboração na construção do inquérito por questionário, na primeira fase de teste;

À minha amiga, Luísa Aires, pela disponibilidade e colaboração nas explicações, procedimentos e leitura dos dados estatísticos do SPSS e de análise no Turnitin.

Ao Professor Doutor Rui Maia, pela disponibilidade nas explicações dos procedimentos e leitura dos dados estatísticos do SPSS;

Ao colega e amigo, Alberto Piçarra, pelo apoio e compreensão no âmbito laboral e académico;

Ao Pedro Araújo e ao Raúl Alonso, pela colaboração e revisão do Inquérito por Questionário;

À Alexandra Vieira e Sandra Costa, pelo apoio, revisão e colaboração de divulgação do Inquérito por questionário. Indiretamente, entre outros, corresponsáveis pela minha inscrição neste mestrado, por via das reflexões em torno da democracia, da educação e da escola pública;

À minha colega e amiga, Manuela Airosa, Presidente da Associação de Professores de Educação Física de Braga, pela colaboração na distribuição do inquérito por questionário;

À amiga, Sara Veiga, pela colaboração na revisão do inquérito por questionário e nas traduções;

Ao SPGL, Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, na pessoa da Dra. Albertina Pena, pela disponibilidade de apoio e divulgação dos inquéritos, por e-mail, junto dos seus associados;

Ao Sindicato Nacional dos Professores Licenciados pelos Politécnicos e Universidade (SPLIU), que prontamente demonstrou a sua disponibilidade para colaborar no envio do inquérito por questionário, por e-mail, aos seus associados;

Aos meus amigos e à minha restante família, pela compreensão do meu tempo ausente;

Aos meus estudantes estagiários de Prática de Ensino Supervisionada, Gabriel Leão, José Alves, e Ruben Gonçalves (2022/23), André Monteiro, Diogo Rodrigues e Francisco Rocha (2023/24), com quem continuo a aprender e a questionar, nesta missão de ser professora;

Aos diretores das escolas que divulgaram o inquérito por questionário, tal como aos docentes que colaboraram nesta investigação, com o seu preenchimento;

Aos docentes anónimos que me enviaram palavras de incentivo e de apreço com congratulações pela relevância e oportunidade da presente temática.

RESUMO ANALÍTICO

A democraticidade e os princípios democráticos, consagrados na lei magna do país e na lei fundamental que sustenta a educação, celebram a democracia como uma premissa incontornável na educação e na escola.

Ante a encruzilhada da praxis burocrática e a demagogia institucional, emerge uma interrogação crucial: que lugar ocupa a democracia na escola? Este questionamento, permeando os meandros de nossa análise, revela-se um ponto fulcral para compreender os desafios contemporâneos enfrentados pelo ideal democrático.

No limiar de meio século do Portugal democrático, difundimos por todos os 812 Agrupamentos Escolares (AE) e Escolas não Agrupadas (EnA), de Portugal Continental um Inquérito por Questionário (IQ), ao qual responderam 1822 professores e educadores.

Foi utilizado o método misto, com uma análise quantitativa através de dados estatísticos, recorrendo aos programas Excel e Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) e, interpretativa (qualitativa), através da análise de conteúdo.

No que respeita aos principais resultados obtidos, destacamos: um aparente alheamento dos professores face ao funcionamento e responsabilidades dos órgãos da escola, por via de respostas “sem opinião” e dispersão de respostas; a efetiva influência da burocracia na participação democrática; uma ambígua perceção da conceção da democracia; uma dose de demagogia discursiva institucional; a perversidade em que se transformou o Decreto-Lei nº 75/2008, por via da figura/órgão do diretor; e, um clima de medo e censura que parece instalar-se em algumas escolas.

Em termos das conclusões, podemos afirmar que, pela progressiva debilidade em que se encontra, a democracia nas escolas está efetivamente em risco, necessitando de novo fôlego, de reflexão profunda e debate político alargado.

Palavras-chave: Democracia, Democracia na escola; Burocracia; Demagogia.

ABSTRACT

Democratism and democratic principles laid down in the country's magna law and in the fundamental legislation that governs school education celebrate democracy as an absolute premise in both educational and school life.

Faced with the clashing of bureaucratic praxis and institutional demagogy, a crucial question arises – what place does democracy hold in schools? This interrogation, which permeates the intricacies of our analysis, proves to be a central point for understanding the contemporary challenges faced by the democratic ideal.

On the brink of celebrating half a century of democracy in Portugal, we sent out a questionnaire survey to all 812 school groups (Agrupamentos Escolares – AE) and non-grouped schools (Escolas não Agrupadas – EnA) in mainland Portugal, to which 1,822 teachers and educators responded.

The survey was conducted by means of a mixed method, with quantitative analysis – through statistical data, using Excel and Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) programmes – and interpretative, or qualitative, analysis – via content analysis.

As for the key findings, the following stand out: an apparent lack of awareness among teachers regarding the workings and responsibilities of school governing bodies, in the form of "no opinion" responses and a wide range of answers; the effective influence of bureaucracy on democratic participation; an ambiguous perception of the concept of democracy; a degree of institutional discursive demagoguery; the perversity of what Decree-Law nº 75/2008 became, as a result of the role of the headteacher; and a climate of fear and censorship that seems to be taking hold in some schools.

Conclusively, it can be stated that democracy in schools is indeed endangered and requires a new lease of life, thorough reflection and extensive political debate, given the progressive weakness in which it is currently placed.

Keywords: Democracy, Democracy in schools; Bureaucracy; Demagogy.

LISTA DE TABELAS/FIGURAS/SIGLAS

1. LISTA DE TABELAS:

Tabela 1: Caraterização da Amostra e População-alvo	49
Tabela 2: Caraterização Profissional da Amostra.....	50
Tabela 3: Frequência de registo de sugestões ou opiniões no âmbito da Democracia na Escola	53
Tabela 4: Frequência de registo de situações menos democráticas ocorridas em ambiente escolar	57
Tabela 5: Relação entre cargos ocupados e o órgão que efetivamente garante a democracia na escola.....	62
Tabela 6: Relação entre anos de funções no agrupamento e o órgão que efetivamente garante a democracia na escola.....	64
Tabela 7: Relação entre anos de exercício na profissão docente e o órgão que efetivamente garante a democracia na escola	65
Tabela 8: Perceção sobre a influência político-partidária local na eleição/ constituição/ nomeação dos cargos ou órgãos da escola.....	68
Tabela 9: Correspondência entre a prática quotidiana profissional e trechos de documentos estruturantes.....	71
Tabela 10: Fatores que condicionam negativamente a democracia na escola	74
Tabela 11: Grau de concordância com afirmações gerais, no âmbito da democracia na escola ..	77
Tabela 12: Grau de concordância com práticas burocráticas nas escolas dos respondentes	83
Tabela 13: Perspetiva individual sobre práticas e procedimentos	86
Tabela 14: Grau de concordância com práticas e procedimentos quotidianos na escola dos respondentes.....	88
Tabela 15: Relação entre a sinceridade das respostas dadas ao IQ e algumas variáveis socioprofissionais.....	93

2. LISTA DE FIGURAS:

Figura 1 - Conceitos essenciais para a democracia na escola	94
---	----

3. SIGLAS E ABREVIATURAS:

AE: Agrupamentos Escolares

AOE: Administração das Organizações Educativas

Ap: Apêndice

DL: Decreto-Lei nº

EnA: Escolas não Agrupadas

IQ: Inquérito por questionário

ME: Ministério da Educação

R: Resposta nº

ÍNDICE

DEDICATÓRIA (S).....	I
AGRADECIMENTOS.....	II
RESUMO ANALÍTICO.....	V
ABSTRACT.....	VI
LISTA DE TABELAS/FIGURAS/SIGLAS.....	VII
1. LISTA DE TABELAS:.....	VII
2. LISTA DE FIGURAS:.....	VIII
3. SIGLAS E ABREVIATURAS:.....	IX
INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL.....	4
1.1. CONCEITO DE DOCENTE, PROFESSOR E EDUCADOR.....	4
1.2. CONCEITOS: DEMAGOGIA, BUROCRACIA E DEMOCRACIA.....	5
1.2.1. A DEMAGOGIA.....	5
1.2.2. A BUROCRACIA.....	6
1.2.3. A DEMOCRACIA.....	8
1.2.3.1. TIPOS DE DEMOCRACIA.....	10
1.3. A ESCOLA ENQUANTO ORGANIZAÇÃO.....	11
1.3.1. AS RELAÇÕES DE PODER.....	13
1.4. DOS MACRO AOS MICRO NÍVEIS DE DECISÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS – OS PATAMARES DE RESPONSABILIDADE E A DEMOCRATICIDADE EVIDENCIADA.....	15
1.4.1. NÍVEL MACRO ORGANIZACIONAL.....	15
1.4.2. NÍVEL MESO ORGANIZACIONAL.....	16
1.4.3. NÍVEL MICRO ORGANIZACIONAL.....	17
1.5. LEGISLAÇÃO ESTRUTURANTE.....	18
1.5.1. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA.....	19
1.5.2. A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO.....	19
1.5.3. DECRETO-LEI N.º 75/2008, DE 22 DE ABRIL.....	20
2. ESTUDO EMPÍRICO.....	23

2.1.	CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO	23
2.2.	MOTIVOS PARA A ESCOLHA DO TEMA.....	26
2.2.1.	<i>A RELEVÂNCIA DE PRESERVAR E AFIRMAR A DEMOCRACIA NAS ESCOLAS</i>	29
2.2.2.	<i>CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS – AS AMEAÇAS À DEMOCRACIA</i>	30
2.3.	IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS	32
3.	MATERIAL E MÉTODOS	33
3.1.	OPÇÕES METODOLÓGICAS	33
3.1.1.	<i>O PARADIGMA</i>	34
3.1.2.	<i>A METODOLOGIA</i>	34
3.1.3.	OS MÉTODOS	35
3.1.3.1.	MÉTODOS QUANTITATIVOS.....	36
3.1.3.2.	MÉTODOS QUALITATIVOS.....	37
3.2.	PÚBLICO-ALVO E AMOSTRA.....	38
3.3.	INSTRUMENTO E RECOLHA DE DADOS.....	39
3.3.1.	<i>CONCEÇÃO E VALIDAÇÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO</i>	39
3.3.2.	<i>A CARACTERIZAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DO INQUÉRITO</i>	41
3.3.3.	<i>DISTRIBUIÇÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO</i>	43
3.3.4.	<i>QUESTÕES ÉTICAS</i>	43
3.4.	TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS	44
3.4.1.	<i>ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS</i>	44
3.4.2.	<i>ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS</i>	45
3.5.	LIMITAÇÕES DO ESTUDO, DESAFIOS, DIFICULDADES E EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM.....	48
4.	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	49
4.1.	CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	49
4.2.	ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS RESPOSTAS ABERTAS DO IQ	51
4.3.	ANÁLISE ESTATÍSTICA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	62
5.	CONCLUSÃO	96
6.	PROPOSTAS PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS	98
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100

LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	108
APÊNDICES.....	111

INTRODUÇÃO

Assumir o compromisso de estudar a democracia nas escolas, na ótica dos docentes, afigura-se como um desafio ambicioso. Talvez demasiado ousado ingrato ou (in)compreensivelmente (ir)relevante, mas que a inquietação latente da autora, reclama.

Num momento ímpar de grande contestação social, em diversos setores de serviço público, a educação não é exceção. Parece ressurgir, entre os professores, uma esperança e uma vontade de lutar por um conjunto de matérias que sentem ser injustas, desgastantes, e que corroem a sua crença no sistema educativo e na vontade de se manterem na profissão.

Nesta resistência coletiva, traduzido pelo progressivo descontentamento e descrença nas políticas educativas, que temos presenciado, são infindáveis os desabafos de revolta, numa espécie de catarse coletiva

Entre alguns destes fatores, encontramos: o excesso de burocracia; as contradições e incongruências entre o que é propalado pelos responsáveis da nação e o que se observa, vive e sente no quotidiano das escolas e, num outro patamar, expressões e preocupações sobre a democracia na escola e, o seu impacto.

Algumas destas temáticas, têm sido alvo de inquéritos informais, espontâneos e inorgânicos por via das redes sociais e também de algumas organizações sindicais, bem como, naturalmente, de estudos académicos.

Com a proximidade das comemorações dos 50 anos de abril, e perante o anteriormente enunciado, surge-nos como de alta pertinência e atualidade, recentrar o debate sobre a democracia nas escolas e, contribuir para uma apreciação do seu estado, através da perceção dos docentes, em vertentes distintas, passíveis de serem analisadas.

Fruto de inúmeras e profundas alterações normativo-legislativas produzidas quer no âmbito da reorganização escolar, como dos modelos de administração e gestão, entre outros, que sucessivos governos vão assumindo para a área educação, há quem defenda que há burocracia a mais e democracia a menos, contrariando ou contornando o postulado nos documentos estruturantes, de acordo com alguns estudos académicos.

Se por um lado temos uma prática quotidiana que aparenta ser hiperburocrática, limitativa e disfuncional, nas diferentes dimensões da profissão docente – controlo, tarefas, regras, regulamentação – por outro lado, temos narrativas discursivas político-governamentais que fazem

ecoar a palavra democracia, mas que não aparentam ter reflexo nas práticas quotidianas do funcionamento da escola, e que parecem indiciar algo como uma demagogia institucional.

Ambos os fatores poderão contribuir para um desaparecimento progressivo de práticas democráticas no quotidiano escolar, relegando a democracia para os bastidores, ou em última instância para um papel figurativo. Importa-nos, então, perceber se, uma ou ambas, serão não só conflitantes com a prática de democracia na escola, como fatores que contribuem para a sua secundarização.

À luz de documentos como a Constituição da República Portuguesa e a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), sobre os princípios da democraticidade, e de participação democrática, seria expectável, que as organizações escolares cumprissem esse desígnio, envolvendo todos os atores comprometidos com o processo educativo, honrando aqueles documentos.

Ora, se é verdade que a democracia não se vive ou é exercida por normativos, verdade é também, que as orientações e regras plasmadas nesses documentos, no processo de governo da escola, e nomeadamente com a legislação mais recente, acrescido do excesso de burocracia, parecem condicionar de forma indelével, o envolvimento e a participação ativa de todos que a constroem diariamente, nomeadamente dos professores, limitando os processos democráticos.

E quem melhor que os professores e educadores, para serem consultados, conquanto estão na linha de frente da educação, lidando diretamente com os alunos, colegas e comunidade educativa.?

As suas opiniões serão especialmente relevantes neste contexto.

Este estudo tem por objetivo principal analisar a consistência da democracia no quotidiano profissional docente, na perspetiva dos professores e educadores do ensino público de Portugal Continental e está estruturado em seis capítulos.

No primeiro capítulo, dedicado ao enquadramento teórico-legal, objetivamos clarificar os conceitos inerentes à temática em estudo, contextualizar a escola enquanto organização, identificar relações de poder, distinguir diferentes níveis de responsabilidade sobre a democracia na escola, integrar e analisar o quadro legal da educação e, assentando numa ampla revisão da literatura.

No estudo empírico (capítulo dois), procedemos à contextualização do estudo, motivação para a escolha do tema e a sua relevância no contexto atual, identificação do problema inicial e respetivos objetivos do trabalho.

Os materiais e métodos, estão descritos no terceiro capítulo, sustentando as opções e procedimentos metodológicos, apresentando as etapas de investigação, o instrumento, recolha e tratamento de dados, tal como uma abordagem às limitações deste estudo.

No quarto capítulo procedemos à apresentação, análise e discussão dos resultados, identificando algumas tendências de respostas, com base nos dados obtidos e triangulação de respostas.

O quinto capítulo, é consagrado às principais conclusões do estudo de acordo com o problema de partida e objetivos propostos, mencionando as inferências dos resultados e, incluindo propostas para investigações futuras.

O último e sexto capítulo é destinado a propostas para investigações futuras

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

Para Torres (2004), a relação entre democracia e burocracia é ambígua e complexa, envolvendo problemas práticos e teóricos que nem sempre são “satisfatoriamente tratados pela bibliografia especializada” (p. 15). Se por um lado a democracia prevê uma participação dos indivíduos, a burocracia, tende a condicionar limitando ou inibindo essa mesma participação, criando uma relação tensa.

Para uma melhor contextualização e interpretação dos conceitos referenciados, optamos por uma abordagem sequencial dos mesmos.

1.1. CONCEITO DE DOCENTE, PROFESSOR E EDUCADOR

Convirá, antes de mais, clarificar como ao longo deste trabalho utilizaremos termos como docente (s), professor (es) e educador (es). Para facilitação de leitura utilizaremos a designação de professor (es), para simultaneamente identificar professor (es) e educador (es). A palavra docente será utilizada, com a mesma condição (associando professor(es) e educador (es) e enquanto sinónimo de professor.

Em bom rigor, estas três designações têm conceitos diferentes. Pelo primeiro Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei nº (DL) 139-A/90), pode ler-se no seu artigo 2º, que como docentes (alínea b), são considerados os “educadores de infância, professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e professores do ensino secundário profissionalizados ou a aguardar profissionalização”; como educadores (alínea d), são considerados os “docentes certificados para a docência na educação pré-escolar” e como professores (alínea e), os “docentes certificados para a docência nos ensinos básico e secundário.

Com a evolução da legislação, a Lei n.º 16/2016 de 17 de junho, estabelece alterações ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e no seu artigo 3º, determina a alteração ao artigo 2º do DL 139-A/90, entretanto alterado por uma série de Decretos-Lei e Leis, para a seguinte redação: “Para efeitos da aplicação do presente Estatuto, considera -se pessoal docente aquele que é portador de qualificação profissional para o desempenho de funções de educação ou de ensino, com carácter permanente, sequencial e sistemático ou a título temporário.”

1.2. CONCEITOS: DEMAGOGIA, BUROCRACIA E DEMOCRACIA

1.2.1. A DEMAGOGIA

A demagogia, no seu estado de essência mais puro, pode ser considerada como uma técnica utilizada por líderes políticos ou públicos para ganhar o apoio popular através do uso de argumentos apelativos e emocionais, ao invés de argumentos baseados em factos ou evidências concretas. Pode não só incluir promessas irrealistas, apelos à emoção em vez da razão, manipulação de informações ou factos, como a exploração de medos ou preconceitos. A demagogia recorre a uma retórica inflamada e apelos emocionais para ganhar poder e influência, frequentemente usada como populismo.

Disto nos dá conta Rousseau na obra *O Contrato Social* (2002). Para este filósofo, a demagogia, ocorre quando indivíduos ou líderes políticos manipulam a opinião pública, e desejos imediatos do povo para irem de encontro aos seus próprios interesses, ou de grupos específicos em vez de trabalhar para o bem comum, logo a demagogia é vista como uma ameaça à legitimidade e estabilidade do governo democrático, pois mina a verdadeira expressão da vontade geral e pode levar a formas degeneradas de governação.

Platão (2017), um dos pioneiros a utilizar este conceito, na sua obra *A República*, caracteriza a demagogia, como um dos estágios da decadência da democracia, um mal que origina a corrupção do sistema democrático, onde líderes carismáticos exploram as fraquezas do sistema e prometem soluções fáceis para os problemas complexos. Assim, a ascensão da demagogia, surge pelo desrespeito das regras democráticas, culminando em possíveis líderes autocráticos. Como refere Freitas (2020), o discurso demagógico, é um engodo, uma narrativa ilusória, enganadora, “desprezando a verdade factual” (p. 36), conquanto a realidade que é descrita e propalada é a que melhor se adequa à própria conveniência, não incorporando todo o contexto real.

No *Dicionário de Política*, Bobbio et al. (1998) afirma que este fenómeno da demagogia se desenvolveu essencialmente com a crise das democracias liberais, nomeadamente através da transformação do ser humano em máquinas, e que originou a perda da própria individualidade e o levou a desorientar-se, passando a adaptar o seu comportamento sociopolítico ao das massas, o que por sua vez facilita a instrumentalização dos cidadãos, por via de “novas técnicas de persuasão e manipulação das consciências” (p. 319).

Assim sendo, a demagogia institucional pode ser particularmente mais preocupante porque, ao contrário de líderes individuais, as instituições democráticas têm a capacidade de institucionalizar práticas demagógicas, normalizando-as e tornando-as parte do funcionamento cotidiano. Isso pode levar à erosão da confiança nas instituições democráticas e pode minar a capacidade dessas instituições de agir de forma responsável e em benefício do bem comum.

Para este estudo, interessar-nos-á perceber se haverá esta demagogia instituída nas escolas. Se haverá nas narrativas e diplomas legais, coerência ou contradição com o que se verifica no dia a dia profissional dos docentes, para dividendos políticos. Se as lideranças responsáveis pela governança da escola, adotam atitudes de instrumentalização, manipulação, domínio e vantagens em prol do bem de alguns, em detrimento do bem coletivo.

1.2.2. A BUROCRACIA

Na aceção popular, a burocracia é tida como um “complicómetro” e, vista de forma depreciativa, pela multiplicidade de papéis e/ou procedimentos, volume de regulamentos, regras e rotinas a que obriga, inibindo a agilização de soluções ou prontidão de resposta, pelo que a sua conotação é essencialmente com a ineficácia ou disfunção (Chiavenato, 2003). Nas escolas, a expressão de “grelhador”, é habitualmente utilizada para descrever a sua imersão em burocracia, e o preenchimento de grelhas. A produção e preenchimento de papéis – agora em suporte digital – planos, projetos, avaliações e uma panóplia de outros documentos, parece relegar para um subplano, as funções das componentes pedagógicas e sociais – dimensões primordiais da escola. Segundo Bobbio et al. (1998) haverá alguns estudiosos que equacionam a retirada do termo burocracia do atual léxico científico, considerando os múltiplos conceitos encontrados e pelas “incertas formulações das ciências sociais primitivas” (p. 124). No entanto, este autor, acrescenta que esta vontade é evitável, se a concetualização da burocracia, tiver como base os princípios Weberianos. Ora, de acordo com Weber (2015), uma organização burocrática deve ser hierarquizada, com regras e procedimentos claramente definidos, papéis e responsabilidades distintamente atribuídos. Isso pode ser aplicado à organização escolar, com uma hierarquia clara que inclui a liderança escolar, professores, alunos e funcionários não docentes e técnicos especializados. A burocracia também deve ser baseada em competência técnica e mérito, com contratação e promoção baseadas em habilidades e desempenho, em vez de relações pessoais. A teoria da burocracia foi desenvolvida como um modelo ideal de organização para alcançar a eficiência e a racionalidade nas ações. Embora Weber tenha enfatizado as vantagens da burocracia

em termos de eficiência, “Precisão, velocidade, certeza, conhecimento dos arquivos, continuidade, direção, subordinação estrita, redução de desacordos e de custos materiais e pessoais são qualidades que, na administração burocrática pura, e fundamentalmente na sua forma monocrática, atingem o seu nível ótimo.” (Weber, s.d., p. 37), mas reconhecendo igualmente que a burocracia se pode tornar excessivamente rígida e impessoal, podendo levar a um excesso de regulamentação e uma perda de flexibilidade. Na escola, isso pode se traduzir em excesso de controlo e regulação, limitando a autonomia dos professores e inibindo a inovação. Disso nos dá conta Crozier (1963) e Lotta (2020), reportando-se a Robert Merton, que em 1940, terá sido pioneiro na definição da burocracia disfuncional, registando que a sua aplicação rigorosa poderia implicar, entre outros, a um desencorajamento da responsabilidade e iniciativa dos subordinados, a uma inflexibilidade, impessoalidade, indiferença e insensibilidade, tal como previra Weber (2015), com a metáfora “gaiola de ferro”, pretendendo ilustrar como as estruturas burocráticas, a racionalização excessiva e a ênfase na eficiência podem, paradoxalmente, limitar as escolhas individuais e restringir a liberdade, criando uma sensação de confinamento ou jaula. No entanto, e, segundo Chiavenato (2003), “a burocracia é a organização típica da sociedade moderna democrática” (p. 262).

Percebemos então que a burocracia assenta numa lógica de racionalidade, lógica e eficiência e pode tornar-se excessivamente centralizada e autoritária, e indevidamente usada por grupos de interesse ou por lideranças de topo para proteger seus próprios interesses em detrimento do interesse comum, limitando ou inibindo a participação dos atores envolvidos na organização, nomeadamente nas tomadas de decisão, o que per se, já limita a efetividade da democracia. Sendo as escolas, uma complexa organização e com características muito específicas, têm uma estrutura burocrática demasiado centralizada e revestida de problemas decorrentes da implementação de regras e procedimentos rígidos, originando conflitos e ineficiências dentro das organizações educativas (Crozier & Erhard, 1980).

Ora, a burocracia é uma das linhas de estudo da nossa investigação, encontrando-se na ordem do dia. Prova disto são os diversos e recentes estudos académicos em torno desta temática. Em termos nacionais, recentemente foi realizada uma consulta nacional a educadores e professores de Portugal continental e insular, efetuada em julho do presente ano pela Federação Nacional de Educação (2023), que nos dá conta que o maior desafio que os professores enfrentaram neste

último ano foi o trabalho administrativo, significando isto que, assertivamente, a burocracia é um dos pontos fulcrais de reflexão, no momento atual. A comprovar a pertinência desta matéria, e percebendo a enleada teia burocrática que o sistema construiu, temos também, a apresentação de um recém-criado simplex para as escolas, pelo Ministério da Educação (2023), com 20 propostas para diminuir a burocratização interna, reconhecendo, tacitamente, que este é um problema significativo no regular funcionamento das escolas. Mas até que ponto a burocracia poderá limitar e/ou condicionar a democracia na escola?

1.2.3. A DEMOCRACIA

Em ciências políticas, este é um tema de discussão recorrente e com séculos de existência. A palavra “democracia”, advém do grego e etimologicamente é dividida em demos, de povo e kratos, de poder. Em termos literais poder-se-ia interpretar como o poder do povo.

Autores consagrados como Bobbio et al. (1998) e Dahl (2001), alertam para a dificuldade em definir o conceito de democracia, por diversas razões, entre as quais a volatilidade da evolução do seu conceito ao longo das épocas e o contexto histórico cultural dos diversos países. Chegando mesmo Dahl (2001) a questionar sobre como poderemos concordar com o que significa hoje democracia, se já representou diferentes coisas, em épocas distintas. A assunção de diversos significados para a democracia, leva Bobbio et al. (1998), a considerar a democracia, como um termo genérico para um atributo qualificante, conquanto permite que em termos de “comportamentos universais”, se designe democracia como “formal”, que implica a tomada de decisões em diferentes domínios, e em que lado a lado coexistam os regimes liberais democráticos e socialistas democráticos e, portanto ser compatível com a pluralidade ideológica, e se apelide como “substancial”, a que privilegia ideias tradicionais do pensamento democrático, com especial incidência para o igualitarismo (p. 328) Regressando ao primeiro parágrafo e resumindo, a democracia formal, pode ser considerada como o governo do povo, enquanto a substancial, significa mais, um governo para o povo (Bobbio et al., 1998).

No entanto, a maior dificuldade para a definição do conceito parece residir no simples facto de comportar em si, simultaneamente, um ideal e uma realidade, conforme regista Dahl (2001), e talvez por isso, este autor considere que a democracia plena é inexistente em qualquer sistema do mundo real.

Bobbio, jurista, filósofo, político, e escritor italiano, no seu livro *O Futuro da Democracia* (1997), define a “democracia”, como um conjunto de regras e de procedimentos para o encontro de

decisões coletivas, em que está prevista e facilitada uma participação o mais ampla possível de todos os interessados independentemente de doutrinas ideológicas. Para Santomé (2006), este conceito, pode ser entendido, como uma forma de viver em sociedade, como tal, abrange o quotidiano de cada um.

Se acreditarmos num conceito democrático diferente do atualmente instituído – a “democracia neoliberal”, a participação dos indivíduos, nos processos de decisão, terá de ser muito mais ampliada (Mogilka, 2003). Ou seja, as decisões que afetem qualquer aspeto da vida das pessoas, deve implicar a sua envolvimento no processo de decisão (Chiavenato, 2003).

Por outro lado, e citando Canotilho (2003): “o princípio democrático não elimina a existência das estruturas de domínio, mas implica uma forma de organização desse domínio. Daí o caracterizar-se o princípio democrático como princípio de organização da titularidade e exercício do poder” (p. 290).

Ou seja, “democracia”, não implica, ausência de poder, mas um poder regulado, com uma participação proativa do máximo de indivíduos para a definição de decisões coletivas.

Num estudo de direito, o exercício democrático do poder, implica o contributo de todos, na assunção do direito à igualdade e participação política, uma participação livre e consciente, entre o princípio democrático e os direitos fundamentais do cidadão (Carvalho, 2020, citando Canotilho, 1993, p.271). Ora se implica o contributo de todos, significa uma participação de todos. Uma pluralidade de opiniões e uma decisão coletiva. Para Nunes (2021) “participar é tomar parte; ser parte de; trazer uma parte, mas também levar uma parte” (p. 23). Para o mesmo autor, a noção de participação envolve uma certa ideia de uma relação de solidariedade, de implicação, de diálogo ou também de uma situação confrontacional (p. 25).

As formas de participação e os processos formalizados de participação, implicam vários momentos de discussão, como de deliberação, até ao momento de decisão (Nunes, 2021). Ou seja, qualquer processo de participação, implica tempo. Tempo para debater, refletir, intervir e decidir. Como também afirma Torres et al. (2020) ao afirmar que o tempo longo, exigido para uma participação democrática, não se coaduna com o tempo curto imposto pelos preceitos da competitividade e eficácia, atualmente exigidas.

A estas formas de participação social, podemos designá-las como sendo o que se designa por democracia participativa. Para Boaventura Sousa Santos (2002) a democracia participativa “assenta na ideia de que os cidadãos devem participar diretamente nas decisões políticas e não apenas, como preconiza a democracia representativa, na escolha dos decisores políticos” (p. 8).

Sendo um conceito de vasta interpretação, em educação, a “democracia”, é um tema que face a alterações legislativas e a um novo paradigma educativo que aparenta emergir, urge colocar no centro da reflexão e da discussão.

Na nossa perspetiva e para este estudo, parece-nos adequado clarificar que a democracia não se esgota só no ato de eleger e governar, mas comporta um conjunto de direitos fundamentais nas diversas instituições democráticas, nomeadamente a construção de processos de governação (Dahl, 2001). E neste sentido, cumpre-nos refletir, como orientação, algumas das características da democracia propostas por Dahl. Para este autor, a característica-chave é a “contínua responsividade do governo às preferências de seus cidadãos, considerados como politicamente iguais” (Dahl, 2005, p. 25), quer isto dizer que a todos os cidadãos deve ser reconhecida igual capacitação para os processos de tomada de decisão. A uma cidadania plena, deve corresponder igualdade de oportunidades plenas, quer de formulações de preferência, de expressar e manifestar essas suas preferências individual ou coletivamente e, das mesmas serem consideradas na governação, sem quaisquer tipos de discriminação, quer de conteúdo como de origem da predição (Dahl, 2005). Neste sentido alguns dos requisitos da democracia, que partilhamos concetualmente com este autor e dão corpo a parte do nosso estudo são: o direito ao voto, com eleições livres, idóneas, justas e frequentes; a liberdade de expressão, e a cidadania inclusiva, acrescido do direito de eleger e ser eleito, de se reunir, de participar e influir na política decisória, como defende Bobbio (1998).

1.2.3.1. TIPOS DE DEMOCRACIA.

Num plano concetual, podemos distinguir vários tipos de democracia, cada qual com as suas características, que ao longo dos anos têm vindo a ser teoricamente desenvolvidas. Dos vários tipos de democracia, temos como exemplos; a direta, a representativa, a parlamentar, a presidencial, a semipresidencial, a social, a participativa, a liberal, a neoliberal, a popular, a deliberativa. Importa para o nosso estudo o enfoque em duas destas dimensões: a representativa e a participativa.

Na democracia representativa, os cidadãos elegem pelo voto, regra geral, por meio de eleições livres e democráticas, os seus representantes que atuam em seu nome e, que as irão representar no processo decisório, logo, as decisões são assumidas em nome de um conjunto de pessoas (Chiavenato, 2003). Este é o tipo de democracia mais comum.

A democracia participativa, coexiste geralmente com a democracia representativa, uma vez que os representantes eleitos continuam a tomar decisões em nome dos cidadãos, mas a participação pública de discussões é incentivada para influenciar a elaboração de políticas em diversas áreas. Ou seja, a oportunidade de participar ativamente na tomada de decisões através de audiências públicas, consultas populares, e outros mecanismos de participação. Caracteriza-se então pela possibilidade de intervenção direta e ativa dos cidadãos nos procedimentos e tomada de decisões que afetam as suas vidas, no respeito pelas suas opiniões e pontos de vista, das suas convicções e expectativas, na gestão dos assuntos que lhe são próximos, e de controlo do exercício de poder (Chiavenato, 2003).

1.3.A ESCOLA ENQUANTO ORGANIZAÇÃO

Obviamente que se o nosso objeto de estudo passa pela escola, não poderemos deixar de lhe dar relevância, enquanto organização.

Considerando a definição de Chiavenato (2003) sobre as organizações: "conjuntos de pessoas trabalhando juntas, em uma divisão do trabalho, no sentido de alcançar propósitos e objetivos comuns" (p. 366), a verdade é que a escola não deixa de ser uma organização educativa, com uma missão singular, "que é uma missão essencialmente pedagógica e educativa" (Costa & Castanheira, 2015, p. 26). Uma organização específica de educação formal e interesse público (Formosinho, 1988). Como tal a análise da escola enquanto organização não se esgota na sua modelização normativa nem na morfologia dos seus órgãos de topo (Lima, 1998). No entanto, estes aspetos não deixam de ser essenciais para a compreensão das escolas (Formosinho & Machado, 2013).

Podemos então considerar que a escola, enquanto organização educativa é uma unidade social, com uma estrutura organizacional dinâmica, orientada por um corpo de controlo e coordenação, com um contexto histórico-cultural, que encerra especificidades e cumpre políticas e objetivos educacionais, com base em tecnologias pedagógicas e processos educativos

A imagem da escola como uma organização burocrática, remete-nos para as teorias de organização mecanicistas e burocráticas, como modelos para as instituições, objetivando a eficácia, o rendimento. Esta perspetiva coloca a escola num patamar rigidamente constituído, com papéis, normas e significados, e que cumpre funções de socialização e seleção social. A escola torna-se num espaço dominado pela racionalidade e onde a ordem é natural à organização

Como unidades sociais, as escolas, têm em comum com as outras organizações um “conjunto de características (objetivos, poder, estrutura, tecnologias), sujeita a processos de controlo, especialização e divisão do trabalho tal como com elas partilha modelos teóricos de análise, conjugando modelos analíticos (interpretativos) e modelos normativistas/pragmáticos, integrando assim as teorias das organizações e de gestão” (Formosinho, 2019, p. 4). Mas, para Formosinho e Machado (2013), a análise da escola, enquanto organização, não se esgota na sua modelização normativa nem na morfologia dos seus órgãos de topo. No entanto, estes aspetos não deixam de ser essenciais para a compreensão da temática da administração das escolas, pese embora, estas perspetivas abduquem das realidades empíricas, de outras orientações plurais e práticas não oficiais, que a ação organizacional escolar comporta, não as reconhecendo. Uma tendência para ignorar a dimensão prática e fazer sobressair a perspetiva, por vezes racionalista, de dimensões homogéneas, universais e formais. Nesta ótica, percebe-se o normativismo, e a visão formal-legal da organização escolar, apesar do seu carácter mais abrangente, menos rígido e uniforme na prática (Lima L., 1996).

Para Mintzberg (1995) a estrutura de uma organização pode ser “definida como o total da soma dos meios utilizados para dividir o trabalho em tarefas distintas e em seguida assegurar a necessária coordenação entre as mesmas” (p. 20). Com base neste autor, existem cinco estruturas dentro das organizações, cada qual com funções específicas e, com possibilidade de interação entre elas, de múltiplas formas e fatores. A primeira das quais, e a que nos interessa para o caso em estudo será o vértice estratégico – o topo hierárquico. onde se processa a maior parte das decisões. Espaço onde são delineados estratégias e planeamento sobre o processo de produção. Com a responsabilidade de supervisionar, objetiva o cumprimento da missão da organização de uma forma mais eficaz. No caso das escolas esta função, é associada ao diretor. No atual momento e com todo o centralismo nele depositado, “O diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial.”, como se pode ler no artigo 18º do DL 75/2008, em vigor.

Apesar de não nos debruçarmos sobre todas elas, não podemos deixar de incluir nesta reflexão, até porque algumas delas integram o nosso estudo, a linguagem metafórica, que Costa (1996) propôs para a classificação das organizações escolares, através das seguintes imagens: empresa, burocracia, democracia, arena política, anarquia, cultura. A imagem de burocracia refere-se a uma escola com regras rígidas, procedimentos formais e uma ênfase na conformidade com regulamentos e normas. Na perspetiva da democracia, a escola é vista como um local onde a participação e a tomada de decisões compartilhadas são valorizadas, promovendo a inclusão de

diferentes partes interessadas. Enquanto arena política, que nos interessará mais à frente, a escola é vista como um campo de conflito e negociação de interesses diversos, onde diferentes grupos competem pelo poder e influência.

1.3.1. AS RELAÇÕES DE PODER

As relações das lógicas de poder, contribuem para a constituição de normas de comportamentais. Há uma lógica de relações de poder na vida quotidiana, transportada para a vida diária das organizações. Segundo Bernoux (1995), a vida quotidiana de qualquer organização é constituída por conflitos de poder não só por ambições pessoais, mas porque cada conjunto de indivíduos e grupos são diferentes pela sua formação e função tal como pelos seus objetivos que nem sempre coincidem, com os pares, ou com a organização. Cada qual tem uma perspectiva, que é a sua, sobre os meios necessários para assegurar o melhor e mais eficaz funcionamento, logo haverá um conflito de poder. Nesta lógica há a necessidade de inserir um regulador destes conflitos. Já Weber (1993), considera poder como “a probabilidade de impor a própria vontade dentro de uma relação social” (p. 43), independentemente da sustentabilidade dessa probabilidade. Ou seja, uma capacidade de exercer a influência sobre alguém, para realizar alguma coisa, que não o faria sem a intervenção de quem exerceu esse propósito, o que denota uma relação de dependência de um sobre o outro segundo indivíduo e uma disponibilidade de recursos superiores, de quem exerceu a influência. No entanto Bernoux (1995), considera esta presunção demasiado mecanicista, atendendo a que a reciprocidade, não é tida em consideração nesta equação, e em rigor não se poderá afirmar que o que exerceu a influência obtenha o que pretendia, só pelo simples facto de ter uma posição superior. Já Etzioni (1974), considera poder como a habilidade de alguém induzir um outro a apoiar as suas orientações, ou posições, entendendo que a maioria das relações de consentimento, têm como móbil o controlo social. Da interligação entre os diferentes tipos de poder e participação, que este autor propõe, surge uma classificação das organizações. No caso das escolas, a que se parece destacar é a designada organização normativa, e isto porque, é a legislação – e seus normativos – a principal artéria de controlo da generalidade dos atores, hierarquicamente inferiores nessa organização (Etzioni, 1974). Por seu turno, Crozier (1963), aponta dois tipos de poder nas organizações: o de perito, intimamente relacionado com as qualificações e capacidades dos indivíduos, de forma a regular as incertezas, e o poder funcional hierárquico, advindas dos papéis e funções exercidas pelos diferentes atores na estrutura organizacional.

Ora, sendo a burocracia uma forma de organização que se baseia em regras e procedimentos, hierarquia e especialização de funções, o poder é exercido de maneiras diferentes. Esse poder é distribuído de forma hierárquica, com os indivíduos em posições superiores detendo mais poder e autoridade do que aqueles em posições inferiores, nomeadamente o poder de tomar decisões e controlar o trabalho dos funcionários que estão abaixo deles na autoridade. No caso das escolas, o diretor, por via do DL 75/2008, é investido desse poder, conquanto se transforma, ele próprio, no órgão de administração e gestão das escolas.

Estas relações de poder na burocracia, podem ser influenciadas por múltiplos fatores como a cultura organizacional, as relações pessoais, normas e regras internas, e a própria política organizacional.

Quando os indivíduos em posição hierárquica superior, logo uma autoridade formal, usam o seu poder para promover seus próprios interesses ou objetivos, em vez de trabalhar em prol dos objetivos da organização como um todo, pode levar a um ambiente de trabalho competitivo e desmotivador para os restantes membros da organização. Por outro lado, podem igualmente surgir relações de poder informais, que são alimentadas por relações pessoais e de amizade. Essas relações podem influenciar a forma como o trabalho é realizado e como as decisões são tomadas dentro da organização.

Já na democracia, e no nosso país, as relações de poder são caracterizadas pela distribuição equilibrada do poder entre os diferentes segmentos da sociedade, garantindo independência entre eles e proteção de direitos e assentando em três áreas principais: o poder executivo exercido pelo governo, responsável pela implementação de políticas e leis; o poder legislativo exercido pelo parlamento que é responsável por criar leis e regulamentações; e o poder judiciário, exercido pelos tribunais, que são responsáveis por interpretar e aplicar a lei.

Ainda que este equilíbrio do poder, sirva exatamente para evitar e controlar o abuso de um poder único e centralizado, com a separação dos mesmos, a verdade é que nem sempre estão imunes a influências ou pressões de determinados grupos sociais, de grupos de interesse económicos, empresariais, pressões político-partidárias, ou de outros setores e fatores como a concentração de riqueza e recursos em mãos minoritárias. Em última análise, as relações de poder na democracia, são moldadas pela interação complexa, entre as instituições políticas, a sociedade e as pessoas que exercem o poder.

1.4.DOS MACRO AOS MICRO NÍVEIS DE DECISÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS – OS PATAMARES DE RESPONSABILIDADE E A DEMOCRATICIDADE EVIDENCIADA

Dale (2004), defende que as ideologias, valores e culturas mundiais, são quem definem as políticas nacionais, que se transformam em meras “interpretações de versões e guiões” globais (p. 429). Por esta via, o mesmo acontece com as políticas sobre os sistemas educativos, que pese embora mediadas pela governação local, não deixam de estar sujeitas à força motriz, da economia capitalista mundial (Dale, 2004).

A definição das políticas educativas que ocorrem no plano nacional, e numa linha verticalmente hierarquizada, têm, constitucionalmente, a democracia como uma das charneiras do sistema educativo. Os níveis de decisão e responsabilidade percorrem vários patamares, pelo que apresentamos uma perspetiva desses níveis, que, no nosso entendimento, melhor traduzem a democraticidade evidenciada e o impacto direto ou indireto no sistema educativo e na sua efetivação no quotidiano escolar.

1.4.1. NÍVEL MACRO ORGANIZACIONAL

O nível macro de decisão das políticas educativas em Portugal inclui as decisões tomadas pelo governo central e pelos órgãos governamentais que influenciam o sistema educativo como um todo. Isso inclui a definição do quadro legislativo para a educação, a definição de metas e objetivos para a educação em todo o país, a alocação de recursos financeiros e humanos para a educação e a implementação de programas nacionais. Alguns exemplos de decisões neste nível incluem: a definição de currículos nacionais para diferentes níveis de ensino; estabelecimento de objetivos e metas nacionais para a educação; definição de políticas para a formação de professores; decisões orçamentais para o setor da educação.

Neste nível, podemos então incluir o Governo da nação e o Ministério da Educação (ME).

O Governo, como principal responsável pela definição e implementação das políticas educativas. a nível nacional, como currículos, planos de estudo, objetivos educacionais, financiamento, entre outros. A democraticidade neste patamar é garantida através do processo eleitoral e do Parlamento, que deve aprovar as leis e as políticas educativas do governo.

O ME é o departamento do Governo de Portugal responsável pela definição, coordenação, execução e avaliação da política nacional relativa ao sistema educativo (no âmbito da educação pré-escolar, do ensino básico, do ensino secundário e da educação extraescolar), bem como pela articulação da política de educação com as políticas de qualificação e formação profissional (Eurydice, 2023).

1.4.2. NÍVEL MESO ORGANIZACIONAL

O nível meso de decisão das políticas educativas em Portugal inclui as decisões tomadas pelas autoridades regionais e locais. Isso inclui a adaptação das políticas nacionais e estratégias às necessidades e especificidades regionais, a gestão dos recursos educativos a nível regional ou local, e a implementação de planos e programas específicos nas escolas. Este nível de decisão refere-se a políticas que definiram grupos específicos dentro do sistema educativo, como escolas, municípios ou regiões. Alguns exemplos de decisões neste nível incluem: Definição de políticas de distribuição de recursos (tais como financiamento, materiais, etc.). Sem querermos aprofundar cada uma destas instituições, referimos a título de exemplo: as Direções Regionais da Educação; a Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares; a Direção-Geral da Educação; Direção-Geral da Administração Escolar; e, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (Eurydice, 2023).

As Entidades Intermunicipais e as Autarquias Locais (Câmara Municipal e Juntas de Freguesia), cujas competências na educação estão agora vertidas no DL 16/2023, de 27/02, na sua 6ª versão de atualizações após o início do processo de descentralização administrativa, desencadeado pela Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto, e concretizado, para a área da educação, com o DL 21/2019, de 30 de janeiro, também integram este nível de responsabilidade.

As autarquias locais, têm um papel importante na gestão das escolas e no desenvolvimento de políticas educativas a nível local, pela proximidade das instituições, o que não inviabiliza, que por força das competências legalmente confiadas, transforme os diretores das escolas em reféns das políticas locais e dos poderes instituídos. A democraticidade neste patamar é garantida através da eleição das autarcas e da participação dos cidadãos em processos de consulta e debate público sobre as políticas educativas a nível local. Por lei está consagrado a existência de um órgão

consultivo, o conselho municipal de educação, que objetiva a nível municipal, analisar e acompanhar o funcionamento do sistema educativo propondo as ações consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo, pese embora as circunstâncias de reunir ordinariamente apenas duas vezes por ano, no início e no final do ano letivo, em função do definido no ponto 1 do artigo 59^a, da lei em vigor, que particularmente a autora considera ser manifestamente insuficiente, até pela experiência própria, enquanto membro daquele órgão, como representante, eleita, dos docentes do respetivo concelho.

1.4.3. NÍVEL MICRO ORGANIZACIONAL

O nível micro de decisão das políticas educativas pode ser atribuída aos Agrupamentos Escolares/Escolas não Agrupadas (AE/EnA) e às suas comunidades escolares. Estas unidades organizacionais do sistema educativo, têm órgãos próprios de administração e gestão, e são constituídas por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis/ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum. Pela legislação, as escolas têm autonomia pedagógica, administrativa e financeira, o que lhes permite definir os seus projetos educativos, os planos curriculares e os planos de atividades, bem como administrar os recursos humanos, financeiros e materiais.

Com base nas imagens de Morgan (2006), e a organização como sistema político, a escola é uma estrutura que procura conciliar e ordenar pessoas com interesses diversos e potencialmente conflitantes, mas com espaços legitimados pela organização. Costa (1996), estrutura a escola num âmbito concetual e analítico dos modelos políticos; rejeitando a racionalidade e a previsibilidade, considerando-a uma arena política. Em ambas as situações, a organização/escola é vista segundo o sistema do governo, ou seja, baseada nos princípios políticos, usando nestas regras que se aplicam na política.

A sua democraticidade é evidenciada através da sua autonomia pedagógica e organizacional, bem como dos envolvimento em processos de participação e consulta pública. As escolas e as comunidades educativas, devem ter um papel fundamental na implementação das políticas educativas e na promoção da participação e da democracia na educação. Demais a mais, e segundo Dahl (2001), quanto menor for a unidade organizacional, mais elevado será o potencial de participação dos seus atores, com menor necessidade de recorrer a representantes, para delegação de tomadas de decisão ou problemas importantes.

O DL 75/2008, de 22 de abril, atualizado pelo DL 137/2012, de 2 de julho, consagra no ponto 2 do seu artigo 10º, que os órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas são o conselho geral (artigo 11º), o diretor (artigo 18º), o conselho pedagógico (artigo 31º) e, o conselho administrativo (artigo 36º).

Responsável pela direção estratégica e linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa, nos termos e para os efeitos do n.º 4 do artigo 48.º da LBSE, temos o Conselho Geral.

Por via legislativa (DL 75/2008), o diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. Uma figura hiperconcentrada de poderes e competências.

Pelo mesmo decreto (DL 75/2008), os domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente, estão sob alçada do conselho pedagógico, que é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada. Por fim, o conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira das escolas.

Para o nosso estudo, interessa-nos abordar numa primeira fase, o nível macro, com a legislação estruturante e posteriormente analisar o nível micro – o quotidiano escolar mais propriamente dito.

1.5.LEGISLAÇÃO ESTRUTURANTE

Em Portugal, a legislação estruturante da educação é composta por um conjunto de leis e regulamentos que estabelecem as regras e os princípios básicos da organização e gestão do sistema educativo, bem como os direitos e deveres dos intervenientes na área da educação.

Entre as principais leis e regulamentos destacam-se, para o nosso estudo:

Anterior a uma conjuntura mundial neoliberal, à qual se subjugaram a generalidade dos países europeus, incluindo Portugal, foi redigida e promulgada a Constituição da República Portuguesa documento supremo na vida política e legal do país, que estabelece a estrutura, organização e princípios fundamentais do Estado e define os direitos fundamentais e deveres dos cidadãos, refletindo os ideais fundamentais da República Portuguesa, onde se inclui a democracia e a educação, como valores fundamentais.

1.5.1. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA PORTUGUESA

A Constituição da República Portuguesa é a lei suprema do país. Define as regras de organização do poder político; estabelece as grandes orientações políticas; os princípios essenciais, pelos quais se rege o estado português; e, consagra direitos fundamentais dos cidadãos. No seu preâmbulo, pode ler-se a decisão de “estabelecer os princípios basilares da “democracia”, de assegurar o primado do Estado de Direito democrático”.

Estabelece o direito à educação como um direito fundamental de todos os cidadãos estabelecendo que ao Estado compete promover a sua democratização, garantindo a todos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística., e define as linhas gerais da organização do sistema educativo, incluindo a sua universalidade, gratuidade e qualidade.

No respeito pela Constituição da República, e de acordo com os princípios democráticos basilares consagrados, nomeadamente no plano da educação (artigos 73^o ao 77^o), foi elaborada a LBSE, onde se estabelece os objetivos, estruturas e modos de organização da educação.

Na sequência desta carta magna, surge a LBSE, que como quadro-legal, orienta o desenvolvimento e a organização do sistema de ensino., definindo objetivos, estrutura, princípios e direitos relacionados com a educação.

1.5.2. A LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

A LBSE – Lei n.º 46/86 ² – define os princípios e as bases do sistema educativo português que regem a sua organização e funcionamento, incluindo a estrutura e a organização do ensino, o papel dos diferentes intervenientes no processo educativo, e os direitos e deveres dos alunos, pais e professores, onde se incluem princípios fundamentais como carácter unitário, a igualdade de oportunidades, a qualidade, a participação democrática e a autonomia das escolas. Estabelece o enquadramento geral e a organização do sistema educativo português, através de um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas. Preconiza e garante o favorecimento de um

1 A Constituição da República Portuguesa, foi aprovada em 02 de abril de 1976, com a sua publicação em Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10, foi posteriormente revista em 1982, 1989, 1992 e 1997, 2001, 2004, 2005.

2 A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, foi posteriormente alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro; 49/2005, de 30 de agosto; e 85/2009 de 27 de agosto.

desenvolvimento integral da personalidade, do progresso social e da democratização da sociedade, assegurando assim, a igualdade de oportunidades e as práticas democráticas.

Através do seu artigo 77^o ³, ficou garantida o direito da participação na gestão das escolas e das políticas de ensino, por parte de diversos atores, nos termos da lei em vigor. É com base nestes fundamentos legais que se produz a restante legislação sobre a educação e o ensino. Conta já com a 5^a revisão, atualizada através da Lei 16/2023, de 10 de abril, que objetiva valorizar o ensino politécnico e o regime jurídico das instituições de ensino superior.

Respeitando estes documentos, são estabelecidas as políticas educativas, da qual destacamos para efeitos deste estudo, o DL 75/2008, cujo impacto é determinante na organização e funcionamento das escolas públicas em Portugal, uma vez que define as regras e princípios relacionados com a sua autonomia, administração e gestão.

1.5.3. DECRETO-LEI N.º 75/2008, DE 22 DE ABRIL

O DL 75/2008, estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Assim, define a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas, permitindo-lhes tomar decisões em vários aspetos da sua gestão. No que diz respeito à vivência democrática, este Decreto-lei estabelece que as escolas devem ter uma participação democrática de gestão e organização, nomeadamente através da eleição dos órgãos de gestão e da participação dos vários elementos da comunidade educativa. Isso significa que as escolas têm uma margem de autonomia relativa para a vivência democrática, devendo criar espaços e negociação de participação que permitam a todos os membros da comunidade escolar a possibilidade de uma intervenção ativa nas decisões da vida da escola e garantam que os princípios e valores da educação e da democracia são respeitados, dentro do quadro normativo e legal estabelecido pelo ME.

Este modelo (entretanto atualizado com o DL 137/2012, em vigor), destaca-se então, não só pela integração dos representantes da comunidade no novo órgão de direção estratégica – o conselho geral (art^o 11^o), como pela criação da grande figura de autoridade – o Diretor – agregador de múltiplas funções e competências. Pode ler-se no artigo 18^o: “O diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural,

3 Artigo 77.º (Participação democrática no ensino) 1. Os professores e alunos têm o direito de participar na gestão democrática das escolas, nos termos da lei. 2. A lei regula as formas de participação das associações de professores, de alunos, de pais, das comunidades e das instituições de carácter científico na definição da política de ensino.

administrativa, financeira e patrimonial.”. Ou seja, este normativo afasta da esfera decisória aqueles que todos os dias, constroem a dinâmica organizacional, contrariando o princípio de uma organização democrática (Carvalho, 2020).

Inevitavelmente aqui surge a questão comparativa com o anterior modelo de gestão, aparentemente mais democrático, pelo que o iremos contextualizar.

O DL 115-A/98, de 4 de maio, previa no seu artº 8º, nºs 1 e 2, a criação da Assembleia de Escola, enquanto “órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola”, bem como o “órgão de participação e representação da comunidade educativa”, em simultâneo com a possibilidade de o estabelecimento escolar optar por um diretor, ou por um conselho executivo – sendo que a esmagadora maioria das escolas, optou mesmo pela segunda opção. Neste mesmo decreto nos seus artigos 15º e 19º, nº 1, determinava que o Conselho Executivo fosse eleito numa assembleia constituída para esse efeito e que integrasse a totalidade dos funcionários docentes e não docentes, em exercício de funções, representantes dos alunos do ensino secundário e representantes de pais e encarregados de educação. Este princípio, mantinha a colegialidade e a eleição dos principais órgãos de gestão (assembleia e direção executiva). Os coordenadores das estruturas de orientação educativa e de coordenação pedagógica, com assento no Conselho Pedagógico eram eleitos pelos respetivos pares. Ou seja, a administração e gestão escolar, assentava em órgãos colegiais, em que as tomadas de decisão, eram debatidas e definidas coletivamente, assim como a legitimidade da ocupação dos cargos e reconhecimento das competências. Comportamentos consentâneos com um pensamento de crença na transformação e construção de uma escola de todos e para todos – um projeto comum.

Segundo Lima, Sá e Silva (2020), as várias tentativas de impor, ou permitir órgãos unipessoais, saíram goradas até aos anos 90, em que emergiam movimentos lentos e contraditórios, essencialmente advindos da ala direita e extrema-direita do nosso espectro político, defendendo e argumentando as vantagens de órgãos unipessoais eleitos por colégios eleitorais mais limitados, sem contudo, conseguirem vingar, quer com o DL 172/91, que personalizava na figura de um diretor executivo, a premissa de garantir a estabilidade e a eficiência na administração e gestão, quer, como já vimos, dando a opção às escolas de escolherem um diretor, em vez de uma direção executiva, no DL 115 – A/98.

Uma década depois, sem justificação, e sem evidências que associassem a colegialidade, à falta de liderança, ou desresponsabilização dos coletivos escolares, surge o DL 75/2008, com uma dupla atribuição de cargos de autoridade na escola: o Presidente do Conselho Geral e um Diretor,

obrigando à teórica cooperação entre os dois órgãos – o de administração e o de gestão – previstos no novo normativo (Lima, Sá, & Silva, 2020).

No entender de Lima, Sá e Silva (2020), face à teimosia e constante rejeição desta figura, por parte dos órgãos de administração e gestão escolares, apesar da insistência na promulgação de diplomas e decretos que permitiam a criação do modelo unipessoal de gestão, a nova tendência neoliberal, na sua perspectiva ideológica, acabaria por impô-la juridicamente, não permitindo qualquer hipótese de opção por parte das escolas, através do DL 75/2008.

Verdade também parece ser, que terá havido períodos de ausência de candidatos aos órgãos colegiais, tal como uma eternização no poder dos presidentes dos conselhos diretivos, executivos, ou outros cargos, mas que talvez só por si, não justificaria a alteração jurídica (Lima, Sá, & Silva, 2020). O mesmo aparenta estar a acontecer atualmente, em que alguns dos concursos para o órgão/cargo de diretor ficam vazios.

Com efeito, atendendo à inexistência de motivos claros e assertivos contra os órgãos colegiais, a justificação só poderá ser encontrada nas matrizes ideológicas que nos governavam (Lima, Sá, & Silva, 2020). Um bloco consensual, contra o pressuposto constitucional de gestão democrática, fortemente influenciado pelos crescentes doutrinamentos de lideranças do tipo empresarial e movimentos dominantes, favoráveis ao conceito de empreendedorismo na administração pública, em voga na altura e, denominado como nova gestão pública (Lima, Sá, & Silva, 2020; Lima, Sá, & Torres, 2020).

O DL 75/2008, surge então em rutura com o modelo anterior, promovendo e legitimando a personificação da administração e gestão da escola, concedendo e confiando a um indivíduo, suposto líder, o poder de gestão administrativa, financeira e pedagógica e o poder de designar ou nomear os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

Esta conceção tecnocrática levou a um progressivo desaparecimento de conceitos sobre política, liberdade, emancipação e democracia no léxico e legislações educativas (Santomé, 2006), ao banir do seu preceituado, palavras como democracia, colegialidade, gestão democrática, mas também com a criação, pela via legislativa, de uma figura hiperconcentrada de poderes e competências, mantendo apenas a questão semântica e a sua instrumentalização ao serviço da eficácia organizacional da escola (Lima, Sá, & Torres, 2020).

2. ESTUDO EMPÍRICO

2.1.CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

A relevância que a democracia tem para nós no progresso social e civilizacional, tendo por base a educação e a escola, enquanto espaço formativo e de desenvolvimento integral do cidadão, que é suportada por um conjunto de atores que a constroem diariamente, e a tentam elevar a um expoente máximo, onde imperem valores subjacentes à democracia, como a participação, a cooperação, a consciência crítica e reflexiva, entre outros, e, face à nossa inquietação latente enquanto profissionais atentas, somos impelidas para a necessidade de entender, sem revivalismos, o fio condutor da democracia, que permitiu uma evolução e transformação social, por via da expansão e massificação da educação, da participação e reflexão crítica, coletiva. Importa, pois, recuperar, hoje, o sentido da democracia e a sua perceção pelos docentes, no seu quotidiano. Ao longo da nossa vida pessoal e carreira profissional, temos assistido a diversas e profundas transformações legislativas e de políticas educativas, com repercussão nos estados motivacionais e de envolvimento, dos professores, nos processos de participação da vida escolar, nas tomadas de decisão, e na construção coletiva da organização.

Conhecemos alguns estudos que apontam para o afastamento da esfera decisória aqueles que, todos os dias, constroem a dinâmica organizacional, com o atual modelo de gestão escolar, contrariando o princípio de uma organização democrática (Carvalho, 2020).

Talvez, por este motivo, corra uma ideia generalizada, entre uma parte significativa de docentes, que atualmente, a escola não é democrática. Que a democracia na escola está em risco. Não raras vezes o temos ouvido. A razão, será, com certeza, multifatorial.

Debrucemo-nos sobre três desses possíveis fatores: as políticas educativas, a demagogia e a burocracia.

Sobre as políticas educativas adotadas e, mais concretamente sobre o atual modelo de administração e gestão, através do DL 75/2008, a constituição de um órgão unipessoal e a excessiva concentração de poderes numa única figura – a do diretor, assim como a constituição dos órgãos, em que os docentes estão representados, mas com os quais tudo parece indicar, não se identificam ou em que não se reveem, e até mesmo aparentando desconhecer a sua constituição, parece enfraquecer a participação nas tomadas de decisão, e simultaneamente

retirar espaço de crítica e intervenção. Tal como explicitam Lima, Sá, e Torres (2020), este atual modelo de gestão, apelidado de terceira edição (Lima, et al. 2017), integra uma nova série de conceitos da nova gestão pública, que normalizam, os designados mínimos democráticos, caracterizados por mais nomeações, menos colegialidade e menos eleições, perfilados com as exigências performativas atuais, mas mais afastados da essência democrática da escola pública (Torres, et al., 2020). Neste sentido parece óbvia a efetividade de responsabilização das políticas educativas, com enfoque para o DL 75/2008, no perecimento da democracia nas escolas públicas.

Numa outra vertente, e citando Brederode Santos (2020) “entre a lei e a realidade pode haver hiatos difíceis de transpor” (p. 5), o que nos leva a inferir que poderá haver um desfasamento entre o que é dito e escrito pelos governantes do país e a sua prática nas escolas. Por vezes, de uma forma, quiçá afrontosa. Neste sentido, haverá uma dose de demagogia, que colide com a realidade vivenciada diariamente e fere a credibilidade da conceção de democracia.

Senão vejamos: há cerca de um ano (23 de março 2022), escutamos dos mais altos responsáveis da nação, no pátio da galé, no arranque das comemorações dos 50 anos do 25 de abril), avisos e alertas sobre o futuro da democracia. O primeiro-ministro, demissionário, de Portugal, António Costa, nas suas declarações regista que “como outras democracias, a nossa tem problemas urgentes e desafios imperiosos”, acrescentando que a liberdade e a democracia são sempre “obras inacabadas” e “nunca estão imunes a ameaças”. Por sua vez, João Costa, atual Ministro da Educação da República Portuguesa, ainda em funções, afirmou, à entrada para uma reunião do Conselho de Ministros da Educação, Juventude, Cultura e Desporto da União Europeia (Bruxelas, 5 abril 2022), que “As escolas devem ser laboratórios de “democracia” e oficinas de paz”.

Face a estas declarações, será expectável, que a “democracia” e os processos democráticos, ainda que enfrentem alguns desafios, tenham uma efetividade, nas escolas portuguesas, ou estaremos meramente num plano retórico e demagógico?

Se ambas as afirmações foram proferidas numa conjuntura internacional muito conturbada, instável e em que a perigosidade de processos de soberania e democracia, foram colocados na ribalta, num plano macro de geopolítica, quando nos voltamos para um plano micro – as escolas – o que se passará?

Nesta senda, subscrevemos Pacheco Pereira (2023), ao registar que a Democracia e a Demagogia, poderão ser consideradas como “irmãs”, conquanto apresentam como denominador comum a base popular. Ora, face a esta asserção, ocorre-nos que poderá haver um risco efetivo da segunda se sobrepor à primeira. Será que os docentes têm essa perceção? Será que os docentes, conseguem

perceber na demagogia, um entrave à democracia? Ou que a primeira apresenta uma primazia atualmente sobre a segunda?

E como terceira vertente a burocracia. A burocracia surge historicamente por várias razões, como forma de organização e administração e, o seu desenvolvimento está implicitamente relacionado com mudanças sociais, políticas e económicas ao longo dos tempos. Assumindo que a burocracia é uma realidade presente na esmagadora maioria das organizações, e que, por razões discutíveis, as escolas não são exceção, para onde este procedimento migrou com algumas adaptações, a verdade é que pode encerrar em si, alguns princípios aceitáveis, como ser uma ferramenta eficaz de organização, mas no reverso tem como característica a mecanização e rigidez e consequentemente uma falta de adaptabilidade.

Portanto, se por um lado, numa perspetiva positivista, poderá ter um efeito benéfico no garante de maior transparência e objetividade, com regras e regulamentações específicas, por outro lado, poderá ter um efeito nefasto ao limitar a autonomia, a criatividade, a inovação e mesmo alguma desumanização nos diferentes processos. Ao impor decisões unilaterais e hierarquizadas. A sua sucessiva complexificação constitui-se como um obstáculo para a eficiência, flexibilidade, criatividade e processo de tomada de decisão, com consequente impacto negativo sobre práticas democráticas no contexto escolar.

Diagnosticamos que, aparentemente, “temos uma prática quotidiana excessivamente burocrática e disfuncional, e por outro, uma hipotética demagogia institucional, em que a narrativa discursiva e a prática são, aparentemente, antagónicas” (Sousa & Romão, 2023, p. 32). Como tal, importa saber se, não só serão conflituantes com a prática de democracia na escola, como se “haverá intenções deliberadas para a sua irrelevância” (p. 32).

Estes fatores, ainda que não em exclusivo, parecem, não só corroer o sentido de participação na escola e reflexão crítica coletiva, como cooperar para um desfasamento entre as partes ativas das escolas (docentes e não docentes), a sua administração e gestão e, os processos, que se desejariam, de ampla participação nas tomadas de decisão e, com voz ativa na construção de uma escola, que se pretende, democrática.

2.2. MOTIVOS PARA A ESCOLHA DO TEMA

Recorrendo à icónica frase de Churchill, proferida na Câmara dos Comuns a 11 de novembro de 1947, alegando que a democracia é o pior de todos os sistemas, excetuando todos os outros, a verdade é que, é a este regime, que se recorre e pelo qual se clama, para o garante ou conquista de direitos humanos fundamentais como a igualdade, a justiça e a liberdade. Por outro lado, Bobbio (1997) argumenta que a democracia é um ideal a ser perseguido, mas que a realização prática da democracia frequentemente envolve compromissos e imperfeições, fazendo a distinção entre democracia ideal e democracia real, reconhecendo que muitas democracias existentes na prática têm características imperfeitas, como desigualdades de poder e participação limitada.

É, no entanto, o regime mais moroso e trabalhoso. Conquanto implica tempo para esclarecer, deliberar e decidir, envolvendo sempre um conjunto máximo de pessoas.

Quando se questiona se a democracia está em perigo, a resposta parece-nos óbvia. Não podemos ignorar que, por muitos, a democracia, é tida como adquirida e irreversível. E nem se pensa nela. No entanto aparenta esboroar-se, paulatinamente, a nível mundial. Com efeito, sob a capa da democracia, parecem emergir por todo o lado, líderes governamentais autocratas, por conta de uma democracia liberal, liderada por elites neocapitalistas, conservadoras ou nacionalistas. Disto nos dão conta Levitsky e Ziblatt (2022), no seu livro *Como morrem as democracias*, através de lições históricas, que nos alertam para os motivos, pelos quais falham alguns regimes democráticos e, sobre a ascensão de alguns líderes, que por via da democracia, subvertem todo o sistema e processo que os elevou ao poder. O enfraquecimento de instituições fundamentais à sobrevivência dos estados, e a rutura com políticas sociais, privilegiando as lógicas economicistas do mercado e da competitividade, vão promovendo um esvaziamento das próprias democracias, quase impercetíveis à maioria da população, levando a retrocessos civilizacionais. Esse aparente desmoronamento, por si próprio, internamente, leva Boaventura Sousa Santos (2019), a afirmar, que as democracias, também morrem, democraticamente. As diversas instituições, transformam-se em armas políticas, para benefícios próprios. Nestas, incluem-se as escolas, os sistemas educativos – o berço, do que se pretende socialmente construir e desenvolver, está igualmente refém de um novo paradigma dicotómico.

Neste sentido, a democracia enfrenta desafios como a polarização política, a desigualdade social e a corrupção. Por isso, é importante que haja um compromisso constante com a promoção da democracia e seus valores, por meio da educação cívica, da participação ativa, crítica, reflexiva e consciente da população e da proteção e fortalecimento das instituições democráticas

É importante destacar que a democracia é sempre um processo contínuo e que depende do envolvimento e da participação ativa de todos os atores. Na escola particularmente, depende do envolvimento da comunidade escolar. Se não houver um culto permanente, corre o risco de ruir, com as tomadas de poder e o populismo, com a autocracia, o abuso do poder e o nepotismo.

Ora, um dos desafios que hoje se coloca, de acordo com Torres et al. (2020) é como construir uma escola democrática, com base em pressupostos que o contrariam? “Como resistir e contrariar o avanço de uma racionalidade instrumental, gerencialista que bloqueia as diminutas possibilidades de participação democrática.?” (p. 296).

Face, a um aparente desgaste democrático existente nas escolas e convictos de que este processo pode ser travado e revertido – partindo da premissa, que não há investigadores neutros, conquanto cada qual transporta em si, camadas de valores histórico-socio-culturais, que não lhe permitem uma análise e investigação totalmente imparcial, no seu estado mais puro – compete-nos, individualmente, contribuir para um bem maior e coletivo: proteger, reforçar e afirmar a democracia. Talvez seja mesmo imperioso, ser esta a hora, de resgatar e recentrar a democracia em torno das decisões e das opções das políticas educativas, em prol de um bem comum: a educação.

São vários os investigadores, que têm constatado um abrandamento das práticas de participação escolar e sinais de intensificação de valores individualistas. A progressiva redução da participação democrática no sistema escolar, a par do avanço da burocratização do trabalho docente e de gestão, pode ter facilitado a rápida implementação de um modelo unipessoal de gestão escolar (Torres et al., 2020).

Em, 2016, surge um manifesto pela democracia nas escolas, subscrito por alguns académicos e outras personalidades, como António Teodoro, Almerindo Janela Afonso, Licínio Lima, Fátima Antunes, Paulo Peixoto, Sérgio Niza, entre outros, que reclama, um amplo debate, para um modelo de direção e gestão alternativo, aquele que vigora, atendendo a uma aparente e crescente desvalorização da cultura democrática nas escolas, e conseqüente anulação da participação coletiva, de toda a comunidade educativa, em que o desencorajamento da participação de todos os elementos da comunidade escolar é conseqüência da sobrevalorização da figura do diretor (Manifesto pela Democracia nas escolas, 2016).

Mas não seria suposto que por via da Constituição da República e da LBSE e, meio século após a conquista da liberdade, a democracia nas escolas estivesse consolidada, ou pelo menos resguardada?

O que seria então uma escola democrática? Defendendo a quimera de um espaço “sem muros nem ameias, gente igual por dentro, gente igual por fora”, retirada da ode musical “Utopia” de José Afonso, mas reconhecendo, na atualidade, uma escalada social cada vez mais individualista, tecnocrata e demagógica, seria essencialmente um espaço de partilha, para o combate a um sistema cada vez mais opressor e desigual, em diferentes domínios. Seria uma organização de ensino que adotasse princípios e práticas democráticas nos seus processos de gestão administração organização e funcionamento. Uma escola cuja organização, tivesse, talvez, por base um regresso às quási-raízes organizacionais na busca de um futuro, com novas alternativas humanas, democráticas, e flexíveis para os problemas organizacionais, tendo como exemplos, a teoria de Desenvolvimento Organizacional, que segundo Chiavenato (2003), seria uma boa opção enquanto alternativa democrática, humanista e participativa, mesclada com a Teoria Comportamental ou Behaviorista – sendo que a primeira, não deixa de ser um desdobramento da segunda – com uma visão mais holística, com menos estruturas hierárquicas e menos autocracia, sustentada num equilíbrio de poder alicerçado na razão e colaboração.

Uma escola aberta ao pluralismo. Que auscultasse, valorizasse e integrasse a diversidade de opiniões e ideias. Que garantisse e promovesse a liberdade de expressão e de criação. Que buscasse a igualdade de direitos e oportunidades, independentemente das características que cada um dos seus intervenientes possuísse (raça, género, orientação sexual, origem social, religião). Que garantisse a transparência de todos os processos e prestação de contas, permitindo a fiscalização, acompanhamento e participação da comunidade educativa. Que se baseasse na aplicação da justiça e imparcialidade. Que promovesse o diálogo, o debate, a reflexão e a resolução de conflitos, para tomar decisões coletivas e consensuais. Que construísse espaços e mecanismos para ouvir e considerar a voz de todos. Que comprometesse, que envolvesse ativamente todos os seus atores na responsabilização crítica e consciente no processo de educar e, conseqüentemente na governação da escola.

Subscrevendo Millar (1998, citado por Faraco e Melo 2007), as organizações do futuro serão organismos adaptáveis, camaleónicos. As escolas não serão exceção, neste mundo cada vez mais global e hipersónico. Há então que descobrir novos modelos que respeitem e se adaptem a estes tempos. Que preparem para um futuro em constante mudança, inspirados numa conceção social que tenha por base ideais “humanístico democráticos em lugar do sistema despersonalizado e mecanístico da burocracia” (Chiavenato, 2003, p. 370).

E questionamos nós, com uma pergunta de retórica comum: será possível ensinar democracia, sem a experienciar no dia a dia? Partilhamos da ideia e citamos Lima, Sá, & Silva (2020) ao considerarem que “Não se pode incorporar a cultura democrática numa escola onde essa cultura não se manifeste no cotidiano. A aprendizagem da democracia exige a presença de uma cultura democrática e esta necessita de uma vivência da democracia” (p. 35), em consonância com o que regista Santomé (2006), considerando que só há uma forma de formar cidadãos democráticos: fazendo-os participar nas escolas, onde impere um funcionamento democrático e que leve as pessoas a exercer interações democráticas de trabalho.

2.2.1. A RELEVÂNCIA DE PRESERVAR E AFIRMAR A DEMOCRACIA NAS ESCOLAS

Enquanto forma de organização social a democracia valoriza a participação e a decisão coletiva garantindo a igualdade de direitos e a liberdade de expressão. Na escola é um princípio fundamental garantir que a comunidade educativa possa participar ativamente do processo educativo expressando as suas opiniões e contribuindo para a construção de um ambiente educativo mais justo e inclusivo. Existem diversos conceitos associados à democracia que ajudam a compreender melhor os princípios e valores dessa forma de organização. Como exemplos:

- A participação ativa nas decisões e na gestão de assuntos públicos;
- A representatividade, em que os diferentes atores elegem representante para tomar decisões em seu nome;
- O pluralismo, valorizando a diversidade de opiniões ideias e interesses, buscando garantir a liberdade de expressão;
- Igualdade de direitos e oportunidades para todos independentemente das características de cada um;
- Transparência nas informações e prestação de contas para que os interessados possam fiscalizar e participar da gestão dos assuntos públicos;
- Leis claras e aplicadas de forma justa e imparcial.

Para Dahl (2001), a democracia tem pelo menos dez vantagens sobre outras formas de organização, de entre as quais sublinhamos: direitos essenciais, liberdade, igualdade política,

prosperidade e desenvolvimento humano e, para tal exige eleições livres e justas, liberdade de expressão, autonomia, cidadania inclusiva, entre outros.

Promover uma cultura democrática que valorize a diversidade de opiniões a liberdade de expressão e uma participação ativa dos diferentes atores é imprescindível para a consolidação na governação da escola e para a construção de uma cidadania ativa de todos os envolvidos no processo educativo. Se assim não for, parece-nos pertinente, enquanto profissionais ativos, críticos e interventivos, desbravar caminho rumo aos motivos que originam uma possível erosão democrática, e eventualmente sugerir propostas, que levem a classe política à reflexão e melhor decisão, sobre esta temática à qual se espera dar continuidade no desenvolvimento e aprofundamento em projetos futuros, com prosseguimento de estudos no 3º ciclo, publicação de artigos e participação em diferentes espaços de partilha e reflexão como colóquios, congressos e afins.

2.2.2. CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS – AS AMEAÇAS À DEMOCRACIA

Sendo um processo em permanente construção a democracia, poderá sofrer abalos e ameaças e conseqüentemente ir desaparecendo. De vários fatores que poderemos enumerar, centramo-nos nos riscos que nos parecem mais significativos, minando a confiança nas instituições e na democracia como um todo, o que pode levar a uma implosão da democracia e em última instância a um resvalar da democracia governativa, abrindo porta a populismos e demagogias. Enquanto instituição, na escola, o risco é semelhante. Talvez maior, pela dependência direta da legislação e normativos oriundos de instâncias superiores. Que fatores de risco para a democracia, poderemos apontar nas escolas? Alguns dos seguintes pontos, parecem estar na iminência de acontecer, ou mesmo, já à velocidade da luz, em algumas unidades orgânicas:

- Uma centralização total do poder, sem a participação ativa da comunidade escolar na gestão da escola o que pode levar a decisões arbitrárias e autoritárias, e em que as decisões são impostas hierarquicamente de cima para baixo, sem levar em conta as opiniões e necessidades;
- Prepotência e abuso de poder, ignorando as opiniões e necessidades dos intervenientes da escola;

- Exclusão e/ou desvalorização do papel dos diferentes atores da comunidade escolar, que ao serem desencorajados de participar nos processos de decisão, deixam de contribuir com ideias e opiniões e sentir-se-ão excluídos dos processos decisórios, com efeitos na sua motivação, compromisso com a escola e conseqüentemente qualidade de ensino;
- Desrespeito, indiferença e alheamento face aos assistentes técnicos e operacionais (aparentemente invisíveis e “descartáveis” nas escolas);
- Falta de isenção e uma subjugação a pressões ou influências político-partidárias externas, que pode gerar suspeitas de corrupção e clima de desconfiança;
- Dependência financeira direta da autarquia, que investirá na educação ao sabor dos ventos e, conseqüentemente poderá exigir contrapartidas, para sua exclusiva conveniência, através da descentralização de competências;
- Falta de transparência na gestão, nas decisões e, nas ações, o que pode gerar desconfiança, descontentamento e maiores conflitos;
- Dificuldade na resolução de conflitos pois não haverá espaço para o diálogo e a negociação;
- Restrições à liberdade de expressão, autonomia e criatividade;
- Falta de inovação e criatividade nos processos educativos, por via de decisões de forma centralizada;
- Falta de respeito pela diversidade e pluralismo;
- Impreparação dos alunos, para uma cidadania crítica, responsável e ativa, quando não educados sobre a importância da democracia e sem oportunidade de a praticar e vivenciar diariamente.

E como qualquer semelhança destes pontos com a realidade, em alguns contextos escolares, podem não ser pura ilusão ou ficção, será verdade que assistimos à tal implosão da democracia, observada anteriormente?

2.3. IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS

O problema fulcral, que sucessivamente nos tem inquietado e surgido como de maior relevância e atualidade e, precisamente a questão que emergiu como problema de partida: Será que a democracia nas escolas está em risco?

É então nosso desiderato como objetivo geral, analisar a prática e a consistência da democracia no quotidiano profissional docente, na perspectiva dos professores e educadores do ensino público de Portugal Continental.

Como objetivos específicos, foram cinco os que assumimos como preponderantes:

- I. Identificar fatores que podem condicionar a democracia nas escolas;
- II. Relacionar o impacto da burocracia na democraticidade das escolas;
- III. Analisar práticas e procedimentos do quotidiano profissional, no âmbito da democracia;
- IV. Comparar a efetividade da narrativa legal de documentos estruturantes com a realidade escolar, sobre o exercício da democracia;
- V. Contribuir para resgatar e aprofundar o sentido e a importância da democracia, no contexto educativo atual.

3. MATERIAL E MÉTODOS

3.1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Este estudo de investigação é resultante da identificação de problemas detetados em contexto profissional, como advoga Afonso (2014), para estudantes académicos, nos seus estudos iniciais. Como nota prévia, assumimos que, apesar de consultarmos diversos autores sobre metodologias de investigação, foi no livro *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*, de Clara Pereira Coutinho (2021), que mais nos debruçamos, pela facilidade de compreensão e disposição dos conteúdos, assim como pela abrangência de matérias inscritas, nomeadamente sobre a investigação quantitativa e epistemologia da investigação. Acresce que é uma autora frequentemente citada nas demais obras consultadas.

Não nos furtando ao dever académico de enquadrar epistemologicamente a nossa investigação, ressalvamos que não nos revemos na exclusividade de um paradigma ou de uma metodologia, defendendo a sua complementaridade e combinação, de acordo com as atuais características das linhas de investigação, e partilhada pela comunidade científica em geral, segundo Coutinho (2021), numa “lógica de mestiçagem epistemológica e metodológica” (Afonso, 2014, p. 15).

Por outro lado, atendendo a que os investigadores estão inseridos no setor social em análise, o seu ponto de vista, poderá não ser imparcial, neutro ou desinteressado, tal como pressupõe a Teoria Crítica de Jurgen Habermas (Coutinho, 2021). Esta teoria crítica, na perspetiva de Carr e Kesmmi (1988, citados por Coutinho 2021), implica que a forma como cada individuo ajuíza o que o rodeia, através da sua própria perceção, “condiciona a leitura que cada um faz dos fenómenos...pelo que as noções de objetividade de verdade e mesmo de facto são relativas e adquirem novos sentidos (p. 21). Na mesma linha de raciocínio, Afonso (2014), defende que, sendo o conhecimento da realidade social, um fenómeno subjetivo, qualquer investigação efetuada com dados quantitativos ou qualitativos, pressupões sempre subjetividade.

3.1.1. O PARADIGMA

Nesta linha de pensamento, e sob uma abordagem crítica ao tema em análise, cumprindo a necessidade de integração conceitual, o paradigma sócio crítico ou emancipatório surge-nos como a opção mais adequada. Este paradigma de investigação, é uma versão mais modernizada, mais abrangente, do paradigma interpretativo (ou qualitativo), e que está na génese de diversos estudos na área da educação, com uma abordagem ideológica explícita que permite um carácter mais interventivo (Coutinho, 2021).

Para Habermas (1987, citado por Coutinho, 2021) em termos conceituais, o paradigma socio crítico é sustentado na perspetiva em que:

O melhor conhecimento é aquele que emerge no decurso de um discurso ideal onde se treina a “hermenêutica da suspeição”, acrescentando a busca, através de um olhar atento, esclarecido e perspicaz dos “nós do poder”, ocultos muitas das vezes sob os aspetos mais banais e incondicionalmente aceites na rotina do quotidiano e/ou nos saberes científicos mais tradicionalmente aceites. (p. 21).

Na continuidade, Coutinho (2021) aponta para que este paradigma implique o acesso ao conhecimento, numa primeira fase e, uma proatividade de intervenção posterior, correspondente à nossa pretensão futura, na continuidade de estudos académicos.

3.1.2. A METODOLOGIA

A nível metodológico, mais pragmático, enquanto meio para analisar e descrever os procedimentos, estratégias e métodos utilizados, encontramos na perspetiva orientada para a prática, a melhor correspondência para o nosso estudo. Esta perspetiva, conforme aponta Coutinho (2021), não tem uma metodologia própria, conforme as metodologias qualitativa e quantitativa, na sua aceção tradicional, antes, porém, servindo-se dos métodos de ambas, objetivando, a título de exemplo; “uma melhoria das praxis, da implantação de políticas socioeducativas, ou a avaliação dos efeitos de outras já existentes” (p. 31). Este autor acrescenta que “a investigação centra-se em problemas da realidade social e na prática dos sujeitos nela implicados” (p. 32), tal como no nosso estudo. Baseado em Pérez Serrano (1998), Coutinho (2021), considera que esta perspetiva orientada para a prática, realça a importância “da teoria do conhecimento e das suas relações com a realidade e com a prática; (p. 32). O enfoque será a otimização da “prática social, mediante a aquisição de

conhecimentos práticos” (p. 31), e onde assentam os dois pressupostos básicos que suportam o quadro teórico defendido por Pérez Serrano (1998, citado por Coutinho, 2019): “A realidade social não pode ser compreendida à margem das condições ideológicas económicas políticas e históricas que a conformam e para cujo desenvolvimento contribuiu.”, acrescentando que “A investigação crítica trata de ser uma prática social e intelectual... e pôr a descoberto interesses valores e crenças muitas vezes implícitos que sobressaem na prática social tanto dos investigadores como dos investigados.” (p.31).

3.1.3. OS MÉTODOS

O método a ser utilizado neste estudo, segundo a natureza dos dados é misto, com uma análise estatística (quantitativa) e interpretativa (qualitativa), através da análise de conteúdo, e, segundo os objetivos, descritiva, permitindo uma visão mais ampla da realidade, através de pesquisa convergente, em que quer os dados quantitativos como qualitativos foram recolhidos simultaneamente, e os resultados são integrados na análise para fornecer uma compreensão mais completa do tema em estudo. Era nossa intenção inicial realizar grupos focais de discussão, com amostragem intencional, após a análise do IQ, mas por questões de agenda não foi possível realizá-los, ficando este método em aberto, para aplicação futura, na prossecução de estudos que se pretende, após defesa desta tese.

A estratégia de análise passará também pela triangulação de dados através da combinação e comparação dos resultados obtidos, que eleva o potencial exploratório, na efetiva contribuição, para a apropriação do conhecimento do objeto de estudo.

As principais vantagens dos métodos mistos na investigação é a combinação de cada tipo de abordagem, e integrar diferentes tipos de dados e técnicas de análise incluindo a precisão e generalização dos dados quantitativos, e a profundidade e riqueza dos dados qualitativo para fornecer uma compreensão mais completa do problema de pesquisa, além de aumentar a validade e confiabilidade dos resultados. Para melhor compreensão, descreveremos individualmente os métodos de análise dos dados quantitativos e qualitativos.

3.1.3.1. MÉTODOS QUANTITATIVOS.

Em termos conceituais a perspectiva quantitativa, analisa factos e fenómenos observáveis, e avalia variáveis comportamentais, passíveis de serem medidas, relacionadas ou comparadas (Coutinho, 2021). Pela natureza dos dados, a investigação quantitativa é objetivista e a recolha dos dados, tem por base, provas objetivas, sendo obtidas através da aplicação de técnicas estatísticas para se proceder à análise desses dados (Coutinho, 2021).

Com base em Coutinho (2021) e Batista et al. (2021) , sintetizamos algumas das vantagens da metodologia quantitativa:

- os dados baseiam-se em amostras de grande escala;
- os resultados dos estudos da investigação são suscetíveis de generalização, que permitem um contributo para o conhecimento previsão, explicação e controlo dos fenómenos;
- ênfase em factos comparações, produtos, causas, e resultados do estudo;
- utilização de técnicas estatísticas na análise de dados;
- investigação com base em teoria.

O Inquérito por Questionário (IQ) surge como uma estratégia de recolha de dados, amplamente difundida no âmbito de estudos académicos, com especial enfoque na investigação em educação, não tanto para quantificar a informação obtida, mas como recolha sistemática de dados, para dar resposta a determinado problema, assim como, tendo uma amostra de grande escala poderá recair sobre informação factual, atitudes, comportamentos, valores ou opiniões (Batista et al., 2021).

No entanto, ainda que se possam obter informações para serem analisadas, extrair modelos de análise e efetuar comparações, a perspectiva quantitativa, não permite responder a determinadas questões como o onde, quando, como e porquê (Bell, 2010). Para Bell, os “investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles”, enquanto os investigadores qualitativos “estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística. (...). Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa.” (Bell , 2004, pp. 19-20).

Ademais, Hill (2014, citado por Batista, et al., 2021), regista que o recurso ao IQ, não se esgota na natureza quantitativa, mas é também muito útil na investigação qualitativa, através da aplicação de um questionário misto. Este é o caso do nosso estudo, que para além da análise quantitativa,

recorrerá também a uma perspetiva qualitativa, através de uma análise de conteúdo, por via da estruturação do IQ, que engloba não só perguntas fechadas, como abertas.

3.1.3.2. MÉTODOS QUALITATIVOS.

A perspetiva qualitativa, segundo Coutinho (2021), a nível concetual, assenta na investigação de ideias, da descoberta de significados nas ações sociais e individuais, sob a perspetiva dos atores que intervêm no processo. As intenções e situações assumem primazia, sobre os comportamentos, no objeto de estudo. Pacheco, (1993, citado por Coutinho, 2021), refere que neste tipo de investigação qualitativa, sobressai a riqueza da diversidade individual, em detrimento da uniformização, pelo que o objetivo nunca pode passar pela generalização de resultados, mas de compreensão de fenómenos na sua singularidade (Moura, et al., 2021).

O caráter mais interpretativo, que advém deste método, permite informações mais detalhadas sobre as perceções ou representações, relativamente a tópicos ou realidades sociais, pelo que, se consegue contributos mais efetivos, na compreensão de conceções, sentidos e significados, que os intervenientes, podem atribuir às suas ações (Batista et al., 2021).

As características essenciais são precisamente um enfoque mais descritivo e a análise dos dados envolve a interpretação e compreensão dos significados e sentidos subjacentes às respostas dos participantes. Por ser uma técnica flexível e adaptável, permite fazer inferências interpretativas, através da obtenção de informações mais detalhadas e aprofundadas sobre os comportamentos, e experiências das pessoas, por meio da análise de dados textuais e descritivos (Queirós & Graça, 2013; Amado, 2014; Moura et al., 2021).

A análise de conteúdo, a que recorreremos, permite identificar padrões e identificar, obviamente, o que é comum, dando-lhes significado através da sistematização e sintetização dos dados (Moura et al, 2021). No entanto, segundo Julien (2008, citado por Moura et al., 2021), a análise de conteúdo, em função da sua natureza investigativa pode assumir duas vertentes: quantitativa, pelo registo de frequências ou categorias, associados a determinadas variáveis, desenvolvida de forma dedutiva e, respondendo a questões do tipo “o quê?”; e, qualitativa, associada a respostas do tipo “porquê?”, e analisada sob uma perspetiva interpretativa.

3.2. PÚBLICO-ALVO E AMOSTRA

Tendo em consideração a nossa experiência profissional, considerou-se ser de elementar importância auscultar todos os docentes envolvidos no processo educativo das escolas. Foi, portanto, uma opção clara e intencional, desde o início, constituir como população alvo os 121 417 docentes do pré-escolar ao ensino secundário, do ensino público de Portugal Continental⁴. O território Insular foi preterido neste estudo, pelas suas especificidades.

Não sendo uma amostra com critérios de aleatoriedade, uma vez que não foram estabelecidos critérios específicos como a estratificação, quotas, ou clusters, mas sim tendo por base a disponibilidade voluntária de quem participou, respondendo ao IQ, a nossa amostra é considerada, como de conveniência. Não obstante ser constituída por 1822 respondentes, que se traduz num grau de confiança de 99%, com uma margem de erro de 3%, que em termos de consistência numérica, se pode afirmar como uma amostra representativa, os resultados não podem ser generalizados, para além do grupo em estudo, pelo que é considerada uma amostra não probabilística (Coutinho, 2021).

⁴ <https://www.dgeec.mec.pt/np4/549>

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiazDQwZGQ1NGUtZDBiNS00MzViLTk2MDYtYzc5ODlyZDRiYTkxliwidCI6ImQ0MWIzMGNmLTgzMzEtNGJkNC05YTJkLTg3NGY1MmlwMDQxNSIsImMiOiJh96&pageName=ReportSection160253c4e08848c860a8>

3.3. INSTRUMENTO E RECOLHA DE DADOS

3.3.1. CONCEÇÃO E VALIDAÇÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

O IQ (Apêndice A), teve como ponto de partida a legislação estruturante, amplas leituras bibliográficas sobre a temática, assim como artigos exploratórios e os documentos estruturantes: Constituição da República Portuguesa, LBSE e DL 75/2008. Numa fase preliminar, após o trabalho inicial de planeamento, consulta, definição dos problemas, objetivos, métodos, população em estudo e definição da amostra (Bell, 2010; Batista et al., 2021), leitura e análise de bibliografia alusiva ao tema, pesquisamos possíveis questionários já validados e aplicados sobre o tema em território nacional, nomeadamente de cariz quantitativo, para abranger o máximo de indivíduos possível.

Face à escassez de inquéritos validados e tendo por base a nossa experiência profissional fomos criando um conjunto alargado de questões passíveis de serem aplicadas. Fomos limpando, aprimorando e selecionando as questões, que melhor se adequariam, à nossa questão de partida, bem como aos objetivos definidos para a construção do IQ. A construção do instrumento para a recolha de dados (IQ) passou por uma série de etapas, que importa registar.

Na fase inicial, solicitou-se a colaboração a um grupo de peritos, selecionados pelo mérito profissional e académico, que após análise e contributo, permitiram proceder à sua validação, após várias fases de teste/reteste, para a sua reformulação.

Esses peritos, numa primeira fase e em diferentes momentos, incluíram mestrandos dos 1º e 2ºs anos em Administração das Organizações Educativas (AOE), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP) e professores de vários níveis de ensino, incluindo o Superior, testando a sua adequação aos objetivos, em pequenas escalas das versões preliminares, em amostras com características semelhantes àquela a que se aplicou, para garantir a validade e fiabilidade da qualidade informativa dos dados pretendidos e depurar todas as situações ambíguas (Batista et al., 2021). Um pré - teste às primeiras versões do questionário permitiu recolher propostas e correções para a sua melhoria, nomeadamente gralhas, dúvidas suscitadas, repetições, dualidade de interpretações, ausência de hipóteses de respostas, tempo de preenchimento. Na fase seguinte passamos a um conjunto de seis especialistas, mestres ou

doutorandos na área da educação para uma aferição mais pormenorizada, do conteúdo do questionário. Um contributo para uma análise sobre as questões formuladas e aferição, não só da objetividade e pertinência das questões para o estudo em apreço, como verificação de possíveis anomalias relacionadas com o tipo de linguagem empregada, possíveis recusas nas respostas e, questões inúteis ou ambíguas. Estas apreciações foram fundamentais atendendo às opiniões e sugestões diferenciadas, apontando opções alternativas (Bell, 2010). Nesta sequência voltou a alterar-se a formulação de algumas questões e respetivas respostas.

Posteriormente, numa segunda fase, foram auscultados mestres em AOE e áreas de ensino, e doutorandos em Ciências da Educação e contamos com a colaboração de um professor deste curso de Mestrado em AOE, na observação, análise e aprovação deste questionário. Todos os contributos, das várias fases, foram considerados, corrigidos e integrados e/ou alterados, originando 21 versões.

Na fase final, ao abrigo do Despacho N.º 15847/2007, publicado no DR 2ª série n.º 140 de 23 de julho, da Direção-Geral da Educação (DGE), o IQ, foi submetido no site de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (MIME), com o número 0805000003 a 12/04/2023, e aprovado em 10/05/2023.

O IQ, foi construído na plataforma *Googleforms* e dividido em cinco secções: I. Caraterização socioprofissional; II. Órgãos de administração e gestão escolar; III. Políticas e sistema educativo nacional; IV. Fatores, práticas e procedimentos quotidianos nas escolas; V. Sistema governativo e conceitos de democracia.

É constituído por 27 perguntas, com um conjunto de respostas distintas: abertas, resposta curta, de seleção (permitindo várias opções de resposta), e escolha múltipla de vários níveis (Bell, 2010). As questões fechadas incidiram numa série de proposições, em que os respondentes manifestaram o seu grau de concordância/discordância, ou o seu nível de valorização (Batista et al., 2021). Em algumas das questões de escolha múltipla, utilizamos escalas de avaliação tipo likert opinativas, com 5 opções de resposta, em 3 variantes (em função da pergunta): Uma escala de identificação com nada, pouco, muito, totalmente, e sem opinião; outra de concordância, com discordo totalmente, discordo parcialmente, concordo, concordo totalmente e sem opinião; e uma terceira com a utilização de níveis entre 1 e 5.

Pese embora a forma mais tradicional da escala Likert tenha opções ímpares para evitar uma posição neutra, a inclusão da opção "sem opinião", mantém a essência da Escala Likert. Por considerações éticas, esta opção justifica-se por várias razões: acomoda os casos dos docentes que não têm uma opinião formada ou conhecimento sobre o tópico em questão; pode ser útil porque

permite que os docentes expressem a sua falta de conhecimento ou sentimentos, sem se sentirem pressionados ou comprometidos ao tomar uma posição, evitando respostas imprecisas e/ou enviesadas. Por outro lado, algumas questões podem ser demasiado complexas e os respondentes não se sentirem suficientemente confiantes, para formular uma opinião informada. Incentiva a honestidade intelectual e a consciência do respondente, permitindo reconhecer o desconhecimento e de não deterem informações suficientes para formar uma opinião. Permite também respeitar a variação de experiências – os professores podem estar em diferentes estágios de informação e de interesse pela questão, pelo que os resultados permitem refletir essa diferenciação. Outra razão adicional, para incluir a opção “sem opinião”, na nossa escala de avaliação, que aparentemente pode parecer um pouco estranha, atendendo a que a maioria dos participantes neste estudo são educadores e professores envolvidos e experientes, podem, no entanto, encontrar questões que desafiam as opiniões pré-existentes ou que requerem uma reflexão mais aprofundada. A opção “sem opinião” permite que esses profissionais expressem uma abordagem cautelosa e reflexiva, reconhecendo a complexidade e nuances do tema, mesmo que sua experiência seja substancial. Ao integrar no IQ, escalas opinativas, pretendemos aferir não só tipos de comportamentos, como averiguar a intensidade, com que ocorrem determinadas opiniões (Batista et al. , 2021). As duas questões abertas, auscultam o sentimento e testemunham práticas vivenciadas pelos docentes, pelo que irão ser tratadas como análise de conteúdo.

3.3.2. A CARACTERIZAÇÃO SOCIOPROFISSIONAL DO INQUÉRITO

No primeiro conjunto de questões do IQ, na caracterização socioprofissional, tivemos como preocupação, utilizar critérios específicos para cada um deles. Passamos a explicar os que nos surgem como mais significativos, para melhor interpretação.

Na pergunta 1, em relação ao género, incluímos a opção “prefiro não indicar”, respeitando, a privacidade, permitindo que os respondentes não forneçam voluntariamente essa informação e por outro lado, respeitando a inclusão da identidade de género. Em relação à idade (pergunta 2), os intervalos de valores apresentados estão de acordo com os intervalos apresentados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2023), sendo que optamos por intervalos conjugados, ou seja, agrupamos dois intervalos em cada opção, ficando cada item, com um intervalo de 10 anos. Nos anos de serviço da profissão docente (pergunta 3), as oito opções apresentadas, correspondem à implementação de legislação. Quisemos tentar perceber até que

ponto esta variável, com as transformações operadas, por via de mudanças legislativas, poderia influir em algumas respostas. Assim, apresentamos os respetivos decretos que deram origem a cada um dos intervalos:

- 0 - 04 anos (DL 21/2019, de 30 de janeiro)
- 05 - 11 anos (DL 137/2012, de 2 de julho)
- 12 - 15 anos (DL 75/2008, de 22 de abril)
- 16 - 25 anos (DL 115-A/98, de 04 maio)
- 26 - 32 anos (DL 172/91, de 10 de maio)
- 33 - 34 anos (DL 43/89, de 03 de fevereiro)
- 35 - 37 anos (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro)

Na quarta pergunta, atendendo ao ciclo quadrienal dos concursos do ME, para integração/mudança de quadros, optamos, na mesma linha, pelos intervalos de 4 anos.

Na pergunta cinco, e por sugestão de um dos docentes inquiridos, por via de correio eletrónico, a 20 de maio de 2023, acrescentamos aos grupos de recrutamento (atualmente são 35), uma opção de “outros”, atendendo a áreas profissionais, ainda não codificadas pelo ME, como são exemplo as Tecnologias Especiais. Passamos a transcrever o texto recebido do docente: “Tentei responder ao vosso inquérito, mas na questão relativa ao grupo de recrutamento não há referência a TE - ou aquele que vulgarmente nos é associado noutras situações que é o 999 ou 900. Os professores das Tecnologias são todos aqueles que lecionam a disciplina de Projeto e Tecnologias (PT) da Escola Artística de Soares dos Reis e da Escola Artística de António Arroio, e até ao momento não têm grupo atribuído...” Neste sentido, e atendendo ao objetivo da não exclusão, integramos mais uma opção de resposta. Confirmamos, posteriormente, que o recrutamento de professores para estas áreas artísticas (visual e audiovisual), passará a ser regulado pelo mesmo diploma usado para o ensino artístico especializado da música e da dança (anexo ao DL 15/2018, de 7 de Março), mas ainda a aguardar definição e atribuição dos respetivos grupos de recrutamento.

Na pergunta nove, atendemos ao critério da divisão através do NUTS II (Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos de Nível II) – classificação usada pela União Europeia para fins estatísticos.

Por fim, na pergunta doze, e atendendo a que diversos docentes respondentes acumulam até cinco cargos, optamos por uma reorganização das categorias a analisar diminuindo significativamente a dispersão de respostas.

3.3.3. DISTRIBUIÇÃO DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Para a distribuição do IQ, procedeu-se, ao envio de um e-mail, disponibilizado nos sites dos respetivos estabelecimentos de ensino, para 812 diretores dos Agrupamentos de Escolas (AE) ou Escolas não Agrupadas (EnA), entre 14 e 16 de maio, solicitando colaboração na divulgação do link do IQ, entre os docentes das escolas que dirigiam.

Face à exiguidade de respostas e à devolução de inúmeros e-mails, por endereço errado ou não encontrado, e objetivando recolher a máxima informação possível para a fundamentação da pesquisa (Aires, 2011), optamos por três situações adicionais, distintas, para aplicação por administração direta (Quivy & Campenhoudt, 1998):

- Solicitar a colaboração de 27 associações profissionais dos grupos disciplinares, a 22/05;
- Solicitar a colaboração de 83 sindicatos/delegações sindicais, a 22/05;
- Reforçar o pedido de colaboração dos AE's e EnA's a 26/06.

Não podemos deixar de registar, que talvez pela sensibilidade do tema ou pelas datas menos oportunas, o número de respondentes tivesse ficado aquém do expectável, comparativamente com estudos similares, realizados por mestrandos da mesma instituição. Pelos contactos tidos com diversos docentes de diferentes áreas geográficas, que não receberam o IQ, o pedido de colaboração aos diretores dos AE/EnA, para um estudo académico sobre democracia, a divulgar pelos seus pares, aparentemente, não terá tido o melhor acolhimento.

3.3.4. QUESTÕES ÉTICAS

A questão ética foi garantida, com o consentimento informado do respondente, preservando o anonimato das respostas, no direito à privacidade e proteção da identidade do sujeito, e respeitando a confidencialidade das informações (Amado, 2014; Mesquita, et al., 2013). Não foi associado nunca o respondente à escola, tendo-se apenas solicitado a indicação do concelho e região da sua escola, para se proceder à análise da dispersão territorial das respostas e possível correspondência à representatividade geográfica. Os outros dados de caracterização socioprofissional requeridos visam aferir a representatividade dos respondentes, de acordo com os subgrupos também usados pela Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2023) nos seus relatórios. O

tratamento dos dados foi efetuado de forma a eliminar, qualquer possibilidade de correspondência entre a escola e o respondente.

3.4. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS

Pelo volume de dados que este IQ, permitiu recolher, apenas utilizamos os que julgamos mais pertinentes para este estudo. Para melhor explicitação do tratamento de dados, subdividimos em dois grupos: a análise dos dados quantitativos, que se reporta às perguntas fechadas e; à análise dos dados qualitativos, associada às perguntas abertas.

3.4.1. ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS

Os dados quantitativos obtidos, por fonte própria, através da aplicação do formulário *Googleforms*, foram tratados estatisticamente, através do programa Microsoft® Excel® para Microsoft 365 MSO (versão 2307 Build 16.0.16626.20086) 64-bit e através do Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versão 21. Para uma maior eficácia de análise, houve necessidade de proceder a um agrupamento de categorias em algumas variáveis, nomeadamente as de caracterização socioprofissional.

A análise estatística permite transformar os dados obtidos em valores quantitativos, e é utilizada em investigações quantitativas ou mistas, como é o caso do presente estudo. Podem ser subdivididas em descritivas ou inferenciais, em função das técnicas utilizadas (Bernardo & Cossa, 2021; Nascimento et al., 2021). No nosso caso, será essencialmente descritiva, recorrendo a frequências (N), percentagens (%), somatórios (Σ), modas, médias, qui quadrado (χ^2) e desvio padrão (σ) permitindo uma análise expositiva dos resultados obtidos.

A moda é o valor que ocorre com maior frequência num conjunto de dados. Destaca a tendência de repetição nos dados. A mediana é o valor que divide um conjunto de dados em duas partes iguais, mas não sensível a valores extremos. Serve para destacar a tendência central de um conjunto de dados. O qui quadrado, avalia a diferença entre as frequências observadas e esperadas numa distribuição de frequência. Avalia a associação entre variáveis categóricas para verificar se existe uma relação significativa entre as categorias das variáveis em estudo. O desvio padrão, é uma medida de dispersão que indica o quanto os valores dum conjunto de dados se afastam da média. Quanto maior o desvio padrão, maior a dispersão dos dados.

As técnicas inferenciais, como a correlação de Pearson (r) e o nível de significância ($p \leq 0.001$), utilizada, permitem-nos a generalização dos resultados obtidos, a partir de uma amostra representativa, como é a do nosso estudo, através da comparação entre dois ou mais grupos, para objetivar o seu nível de significância, entre outros. A correlação de Pearson (r) avalia a força e a direção de uma relação linear entre duas variáveis contínuas, podendo variar entre -1 a 1 . Ajuda a identificar associações e padrões em dados numéricos. O nível de significância, pode ser considerado como uma evidência contra a hipótese nula, indicando que os resultados são estatisticamente significativos. Em estudos estatísticos os níveis de significância mais comuns são $0,1$ (10%), $0,05$ (5%), e $0,01$ (1%), sendo o mais exigente o $0,01$ para obter evidências mais fortes. Neste caso de $0,01$ significa uma probabilidade de 1% dos resultados não serem mera coincidência, não ocorrerem por acaso. Logo, poder-se-á concluir que se p apresentar um valor inferior a $0,01$, a relação entre as variáveis é estatisticamente significativa. Serão resultados consistentes. Para Nascimento e seus colaboradores (2021), é-nos permitido identificar padrões de comportamento, através destas relações entre variáveis.

Alguns dos dados socioprofissionais, foram reagrupados, atendendo à expressão residual ou dispersão de respostas obtidas, nomeadamente as perguntas dois e três, explicadas anteriormente no ponto 3.3.2.

3.4.2. ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS

Para a análise de conteúdo, das duas últimas questões, abertas do IQ, adotamos uma metodologia qualitativa, através do mesmo programa Microsoft® Excel®, referido anteriormente. Para a codificação e categorização, o processo foi manual.

Este método permite obter informações mais detalhadas e aprofundadas sobre os comportamentos, opiniões, crenças e experiências das pessoas, por meio da análise de dados textuais e descritivos. Segundo a técnica de análise de conteúdo “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (...) é a busca de outras realidades” (Bardin, 1995, pp. 43-44). Esta técnica permite ainda enumerar “a frequência da ocorrência de determinados termos, conceitos ou palavras, agregando-as em categorias” (Sarmiento, 2013, p. 47).

Importa ainda clarificar este conceito de categorias, que para Bardin (1977), “são classes que reúnem um conjunto de elementos” (p. 117). São estes conjuntos de elementos que se podem

associar em unidades de registo ou unidades de contexto. Enquanto nas unidades de registo, podemos proceder a uma contagem frequencial, através de palavras, trechos, frases, ou parágrafos, de natureza e dimensões variáveis, em função do enfoque da análise, as unidades de contexto, servem para uma compreensão mais contextualizada, uma significação mais exata, do que se inscreveu nas unidades de registo (Bardin, 1977; Coutinho, 2013; Moura et al., 2021). Na mesma linha, nos dão conta Queirós e Graça (2013), ao considerarem que as unidades de registo, são um elemento unitário, para posteriormente ser submetido à classificação e poderão ser analisadas de forma isolada, enquanto as unidades de contexto, servem como unidades de compreensão e implicam um fragmento de texto mais extenso. Amado (2014) acrescenta que as unidades de registo nunca deixam de desvendar opiniões ou preocupações dos seus autores, pese embora seja o segmento mínimo (que poderá ser uma frase), que caracteriza o conteúdo e se coloca numa dada categoria, enquanto as unidades de contexto, vão “apreender o significado exato da unidade de registo” (p. 315). A estas, Amado, acrescenta ainda as unidades de contagem ou enumeração, que não são mais que, por exemplo, com que frequência ocorrem as unidades de registo.

Neste estudo, a cada uma das respostas, foi atribuído um algarismo, para posterior identificação. Em cada uma das questões, após leitura cuidadosa das opiniões e testemunhos, foram identificados os trechos mais relevantes, para facilitar a análise e classificação posterior e, identificados padrões aglutinadores. Procedemos à sua codificação em torno dos temas ou ideias principais das respostas – uma transformação dos dados brutos, que através de enumeração, recorte e agregação, nos permitiu uma representação do conteúdo (Amado, 2014; Bardin, 1977; Moura et al., 2021). Agregamos, então, conjuntos de respostas, para a categorização dos dados, que representavam as ideias ou temas pelos padrões identificados e criamos subcategorias de análise, mais específicas, para descrever as diferentes situações relatadas e que emergiram do processo de análise, de forma a organizar e reduzir a informação para melhor descrição (Moura et al., 2021). A cada subcategoria alocamos unidades de registo, que correspondem às respostas integrais, fornecendo um contexto de interpretação mais amplo (Apêndices C e E). Cada unidade de registo, poderá estar associada a mais do que uma subcategoria, em função do seu conteúdo. Houve respostas que por não terem qualquer significado, ou pela sua descontextualização, não foram integradas nas subcategorias (Moura et al., 2021).

Na primeira questão, em que se questiona se os respondentes têm alguma observação, sugestão ou opinião que pretendam registar, no âmbito do tema da Democracia na Escola, optamos por

agrupar em quatro níveis de análise, em função do nível de responsabilidade sobre práticas democráticas. No primeiro patamar (nível macro e meso, anteriormente mencionados) temos então as políticas educativas. A seguir num nível micro (escola), subdividimos em duas categorias: órgãos de administração e gestão, e práticas quotidianas. Uma quarta categoria, de carácter não enquadrável nas anteriores, que decidimos designar por geral, e que é reveladora da atual predisposição e grande emotividade perceptível nos professores, com sugestões e desafios para uma escola democrática. A cada uma destas categorias, correspondeu um conjunto de subcategorias e respetivas unidades de registo, em função da interpretação que a autora fez das respostas obtidas. A este processo, e atendendo à predefinição das categorias, baseadas nos antecedentes teóricos e logo, anteriores à análise dos dados, designamo-las por categorias dedutivas (Coutinho, 2013; Moura et al., 2021, Queirós & Graça, 2013).

Na segunda questão, em que os respondentes, que pretenderam, partilharam o seu testemunho sobre alguma situação que tivesse considerado menos democrática e que tenha ocorrido com eles em ambiente escolar, optamos por agregar as respostas em oito categorias de análise e que decorreram dos objetivos que orientaram este estudo. A estas categorias atribui-se a denominação de indutivas, considerando que emergem do decorrer da análise, e não previamente estabelecidas, como as dedutivas, e apresentam um carácter exploratório (Coutinho, 2013; Moura et al., 2021; Queirós & Graça, 2013).

Posteriormente procedemos à inferência, que para Queirós e Graça, é a “ponte entre a descrição e a interpretação” dos dados, que permite a clarificação e relacionamento dos resultados obtidos (p. 140).

No corpo do texto, aquando da análise de conteúdo, optamos por reduzir as extensas Tabelas, não só para facilitação de leitura, como também para uma apresentação que nos parece mais eficaz, utilizando apenas o registo de frequências de cada unidade de registo nas subcategorias correspondentes. A este procedimento, designa Amado (2014), como “análise de ocorrências”, em que a frequência de ocorrências é equivalente e diretamente proporcional ao interesse dos respondentes. A triangulação dos dados para comparação e validação por meio de diferentes fontes de informação, nomeadamente pelas respostas dadas às outras perguntas do IQ e da pesquisa bibliográfica realizada, foi efetuada posteriormente.

3.5. LIMITAÇÕES DO ESTUDO, DESAFIOS, DIFICULDADES E EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Este estudo foi desenhado para ser desenvolvido em duas etapas, em que seria utilizada uma investigação de método misto, explicativo sequencial, na medida em que numa primeira fase seria aplicado um IQ e numa segunda fase, após um follow-up, recolhidos e analisados dados pelo método de entrevistas semiestruturadas a grupos de especialistas (focus group), como académicos, dirigentes escolares, sindicais e políticos (com a área da educação), conselheiros da educação municipais ou Nacionais, dirigentes de associações de professores, (painel sindical, painel partidário, painel de académicos/pensadores), a fim de aprofundar os dados recolhidos no IQ e para clarificar situações dúbias, menos consistentes e/ou, para recolher perspetivas complementares, que contribuíssem para os objetivos do trabalho, e esclarecer situações que não tenham sido possíveis clarificar aquando da aplicação do IQ. A disponibilidade temporal não o permitiu. Dada a pertinência e atualidade do tema optou-se por dar continuidade a este estudo no âmbito 3º ciclo de estudos – doutoramento, em que se prevê serem realizadas entrevistas semiestruturadas a grupos de especialistas.

Pelo elevado volume de dados recolhidos, o primeiro desafio, face à limitação de espaço que qualquer dissertação apresenta, foi definir quais os dados que efetivamente mais interessariam para a prossecução dos objetivos.

Na conceção do instrumento de recolha de dados, apesar de ter passado por várias fases e vários especialistas, percebemos agora, aquando da análise estatística, que enfrentamos alguns constrangimentos, nomeadamente nas categorias propostas e em outras questões, para agilização de tratamento de dados.

Apesar do esforço no rigor científico, e em conformidade com Minayo (2004) confrontamo-nos com a dificuldade de associar os dados recolhidos, com as teorias e conceitos amplos e, um pouco abstratos, conquanto, cada indivíduo poderá ter a sua conceção e fazê-la refletir na resposta de forma subjetiva. Igualmente na análise de conteúdo poderá haver alguma ambiguidade na categorização, tal como a proximidade da autora ao fenómeno e ao contexto, poderá surgir como uma limitação do estudo, conforme advoga (Moura et al., 2021), pese embora a tentativa de distanciamento, para maior credibilidade e autenticidade do estudo.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. CARATERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Na Tabela 1, podemos verificar que a amostra é constituída por 1822 respondentes, com uma distribuição em linha com o registo dos dados nacionais, apresentando um grau de confiança de 99%, para uma margem de erro de 3%, respeitando a proporcionalidade em cada variável.

Tabela 1

Caraterização da Amostra e População-alvo

		Amostra (n=1822)		Pa (n=121 417)			
		N	%	Moda	N	%	Moda
Sexo	Sem indicação	19	1,0		nd*	nd*	
	Masculino	451	24,8	Feminino	26 948	22,2	Feminino
	Feminino	1352	74,2		94 469	77,81	
Idade	<30	10	,5		1672	1,4	
	30 a 39	31	1,7		6877	5,7	
	40 a 49	467	25,6	50-59	40723	33,5	50-59
	50 a 59	866	47,5		47055	38,8	
	≥60	448	24,6		25090	20,7	
Habilitações Académicas	Outro	32	1,8		6094	5,0	
	Bacharelato	25	1,4		97 260	80,1	
	Licenciatura	1339	73,5	Licenciatura			Licenciatura
	Mestrado Pré Bolonha	246	13,5				
	Mestrado Pós Bolonha	142	7,8		18 063	14,9	
	Doutoramento	38	2,1				
Nível de ensino atual	Pré-escolar	110	6,0		9 257	7,6	
	1º ciclo	284	15,6		25 374	20,9	
	2º ciclo	253	13,9	3º ciclo/Sec.	19 400	16	3º ciclo/Sec.
	3º ciclo e secundário	989	54,3		67 386	55,5	
	outra situação	186	10,2		nd*	nd*	
Região	Norte	664	36,4		44 503	36,7	
	Centro	457	25,1		27 801	22,9	
	Área Metrop. Lisboa	494	27,1	Norte	32 509	26,8	Norte
	Alentejo	98	5,4		9 972	8,2	
	Algarve	109	6,0		6 632	5,5	

Notas. Valores Nacionais da Pa (População-alvo): Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, do Ministério da Educação. ⁵. *dados não disponíveis

⁵ "Educação em Números". Dashboard através do Microsoft Power BI. Dados referentes ao ensino público de Portugal Continental, relativos ao ano de 2021/22, <https://www.dgeec.mec.pt/np4/549/>

Conforme se pode verificar, na Tabela 1, com dados semelhantes aos recolhidos sobre a população-alvo, a amostra é constituída essencialmente por mulheres (74,2%), com a faixa etária predominante entre os 50 e os 59 anos (47,5%), e quase inexpressiva abaixo dos 39 anos. O nível de ensino é sobretudo o 3º ciclo e secundário (54,3%), sendo que os 10,2%, designados por “outra situação”, se referem à acumulação de serviço em mais de dois níveis de ensino diferentes (que não 3º ciclo e secundário). Os respondentes concentram-se essencialmente a Norte (36,4%), com uma inversão de valores, face à distribuição nacional, no Alentejo e Algarve 5,4% e 6%, respetivamente.

Na Tabela 2, sem dados que caracterizem a realidade nacional, por não estarem disponíveis, podemos identificar que a moda se situa entre os 26 e 32 anos de serviço (28,8%) e, como seria expectável, temos uma amostra que indicia indivíduos com muita experiência profissional, sendo que 66%, apresenta 26 ou mais anos de serviço.

Tabela 2

Caraterização Profissional da Amostra

	Indicadores	N	%	Moda
Anos de serviço docente	0-4	51	2,8	26-32
	5-9	72	4,0	
	10-15	63	3,5	
	16-25	432	23,7	
	26-32	525	28,8	
	33-34	201	11,0	
	35-37	206	11,3	
	>38	272	14,9	
Anos em funções na atual escola/ agrupamento	0-4	616	33,8	0-4
	5-8	287	15,8	
	9-12	122	6,7	
	13-16	196	10,8	
	>17	601	33,0	
Vínculo profissional à escola	Contratado	242	13,3	Quadro do Agrupamento Escolar
	Quadro Zona Pedagógica	220	12,1	
	Quadro Agrupamento Escolar	1209	66,4	
	Horário zero	4	0,2	
	Mobilidade por Doença	51	2,8	
	Mobilidade Interna	67	3,7	
	Mobilidade Estatutária	12	0,7	
Outro	17	0,9		
Cargo na escola	Não	977	53,6	Sem cargos
	Membro Conselho Geral	101	5,5	
	Diretor	24	1,3	
	Membro da Direção	53	2,9	
	Outros cargos	666	36,6	

A leitura dos anos em funções no atual agrupamento, em que cada um dos respondentes se encontra, da Tabela 2, não deixa de ser curiosa. Ora temos respondentes “recém-chegados” à escola e, portanto, com menos de 4 anos de serviço (33,8%), ora temos respondentes que conhecem muito bem o seu espaço de trabalho, porque exercem funções há 17 anos ou mais (33,0%) na mesma escola. Não será, portanto, de estranhar que 66,4% integrem o Quadro da Escola ou Agrupamento Escolar.

Em termos de leitura para o nosso estudo, regista-se que apenas cerca de 10%, entraram na profissão com o atual modelo de administração e gestão em vigor, o DL 75/2008, uma vez que têm menos de 15 anos de serviço, tal como a maioria dos docentes (53,3%) têm menos de 12 anos de funções no atual agrupamento, pelo que entraram na sua escola, já com o DL 75/2008, em pleno funcionamento.

Em relação à ocupação de cargos na escola, a maioria dos respondentes não detém qualquer cargo (53,6%). Com cargos de coordenação intermédia, como coordenadores dos diretores de turma, de departamento, de grupo disciplinar, de biblioteca, de desporto escolar, da educação especial, de projetos, de cursos profissionais, entre outros, ou ainda membros do conselho pedagógico (por inerência), temos 36,6% de respondentes. Nesta amostra apenas 5,5% são membros do conselho geral e, 1,3% (n=24) são diretores. Salienta-se que 3,13% dos respondentes (n=57) acumulam três ou mais cargos, chegando mesmo a ocupar até cinco cargos – retirando-se desta contabilização, por motivos óbvios, a figura do diretor.

Após esta caracterização da amostra, optamos por iniciar a análise dos dados, com a análise de conteúdo das respostas abertas ao IQ, seguido da análise quantitativa dos dados recolhidos no IQ.

4.2. ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS RESPOSTAS ABERTAS DO IQ

Foi nossa intenção recolher sugestões ou opiniões sobre a democracia na escola, bem como, testemunhos de práticas consideradas menos democráticas vivenciadas pelos professores, no seu contexto profissional, no sentido de compreender as experiências e perceções dos envolvidos, para futuras reflexões e ações na promoção da democracia no ambiente escolar. Neste contexto, as

respostas às questões abertas do IQ destacam várias temáticas que, em nosso entender, devem merecer por parte das instituições educativas e autoridades responsáveis, alguma reflexão. As vivências cotidianas e desafios enfrentados no ambiente escolar podem influenciar as percepções dos professores, sobre a efetividade da democracia no contexto educativo, já que são temas diretamente relacionados com a sua prática profissional.

Com esta investigação pretendeu-se problematizar e compreender o estado da democracia nas escolas por via da percepção dos professores que lá trabalham; e foi neste contexto gratificante, sem dúvida, que alguns respondentes fizeram questão de sublinhar a sua importância. A título de exemplo, no Apêndice (Ap) B, a resposta (R) número 117 “Bem haja pelo tema em investigação”; “Parabéns pela vossa iniciativa” (Ap D R116); “Gostaria de saber o resultado do inquérito” (Ap B R191); “ O tema é atual e deveria merecer a preocupação de todos os envolvidos na Educação” (Ap B R265); “Penso que este é um tema que merece efetivamente ser estudado (Ap B R286); “Foi com muito agrado que respondi a este questionário muito pertinente, dado que o tema Democracia na Escola é uma urgência central e permanente no Sistema Educativo Português para a credibilidade do seu funcionamento, em cada escola, onde há muito caminho a percorrer e trabalho a realizar neste sentido” (Ap B R188); “Tornar público a análise destes questionários, levaria a uma reflexão nacional e a possíveis mudanças” (Ap B R335); “Gostaria que este trabalho pudesse suscitar uma discussão séria sobre a democracia nas escolas e que os professores perdessem o medo e dissessem o que sentem” (Ap B R193); “Por favor, ouçam os professores” (Ap B R288). Estes testemunhos reforçam a nossa ideia de estarmos no bom caminho, com sugestões de pistas de investigação para novos caminhos: “Questionar membros da comunidade educativa sobre esta temática, de preferência membros com e sem cargos importantes” (Ap B R301) e “Ninguém questiona como se sentem os professores na sua escola (Ap D R205).

Na primeira questão aberta, os docentes poderiam registar qualquer observação, ou opinião, no âmbito da Democracia na Escola. Obtivemos um contributo de 345 respostas com conteúdo para análise, equivalente a 18,9% da amostra e, 175 respostas com “não”, “nada a registar”, ou semelhante, que se traduz em 9,6% da amostra (Apêndice B). Na segunda questão aberta, deixamos ao livre-arbítrio de cada docente, partilhar, se assim o entendesse, alguma situação menos democrática que com ele tivesse ocorrido em contexto escolar e obtivemos 305 testemunhos (Apêndice D), o que equivale a 16,7% da amostra.

A Tabela 3 expressa algumas matérias que os docentes sentiram como importantes expressar no domínio da democracia nas escolas.

Tabela 3

Frequência de registo de sugestões ou opiniões no âmbito da Democracia na Escola

Categoria	Subcategorias	Frequência de registo
1. Políticas Educativas	Geral	12
	Inclusão e Igualdade de Oportunidades	18
	Avaliação de desempenho docente (ADD)	16
	Burocracia	10
	Demagogia	10
	Municipalização/Descentralização	7
	Influência do poder central	11
	Reformas, legislação, leis e regulamentos	7
2. Órgãos de administração e gestão	Autonomia	10
	Pressão e influência externa	22
	Transparência	7
	Impacto da burocracia	8
	Autocracia/ autoritarismo/ nepotismo	20
	Modelo de gestão	40
3. Práticas e procedimentos no quotidiano profissional	Concentração de poderes	5
	Eleições	15
	Comunicação, auscultação e participação dos docentes	20
	Impacto da burocracia	7
4. Geral	Fatores condicionantes da democracia	3
	Comunidade Educativa (não docente)	16
	Dificuldades, desafios e propostas	40
	Processo eleitoral e democracia	5
	Ausência de democracia	25

Conforme se pode verificar na Tabela 3, no primeiro patamar, e em função dos níveis de responsabilidade sobre a democracia na escola, temos as políticas educativas, em que os professores apontam uma série de problemas e críticas e, como exemplo: “O sistema atual não serve a democracia” (Ap B R106). Existe uma perceção de que algumas políticas educativas são baseadas em argumentos e discursos demagógicos ou em busca de resultados superficiais, com

falta de coerência em relação às práticas e políticas adotadas no contexto educativo e como tal diz um dos respondentes, que “Infelizmente já não acredito na Organização educativa em Portugal (desde a gestão das Escolas ao Ministério da Educação, passando por todos os gabinetezinhos, quintais, quintas, etc., em que as estruturas educativas se transformaram” (Ap B R204) e um outro que acrescenta uma outra faceta “A palavra democracia é muito bonita em teoria, na prática vê-se muitas incongruências (Ap B R123).

Ainda no âmbito das políticas educativas destacamos também a Inclusão e Igualdade de Oportunidades, em que um dos respondentes escreve: “O DL 54 (inclusão) é outro exemplo de falta de democracia: incluir não pode ser apenas fazer parte de uma lista(turma) e preencher os formulários” (Ap B R249); a avaliação de desempenho docente (ADD), com referências à necessidade de alterar o atual modelo de avaliação dos professores para o tornar mais justo e menos burocrático “cujo modelo é uma total falácia que em nada melhora o desempenho docente, pelo contrário, e é apenas uma forma de evitar que progridam na carreira” (Ap B R246). A burocracia foi apontada como um obstáculo para a efetividade da gestão democrática nas escolas, dificultando a tomada de decisão ágil e prejudicando o ambiente de trabalho e apontam a burocracia excessiva como um entrave ao funcionamento eficiente das escolas, afetando a eficácia e a tomada de decisão e como exemplo: “Lembro que as plataformas e burocracias devem existir para 'servir', simplificando ou sistematizando o trabalho e orientando as tarefas, e não para nos consumir tempo (muito) que depois faltará para poder ser dedicado ao mais importante de tudo numa escola: os alunos e o papel da escola para ajudar a prepará-los para o futuro” (Ap B R209). Outro aspeto focado, é a ascendência da política e dos municípios nas escolas, com referências à influência da municipalização na diminuição da democracia nas escolas é igualmente vista com preocupação por alguns professores por haver alguns receios de possíveis influências políticas e perda de autonomia, afirmando um dos respondentes que “Com a descentralização para o poder regional estamos a afunilar democraticamente o espírito cívico, crítico e a liberdade de ação e pensamento na escola pública” (Ap B R126), ou ainda outra resposta “Com a municipalização as escolas passarão a servir também os poderes locais , os poderes partidários e perderão algo muito precioso: a sua independência”(Ap B R58).

Algumas respostas destacam ainda a influência negativa do poder central na autonomia das escolas, pela perceção de que o poder central exerce uma influência excessiva nas decisões e

práticas das escolas, muitas vezes em detrimento da autonomia e diversidade de abordagens, com um dos respondentes a afirmar "...o peso excessivo do poder central nas Escolas..." (ApB R194);

Num segundo patamar, relativo aos órgãos de administração e gestão das escolas, o primeiro destaque vai para o modelo de gestão, que tanta contestação tem sofrido, recaindo a opção dos professores sobre um modelo mais democrático, com órgãos colegiais e eleições para a direção da escola, sugerindo que a direção da escola deveria atuar como uma equipa, envolvendo todos os membros da comunidade educativa nas decisões importantes e obviamente, a manifestação de preocupação com a concentração excessiva de poderes nas mãos de um único indivíduo, o diretor da escola, defendendo a distribuição equitativa e rotativa de responsabilidades em todos os cargos, percebendo-se dezenas de referências a este tema. A demagogia, o autoritarismo e o nepotismo também são mencionados, não só refletindo o receio de comportamentos manipulativos e de tomada de decisões não democráticas sugerindo que podem existir decisões com base em apelos populistas, troca de influências, ou políticos, mas também, a real existência dessas práticas por parte da direção e/ou lideranças de topo da escola, com favoritismo em nomeações e decisões de gestão, em detrimento da meritocracia e justiça. Outras respostas destacam a influência externa, pressões e interesses que podem afetar as decisões nas escolas, nomeadamente a autarquia, organizações governamentais, ou pais, na gestão da escola que interferem na tomada de decisões, motivos apontados como fatores que podem comprometer a autonomia e a democracia nas escolas. A burocracia foi novamente citada como um desafio administrativo, desta vez no contexto da gestão da escola, e que condiciona as normas e a agilidade nas decisões. É considerada como um fator que afeta negativamente a gestão democrática nas escolas e, limitativo da liberdade dos professores afetando a sua capacidade de experimentar novas abordagens e a criatividade no ensino.

Por estas razões, há mesmo quem considere que "O atual sistema de gestão e a medida economicista de constituição dos Agrupamentos e Mega-Agrupamentos são o "cancro" de onde derivam outros problemas que põem em causa a democracia nas escolas: falta de justiça, de transparência e de equidade na avaliação de professores, falta de reconhecimento, de dignidade na profissão, de respeito por quem não faz parte das esferas de influência e de poder, causando desmotivação e, no limite, intranquilidade no trabalho" (P27, R246).

Num terceiro patamar, sobre práticas e procedimentos no quotidiano das escolas, as respostas enfatizam a importância da participação dos professores e da auscultação dos seus pontos de vista nas decisões escolares, que como diz um dos respondentes "...uma coisa é eu afirmar que na escola os professores são auscultados (o que realmente acontece) outra coisa é a decisão que não tem em conta essa auscultação" (Ap B R95). É também sublinhada a importância de uma abordagem colaborativa, para garantir que todas as partes interessadas sejam consideradas, o que é destacado por muitos participantes como um aspeto fundamental da democracia na escola.

Por último, na categoria geral sobre as questões da democracia, e que não se encaixam nas categorias anteriores, temos uma temática recorrente – a ausência de práticas democráticas na escola e como exemplos ilustrativos apresentamos algumas respostas: "Já não há escolas democráticas. Vivemos em constante sobressalto" (R 205, Ap B); "Já não tenho esperança" (R 206, Ap B); "Não me parece que volte a existir. Os interesses instalados não o irão permitir" (R 234 Ap B), reveladoras de alguma frustração.

Na Tabela 4, alguns docentes testemunharam situações que consideraram menos democráticas e ocorreram com os próprios em ambiente escolar. De entre os vários testemunhos, sobressaíram diversas situações de injustiça, de desrespeito, de incumprimentos legais e de abuso de autoridade. Para este estudo em particular, não se pretende detalhar especificamente as situações da avaliação de desempenho docente (a mais mencionada a seguir a atitudes e comportamentos de prepotência), nem a distribuição de serviço docente, nem a avaliação dos alunos, ainda que muito relevantes, para o clima funcional da escola e sucesso educativo. Interessam-nos comportamentos ou procedimentos que se nos afigurem como não democráticos. No entanto, releva-se que a Tabela 4 resume os temas em que mais episódios foram relatados.

Tabela 4*Frequência de registo de situações menos democráticas ocorridas em ambiente escolar*

Categoria	Subcategoria	Frequência de registo
1. Relações interpessoais e ambiente escolar	Assédio e <i>bullying</i>	14
	Pressão nas avaliações	4
	Medo, perseguição, represálias e intimidação	31
	Racismo e discriminação	4
	Conflitos internos	6
	Desrespeito e humilhação	14
2. Processos eleitorais e cargos de liderança	Perceção e sentimentos de injustiça	51
	Centralização e concentração do poder	4
	Eleição dos órgãos cargos e da escola	7
	Liderança e gestão	8
	Carreirismo	3
3. Autocracia e abuso de poder	Prepotência e autoritarismo	
	Imposição de diversas ordens (cargos, tarefas, formação)	10
	Coação	8
	Pressão, ameaças e perseguição	12
4. Relações de poder e influências externas	Privilégios e nepotismo	29
	Pressão de diversas ordens (avaliações internas e dos	4
	Interferência político-partidária	11
	Grupos de influência internos	12
	Influência externa	16
5. Transparência e justiça	Priorização de interesses políticos ou pessoais	9
	Falta de clareza e fundamentos nas tomadas de decisão	8
	Falta de Rigor	1
	Falta de transparência na avaliação;	16
	Decisões arbitrárias e critérios pouco claros	11
	Desigualdade e favoritismo	2
	Ações Discricionárias	13
Opacidade nas Decisões administrativas e procedimentos	10	
6. Comunicação e participação	Decisões centralizadas)	6
	Diminuta participação e intervenção dos docentes nas	3
	Auscultação dos docentes	9
	Negligência de comunicação	16
7. Demagogia, manipulação, irregularidades	Retórica	3
	Manipulação de informação e decisão	7
	Ilegalidades, irregularidades, incumprimentos	18
8. Burocracia e processos administrativos	Restrições à liberdade pedagógica	5
	Imposição de métodos de ensino e modelos pedagógicos	5
	Pressão para alcance de metas e sucesso	2
	Complexidade de procedimentos	3
	Controlo	3
	Sobrecarga de tarefas e volume de trabalho	7
	Falta de autonomia docente	3
Rigidez de Regras	3	

Relativamente às relações interpessoais e ambiente escolar, as respostas fornecidas pelos docentes revelam vários problemas de relacionamento, como assédio (laboral, moral, sexual), desrespeito, exclusão e falta de diálogo entre a direção e os professores, conflitos entre colegas e problemas de comportamento dos alunos.

Registam-se também vários relatos que mencionam situações de *bullying*, favoritismo, má conduta e abuso de poder por parte de diretores e coordenadores de departamento, o que promove um ambiente de trabalho hostil, não colaborativo. Várias respostas indicam um ambiente escolar de medo marcado por tensões, intimidação e receio de represálias, especialmente quando os diretores abusam do poder e ameaçam e coagem professores. Relativamente a esta última surgem vários relatos dos respondentes, pelo que ilustramos com algumas respostas, que nos surgem como muito relevantes: “Nos inquiridos em que aparece o meu nome, respondo que está tudo excelente para não sofrer represálias” (Ap D R74); “...vivendo-se num ambiente de receio de nos manifestarmos por possíveis represálias. Pretende-se que se participe, mas sem criticar, obedecer porque nos mandam. E qualquer crítica é esmagada com- é assim porque o decidimos. Não é o que se passa a nível de departamentos, apenas ao nível da Direção e coordenação de escola. (Ap D R156)”; “Se tenho medo de dar a minha opinião é porque não vivemos em democracia” (Ap B R4); “A política do medo impera nas escolas (Ap B R74)”; atualmente há medo nas Escolas, há delatores e compadrios, ninguém está livre de perseguição. (Ap B R113)”.

Emergem igualmente sensações de injustiça e favorecimentos, nomeadamente em relação à avaliação de desempenho docente e distribuição de serviço letivo, o que gera insatisfação e desmotivação entre os docentes.

No que toca aos processos eleitorais e cargos de liderança, algumas respostas mencionam desconfiança em relação aos mesmos e à distribuição de cargos de liderança, sugerindo uma necessidade de transparência e equidade nas práticas de nomeação e seleção. Com efeito, parece haver casos de seleção de diretores e coordenadores de departamento sem a participação dos professores do agrupamento, levantando questões sobre a legitimidade dos líderes escolhidos, assim como de restrições na participação das eleições para o Conselho Geral, resultando em decisões não representativas, o que promove uma descrença nos processos eleitorais e na nomeação de cargos de liderança, com críticas específicas sobre a concentração de poder em certos indivíduos e a falta de participação ativa dos docentes nessas decisões. A estes acresce a

perspetiva de que os cargos de liderança parecem depender de afiliações políticas e relações com as autoridades locais, com indicações de manipulação e jogo de influências. Alguns testemunhos não deixam de ser preocupantes: “Falcatruas em processos eleitorais para eleição de coordenadores de departamento” (Ap D R18); “Pressão camarária para a votação, em conselho geral, não só dos docentes bem como dos não docentes, do candidato do partido. Consequentemente, destituição de cargos dos docentes não alinhados com essa eleição após a vitória” (Ap D R54); “Ilegalidades graves (falsificação de documentos) num concurso de director com conhecimento da IGEC, do Conselho Geral e por aí fora” (Ap D R101); “...onde o Diretor foi nomeado pelo poder político, com a “compra” de um professor oferecendo-lhe emprego para a filha, e ameaças aos representantes não docentes” (Ap D R108); “Estive num agrupamento em que a maioria dos professores (escola secundária) foi superiormente impedida de participar nas eleições para o Conselho Geral, por não conseguir incluir um professor do 1º ciclo na lista...” (Ap D R209).

Quanto às relações de poder e influências externas, algumas respostas refletem a influência negativa de fatores externos e indiciam a presença de interferências, não só dos encarregados de educação, nomeadamente pressionando sobre a avaliação dos educandos, mas essencialmente influências dos políticos locais e partidos, com influência em decisões-chave, como a seleção e avaliação de diretores e de outros cargos, a distribuição do poder, a tomada de decisões, e ingerência em áreas que não são competência do município.

A influência política nos órgãos de gestão da escola, pode comprometer a independência e a imparcialidade das decisões internas e a integridade dos processos, enfatizando uma possível manipulação de políticas e práticas em benefício de determinados grupos ou indivíduos, que surgem também como grupos internos de controlo, núcleos de poder, sob a orientação do diretor.

A falta de transparência e equidade é um tema recorrente mencionado em várias respostas, o que leva a uma perda de confiança e a uma insatisfação entre os docentes. Esta falta de transparência é salientada a vários níveis, sendo os principais a avaliação de desempenho docente, cargos, horários e a distribuição do serviço letivo e horários, baseada em critérios não claros. No entanto, foram igualmente inúmeros os testemunhos sobre a falta de transparência nas práticas de gestão, nas tomadas de decisão e processos administrativos. As restrições no acesso a informações e documentos essenciais para o desempenho profissional dos docentes, falta de divulgação de critérios de avaliação de desempenho decisões tomadas sem discussão e consenso no conselho

pedagógico e conselho geral ("O Conselho Pedagógico não ouve os representantes dos docentes: as "decisões" são impostas, não discutidas e tomadas em consenso. O CG é uma farsa de democracia onde a CM põe e dispõe autocraticamente" Ap D, R109), a seleção de cargos de liderança, e eleição para os diferentes órgãos, são alguns dos exemplos, criando um clima de desconfiança que pode minar a credibilidade do sistema.

Em relação à comunicação e participação, vários docentes apontam para lacunas na comunicação e na participação eficaz e expressam a sua frustração com a falta destas na tomada de decisões, sugerindo um ambiente onde as opiniões dos professores não são consideradas ou respeitadas pela direção que resultam em desentendimentos, conflitos e falta de clareza nas decisões. Destacam-se a falta de comunicação aberta e a imposição de decisões sem considerar as opiniões dos docentes e a falta de canais de participação efetiva dos professores na tomada de decisões importantes dentro do agrupamento. A falta de diálogo e de respeito pelo diretor em relação às opiniões dos docentes a assunção de decisões sem consulta ou participação dos departamentos ou professores, na gestão do funcionamento das escolas, gera descontentamento e falta de envolvimento da comunidade escolar, como por exemplo: "O Diretor sempre quer auscultar nossas opiniões ou sugestões do departamento em relação a todas as decisões ou alterações na escola, currículo ou programas, porém só as ideias dele é que imperam ..." (Ap D R 130).

Sobre demagogia, ética, manipulação e irregularidades, algumas respostas sugerem a presença de demagogia e manipulação de comportamentos abusivos e falta de ética por parte dos órgãos de administração e gestão, nomeadamente do diretor, levantando preocupações sobre a integridade e o funcionamento democrático da escola. Várias respostas sugerem irregularidades nos processos eleitorais, incluindo relatos de ligações políticas que influenciam a escolha de cargos de liderança, tal como ilegalidades graves em concursos e processos administrativos (101). Há descrições de casos de manipulação de notas, assédio laboral, e favorecimento injusto de certos professores em detrimento de outros. Das respostas constam igualmente relatos de práticas manipuladoras e desonestas que levantam preocupações sobre a imparcialidade e a transparência dos processos. Há testemunhos de manipulação de processos eleitorais (139, 144), de opiniões e decisões, bem como aprovação de medidas sem a consulta ou referendo adequado, falta de resposta e alegações de deturpação de relatórios para encobrir falhas (135), de imposição de decisões de atas, ameaças, pressões indevidas e jogo de influências para cargos de liderança, sugerindo a presença de práticas questionáveis e não democráticas.

A presença de processos administrativos ineficientes e burocráticos está evidente nas respostas dos docentes. O abuso de burocracia e imposição de tarefas adicionais aos docentes impactam negativamente na eficiência e o funcionamento da escola. Muitos docentes expressam frustração com a burocracia e os processos administrativos complexos, que consomem tempo e recursos valiosos, prejudicando a eficácia e a qualidade do ensino.

Destas partilhas, surgem análises que refletem problemas sistêmicos que podem afetar a democracia nas escolas. São questões cruciais que precisam ser abordadas para garantir a inclusão e diversidade, o bem-estar, a pluralidade de opiniões, e a envolvimento da comunidade educativa, no espaço que lhes é comum: a escola. Estas análises fornecem uma compreensão abrangente dos desafios enfrentados pela democracia nas escolas, no contexto atual, que refletem um ambiente complexo e desafiador, onde as relações de poder, a falta de transparência, participação, comunicação ineficaz, e a autocracia, aparentam ser os principais pontos de tensão.

Não deixa ainda de ser preocupante, num regime democrático, haver professores que receiam ser identificados, através de um IQ anónimo, com testemunhos, talvez como alertas de quem se sente ignorado e com medo,, como são exemplo: "Nada a referir pois não tenho 100% de certeza do anonimato deste inquérito" (Ap D R95); "Prefiro não partilhar mas tenho várias situações a que assisti" (Ap D R63); "São demasiadas para caberem aqui" (Ap D R131); "Haveria, mas aqui não é o espaço oportuno..." (Ap D R143); "Tantas as injustiças e respeito clamado e nunca atendido, e sempre a angústia e o mal-estar avolumado em surdina" (Ap D R201); "Dava um romance..." (Ap D R240); "Ficaria identificado..." (Ap D R226); "Muitos, mas..." (Ap D R286); "Peço-vos desculpa por não responder, mas é melhor assim por razões de sanidade mental" (Ap D R96); "Prefiro não comentar..." (Ap D R277 e Ap B R291). Talvez o respondente do Ap D R59, tenha uma possível justificação ao entender que: "Da forma iníqua com que o Ministério de Educação e os sucessivos governos têm tratado os professores ao longo das duas últimas décadas, e reforçado o poder dos diretores, os professores estão totalmente desprotegidos quando são vítimas de situações menos democráticas. E se recorrem superiormente, a resposta ou vem indeferida ou é devolvida à decisão das direções, com todas as consequências nefastas que isso trará para quem o faz."; ou como nos dá conta o respondente Ap D R201: "Tantas as injustiças e respeito clamado e nunca atendido, e sempre a angústia e o mal-estar avolumado em surdina".

4.3. ANÁLISE ESTATÍSTICA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados da Tabela 5, cruzam o exercício de cargos, com a opinião de quem garante efetivamente a democracia nas escolas. O teste qui-quadrado de Pearson revelou um valor significativo de qui-quadrado ($\chi^2 = 71,039$), indicando uma associação estatisticamente significativa ($p \leq 0,001$). Quer isto dizer que o teste Qui-Quadrado de Pearson encontrou uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis categóricas testadas, com um valor de p muito baixo, indicando que os resultados são considerados altamente significativos.

Tabela 5

Relação entre cargos ocupados e o órgão que efetivamente garante a democracia na escola

		Órgão que garante efetivamente a democracia						
		Diretor	CP	CG	CA	Nenhum	Total	
Detentor de algum cargo de coordenação ou gestão	Não	N	269	229	201	6	272	977
		%	27,5	23,4	20,6	0,6	27,8	100,0
	Diretor	N	11	5	8	0	0	24
		%	45,8	20,8	33,3	0,0	0,0	100,0
	Membro Direção	N	15	13	21	0	4	53
		%	28,3	24,5	39,6	0,0	7,5	100,0
	Membro CG	N	20	16	47	0	18	101
		%	19,8	15,8	46,5	0,0	17,8	100,0
	Outros cargos	N	150	182	146	5	183	666
		%	22,5	27,3	21,9	0,8	27,5	100,0
	Total	N	466	445	423	11	477	1822
		%	25,6	24,4	23,2	0,6	26,2	100,0

Notas: CP – Conselho Pedagógico; CG – Conselho Geral; CA – Conselho de Administração ($p \leq 0,001$)

Os resultados não deixam de ser surpreendentes, ao observarmos, que os docentes consideram não haver nenhum órgão da escola que garanta efetivamente a democracia (26,2%). Ora quinze anos depois de implementado o DL 75/2008, e com a atribuição desta responsabilidade ao Conselho Geral, apenas 23,2% dos professores, o consideram como garante do funcionamento democrático. Acreditando que muitos dos respondentes, desconheçam o postulado, a formulação da pergunta foi intencional, ao retirar o conceito legal, baseando-nos na percepção e no

conhecimento que detêm. Numa primeira leitura, ficamos não só a perceber que as respostas são quadripartidas, mas que para 25,6%, dos professores a percepção da responsabilidade desse garante recai sobre a figura/órgão do diretor. Mas se esta distribuição, até poderá ser mais facilmente compreendida, pelos professores que não ocupam qualquer cargo, uma vez que o distanciamento poderá ser maior, o mesmo não se aplica ao diretor, que chama si própria essa competência em 45,8% dos casos. Mesmo os membros da direção, têm uma visão espartilhada, ainda que 39,6%, considere que é o Conselho Geral. Já os membros do Conselho Geral, na sua maioria (46,5%), consideram que é o órgão que representam, que tem essa responsabilidade, pese embora, ainda relevante, se constate que destes membros, 17,8% considere que nenhum órgão garante a democracia nas escolas e 19,8% entenda que é o diretor.

Isto transporta-nos para uma dúvida, será que as funções do Conselho Geral estão a ser cumpridas e este órgão tem autonomia e capacidade de decisão e afirmação *per si*, ou estará subserviente a outros órgãos ou entidades, que lhe retiram este protagonismo e lhe diminuem as funções?

Quisemos perceber se esta tendência quadripartida teria que ver com os anos em funções no agrupamento, conforme Tabela 6, ou com os anos de exercício na função docente, ilustrado na Tabela 7. Em ambas as tabelas, um teste de qui-quadrado de Pearson foi conduzido para avaliar a associação entre os anos de funções no agrupamento e a percepção do órgão que garante efetivamente a democracia na escola, assim como avaliar a associação entre os anos de exercício na função docente e a percepção do órgão que garante efetivamente a democracia na escola. Em ambas, o teste revelou um valor qui-quadrado significativo ($\chi^2 = 85,520$), com $p \leq 0,001$, indicando uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis., o que quer dizer que essa associação não é provável ser devida ao acaso.

Tabela 6

Relação entre anos de funções no agrupamento e o órgão que efetivamente garante a democracia na escola

		Órgão que garante efetivamente a democracia					Total	
		Diretor	CP	CG	CA	Nenhum		
Anos de funções no agrupamento	0-4	N	207	144	130	6	129	616
	anos	%	33,6	23,4	21,1	1,0	20,9	100,0
	5-8	N	71	69	66	0	81	287
	anos	%	24,7	24,0	23,0	0,0	28,2	100,0
	9-12	N	29	23	33	0	37	122
	anos	%	23,8	18,9	27,0	0,0	30,3	100,0
	13-16	N	37	55	51	2	51	196
	anos	%	18,9	28,1	26,0%	1,0	26,0	100,0
	>17 anos	N	122	154	143	3	179	601
		%	20,3	25,6	23,8	0,5	29,8	100,0
	Total	N	466	445	423	11	477	1822
		%	25,6	24,4	23,2	0,6	26,2	100,0

Notas: CP – Conselho Pedagógico; CG – Conselho Geral; CA – Conselho de Administração
($p \leq 0,001$)

Na Tabela 6, como dado mais relevante, podemos verificar que, com exceção do intervalo mais baixo, entre 0 e 4 anos, correspondente aos respondentes que estão há menos tempo em funções no agrupamento, 33,6% veem na figura do diretor, um garante da democracia na escola. Todos os outros respondentes tendem para não considerar nenhum órgão. É no grupo dos professores com mais antiguidade na casa, que o Conselho Pedagógico, parece ter mais relevo, enquanto garante da democracia, com 28,1% para intervalo de 13-16 anos e para 25,6%, dos que têm mais de 17 anos no agrupamento. Estes mesmos grupos são os que dão menor relevância ao diretor enquanto garante efetivo da democracia. São precisamente estas duas categorias, que conheceram a escola antes, ou no limiar, da aplicação do DL 75/2008.

Na Tabela 7, aparentemente, os anos de experiência parecem ser diretamente proporcionais à consideração que nenhum órgão garante a democracia na escola, com 14,5% dos respondentes do intervalo inferior (entre os 0 e os 15 anos de serviço), a responder *nenhum* órgão, em contraponto com os 34,2% dos respondentes com mais de 38 anos de serviço, a subscrever a mesma opção.

Tabela 7

Relação entre anos de exercício na profissão docente e o órgão que efetivamente garante a democracia na escola

			Órgão que garante efetivamente a democracia					Total
			Diretor	CP	CG	CA	Nenhum	
Anos de exercício na profissão docente	0 a 15 anos	N	75	48	32	4	27	186
		%	40,3	25,8	17,2	2,2	14,5	100,00
	16 a 25 anos	N	116	107	118	3	88	432
		%	26,9	24,8	27,3	0,7	20,4	100,00
	26 a 32 anos	N	127	128	133	2	135	525
		%	24,2	24,4	25,3	0,4	25,7	100,00
	33 a 37 anos	N	90	116	67	0	134	407
		%	22,1	28,5	16,5	0,0	32,9	100,00
	+ de 38 anos	N	58	46	73	2	93	272
		%	21,3	16,9	26,8	0,7	34,2	100,00
Total		N	466	445	423	11	477	1822
		%	25,6	24,4	23,2	0,6	26,2	100,00

Notas: CP – Conselho Pedagógico; CG – Conselho Geral; CA – Conselho de Administração
($p \leq 0,00$)

Em jeito de balanço, recordamos que as Tabelas 5, 6 e 7 analisam as variáveis: cargos; anos de funções no agrupamento e, anos de exercício na profissão docente, respetivamente. Nestes resultados, quadripartidos, a consideração de que *nenhum* órgão garante a democracia na escola, para 26,2% dos respondentes parece ser o dado mais relevante, nomeadamente para os professores que não possuem cargos ou com lideranças intermédias nos docentes com 9-12 anos e, mais de 17 anos de funções no agrupamento e com mais anos de serviço, uma vez que respondem *nenhum*. Aliás o tempo de serviço, parece ser diretamente proporcional à descrença em qualquer órgão garantir a democracia na escola. De qualquer forma, estes dados não correspondem aos achados de Lima, Sá, e Silva (2020) em que o conselho geral foi considerado como o símbolo da democracia na escola, com exceção de 46,5% dos membros do Conselho Geral, de 39,6% dos membros da direção e de 27,3% de docentes entre os 16 e 25 anos de profissão.

Esta perceção, destes respondentes, pode ter que ver com diferentes aspetos. Um é o desconhecimento da legislação, que prioriza hierarquicamente o Conselho Geral sobre os demais

órgãos; outro a fraca legitimidade percebida pelos atores, conferida a este órgão, e um outro, e talvez o mais importante, centra-se na dúvida sobre o poder efetivo do Conselho Geral, face à centralidade da figura do Diretor e o seu ascendente sobre o próprio presidente do Conselho Geral, o que inverte o postulado do 75/2008, mas aqui já em consonância com os estudos encontrados em Lima, Sá, e Silva (2020). Não deixa de ser um pouco perverso, que nos nossos resultados, apenas 33,3% dos diretores considerem ser o Conselho Geral, o órgão que efetivamente garante a democracia na escola e 45,8% chame a si essa responsabilidade, tal como nos estudos encontrados por Lima, Sá, e Silva (2020), em que 40% dos diretores considera que o órgão que simboliza a democracia na escola/agrupamento não é o conselho geral, tal como o recusam aceitar como tal. Esta é a grande contradição face à natureza legal do diploma em vigor. Com efeito, o conselho geral é o único órgão eleito por todos os representantes da escola/ agrupamento, para além da sua natureza democrática, em termos eleitorais. Será o único com legitimidade democrática, na verdadeira aceção da palavra. No entanto, mesmo assentando em princípios democráticos, a democracia da colegialidade do órgão não corresponderá ao equivalente do exercício de democracia no seu interior, com base na contradição entre o legislado e a perceção prática (Carvalho, 2020). Por outro lado, e parafraseando Torres et al. (2020), "Nestes casos poderá ser ainda mais evidente a desvalorização do papel político do conselho geral e a sua subordinação instrumental à liderança do diretor" (p. 287), aludindo à política estratégica para as escolas, em que se potencializa o protagonismo do diretor, e se mantém o Conselho Geral, como um órgão, com funções e papéis pouco claros.

Para além dos citados, talvez consigamos encontrar argumentos em duas das respostas abertas dos respondentes: "O CG é uma farsa de democracia onde a CM põe e dispõe autocraticamente" (Ap D R109); e uma outra que refere que "O Conselho Geral é um órgão fantoche na maioria dos Agrupamentos, tenho conhecimento de os elementos deste órgão serem chamados a reunir com o Presidente da Câmara para lhes ser indicado o voto na seleção do Diretor" (Ap D R163).

No estudo de Delgado et al. (2022), os diretores das escolas surgem com opiniões divididas, nomeadamente na dinâmica funcional do Conselho Geral, sendo que aparentemente, os seus membros serão mais facilmente manipuláveis, até pelo desconhecimento do seu papel e do próprio órgão. Ora, se os Diretores das escolas, têm essa perceção, mais depressa terão o corpo docente das escolas, não pelo conhecimento factual, mas, talvez pela inércia ritual que aparentam, um género de órgão "fantasma". Um outro fator, prende-se com a origem dos membros deste órgão, em

representação de entidades externas à própria escola, sejam “...de natureza transitória, no caso dos pais, ou permanente no caso da autarquia e comunidade, é bastante acentuado quando comparado com a representatividade dos conselheiros que todos os dias fazem a dinâmica da organização escolar” (Carvalho, 2020, pp. 245–246).

Acresce a regular aceitação e concordância com as ações dos diretores, quanto mais não fosse, pela aprovação dos seus documentos, reforçando a imagem de liderança do diretor (Delgado et al., 2022). Talvez esta seja uma das razões para não o considerarem como o órgão que, legalmente é, como responsável por garantir a democracia nas escolas. Aparentemente pela contradição entre o legislativo e a percepção prática, este órgão, mesmo assentando em princípios democráticos, tem uma função e um papel pouco claros, pelo que a democracia da colegialidade do órgão também não corresponderá ao equivalente do exercício de democracia no seu interior (Carvalho, 2020).

A Tabela 8, transporta-nos para a hipotética influência político-partidária local na eleição, constituição ou nomeação dos diferentes cargos ou órgãos da escola. O valor mais alto do desvio padrão recai sobre o cargo do diretor, o que pressupõe uma dispersão maior de opiniões relativamente à média. As respostas parecem ter uma inclinação maioritariamente para *pouco* ou *nada*. Estatisticamente parece haver uma tendência decrescente do desvio padrão em função da hierarquia, uma vez que a dispersão dos dados diminui, com a importância do cargo, aparentemente a influência político-partidária local, é mais baixa nos cargos de coordenadores de grupo ou departamento.

Tabela 8

Percepção sobre a influência político-partidária local na eleição/constituição/nomeação dos cargos ou órgãos da escola

	Nada		Pouco		Σ	Muito		Totalmente		Σ	Sem opinião		Mediana/Moda/ Desvio Padrão (σ)
	N	%	N	%		N	%	N	%		N	%	
Conselho Geral	373	20,5	372	20,4	40,9	443	24,3	235	12,9	37,2	399	21,9	Pouco/Muito/ 1,349
Diretor	511	28,0	369	20,3	48,3	369	20,3	210	11,5	31,8	363	19,9	Pouco/Nada/ 1,297
Coordenador estabelecimento	724	39,7	383	21	60,7	196	10,8	90	4,9	15,7	429	23,5	Nada/Nada/ 1,099
Coordenador Departamento/ grupo	995	54,6	375	20,6	75,2	124	6,8	45	2,5	9,3	283	15,5	Nada/Nada/ 0,888;
Outros cargos de Coordenação	869	47,7	376	20,6	68,3	135	7,4	55	3	10,4	387	21,2	Nada/Nada/ 0,966

Nota: Σ - somatório

É surpreendente verificar-se na Tabela 8 que um dos pontos mais relevantes, parece ser a quantidade de docentes sem opinião, relativamente à eleição/constituição/nomeação dos diversos cargos ou órgãos, poder ser influenciada por fatores político-partidários locais, observando-se que não têm opinião 23,5% dos respondentes relativamente ao Cargo de Coordenador de estabelecimento, 21,9% em relação ao Conselho Geral, 21,2%, em relação a outros cargos de coordenação, 19,9% do diretor e, 15,5% em relação aos cargos de coordenadores de departamento e grupo. O que ressalta também imediatamente dos dados, é que os cargos internos, com menor relação com entidades externas, aparentam sofrer menor influência, do que os cargos de topo, como os órgãos de Diretor e Conselho Geral.

Nos cargos de coordenador de departamento/ grupo, *pouco* ou *nada* influenciado é a resposta para 75,2% dos respondentes. Nos outros cargos de coordenação, este valor já desce para 68,3%, lembrando que neste campo, temos por exemplo, os coordenadores de projetos, biblioteca ou desporto escolar, com colaborações estreitas ou dependências diretas de organismos e instituições externas à escola. O valor desce ainda mais, para 60,7%, nos casos de Coordenação de estabelecimento, que regra geral dizem respeito a Coordenadores das unidades-satélite da escola sede. Nestas três situações o pendor para o *nada* influenciado pela política externa, é mais

expressiva em todas elas. No entanto, em relação ao Conselho Geral e ao Diretor, a tendência parece ser diferente. Verificamos que em relação ao Diretor, as respostas estão mais distribuídas. Ainda que 28%, considerem *nada* e, 20,3% consideram *pouco*, em igualdade percentual com a resposta *muito* (20,3%), não é despiciente que 11,5% consideram *totalmente* influenciado por fatores político partidários locais. No Conselho Geral, a situação parece agravar-se ligeiramente, ainda que a maioria dos respondentes considere que a influência é *pouco* ou *nenhuma* (40,9%). No entanto, a resposta que mais opiniões concentra é a de *muita* influência com 24,3%, e 12,9%, consideram-na como *total*.

Ora, quando 37,2% dos respondentes têm a percepção que o diretor é *muito* ou *totalmente* influenciado por fatores político-partidários locais, acaba por ser significativo num momento em que a descentralização das competências da educação, passaram a estar sob alçada do município, logo com mais poder de influência sobre a ação do diretor e da própria orgânica da escola e colocando em risco a isenção e a autonomia da mesma, nomeadamente para a obtenção de apoios financeiros. Relativamente aos sem opinião, quanto ao cargo de Coordenador de Estabelecimento, a resposta poderá assentar no alheamento sobre o que se passa nas escolas-satélite, não sede, que constituem o agrupamento, atendendo a que a maioria dos respondentes pertencem ao 2º e 3ºs ciclos e secundário. No entanto, todos os outros valores apresentados nesta resposta *não sei*, não serão de desvalorizar. Aparentam significar que há um desfasamento, ou alheamento sobre o real conhecimento da dinâmica, constituição e organização de cada um destes cargos. O que levará a supor que o envolvimento de alguns respondentes é diminuto, nomeadamente até do próprio grupo disciplinar ou departamento, atendendo aos 15,5% de docentes, sem opinião.

Talvez tenham sido os respondentes que mais concordaram com a influência político-partidária local na eleição/constituição/nomeação dos cargos ou órgãos da escola, que mais registaram os seus testemunhos nas respostas abertas e, como tal dizem-nos, por exemplo que: "Exerço o cargo de Presidente do CG há 6 anos e são óbvias as interferências do poder local (designadamente do presidente da Câmara Municipal) em questões estruturantes da vida interna da instituição" (Ap B R185); "Na Escola pública os diretores são subservientes do poder político com o objetivo de ascender rapidamente a outros cargos, quando terminados os mandatos. Há muito compadrio e autoritarismo... O sistema atual está minado, o que me revolta seriamente!" (Ap B R219); "Na minha escola há decisões que são influenciadas pelas políticas locais, portanto a gestão da escola está politizada" (Ap B R220); Pressão camarária para a votação, em conselho geral, não só dos docentes

bem como dos não docentes, do candidato do partido. Consequentemente, destituição de cargos dos docentes não alinhados com essa eleição após a vitória" (Ap D R54); "Estive numa escola onde o Diretor foi nomeado pelo poder político, com a "compra" de um professor oferecendo-lhe emprego para a filha, e ameaças aos representantes não docentes" (Ap D R54); "A falsa democracia nas escolas públicas é uma das principais causas dos falsos sucessos, de uma escola vazia de sentido, sem sonhos, que passou a servir os desígnios do poder central sem espírito crítico . Com a municipalização as escolas passarão a servir também os poderes locais, os poderes partidários e perderão algo muito precioso: a sua independência" (Ap B R58).

Todos estes testemunhos, ainda que numa percentagem pequena, comparativamente com a população-alvo, não deixam de resumir, que, pelo menos em algumas instituições escolares há uma interferência externa óbvia, objetivando o controlo, manipulação e por vezes, divididos políticos, desafiando a democracia. Esta premissa vai de encontro ao respondente do Ap B R159, ao afirmar que "É muito difícil ter uma escola com democracia com diretores tão subservientes ao poder local e ao poder central. Os alunos, professores e pessoal não docente deixaram de ser o foco das escolas".

A instrumentalização política é também uma das críticas apontadas pelo estudo de Delgado et al. (2022), sobre a dinâmica do Conselho Geral.

Na Tabela 9, quisemos averiguar até que ponto, alguns excertos dos articulados de documentos estruturantes, na área da educação, nomeadamente a Constituição da República Portuguesa, a LBSE, e o DL 75/2008, tinham correspondência com a prática que os docentes conhecem do seu dia a dia. As dispersões das respostas, por via dos valores do desvio padrão, variam entre 0,973 e 1,171, o que significa que, de uma forma geral, poderemos afirmar que a maioria dos respondentes concorda parcialmente com as frases, ou trechos, estando a moda e a mediana coincidentes em três das proposições.

Tabela 9

Correspondência entre a prática quotidiana profissional e trechos de documentos estruturantes

	Disc. Parc.		Disc. Total.		Σ	Conc. Parc.		Conc. Total.		Σ	Sem Opinião		Mediana/ Moda/ DP (σ)
	N	%	N	%		N	%	N	%		N	%	
As políticas educativas permitem o aprofundamento da democracia participativa (Constituição da República Portuguesa, art. 2º).	475	26,1	406	22,3	48,4	713	39,1	175	9,6	48,7	53	2,9	Disc. Total./ Conc. Parcial/ 1,012
O sistema educativo contribui para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar (LBSE, alínea i, art.3º).	407	22,3	373	20,5	42,8	752	41,3	206	11,3	52,6	84	4,6	Conc. Parcial/ Conc. Parcial/ 1,067
A administração e gestão do sistema educativo assegura o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação, que visem a consecução de objetivos pedagógicos e educativos (LBSE, ponto 1, art.46º).	433	23,8	424	23,3	47,0	749	41,1	160	8,8	49,9	56	3,1	Disc. Total./ Conc. Parcial/ 1,016
A escola garante o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (LBSE, ponto 2, art. 2º).	428	23,5	268	14,7	38,2	797	43,7	306	16,8	60,5	23	1,3	Conc. Parcial/ Conc. Parcial/ 0,973
Na administração e gestão das escolas, os critérios de natureza pedagógica e científica prevalecem sobre os de natureza administrativa (LBSE, ponto 3, art. 48º).	534	29,3	460	25,2	54,6	595	32,7	167	9,2	41,8	66	3,6	Disc. Total./ Conc. Parcial/ 1,028
A autonomia, a administração e a gestão das escolas contribuem para desenvolver o espírito e a prática democráticos (D.L.75/2008, alínea b, art. 3º).	428	23,5	412	22,6	46,1	719	39,5	210	11,5	51,0	53	2,9	Conc. Parcial/ Conc. Parcial/ 1,040
A prática da democracia nas escolas ficou comprometida com o Decreto-Lei n.º 75/2008 (Estabelece o atual modelo de administração e gestão das escolas).	121	6,6	46	2,5	9,2	721	39,6	776	42,6	82,2	158	8,7	Conc. Parcial/ Conc. Total/ 1,171

Notas: Disc. Parc. – Discordo Parcialmente; Disc. Total – Discordo Totalmente; Conc. Parc. – Concorde Parcialmente; Conc. Total.- Concorde Totalmente; Σ – Somatório; DP – Desvio Padrão

Globalmente os resultados parecem apontar para uma bipolarização de opiniões, com exceção, de uma questão mais direta, que neste quadro quisemos integrar, pese embora não seja retirada de nenhum dos documentos mencionados. Quisemos então saber se a prática da democracia nas escolas teria ficado comprometida com o DL 75/2008. As respostas que acolheram mais unanimidade foram a de *concordância parcial* ou *total*, cujo somatório se cifra em 82,2%. Nesta afirmação, destaca-se particularmente o registo de um maior número de docentes sem opinião (8,7%), relativamente às restantes. Outra dimensão que se destaca, é relativa ao ponto 3, art. 48º, da LBSE, em que se apura se, na prática, haverá uma prevalência dos critérios de natureza pedagógica e científica sobre os de natureza administrativa, na administração e gestão das escolas. Ora no somatório, parece haver uma maioria *discordante* (54,6%), ainda que pouco significativa, face aos que *concordam parcial* (32,7%) ou *totalmente*, com apenas 9,2%.

Ainda sobre o DL 75/2008, questionamos sobre se a autonomia, a administração e a gestão das escolas contribuem para desenvolver o espírito e a prática democráticos, conforme previsto na sua alínea b, do artigo 3º. A perceção da ligeira maioria dos docentes (51%), pela sua prática diária, *concorda parcial* (39,5%) ou *totalmente* (11,5%). No entanto não deixa de ser significativo, que quase metade da população respondente (46,1%), *discorda parcial* (23,5%), ou *totalmente* (22,6%) que este modelo de gestão contribua para desenvolver o espírito e a prática democráticos.

Quando questionados sobre se as políticas educativas permitem o aprofundamento da democracia participativa, conforme interpretado, do artigo 2º da lei magna, apenas 9,6% dos docentes *concordam totalmente* e 39,1% *concordam parcialmente*, sendo que 22,3% *discordam* mesmo *totalmente* da efetividade deste postulado, pela perceção da sua prática diária.

Relativamente à LBSE, questionamos sobre o contributo do sistema educativo no desenvolvimento do espírito e prática democráticos, através de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar (LBSE, alínea i, art.3º). Voltamos a observar uma divisão de perceções, ainda que com uma tendência superior para a *concordância* (52,6%) *parcial* (41,3%), ou *total* (11,3%), e uma *discordância total* ou *parcial* com um somatório de 42,8%.

Outro dos artigos que divide a população docente, é o ponto 1, do art.46º, da LBSE, em que 49,9% *concorda parcial* ou *totalmente* que a administração e gestão do sistema educativo assegure o

pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação, que visem a consecução de objetivos pedagógicos e educativos, enquanto 47% *discorda parcial* ou *totalmente* desta premissa.

Relativamente à escola garantir o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (LBSE, ponto 2, art. 2º), parece haver uma maior sintonia, com 60,5% dos docentes a concordarem total (16,8%) ou parcialmente (43,7%), e 38,2% a discordarem.

Como balanço da análise desta tabela, constatamos que a perceção dos docentes sobre a efetividade dos postulados na prática quotidiana, está literalmente bipolarizada. Esta perceção remete-nos para um possível contraste, entre o que está legalmente tido como garantido e a realidade, transportando-nos para o que pode ser uma demagogia institucional. Para metade dos respondentes o que se preconiza nos documentos estruturantes da Constituição da República Portuguesa e LBSE, talvez reflita uma maior coerência com a conceção de uma escola democrática que continua presente no ideário docente (Carvalho, 2020).

Curiosa são as respostas dos respondentes do Ap B R139 ao defender que “Apenas é aplicada a parte da Lei que é mais conveniente às chefias (desde o governo até ao diretor).” E, o respondente do Ap D R75, ao afirmar que “Apenas existe uma parte da lei que é aplicada: a que o diretor decide”. E talvez por essa razão, ou sentimento as respostas da Tabela 9, sejam tão bipolarizadas. Com efeito, os princípios democráticos estão consagrados, mas para cerca de metade dos respondentes não se sentem no dia a dia. Antes pelo contrário, a confirmar-se pelos 82,2% dos respondentes que consideram que a prática da democracia nas escolas ficou comprometida com o DL 75/2008. Ou seja, este próprio normativo desvirtua e até contraria, o que constitucionalmente e pela LBSE, deveria estar assegurado. No entanto, há quem se reveja no atual modelo, que apesar de ter arredado da participação no processo de gestão escolar, um elevado número de professores, também contribuiu para uma maior abertura e participação da comunidade (Carvalho, 2020), logo um contributo para uma prática democrática.

Por outro lado, temos 54,6% de respondentes a discordarem que os critérios de natureza pedagógica e científica prevalecem sobre os de natureza administrativa (LBSE, ponto 3, art. 48º), o que parece alinhado com o que dizem Torres e Rocha (2020), sobre o volume e a intensificação de trabalho quotidiano, a par com a burocratização do mesmo, que originam uma perversão de

prioridades. Um dos contributos para a subalternização das preocupações democráticas segundo Carvalho (2020), deve-se à ascensão de políticas neoliberais, e racionais tecnocráticas, com cortes na despesa, e a uma aposta no aumento da qualidade na eficácia, pela via da eficiência interna, com mais burocracia e menos democracia, levando ao surgimento de uma tendência mercantil do setor educativo e que diluiu as finalidades sociais que a escola deveria contemplar.

Na Tabela 10 obtivemos resultados sobre a perceção de alguns fatores que podem condicionar negativamente a prática da democracia na escola. Alguns deles decorrem da aplicação direta das Políticas Educativas. No entanto, optamos por colocar o item das Políticas Educativas, enquanto perspectiva mais abrangente de outros conceitos, normativos e diplomas legais, não constantes destas opções. Na perspectiva contrária, consideramos de elevada pertinência a inclusão do DL 75/2008, pela sua relevância e especificidade face a uma hipotética interferência na democracia nas escolas. O desvio padrão varia entre 0,911, na burocracia e 1,163 no elemento autarquia. Significa isto que este último apresenta uma dispersão de respostas mais elevada, em relação à média. A Moda e a Mediana, na maioria dos itens são coincidentes, o que revela que a distribuição dos dados obtidos será simétrica nesses casos.

Tabela 10

Fatores que condicionam negativamente a democracia na escola

	Nada		Pouco		Σ	Muito		Totalmente		Σ	Sem opinião		Mediana /Moda/ DP (σ)
	N	%	N	%	%	N	%	N	%	%	N	%	
Burocracia	39	2,1	150	8,2	10,3	642	35,2	942	51,7	86,9	49	2,7	T/T/ 0,911
Políticas educativas	56	3,1	211	11,6	14,7	649	35,6	827	45,4	81	79	4,3	M/T/ 1,031
Avaliação Desempenho Docente	86	4,7	273	15	19,7	657	36,1	746	40,9	77	60	3,3	M/T/ 1,020
Demagogia	83	4,6	250	13,7	18,3	632	34,7	728	40	74,7	129	7,1	M/T/ 1,164

Notas Σ – Somatório; DP – Desvio Padrão; T-totalmente; M – muito; P – pouco

Continuação da Tabela 10: Fatores que condicionam negativamente a democracia na escola

	Nada		Pouco		Σ	Muito		Totalmente		Σ	Sem opinião		Mediana /Moda/ DP (σ)
	N	%	N	%	%	N	%	N	%	%	N	%	
Atual sistema de administração e gestão	79	4,3	302	16,6	20,9	651	35,7	678	37,2	72,9	112	6,1	M/T / 1,123
Avaliação Externa	115	6,3	441	24,2	30,5	725	39,8	420	23,1	62,9	121	6,6	M/M/ 1,100
Exigências de produtividade e resultados	136	7,5	400	22	29,5	782	42,9	438	24	66,9	66	3,6	M/M/ 1,014
Liderança de topo	159	8,7	426	23,4	32,1	647	35,5	491	26,9	62,4	99	5,4	M/M/ 1,118
Encarregados de Educação	141	7,7	653	35,8	43,5	646	35,5	292	16	51,5	90	4,9	M/P/ 1,011
Autarquia	152	8,3	603	33,1	41,4	557	30,6	334	18,3	48,9	176	9,7	P/P/ 1,163
Autonomia	358	19,6	666	36,6	56,2	482	26,5	197	10,8	37,3	119	6,5	P/P/ 1,064
Lideranças intermédias	196	10,8	715	39,2	50	567	31,1	250	13,7	44,8	94	5,2	P/P/ 1,017
Avaliação dos alunos	339	18,6	788	43,2	61,8	477	26,2	162	8,9	35,1	56	3,1	P/P/ 0,943

Notas Σ - Somatório; DP - Desvio Padrão; T-totalmente; M - muito; P - pouco

Como se pode verificar na Tabela 10, em relação aos resultados, cinco fatores sobressaem, no somatório das respostas *muito* e *totalmente*, por ordem de interferência negativa na democracia e são eles: a Burocracia (86,9%), as Políticas Educativas (81%), a Avaliação de Desempenho docente (ADD), com 77%, a Demagogia (74,7%) e o Atual Sistema de Administração e Gestão (72,9%), nos quais os registos dos valores de *totalmente* condicionador de práticas de democracia na escola se destacam. Os respondentes *sem opinião*, ainda que pouco expressivos, não deixam de ser relevantes, no que toca à sua perceção, sobre o condicionamento negativo na prática da democracia nas escolas nomeadamente em fatores como a autarquia, a demagogia, a avaliação externa, a autonomia e o atual sistema de administração e gestão (DL 75/2008).

De acordo com Santomé (2019), um estado comprometido com a participação democrática, está a ser posto em causa. O mesmo autor, em 2006, já observava que era urgente reconhecer que a democracia não era uma característica da vida quotidiana de muitas escolas (2006), o que parece ter sido agravado, com a evolução temporal e nomeadamente fatores que se prendem diretamente com as Políticas Educativas.

Ora é precisamente com base nos resultados da Tabela 10, que o título do nosso estudo encontra um dos seus respaldos, sendo que a burocracia e a demagogia, aparentam ser duas das condições negativamente determinantes para a vivência democrática nas escolas.

Exemplo destas, e recuperando a frase arrolada no capítulo da introdução “As escolas devem ser laboratórios de democracia” proferida pelo titular, em gestão, do Ministério da Educação, João Costa, duas situações assumem-se como relevantes e de elevada pertinência, desocultando o que aparentam ser atos de manipulação, tentativas de controlo, silenciamento e profunda censura, não coadunáveis com a democracia. O primeiro, prende-se com as constantes declarações de ilegalidade face às sucessivas lutas, por via das greves de professores, e a consequente e constante imposição de serviços mínimos decretados pelo ME, considerados, à posteriori e, como inconstitucionais, nomeadamente pelos acórdãos emanados do Tribunal da Relação de Lisboa; e uma outra, aludindo à violação dos deveres de imparcialidade e lealdade previstos nas alíneas c) e g) do n.º 2, bem como nos n.ºs 5 e 9 do art.º 73 da Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas, sobre a diretora de uma escola de Gondomar, que incorre em processo disciplinar, com consequente perda de mandato, pela colocação de uma faixa na sua escola, alusiva à luta dos docentes: “Estamos a dar a aula mais importante das nossas vidas” (JN, 2023). Ora, naquela que é precisamente a carta magna da nossa República (Constituição da República Portuguesa – pode ler-se no seu artigo 37, nos seus pontos 1: “Todos têm o direito de exprimir e divulgar livremente o seu pensamento pela palavra, pela imagem ou por qualquer outro meio, bem como o direito de informar, de se informar e de ser informados, sem impedimentos nem discriminações.”; e, 2: “O exercício destes direitos não pode ser impedido ou limitado por qualquer tipo ou forma de censura.”

Ambas as situações parecem revestir-se de abuso de autoridade e de antidemocracia, ainda que legalmente possíveis. De forma indireta, traduzem, o sentimento e a perceção das principais condicionantes da democracia na escola, do nosso estudo. Como tal, parece ser imprescindível construir e agilizar culturas democráticas, para se viver e exigir democracia. Para formar cidadãos críticos e democraticamente ativos, iniciando pela cúpula hierárquica. Não será possível ensinar democracia, sem a viver no dia a dia.

Para Santomé (2019), ser professor-cidadão exige reivindicar políticas educativas verdadeiramente democráticas, até porque só há uma forma de formar cidadãos democráticos: fazendo-os participar nas escolas, onde impere um funcionamento democrático e que leve as pessoas a exercer interações democráticas de trabalho (Santomé, 2006).

Na Tabela 11, estão plasmados os resultados da perceção dos docentes, relativamente ao seu grau de concordância, com algumas afirmações, atendendo ao momento atual, à experiência profissional e ao conhecimento que detém das escolas públicas portuguesas. Na globalidade a mediana e a moda são coincidentes, com preponderância para a concordância total com as afirmações, o que revela uma distribuição simétrica, com a tendência central indicada pela mediana e moda. Além disso, a dispersão dos dados é moderada, conforme indicado pela faixa do desvio padrão entre 0,790 e 1,220. Esse conjunto de características sugere uma certa estabilidade e uniformidade na distribuição dos dados.

Tabela 11

Grau de concordância com afirmações gerais, no âmbito da democracia na escola

	Disc. Parc.		Disc. Total.		Σ	Conc Parc.		Conc. Total.		Σ	Sem Opinião		Mediana/ Moda/ DP (σ)
	N	%	N	%		N	%	N	%		N	%	
A democracia nas escolas está em risco.	172	9,4	69	3,8	13,2	698	38,3	854	46,9	85,2	29	1,6	Conc Parc./ Conc. Total/ 0,892
A atual concentração de poderes no Diretor é uma barreira à participação democrática na escola.	280	15,4	97	5,3	20,7	629	34,5	749	41,1	75,6	67	3,7	Conc Parc./ Conc. Total/ 1,052
A administração e organização escolar seriam mais eficazes com partilha do poder executivo e práticas de colegialidade.	81	4,4	31	1,7	6,1	651	35,7	876	48,1	83,8	183	10,0	Conc Parc./ Conc. Total/ 1,220

Notas: Disc. Parc. – Discordo Parcialmente; Disc. Total – Discordo Totalmente; Conc Parc. – Concordo Parcialmente; Conc. Total. – Concordo Totalmente; Σ – Somatório; DP – Desvio Padrão

Continuação da Tabela 11: Grau de concordância com afirmações gerais, no âmbito da democracia na escola

	Disc. Parc.		Disc. Total.		Σ	Conc. Parc.		Conc. Total.		Σ	Sem Opinião		Mediana/ Moda/ DP (σ)
	N	%	N	%		N	%	N	%		N	%	
Os discursos teóricos sobre a democracia nas escolas e a sua prática, são contraditórios.	60	3,3	28	1,5	4,8	600	32,9	1037	56,9	89,8	97	5,3	Conc. Total./ Conc. Total./ 1,012
Burocracia a mais corresponde a democracia a menos.	57	3,1	33	1,8	4,9	492	27,0	1205	66,1	93,1	35	1,9	Conc. Total./ Conc. Total./ 0,807
A burocracia coloca em risco os princípios de participação democrática.	81	4,4	24	1,3	5,8	654	35,9	1013	55,6	91,5	50	2,7	Conc. Total./ Conc. Total./ 0,859
A hiperburocracia mecanizou a educação.	50	2,7	18	1,0	3,7	490	26,9	1224	67,2	94,1	40	2,2	Conc. Total./ Conc. Total./ 0,790
A hiperburocracia, com a multiplicidade de tarefas e plataformas informáticas, surge intencionalmente como forma de controlo e dominação das escolas e professores.	107	5,9	54	3,0	8,8	556	30,5	1036	56,9	87,4	69	3,8	Conc. Total./ Conc. Total./ 0,987
O controlo exercido pelo poder central retira margem a uma cultura democrática de escola.	118	6,5	36	2,0	8,5	708	38,9	889	48,8	87,7	71	3,9	Conc. Parc./ Conc. Total./ 0,955

Notas: Disc. Parc. – Discordo Parcialmente; Disc. Total – Discordo Totalmente; Conc. Parc. – Concordo Parcialmente; Conc. Total.- Concordo Totalmente; Σ – Somatório; DP – Desvio Padrão

Numa primeira análise podemos observar que o somatório da *concordância (parcial ou total)*, em qualquer uma das afirmações é dominante. No entanto, até mais do que a democracia estar em risco nas escolas para 85,2% dos respondentes, pudemos constatar que para 89,8%, os discursos teóricos sobre a democracia nas escolas e a sua prática, são contraditórios e que a perceção sobre as questões da burocracia, reúnem uma maioria significativa de opiniões concordantes. Com efeito, para a esmagadora maioria dos respondentes, apresentando valores acima dos 90%, a burocracia mecanizou a educação, coloca em risco os princípios de participação democrática, e burocracia a mais, corresponde democracia a menos.

Percebemos também que para 87,7% dos docentes, o controlo exercido pelo poder central retira margem a uma cultura democrática de escola e, para 87,4% a hiperburocracia, com a multiplicidade de tarefas e plataformas informáticas, surge intencionalmente como forma de controlo e dominação das escolas e professores. Complementando com um dos testemunhos da nossa

análise de conteúdo: “A partir do momento em os professores têm de escrever tudo o que fazem, dá a sensação de que somos controlados, ou porque somos malandros e nada fazemos e por isso tem de ficar escrito ou porque somos incompetentes e o que fazemos não tem jeito e por isso é melhor ficar escrito – assim tudo pode ser controlada” (Ap D R231).

Em relação ao modelo de administração e organização escolar, 83,8% dos respondentes *concordam* que este seria mais eficaz, com partilha do poder executivo e práticas de colegialidade. É nesta afirmação que encontramos mais docentes *sem opinião*, a atingir 10,0% dos respondentes.

De acordo com Torres (2004), quem governa, tende a incrementar a burocracia pública, pelo garante que este processo lhe dá no aumento de poderes políticos. E assim, a burocracia tem o sustento do sentimento democrático dos governados (Weber, s.d.).

Um dos respondentes, alerta para que “Aos poucos começam a ganhar terreno alguns aspetos que durante anos eram pura característica do mundo empresarial, como o favoritismo, a ação por motivos políticos, a adequação dos princípios a valores estranhos à ética escolar, a abdicação do espírito crítico em favor da orientações administrativas, a ausência da renovação do saber e da atualização científica em favor da celebração e da exibição de acontecimentos, o carreirismo” (Ap D R136).

No que concerne à concentração de poderes no Diretor ser uma barreira à participação democrática na escola, verifica-se que 75,6% concordam total ou parcialmente com esta afirmação; no entanto não deixa de ser relevante que 5,3% discordem totalmente e 15,4% discordem parcialmente uma vez que, de entre as várias afirmações, seja a que regista o maior número de respondentes a assinalar o item de menor concordância. A concentração de poderes no diretor, é talvez, a tónica dominante da análise de conteúdo efetuada, com inúmeros docentes a contestar este modelo. Como exemplo: “O Conselho Pedagógico é um mero órgão consultivo. O decisor é sempre o diretor” (Ap D R100), e há quem considere que “o modelo do diretor trouxe aos professores muita burocracia” (Ap D R73).

As amplas leituras realizadas para a elaboração desta investigação permitem-nos afirmar que todos os modelos possíveis terão com certeza defeitos e virtudes. O facto de haver uma gestão

colegial, não implicou que não pudesse ter havido protagonistas com tiques autoritários e individualistas, num contexto de gradual centralização e reordenamento da rede escolar (Torres et al., 2020), tal como não é linear, que numa gestão unipessoal não possa haver um garante de auscultação dos pares e de tomadas de decisão coletivas, tal como outros processos democráticos. Para um dos nossos respondentes “O facto de algumas lideranças nas escolas não serem autocráticas não é contraditório ao facto de ser, claramente, um sistema autocrático” (Ap B R252). Para Carvalho (2020), citando Barroso (2008) “A existência de um órgão de gestão unipessoal ou colegial não é, em si mesma uma questão fundamental para garantia da democraticidade, qualidade e eficácia do exercício das funções de gestão do topo de uma organização” (p. 6). No entanto, é nossa opinião que estas ideologias lideracionistas, em vez de promoverem exercícios de liderança democrática participativa na governança das escolas, parecem arredar de forma conclusiva, com qualquer atitude participativa, reflexiva, crítica, transformadora e co-constutora de uma escola, por parte dos agentes educativos, como seria expectável na e, pela classe docente.

Os estudos encontrados por Torres e Rocha (2020) e Sá e Silva (2020), definem o modelo de gestão unipessoal como o mais apontado enquanto preferencial, pese embora o reconhecimento de uma democraticidade em queda e, do virtuosismo da gestão democrática. Também os estudos de Lima, Sá, & Torres (2020), são esclarecedores, quanto ao governo de uma escola: 40% dos inquiridos, afirmam que uma “liderança de uma escola não se compadece com uma gestão democrática baseada em órgãos colegiais” (p. 42) e 77,5% dos inquiridos considera positivo ter o direito de nomear os responsáveis pelos diversos órgãos e o reforço do seu poder na escola, o que parece significar que o pragmatismo técnico e gestor vai galgando terreno na dimensão educativa. No entanto, esta parece ser uma esfera que, aparentemente, rola, em função do prisma dos cargos ocupados. Nos estudos apontados, a opção recaía sobre o atual modelo (DL 75/2008), mas os entrevistados integravam lideranças de topo ou intermédias. O nosso estudo aponta para um caminho diferente, pois 83,8% dos docentes do nosso estudo concordam parcial ou totalmente que a administração e organização escolar seriam mais eficazes com partilha do poder executivo e práticas de colegialidade, revelando esta necessidade e desejo de serem parte integrante nas tomadas de decisão. Também no estudo efetuado por Marques (2017) os atores inquiridos consideravam os modelos colegiais de administração como os mais eficazes no sucesso educativo, e que a maioria defendia para a gestão dos estabelecimentos de ensino. Uma gestão democrática e colegial levaria a uma partilha de tarefas e obrigações, assim como responsabilidades subsequentes na prestação de contas (Santomé, 2019). Ora, se é verdade que a democracia não se vive ou é exercida por normativos, verdade é também, que a unipessoalidade no processo de

governo da escola, condiciona de forma vinculada, o envolvimento e a participação ativa de todos que a constroem diariamente, nomeadamente dos professores, limitando os processos democráticos. Esta nossa perspetiva vai de encontro ao defendido por Carvalho (2020), ao inferir que o atual normativo arreda da esfera decisória todos aqueles que constroem a dinâmica organizacional, contrariando o princípio de uma organização democrática. Por este fator, um dos nossos respondentes, numa das questões abertas considera que: “A escola democrática acabou! Toda a atividade diária é determinada e controlada por chefias intermédias e superiores. O professor perdeu toda a autonomia, incluindo a pedagógica, que, no entanto, continua a constar no Estatuto da Carreira Docente, mas é letra morta” (Ap D R45). Claro que nem todas as escolas são iguais. “Essas situações variam bastante de escola/agrupamento para escola/agrupamento, e dependem em grande parte dos diretores e da forma como utilizam os poderes que lhes estão assacados pela Lei. Alguns diretores procuram os “pequenos poderes” que o cargo lhes dá” (Ap D R185).

Por outro lado, a dependência das organizações face aos ambientes interno e externo, às pressões, às exigências e normas (tantas vezes contraditórias e inconsistentes), e às quais devem responder favoravelmente, implicam precisamente uma descoordenação, por vezes antagónica, entre o discurso, a decisão e a ação – entre a organização para a ação e a ação política (Costa, 2009). Talvez esta interpretação, justifique também os 89,85% de respondentes que afirmam ser contraditórios, os discursos teóricos sobre a democracia e a sua prática. À interpretação da inconsistência e desconexão destas dimensões, designa Costa como “organização da hipocrisia”, alertando para as armadilhas possíveis na análise da vida organizacional. Este autor é muito incisivo ao afirmar taxativamente que “a ritualização e a inconsistência dos projetos político pedagógicos; o artificialismo vigente nos relatórios de avaliação institucional e a encenação construída para as visitas da inspeção; a ilusão e naturalização da meritocracia ...” (p. 2), são processos reconhecidamente existentes e normalizados. O que não nos deixa de surpreender é este reconhecimento caótico e inoperante, em torno do que é legislado e o modo como é interpretado e operacionalizado, nas escolas, sem se vislumbrar propostas de alterações significativas. Costa (2009), salienta serem diversos os diplomas inscritos na “hipocrisia legislativa”, ao inibir, por desinteresse, conveniência ou impossibilidade, as devidas margens de autonomia às escolas, fazendo sobressair a falta de articulação entre esta e, as exigências do cumprimento das normas e procedimentos que vão sendo centralmente definidos. Um dos exemplos é precisamente o volume de documentos orientadores criados nas escolas para o seu funcionamento e definidos como

primordiais para o desempenho da vida escolar, mas “na prática ...ritualizam-nos e eles não passam de procedimentos de fachada, uma vez que efetivamente, não vinculam efetivamente as práticas (a desarticulação entre intenção e ação)” (p. 6).

Concordamos com Costa (2009) ao defender que “rejeita a concepção das organizações como colectivos únicos, como organismos individuais, mas que, em contrapartida, reconhece a existência de planos distintos, de redes pouco articuladas, de arenas caóticas, de estratégias e interesses distintos entre os seus actores” (p. 10).

Com base no descrito, pessoalmente arriscaríamos confirmar, que toda a organização escolar, no plano burocrático e no de ação é uma fachada, uma ficção, uma hipocrisia. Com efeito, no plano teórico, tudo parece correr sobre rodas. Na prática, corre-se atrás dos papéis, ao sabor dos ventos legislativos. As vastas leituras realizadas no âmbito deste estudo sugerem que, na generalidade é pela cadeia intermédia de liderança, docentes e não docentes tomam conhecimento da documentação produzida e recebem orientações como devem proceder e agir, as orientações gerais. Mantendo a perspetiva hierarquicamente vertical de transmissão, sem auscultação e sem reflexão. Estes dados são preocupantes na medida em que, quando após as avaliações realizadas no âmbito da avaliação institucional, se conclui que tudo foi um êxito e tudo e todos tiveram sucesso apenas porque todos os documentos e procedimentos foram elaborados e concretizados de forma a encaixar nos múltiplos normativos e requisitos exigidos pela tutela. No entanto, pouco parece fazer sentido, mas foram cumpridas as regras, com a preocupação de não comprometer a organização, que tem de ser eficaz, nem colocar em dúvida a competência profissional. Muito menos pôr em causa a progressão na carreira. Toda a burocracia é cumprida, numa base mecanicista de trabalho, sem ousar questionar, preferencialmente.

Mantendo-nos ainda na análise da tabela 11, confrontamo-nos diretamente com a nossa pergunta de partida: A democracia das escolas está em risco? Como já anteriormente mencionado, Santomé (2006), afirmava ser imprescindível admitir que a democracia não era uma realidade na práxis quotidiana de diversas escolas. Dezassete anos depois esta constatação, parece ter-se agravado. Não parece haver margens para grandes dúvidas quando 85,2% dos respondentes deste estudo, partilham da mesma opinião, *concordando total ou parcialmente* que a democracia nas escolas está em risco.

Se a abordagem anterior exprimia uma perceção generalizada e projetada das escolas portuguesas, qual será a perceção dos docentes sobre o que se passa nas suas escolas. E aí podemos verificar as suas opiniões nas Tabelas seguintes (Tabelas 12 e 13).

Na Tabela 12, são analisados alguns dados sobre a burocracia relativos à realidade da escola em que cada respondente trabalha. a interpretação global dessas informações é que os dados apresentam uma distribuição simétrica, com a moda e a mediana coincidentes e, neste caso, com a opinião de concordância total. Além disso, a dispersão dos dados é moderada, indicada pela faixa de valores do desvio padrão a variarem entre 0,800 e 1,038, o que sugere uma relativa uniformidade e consistência nos dados.

Tabela 12

Grau de concordância com práticas burocráticas nas escolas dos respondentes

	Disc. Parc.		Disc. Total.		Σ	Conc Parc.		Conc. Total.		Σ	Sem Opinião		Mediana/ Moda/ DP (σ)
	N	%	N	%		N	%	N	%		N	%	
A prática cotidiana é burocrática.	148	8,1	36	2,0	10,1	667	36,6	952	52,3	88,9	19	1,0	Conc. Total/ Conc. Total/ 0,800
Perde-se muito tempo na interpretação do excesso de legislação.	114	6,3	37	2,0	8,3	542	29,7	1092	59,9	89,7	37	2,0	Conc. Total/ Conc. Total/ 0,858
A aplicação prática da interpretação das leis traduz-se em complexas obrigações cotidianas.	110	6,0	34	1,9	7,9	538	29,5	1104	60,6	90,1	36	2,0	Conc. Total/ Conc. Total/ 0,847
A proliferação de plataformas informáticas diminuiu a burocracia e agilizou procedimentos.	512	28,1	556	30,5	58,6	479	26,3	236	13,0	39,2	39	2,1	Disc. Parc./ Disc. Total/ 1,069
A hiperburocracia transformou os professores em meros executores.	148	8,1	51	2,8	10,9	585	32,1	996	54,7	86,8	42	2,3	Conc. Total/ Conc. Total/ 0,912
As plataformas informáticas retiram tempo e espaço para reflexão e práticas democráticas.	219	12,0	108	5,9	17,9	624	34,2	813	44,6	78,9	58	3,2	Conc Parc / Conc. Total/ 1,038

Notas: Notas: Disc. Parc. – Discordo Parcialmente; Disc. Total – Discordo Totalmente; Conc Parc. – Concordo Parcialmente; Conc. Total. – Concordo Totalmente; Σ – Somatório; DP – Desvio Padrão

Na Tabela 12, à pergunta mais taxativa sobre se consideram a prática quotidiana da escola onde trabalha como burocrática e, considerando o somatório da *concordância total* ou *parcial*, responderam 88,9%. No sentido oposto questionamos se a proliferação de plataformas informáticas diminuiu a burocracia e agilizou procedimentos. Nesta afirmação a resposta é mais equilibrada, considerando que apesar de 58,6%, *discordarem, parcial* (28,1%) ou *totalmente* (30,5%), para 39,2% dos respondentes, nas suas escolas, a burocracia aparenta ter diminuído com as plataformas informáticas tal como agilizou procedimentos para 13% dos respondentes, que manifestaram a sua total concordância.

Relativamente à perda de tempo na interpretação do excesso de legislação temos uma maioria de 89,7% a concordarem e, confirmando que a aplicação prática da interpretação das leis se traduz em complexas obrigações quotidianas para 90,1% dos respondentes. Quando afirmamos que a hiperburocracia transformou os professores em meros executores, 86,8% *concordam* que ser um facto nas suas escolas, ainda que 32,1% só *concordem parcialmente*. Relativamente ao facto de as plataformas informáticas retirarem tempo e espaço para reflexão e práticas democráticas, 44,6% *concordam totalmente* e, 34,2% *concordam parcialmente*, sendo que 17,9% refutam a afirmação, *discordando parcial* (12%) ou *totalmente* (5,9%). Confirmando que os professores, estão restringidos a uma condição de meros executores de metas ou ainda de produtos de resultados (Torres & Rocha, 2020), ou convidados a refletirem sobre si próprios como indivíduos que devem acrescentar valor aumentando a sua produtividade, conforme refere Ball (2002).

Não resistindo a aplaudir Jorge Adelino Costa (2009), com o seu artigo intitulado “Do direito à hipocrisia organizada na gestão das escolas” e não podendo deixar de o referenciar, neste seu texto, o autor versa sobre a complexa teia burocrática, em que as organizações escolares foram enredadas, por força das complexas exigências que se avolumaram ao longo dos tempos, começando com uma tricotomia entre discurso, decisão e ação, a revelar-se desconexa. Com efeito, parece haver uma disfunção estrutural nas lógicas de ação e operacionalização, conquanto várias dimensões se contrariam ou conflituam entre si, mas com uma tendência para ignorar a dimensão prática e fazer sobressair a perspetiva, por vezes racionalista, de dimensões homogéneas, universais e formais, o que parece justificar os resultados obtidos na Tabela 12. E, nesta ótica, percebe-se o normativismo, e a visão formal-legal da organização escolar, pese embora o seu carácter mais abrangente, menos rígido e uniforme na prática (Lima L., 1996).

De uma forma geral, os nossos resultados vão de encontro aos observados por Alonso, et al. (2022), ao considerarem, os respondentes, que despendem muito tempo em processos burocráticos, sendo que nesse estudo 80% são mesmo céticos em relação à sua importância.

De acordo com Lima (2021), paradoxalmente com o incremento das novas plataformas digitais, a burocracia não só não diminuiu, como se alargou para outros domínios, intensificando o processo de racionalização tecnocrático. Permitiu ainda um maior controlo e conseqüente perda de liberdade e autonomia dos atores a que a ela estão subjugados, o que vai de encontro à percepção dos nossos respondentes, ao discordarem que a proliferação de plataformas informáticas diminuiu a burocracia e agilizou procedimentos. Ao invés, retira tempo e espaço para reflexão e para práticas democráticas. Neste ponto, estes resultados vão igualmente de encontro aos obtidos por Alonso et al. (2022), em que 75,1 % dos professores, consideram que as plataformas burocráticas não têm diminuído a carga burocrática, que nos dados do presente estudo se cifram em 58,6%.

Sobre a Tabela 13, ao debruçarmo-nos sobre uma perspetiva mais individual, relativamente a alguns princípios inerentes à democracia, conseguimos perceber numa primeira leitura, que a maioria dos respondentes concorda total ou parcialmente com as afirmações propostas. A moda e mediana são na maioria coincidentes e os valores de desvio padrão situam-se entre os 0,995 e os 1,206. Este último valor correspondente à identificação dos seus representantes no Conselho Geral, o que sugere uma distribuição mais ampla de respostas, notavelmente devido a 4,1% dos docentes que não têm uma opinião clara sobre o assunto.

Tabela 13

Perspetiva individual sobre práticas e procedimentos

	Disc. Parc.		Disc. Total.		Σ	Conc Parc.		Conc. Total.		Σ	Sem Opinião		Mediana/ Moda/ DP (σ)
	N	%	N	%		N	%	N	%		N	%	
Sou auscultado/a regularmente nos diferentes domínios.	388	21,3	351	19,3	40,6	798	43,8	240	13,2	57,0	45	2,5	Conc Parc / Conc Parc / 1,023
A minha opinião é respeitada. Posso exprimir-me livremente, apresentar argumentos e ideias abertamente.	305	16,7	231	12,7	29,4	655	35,9	602	33,0	69,0	29	1,6	Conc Parc / Conc Parc / 1,063
Numa perspetiva coletiva de construção e funcionamento da escola, estou disponível para participar em assembleias ou plenários.	92	5,0	56	3,1	8,1	664	36,4	953	52,3	88,7	57	3,1	Conc. Total/ Conc. Total/ 0,937
Consigo identificar quem são os meus representantes no Conselho Geral.	269	14,8	265	14,5	29,3	510	28,0	703	38,6	66,6	75	4,1	Conc Parc / Conc. Total/ 1,206
Sinto-me refém de regras e procedimentos burocráticos.	169	9,3	79	4,3	13,6	620	34,0	917	50,3	84,4	37	2,0	Conc. Total/ Conc. Total/ 0,940
A regulamentação existente diminui a minha autonomia e liberdade de ação.	183	10,0	76	4,2	14,2	687	37,7	815	44,7	82,4	61	3,3	Conc Parc / Conc. Total/ 0,995

Notas: Disc. Parc. – Discordo Parcialmente; Disc. Total – Discordo Totalmente; Conc Parc. – Concordo Parcialmente; Conc. Total. – Concordo Totalmente; Σ – Somatório; DP – Desvio Padrão

Da análise da Tabela 13, destacamos os resultados relativos às seguintes questões: “Sou auscultado/a regularmente nos diferentes domínios.”, que aparenta ser a afirmação menos consensual, com 2,5% a manifestarem não ter opinião, 57% *concorda, total* (13,2%), ou *parcialmente* (43,8%), sendo igualmente significativo o valor de 40,6% dos que *discordam, parcial* (21,3%), ou *totalmente* (19,3%). Quando questionados sobre se a livre expressão e o respeito por essa opinião, 69% *concorda, total* (33%) ou *parcialmente* (35,9%), ainda que 29,4% *discordem* desta afirmação, *parcial* (16,7%), ou *totalmente* (12,7%). À afirmação “Consigo identificar quem são

os meus representantes no Conselho Geral.”, apesar de 66,6% *concordarem, total* (38,6%), ou *parcialmente* (28%), não são desproporcionais os valores de quem *discorda*, que no somatório do *parcial* ou *totalmente* se cifra nos 29,3%. Podemos observar que aparentemente 14,8% dos respondentes não consegue identificar parcialmente quais são os seus representantes no Conselho Geral e 14,5%, não os consegue identificar de todo. Um dos respondentes, numa das respostas abertas, afirmou que “Numa das respostas sobre o CG respondi que reconheço os meus representantes no sentido em que sei quem são, mas não me representam pois nunca se realizou qualquer reunião formal de consulta aos pares sobre qualquer assunto” (Ap B R241).

Relevante é também perceber que mais de metade dos respondentes (52,3%), estão *totalmente* disponíveis para participarem em assembleias ou plenários, numa perspetiva coletiva de construção e funcionamento da escola, pese embora 3,1%, rejeitem totalmente esta hipótese. Desta última constatação, e face à escassez de tempo, de que a classe docente reclama de forma progressiva, muito por via das obrigações legais e burocráticas a que está obrigada, não deixa de ser, simultaneamente um sinal revelador da necessidade de mudança rumo a uma maior e melhor participação na construção proativa de uma escola democrática de e para todos. Uma janela de oportunidade para equacionar modelos de governança das escolas. Aliás, Carvalho (2020) citando Lima (1999), considera que para a escola ser mais democrática é inevitável que se reconheça o direito à participação, nas tomadas de decisão da escola.

Relativamente ao conhecimento dos seus representantes no Conselho Geral, em que 29,3% dos docentes não os consegue identificar *parcial* ou *totalmente*, pode encontrar-se uma justificação num estudo de Carvalho (2020), em que um dos entrevistados chegou mesmo a considerar que a maior parte dos professores desconhece quem são os seus representantes no conselho geral, o que pode justificar a desvalorização que lhe é atribuída, conforme vimos anteriormente. Para esta autora esta perceção deve-se também a uma “subvalorização dos atores educativos que têm uma relação mais direta com a escola em virtude de obrigar a que o número de representantes do pessoal docente e não docente, no seu conjunto, não possa ser superior a 50%” (pp. 245–246).

Pela análise da Tabela 14, podemos constatar a perspetiva dos docentes, sobre um conjunto de perceções, práticas e procedimentos mais abrangentes, em relação à sua escola e aos seus órgãos de gestão e administração. Esta será, talvez, a tabela com dados mais incisivos, relativamente às

questões democráticas. Apesar de haver uma concordância entre a moda e mediana, na maioria dos casos, a informação mais proeminente é a maior dispersão dos dados, conforme refletido na faixa do desvio padrão, com uma variação entre o 0,984, até ao 1,438 indicando uma ampla gama de opiniões, nomeadamente na opinião sobre a subserviência do Conselho Geral ao poder local.

É nos itens em que se utiliza a expressão “subserviência”, que as opções são mais distintas, e onde impera a ausência de opinião. No entanto, na análise de conteúdo efetuada o termo subserviência de forma direta ou indireta, é recorrente.

Tabela 14

Grau de concordância com práticas e procedimentos quotidianos na escola dos respondentes

	Disc. Parc.		Disc. Total.		Σ	Conc Parc.		Conc. Total.		Σ	Sem Opinião		Mediana/ Moda/ DP (σ)
	N	%	N	%		N	%	N	%		N	%	
A minha escola é democrática.	327	17,9	251	13,8	31,7	798	43,8	394	21,6	65,4	52	2,9	Conc Parc/ Conc Parc/ 1,048
A participação, o espírito crítico e a iniciativa dos professores são valorizadas.	342	18,8	309	17,0	35,7	793	43,5	348	19,1	62,6	30	1,6	Conc Parc/ Conc Parc/ 1,028
Promove-se a reflexão e intervenção dos docentes na discussão e tomadas de decisão.	417	22,9	352	19,3	42,2	734	40,3	282	15,5	55,8	37	2,0	Conc Parc/ Conc Parc/ 1,033
A maioria das reuniões são informativas e não deliberativas.	264	14,5	123	6,8	21,2	801	44,0	587	32,2	76,2	47	2,6	Conc Parc/ Conc Parc/ 0,984
As decisões são centralizadas em quem coordena/dirige.	238	13,1	115	6,3	19,4	729	40,0	697	38,3	78,3	43	2,4	Conc Parc/ Conc Parc/ 0,988
As tomadas de decisão são feitas com base em interesses próprios.	336	18,4	548	30,1	48,5	335	18,4	232	12,7	31,1	371	20,4	Disc. Total./ Disc. Total./ 1,318
Há situações de privilégio ou favorecimento indevido.	372	20,4	410	22,5	42,9	482	26,5	344	18,9	45,3	214	11,7	Disc. Parc./ Disc. Total/ 1,297
Há um abusivo uso do poder, com práticas autoritárias.	474	26,0	580	31,8	57,8	431	23,7	265	14,5	38,2	72	4,0	Disc. Parc./ Disc. Total/ 1,131
Os processos de governação são transparentes.	422	23,2	380	20,9	44,0	632	34,7	297	16,3	51,0	91	5,0	Conc Parc/ Conc Parc/ 1,129

Notas: Disc. Parc. – Discordo Parcialmente; Disc. Total – Discordo Totalmente; Conc Parc. – Concordo Parcialmente; Conc. Total.- Concordo Totalmente; Σ – Somatório; DP – Desvio Padrão

Continuação da Tabela 14: Grau de concordância com práticas e procedimentos quotidianos na escola dos respondentes

	Disc. Parc.		Disc. Total.		Σ	Conc. Parc.		Conc. Total.		Σ	Sem Opinião		Mediana/ Moda/ DP (σ)
	N	%	N	%		N	%	N	%		N	%	
O Conselho Geral é subserviente ao Diretor.	304	16,7	394	21,6	38,3	344	18,9	298	16,4	35,2	482	26,5	Disc. Parc./ Sem Opinião 1,437
O Conselho Geral é subserviente ao poder local.	316	17,3	338	18,6	35,9	353	19,4	259	14,2	33,6	556	30,5	Disc. Parc./ Sem Opinião 1,438
O Diretor é subserviente ao poder local.	330	18,1	369	20,3	38,4	387	21,2	258	14,2	35,4	478	26,2	Disc. Parc./ Sem Opinião 1,406

Notas: Disc. Parc. – Discordo Parcialmente; Disc. Total – Discordo Totalmente; Conc. Parc. – Concordo Parcialmente; Conc. Total.– Concordo Totalmente; Σ – Somatório; DP – Desvio Padrão

Nesta Tabela 14, verifica-se que 65,4% dos respondentes consideram a sua escola como democrática, ainda que 17,9% discorde parcialmente e 13,8% discorde mesmo totalmente.

Uma maioria dos respondentes (62,6%), entendem que “A participação, o espírito crítico e a iniciativa dos professores são valorizadas”, assim como “Promove-se a reflexão e intervenção dos docentes na discussão e tomadas de decisão”, para 55,8%, no somatório da *concordância total* ou *parcial*, ainda que 42,2% *discorde parcial* ou *totalmente*. Neste ponto, salientamos que a *discordância* e *concordância* parciais, 22,9% e 40,3% podem revestir-se de maior relevância, atendendo à análise de conteúdo efetuada.

Registamos que para os nossos respondentes, a maioria das reuniões nas suas escolas, são informativas e não deliberativas em 76,2% dos casos, com uma *concordância parcial* de 44% e *total* de 32,2%, com valores semelhantes aos obtidos quando questionados se as decisões são centralizadas em quem coordena ou dirige, com 78,3% a manifestar a sua *concordância parcial* (40%), ou *total* (38,3%).

Nesta senda, questionamos se nas suas escolas as tomadas de decisão seriam feitas com base em interesses próprios. As respostas são distribuídas pelas diferentes escalas de opinião. Sendo que 20,4%, não tem uma opinião sobre esta afirmação, 18,4 *concorda parcialmente*, com igual

percentagem sobre os que *discordam parcialmente*. A *concordância total* reúne 12,6% de respostas, mas a mais significativa é a *discordância total* com 30,1%.

Já sobre a existência de situações de privilégio ou favorecimento indevido, como práticas nas suas escolas, as respostas voltam a estar bipolarizadas, com 42,9% a *discordarem, parcial* (20,4%) ou *totalmente* (22,5%), mas mais significativo parece ser a percentagem de professores que *concorda* com esta afirmação (45,3%), de forma *parcial* (26,5%), ou mesmo *total* (18,9%). Não deixa de ser também relevante, os 11,7% dos respondentes *sem opinião*.

A maioria dos respondentes, também parece *discordar* (57,8%) de um abusivo uso do poder, com práticas autoritárias nas suas escolas, ainda que 23,7% o considere como *parcial* e 14,5% como *total*.

Relativamente aos processos de governação das suas escolas serem transparentes, 51% *concordam, total* (16,3%), ou *parcialmente* (34,7%), 5% não manifestam a sua opinião e 20,9% *discordam totalmente*, enquanto a *discordância parcial* sobe para 23,2%.

No que toca à percepção dos docentes sobre a subserviência do Conselho Geral ao Diretor e ao poder local, tal como a subserviência do diretor ao poder local, nas suas escolas, para além da bipolarização de respostas, registamos como muito significativo que mais de ¼ dos docentes não tenham opinião. Ainda que, entre os respondentes, haja uma ligeira tendência para *discordarem* destas afirmações, os números não são muito distantes daqueles que *concordam* com as mesmas.

Então, relativamente ao Conselho Geral ser subserviente ao Diretor, os resultados indicam-nos que 38,6% *discorda* desta relação, *total* (21,6%), ou *parcialmente* (16,7%), em contraponto com os 35,2% que *concordam parcial* (18,9%), ou *totalmente* (16,4%). Os valores dos que *não têm opinião*, situam-se nos 26,5%. A mesma hipótese relativa ao Município obtém valores muito semelhantes. Assim quando questionados sobre se na sua escola, o Conselho Geral é subserviente ao poder local, temos uma expressão maior de respondentes *sem opinião*, 30,5%. Dos respondentes que *discordam* desta influência (35,9%), 17,3% *discordam parcialmente* e 18,6% *discordam totalmente*. Para aqueles em que parece haver uma ligação e *concordam* com a afirmação (33,6%), 14,2%, manifestam a sua *total concordância* e 19,4%, uma *concordância parcial*.

Por fim, a mesma tendência regista-se quando a pergunta diz respeito à subserviência do diretor ao poder local, com 26,2% dos professores a não terem uma opinião sobre esta relação na sua escola. Constatamos então que 38,4% *discorda*, sendo que 18,1% *discorda parcialmente*, e 20,3% *discorda totalmente*. Entre os docentes que *concordam* (35,4%), 21,2%, sugerem que a submissão é parcial, e 14,2% são mais perentórios, *concordando na totalidade*.

A questão fulcral que aqui se levanta, é que conceção de democracia escolar têm os nossos docentes, atendendo a que, por um lado, 65,4% consideram que a sua escola é democrática, mas, no entanto, temos: 76,2% a confirmarem que as reuniões são meramente informativas; 78,3% a concordarem que as decisões são centralizadas em quem coordena ou dirige; 45,3% a afirmarem que há situações de privilégio ou favorecimento indevido, em que 11,7% se refugiam na opção *sem opinião*; 38,2% admitem que há um abusivo uso de poder e práticas autoritárias; 44% a discordarem que os processos de governação são transparentes, acrescidos de 5% que afirmam não ter opinião, este conjunto de perceções, são igualmente alicerçadas, pela análise de conteúdo efetuada, em que destacamos o clima de medo, perseguição, intimidação, nepotismo, a manipulação e manietação, falta de transparência, em que aparentemente algumas das escolas funcionam. Práticas autocráticas, que advêm, regra geral, da concentração de poderes do diretor ou das lideranças de topo.

No prisma dos nossos respondentes, no domínio representacional, constata-se que aparentemente a participação dos docentes, se reduz à mera dimensão consultiva em reuniões, ou às suas tarefas pedagógicas, como se a mera auscultação constituísse condição suficiente para garantir a democraticidade da governação, tal como afirmam Torres et al. (2020) nos seus estudos, atribuindo à participação dos docentes, uma conceção instrumental. Efetivamente, a promoção de reflexão e discussão, não implica uma tomada de decisão com base nesses pressupostos. Ou seja, os docentes poderão ser auscultados, mas a sua opinião não ser levada em linha de conta, no momento da decisão.

Esta maioria de respostas concordantes sobre práticas e procedimentos, poderá significar alguns resquícios de uma simbologia interiorizada, que ainda perdura na memória coletiva, sobre os valores da democracia, pese embora a sua aparente e contínua debilidade (Sá & Silva, 2020). Relembramos que a esmagadora maioria da amostra, experienciou os dois modelos, atendendo à

idade, ao seu tempo de serviço e, uma grande fatia, e ao exercício das suas funções em escolas, cujos diretores e direções, possivelmente, remontam ainda a uma época da colegialidade e ao hábito do trabalho em equipa, pelo que ainda sobrevive como memória cultural do que foi o modelo colegial tal como explícito no estudo de Torres et al. (2020).

Este carácter mais restritivo e procedimentalista, lança, o que já são os “mínimos democráticos”, para o confronto com as prioridades do racionalismo técnico-industrial, assente em exigências performativas (Torres et al., 2020).

Na senda destes últimos autores, interrogamo-nos igualmente, sobre se esta exposição a uma excessiva e constante mudança na configuração legislativa, não estará a traduzir-se numa adaptabilidade inevitável, a um conformismo das práticas institucionalizadas, sobre o conceito de democracia. Um confronto teórico-prático entre o que é e o que deveria ser o processo democrático.

Através da análise aos resultados da Tabela 15, paralelamente às vivências do quotidiano, quisemos aferir, se haveria algum receio na sinceridade com que os docentes responderiam, caso o IQ, não fosse anónimo. Ainda que a maioria tenha respondido que sim (84,7%), não deixa de ser expressivo e com alguma significância, os docentes que responderam que não (15,3%). A idade, os anos de serviço profissional docente, e a detenção, ou não de cargos na escola, apresentam um valor extremamente baixo de p ($p=0,001$), através do coeficiente de Pearson, o que sugere uma elevada relação com a sinceridade das respostas, e aquelas variáveis, pela sua significância estatística.

Tabela 15

Relação entre a sinceridade das respostas dadas ao IQ e algumas variáveis socioprofissionais

	Indicadores	Sim		Não		p
		N	%	N	%	
Idade	30 a 39	32	78,0%	9	22,0%	0,001
	40 a 49	384	82,2%	83	17,8%	
	50 a 59	723	83,5%	143	16,5%	
	≥60	405	90,4%	43	9,6%	
Anos de serviço docente	0-15	151	81,2%	35	18,8%	0,001
	16-25	354	81,9%	78	18,1%	
	26-32	439	83,6%	86	16,4%	
	33-37	347	85,3%	60	14,7%	
	>38	253	93,0%	19	7,0%	
Anos em funções na atual escola/ agrupamento	0-4	513	83,3%	103	16,7%	0,566
	5-8	245	85,4%	42	14,6%	
	9-12	100	82,0%	22	18,0%	
	13-16	168	85,7%	28	14,3%	
	>17	518	86,2%	83	13,8%	
Vínculo profissional à escola	Estável	1272	85,0%	224	15,0%	0,469
	Não estável	272	83,4%	54	16,6%	
Cargo na escola	Não	803	82,2%	174	17,8%	0,001
	Membro Conselho Geral	97	96,0%	4	4,0%	
	Diretor	22	91,7%	2	8,3%	
	Membro da Direção	50	94,3%	3	5,7%	
	Outros cargos	571	85,7%	95	14,3%	
TOTAL		1544	84,7%	278	15,3%	

Notas: p – nível de significância

A análise dos resultados obtidos na tabela 15 permite-nos constatar que quanto menor a idade e os anos de exercício na profissão docente, maior o medo da sinceridade, pelo que, não conservando o anonimato, os resultados obtidos, seriam provavelmente outros. Também a detenção de cargos na

escola parece influir na obtenção de respostas salvaguardando o anonimato, nomeadamente para quem não detém quaisquer cargos, ou para quem cargos intermédios. Talvez nesta questão fosse interessante, perceber se a variável escalão/ índice profissional (que não questionamos), teria uma significância estatística. Mais uma vez, estes dados parecem revelar, uma liberdade de expressão deveras condicionada e, mais do que isso censurada.

Na figura 1 estão plasmados os principais conceitos que na conceção dos docentes seriam essenciais para a democracia na escola. Entre as múltiplas opções dadas, cada respondente, deveria selecionar as cinco mais representativas, na sua perspetiva, ainda que houvesse possibilidade de integrarem outros conceitos não propostos.

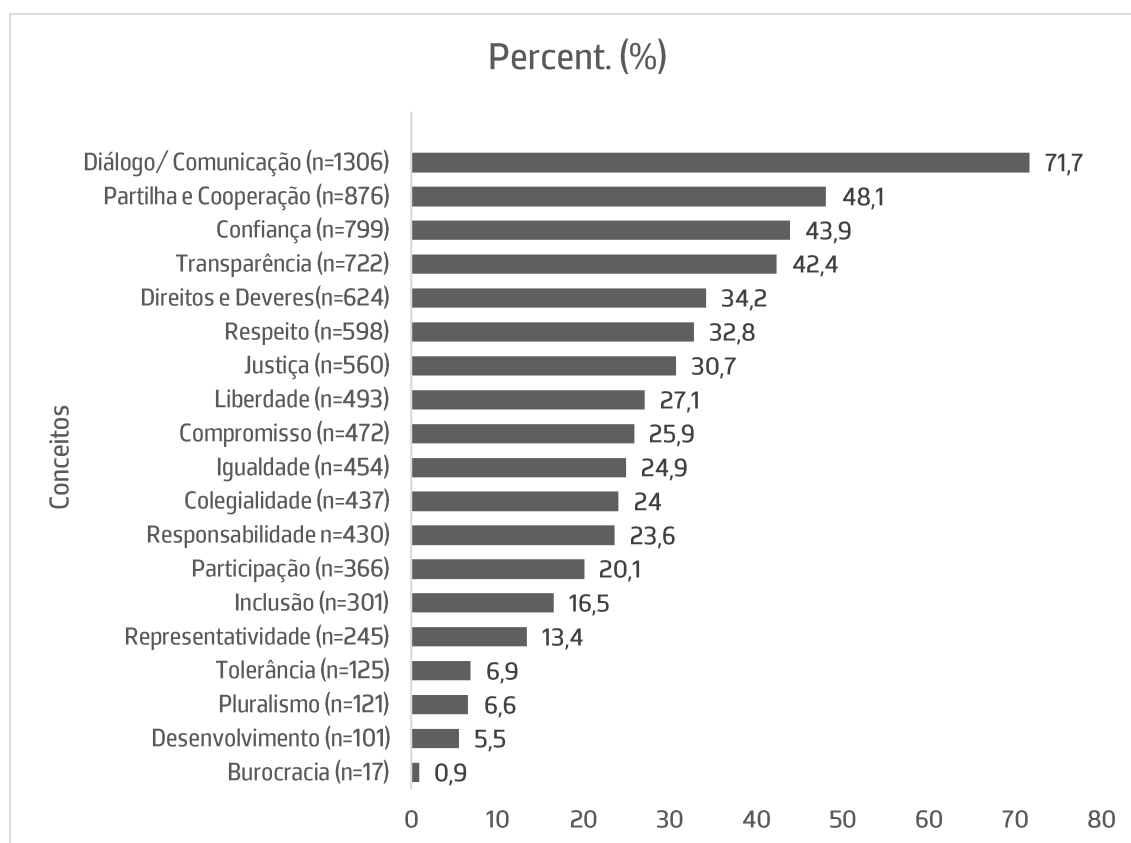


Figura 1 – Conceitos essenciais para a democracia na escola

Conforme se pode verificar pela análise da Figura 1, para os docentes, os conceitos primários, essenciais para a democracia na escola envolvem: o diálogo/comunicação (71,7%), a partilha e cooperação (48,1%), a confiança (43,9%), a transparência (42,4%) e os direitos e deveres (34,2%).

Alguns dos conceitos, que empiricamente tínhamos como prioritários para a democracia nas escolas, como a colegialidade (24%), a participação (20,1%), a representatividade (13,4%), e o pluralismo (6,6%), surgem num plano secundário.

Para Torres et al. (2020), a importância do processo de auscultação, foi reportado pelos respondentes, como estratégia-chave para o garante da democracia na escola, sendo esta ação, considerada suficiente, para a representação da saúde democrática de uma organização escolar, o que parece ir de encontro a estes resultados, sendo o mais relevante o processo de diálogo e comunicação, que obviamente pressupõe sempre a auscultação.

5. CONCLUSÃO

Os conceitos aqui desenvolvidos como a democracia e a burocracia, pela sua abrangência e complexidade, têm sofrido ao longo dos tempos uma evolução conceptual, em função de múltiplos fatores, logo, é lícito que a interpretação individual sobre estas temáticas, esteja igualmente sob influências condicionadoras advindas de contextos, experiências e perspectivas diferenciadas.

Apesar da semântica, se manter no léxico, das traves-mestras: Constituição da República Portuguesa e Lei de Bases do Sistema Educativo, a relevância dada à expressão “democracia” nos decretos e normativos regulamentares da educação, mais recentes, surgem como minimalistas, privilegiando o sentido mais racional tecnocrata, típico da nova gestão mais gerencialista, atribuindo à democracia uma nova conceção mais normatizada e de ambígua eficácia concetual ou de operacionalização prática.

Nesta sequência abriram-se portas a um conjunto de processos e procedimentos que parecem confirmar a nossa questão de partida: a democracia nas escolas está em risco?

Como fatores condicionantes da consistência da democracia na escola e, para além das políticas educativas enquanto um todo, destacamos a burocracia, a avaliação de desempenho docente, a demagogia e o atual sistema de administração e gestão (DL 75/2008). Este último, assume primazia e controvérsia, assente, essencialmente, no postulado sobre a figura do diretor, elegibilidade e respetivas competências atribuídas.

O impacto da burocracia na democraticidade das escolas é negativo e configura-se como um obstáculo à autonomia e liberdade de ação, traduzido no consumo de tempo, pelas complexas obrigações quotidianas. A hiperburocratização pelas plataformas informáticas não simplificou nem agilizou procedimentos. No sentido mais concetual, a mecanização da educação e dos professores, parece surgir intencionalmente como um meio para os controlar e dominar, comprometendo a margem para a promoção de uma cultura democrática. A práxis burocrática relega então a democracia para uma mera formalidade, restringindo a participação dos professores em decisões importantes, confirmando que, burocracia a mais corresponde democracia a menos.

As práticas e procedimentos do cotidiano profissional, assentam em problemas de várias ordens. Arriscaríamos dizer que outro dos principais entraves à democracia, parece advir da concentração de poderes no diretor e do uso que deles faz, por vezes de forma demagógica e autoritária, atendendo ao clima de angústia, vivido em algumas escolas, passível de inquinar qualquer resquício de liberdade de expressão ou de ação, apontando, os professores, a partilha do poder e as práticas de colegialidade, como alternativas mais eficazes.

A concepção de democracia pelos professores, parece ter, nesta investigação, uma correspondência mais procedimentalista, aceitando como democráticas, práticas que desvirtuam a sua essência, em detrimento de uma abordagem mais substantivista que valorize os princípios fundamentais da democracia nas escolas. Parece ser igualmente significativo o aparente alheamento dos professores face aos órgãos constituintes da escola e às suas funções ou procedimentos.

As narrativas discursivas sobre a democracia nas escolas, não parecem encontrar respaldo na percepção dos professores, relativamente ao seu cotidiano profissional, resvalando para uma configuração demagógica, quando a teoria e a prática não são convergentes. A relação entre a narrativa legal dos documentos estruturantes com a realidade escolar, sobre o exercício da democracia, não revela solidez, pela interpretação bipartida manifestada pelos professores.

Em suma, a democracia vista como um processo dinâmico e complexo, requer um esforço conjunto para superar a série de desafios que enfrenta. Foi nosso objetivo analisar a prática e a consistência da democracia no cotidiano profissional docente. Ao fazê-lo, buscamos sensibilizar para o risco do seu enfraquecimento, e promover a reflexão sobre a sua imprescindibilidade no domínio da educação. Convictas que a democracia, não surge por decreto, mas por necessidade, constatamos que esta é, também, uma preocupação partilhada pela maioria dos docentes.

Neste período de desalinhamento, acreditamos vivamente que as imperfeições da nossa democracia não nos podem demover de acreditar que a democracia não é uma miragem, mas uma realidade de, e para todos. Fazemos presente e trabalhamos para um futuro que mobilize os cidadãos na sua participação cívica, em que os professores são a charneira entre a democracia que temos e aquela em que acreditamos SER!

6. PROPOSTAS PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

O Instituto Internacional para a Democracia e a Assistência Eleitoral (International IDEA), uma organização intergovernamental com sede em Estocolmo, aponta claramente uma tendência de enfraquecimento da democracia em todo o mundo, sendo a Europa a região com melhor desempenho no mundo.

A democracia na escola, é uma matéria com a qual nos identificámos e pretendemos evoluir no seu aprofundamento. Na sequência dos dados coletados, constatamos ter um manancial alargado de matéria de estudo e expansão de análise.

Importa explorar a opinião dos docentes sem cargos, dos docentes mais novos e com menos anos de profissionalização na carreira docente. Importa perceber se a essência da democracia e da participação democrática é valorizada e que importância dão a uma cultura democrática de escola, contrapondo com a opinião de quem detém o poder.

Importa auscultar dirigentes políticos, sindicais e especialistas na área da educação, sobre qual a valorização dada à democracia, o seu impacto na vida profissional docente, e se será relevante rever e equacionar uma inversão de sentido nas barreiras que a condicionam, com enfoque nos processos burocráticos e legislação em vigor.

Importa pesquisar o impacto que a descentralização de competências nos municípios, terá nos processos democráticos da escola e a regulação do poder de interferência e ingerência nos processos decisórios, com a clarificação de algumas matérias, como por exemplo, as financeiras.

Com este estudo já demos mais um passo. O primeiro, com uma participação no Fórum INED'23, organizado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, em julho de 2023, com uma comunicação intitulada "Entre a democracia discursiva e a burocracia instalada, como vão as nossas escolas?", outras duas comunicações foram já submetidas e aceites. A primeira sob o título "Escola e democracia em Portugal: entre o ideário e a realidade. Apreciação crítica dos docentes", integrado no V Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Universidade do Minho, com o tema Eu vim de longe... eu vou p'ra longe – 50 anos de educação em democracia, organizado pelo Departamento de Ciências Sociais da Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho

e a realizar entre 1 a 3 de fevereiro de 2024 e, uma outra intitulada “Democracia nas escolas, uma realidade consolidada ou minimalista?”, a apresentar no Congresso Internacional 50 anos do 25 de Abril, a realizar-se entre os dias 2 e 4 de Maio de 2024, na Reitoria da Universidade de Lisboa, sob a organização de várias entidades.

Acresce, ser nossa intenção dar continuidade a este projeto de investigação submetendo uma proposta ao Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED) da Escola Superior de Educação do Porto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Alonso, R., Romão, P. y Delgado, P. (2022). Burocracia docente en Portugal: conocer para actuar. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26 (2), 341- 365. DOI: 10.30827/profesorado.v26i2.21268es
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta. Obtido de <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. Obtido de <http://hdl.handle.net/10316.2/35271>
- Ball, S. J. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa da Educação*, 15 (2), pp. 3-23. Universidade do Minho.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Persona.
- Batista, B. F., Rodrigues, D., Moreira, E., & Silva, F. (2021). Técnicas de recolha de dados em investigação; inquirir por questionário e/ou inquirir por entrevista? Em P. Sá, A. P. Costa, & A. Moreira (Coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (Vol. 2). Universidade de Aveiro.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação* (3ª ed.). Gradiva.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação* (5ª ed.). Gradiva Publicações, S. A.

- Bernardo, I. M., & Cossa, S. P. (2021). Análise de variância em investigação em educação. Em A. P. Costa, A. Moreira, & P. Sá (Coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados* (Vol. 3). Universidade de Aveiro.
- Bernoux, P. (1995). *A Sociologia das Organizações* (3ª ed.). Rés-Editora Lda.
- Bobbio, N. (1997). *O Futuro da Democracia. Uma defesa das regras do jogo* (6ª ed., Vol. 63). Paz e Terra.
- Bobbio, N., Matteucci, N., & Pasquino, G. (1998). *Dicionário de Política* (11ª ed., Vol. 1). Fundação Universidade de Brasília.
- Canotilho, J. G. (2003). *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*. Edições Almedina.
- Carvalho, M. J. (2020). Decreto-Lei nº 75/2008 para que vos quero? O caso do agrupamento de escolas António Sérgio. Em L. Lima, V. Sá, & L. Torres, *Diretores escolares em ação* (pp. 235-282). Fundação Manuel Leão.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações* (7 ed.). Elsevier.
- CNE - Conselho Nacional de Educação. (2020). *Estado da educação 2019*. Conselho Nacional de Educação.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Edições ASA.
- Costa, J. A. (2009). Do direito à hipocrisia organizada na gestão das escolas. *Actas do XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação – Direitos Humanos e Cidadania [CD-ROM]*. Vitória, ES, Brasil: ANPAE e UFES (Universidade Federal de Espírito Santo).

- Costa, J. A., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31 (1), pp. 13-44.
- Coutinho, C. P. (2021). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª ed.). Edições Almedina, S. A.
- Crozier, M. (dez de 1963). Subdesenvolvimento, administração e burocracia. *Revista de Administração de Empresas*, 3 (9).
- Crozier, M., & Erhard, F. (1980). *Actors and Systems: The Politics of Collective Action*. Editions Seuil.
- Dahl, R. A. (2001). *Sobre a democracia*. Editora Universidade de Brasília.
- Dahl, R. A. (2005). *Poliarquia. Participação e oposição*. (1ª reimpressão ed.). Editora da Universidade de São Paulo.
- Dale, R. (2004). Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, 25 (87), pp. 423-460.
- Delgado, P., Diogo, V., Carvalho, J. M. S., & Martins, P.. (2022). Qual o papel do conselho geral na gestão das escolas públicas portuguesas? Percepções dos diretores. *Educação E Pesquisa*, 48, e249171. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248249171>
- DGEEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2023). *Educação em Números 2022*. Obtido de: <https://www.dgeec.mec.pt/>
- Etzioni, A. (1967). *Organizações modernas*. Livraria Pioneira Editora.
- Etzioni, A. (1974). *Análise comparativa de organizações complexas: sobre o poder, o engajamento e seus correlatos*. Zahar.

- Eurydice. (2023). *National Education Systems–Portugal*. Obtido de Eurydice: Informação Europeia no Domínio da Educação: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/national-education-systems/portugal/portugal>
- Faraco, J. G., & Melo, Â. L. (2007). Entre el orden y el caos: ¿Hacia dónde va la administración de las escuelas portuguesas? *Revista Española de Educación Comparada* (13), pp. 83–118.
- FNE – Federação Nacional de Educação. (2023). *Consulta Nacional: Apreciação das condições de trabalho docente no ano letivo 2022/23*.
- Formosinho, J. (1988). Princípios para a organização e administração da escola portuguesa. Em *A gestão do sistema escolar* (pp. 53–102). Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (2019). Prefácio. Em C. Pires, P. C. Dias, S. Galinha, J. Machado, J. Formosinho, S. Colaço, & M. J. Cardona, *Do institucional ao pedagógico: pesquisas e práticas em administração educacional* (pp. 4–5). Instituto Politécnico de Santarém. Obtido de: <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/3160/1/1%20LIVRO%20-%20Publicac%cc%a7a%cc%83o%20MAE%20final.pdf>
- Formosinho, J., & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal – do Estado Novo à democracia. *Educação, Temas & Problemas*(12-13), pp. 27–40. Obtido de <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/16515/4/12-28-1-SM.pdf>
- Freitas, R. C. (2020). Demagogia. Em A. Ortega, & S. SILVA, *Dicionário de conceitos políticos*. (pp. 35–37). Instituto do Legislativo Paulista–Alesp.
- J.N. – Jornal de Notícias (27 de 11 de 2023). Ministério acusa diretora de escola em gondomar de violar lealdade com tarja polémica. *Jornal de Notícias*. Obtido de <https://www.jn.pt/2664521080/ministerio-acusa-diretora-de-escola-em-gondomar-de-violar-lealdade-com-tarja-polemica/>
- Levitsky, S., & Ziblatt, D. (2022). *Como morrem as democracias?* (2ª ed.). Penguin Random House.

- Lima, L. (1996). *Construindo modelos de gestão escolar*. Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, L. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Instituto de Educação e Psicologia/ Centro de Estudos em Educação e Psicologia .
- Lima, L. (1999). Autonomia da pedagogia da autonomia. *Inovação*, 12 (3), pp. 65-84. Obtido de <https://hdl.handle.net/1822/60550>
- Lima, L. (2008). *A escola como organização educativa* (3ª ed.). Cortez Editora.
- Lima, L. (2021). Máquinas de Administrar a Educação: Dominação Digital e Burocracia Aumentada. *Educação & Sociedade*, 42, pp. 1-16. Obtido de <https://doi.org/10.1590/ES.249276>
- Lima, L., Sá, V., & Silva, G. R. (2017). O que é a democracia na "gestão democrática das escolas"? Em *O Governo das escolas. Democracia, controlo e performatividade* (pp. 231-258). Edições Húmus.
- Lima, L., Sá, V., & Silva, G. R. (2020). A centralidade do(a) diretor(a) e as suas representações sobre o governo das escolas. Em L. Lima, V. Sá, & L. L. Torres (Orgs.), *Diretores Escolares Em Ação* (pp. 19-70). Fundação Manuel Leão.
- Lima, L., Sá, V., & Torres, L. (2020). Introdução - Diretor, direção, equipa de direção e outras ambiguidades. Em L. Lima, V. Sá, & L. L. Torres (Orgs.), *Diretores escolares em ação* (pp. 7-18). Fundação Manuel Leão.
- Lotta, G. (2020). Democracia. *Dicionário de Conceitos Políticos*. A. Ortega, S. P. R. Silva (org). Instituto do Legislativo Paulista
- Manifesto pela Democracia nas escolas. (13 do 12 de 2016). *Jornal Público*. Obtido de <https://www.publico.pt/2016/12/13/sociedade/opiniao/manifesto-pela-democracia-nas-escolas-1754536>
- Marques, H. (2017). *Administração das escolas - órgão de gestão unipessoal ou colegial?* [Tese de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa.] Repositório Institucional - Universidade

Fernando Pessoa. Obtido de HYPERLINK "<http://hdl.handle.net/10284/6076>" \t "_blank" <http://hdl.handle.net/10284/6076>

Minayo, M. (2004). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (8ª ed.). Ed. Hucitec.

Ministério da Educação. (21 de 07 de 2023). *20 medidas de desburocratização interna das escolas*. Obtido de <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/comunicacao/comunicado?i=20-medidas-de-desburocratizacao-interna-das-escolas>

Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e dinâmica das organizações*. Dom Quixote.

Mogilka, M. (2003). Educar para a democracia. *Cadernos de Pesquisa* (119), pp. 129-146. doi:10.1590/S0100-15742003000200007

Morgan, G. (2006). *Imagens da Organização* (2ª ed.). Atlas S.A.

Moura, E., Ramos, R., Simões, S., & Li, Y. (2021). Técnica de análise de conteúdo: uma reflexão crítica. Em A. P. Costa, A. Moreira, & P. Sá (Coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados* (Vol. 3). Universidade de Aveiro.

Nascimento, A., Venturine, C., Demba, J., & Alves, A. T. (2021). Testes estatísticos: uma ferramenta importante em pesquisas quantitativas. Em P. Sá, A. P. Costa, & A. Moreira (Coords.), *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (Vol. 2). Universidade de Aveiro.

Nunes, J. A. (2021). A parte que conta. Uma conversa com João Arriscado Nunes. *Vermelho Vivo. Participação em tempos de eleições autárquicas*, 21-60. Furar o Cerco.

Pereira, J. P. (30 de 03 de 2023). O principal risco para a nossa democracia... *Revista Sábado*. Obtido de <https://www.sabado.pt/opiniao/cronistas/pacheco-pereira/detalhe/o-principal-risco-para-a-nossa--democracia>

- Platão. (2017). *A República*. (M. H. Pereira, Trad.). (15ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian. Obtido de <https://gulbenkian.pt/publications/a-republica/>
- Queirós, P., & Graça, A. (2013). A análise de conteúdo (enquanto técnica de tratamento de informação) no âmbito da investigação qualitativa. Em Mesquita, I.; Graça, A. (Eds) *Investigação qualitativa em desporto* (Vol. 2, pp. 113-149). Centro de Investigação Formação Inovação e Intervenção em Desporto, CIFI2D.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª ed.). Gradiva – Publicações Lda.
- Rousseau, J. J. (03 de 2002). *Do Contrato Social*. (eBook). (R. R. Silva, Trad.). Ed. Ridendo Castigat Mores. Obtido de: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/contratosocial.pdf>
- Sá, V., & Silva, D. (2020). A diretora em ação: geografias do poder no agrupamento de escolas de monte pequeno. Em L. Lima, V. Sá, & L. L. Torres (Orgs.), *Diretores Escolares em ação*. (pp. 191-234). Fundação Manuel Leão.
- Santomé, J. T. (2006). Profesoras y profesores en el ojo del huracán. *Foro de Educación, nºs 7 e 8*, 81-102.
- Santomé, J. T. (2019). Políticas educativas, discursos y prácticas neoliberales y de des-socIALIZACIÓN. *Revista Cubana de Educacion Superior*, 38 (Special Issue), pp. 1-30.
- Santos, B.S. (2002). *Democracia e Participação: o caso do orçamento participativo de Porto Alegre*. Edições Afrontamento, Lda.
- Santos, B.S. (2019). *Esquerdas do Mundo Uni-vos*. Almedina.
- Sousa, C. C., & Romão, P. (2023). Entre a democracia discursiva e a burocracia instalada, como vão as nossas escolas? *Fórum inED'23 – Livro de resumos* (p. 32). Instituto Politécnico do Porto – Escola Superior de Educação.
- Torres, L., & Rocha, M. (2020). Uma "direção" entre margens: escola do vale. Em L. Lima, V. Sá, & L. L. Torres (Orgs.), *Diretores Escolares em ação* (pp. 71-124). Fundação Manuel Leão.

Torres, L., Sá, V., & Lima, L. (2020). Conclusão. Concentração de poderes, autonomia operacional, erosão democrática. Em L. Lima, V. Sá, & L. L. Torres (Orgs.), *Diretores escolares em ação* (pp. 283–298). Fundação Manuel Leão.

Torres, M. D. (2004). *Estado, democracia e administração pública no Brasil*. Editora FGV.

Weber, M. (1993). Conferência sobre o socialismo. Em L. Friedman (Ed.), *Émile Durkheim, Max Weber: socialismo*. Relumê–Dumará.

Weber, M. (2015). *Economia e Sociedade: Fundamentos da Sociologia Compreensiva* (4ª ed., Vol. 1). Editora Universidade de Brasília.

Weber, M. (s.d.). *O que é a burocracia*. Conselho Federal de Administração. Obtido de: https://cfa.org.br/wp-content/uploads/2018/02/40livro_burocracia_diagramacao.pdf

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto de Aprovação da Constituição, de 10 de abril da Presidência da República (1976). Aprova a Constituição da República Portuguesa. Diário da República n.º 86/1976, 1ª Série de 10/04/1976. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-aprovacao-constituicao/86-1976-502635>.

Decreto-Lei n.º 43/1989, de 3 de fevereiro (1989) do Ministério da Educação. Estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Revogado. Diário da República n.º 29/1989, 1ª Série de 03/02/1989. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/43-1989-610688>

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio (1991) do Ministério da Educação. Aprova o regime jurídico de direção, administração e gestão escolar. Revogado. Diário da República n.º 107/1991, 1ª Série A de 10/05/1991. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/172-1991-612219>

Decreto-Lei 115-A/98 de 04 de maio do Ministério da Educação (1998). Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos. Diário da República n.º 102/1998, 1º Suplemento, 1ª Série A de 04/05/1998. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/115-a-1998-155636>

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro (2003) do Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente. Regulamenta os conselhos municipais de educação e aprova o processo de elaboração de carta educativa, transferindo competências para as autarquias locais. Revogado. Diário da República n.º 12/2003, 1ª Série A de 15/01/2003. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/7-2003-176533>

Decreto-Lei n.º 21/2019, de 15 de janeiro (2019) da Presidência do Conselho de Ministros. Concretiza o quadro de transferência de competências para os órgãos municipais e para as entidades intermunicipais no domínio da educação. Diário da República n.º 21/2019, 1ª Série

de 30/01/2019. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2019-118872841-118872954>

Decreto-Lei n.º 16/2023, de 27 de fevereiro (2023) da Presidência do Conselho de Ministros. Concretiza o processo de descentralização de competências para os municípios e para as entidades intermunicipais no domínio da educação. Diário da República n.º 41/2023, 1ª Série de 27/02/2023. https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=3618&tabela=leis&ficha=1&pagina=1&so_miolo=

Decreto-Lei 75/2008 de 22 abril (2008). Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 79/2008, 1ª Série de 22/04/2008. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 02 de julho do Ministério da Educação (2012). Segunda alteração do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 126/2012. 1ª Série de 02/07/2012. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>

Decreto-Lei n.º 15/2018, de 7 de Março (2018) do Ministério da Educação. Aprova o regime específico de seleção e recrutamento de docentes do ensino artístico especializado da música e da dança. Diário da República n.º 47/2018, 1ª Série de 07/03/2018. Alterado pela Lei n.º 17/2018, de 19 de abril e Alterado pelo Decreto-Lei n.º 94/2023 de 10 de outubro. <https://dre.pt/application/conteudo/114825661>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (2018) da Presidência do Conselho de Ministros. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, 1ª Série de 06/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Despacho 15847/2007, de 23 de julho do Ministério da Educação. Define regras relativamente à autorização da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular para aplicação de questionários ou outros inquéritos em agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas do ensino público. Diário da República N.º 140, 2.ª Série, de 23/07/2007. <https://dre.tretas.org/dre/216375/despacho-15847-2007-de-23-de-julho>

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (1986) da Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo. Estabelece o quadro geral do sistema educativo. Diário da República n.º 237/1986, 1ª Série de 14/10/1986. Versão consolidada em 2023-04-10. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975>

Lei Constitucional n.º 1/2005, de 12 de agosto (2005) da Assembleia da República. Sétima revisão constitucional. Diário da República n.º 155/2005, 1ª Série A de 12/08/2005. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei-constitucional/1-2005-243729>.

Lei n.º 50/2018, de 16 de agosto (2018) da Assembleia da República. Lei-quadro da transferência de competências para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais. Diário da República n.º 157/2018, 1ª Série de 16/08/2018. https://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?artigo_id=2932A0021&nid=2932&tabela=leis&pagina=1&ficha=1&so_miolo=&nversao=

Lei n.º 16/2023 de 10 de abril (2023) da Assembleia da República. Valoriza o ensino politécnico, alterando a Lei de Bases do Sistema Educativo e o regime jurídico das instituições de ensino superior. Diário da República n.º 70/2023, 1ª Série de 10/04/2023. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/16-2023-211573083>

APÊNDICES

Apêndice A - Inquérito por Questionário, aplicado aos educadores e professores do ensino básico e secundário, do ensino público de Portugal Continental

Apêndice B- Respostas da pergunta 26: "Há alguma observação, sugestão ou opinião que queira registar, no âmbito do tema da Democracia na Escola?"

Apêndice C - Tabela de categorias, subcategorias, codificação e unidades de registo da pergunta 26, do Inquérito por Questionário

Apêndice D- Respostas da Pergunta 27: "Partilhe, se pretender, o seu testemunho sobre alguma situação que considere menos democrática e que tenha ocorrido consigo em ambiente escolar."

Apêndice E – Tabela de categorias, subcategorias, codificação e unidades de registo da pergunta 27, do Inquérito por Questionário

Apêndice A – Inquérito por Questionário, aplicado aos educadores e professores do ensino básico e secundário, do ensino público de Portugal Continental

Entre a práxis burocrática e a demagogia institucional, onde fica a democracia nas escolas? A percepção dos professores e educadores portugueses.

Por favor, leia com atenção a seguinte informação.

Com a aplicação deste Inquérito por Questionário (IQ), pretende-se compreender a percepção dos professores e educadores sobre a prática da democracia nas escolas públicas portuguesas, de Portugal continental.

A designação “Escola” corresponde, neste questionário, a qualquer Tipologia de Agrupamentos de Escolas (AE)/ Escola não agrupada (EnA).

Apenas a sua opinião interessa e não há respostas certas ou erradas. Em cada um dos itens, seleccione as opções que melhor se adequem ou descrevam a sua experiência pessoal, no âmbito da profissão docente, e a sua percepção sobre a realidade das escolas. Há questões que incidem sobre a sua escola em particular e outras sobre a sua opinião das escolas em geral.

No caso de lecionar em mais do que uma escola, seleccione aquela em que tem maior carga horária.

A sua participação é anónima e os dados obtidos são estritamente confidenciais e somente utilizados para este estudo, tendo por objetivo a recolha de informações no âmbito de uma Tese de Mestrado em Administração das Organizações Educativas (ESE - IPP).

Este IQ apresenta cinco secções:

- I. Caracterização socioprofissional
- II. Órgãos de administração e gestão escolar
- III. Políticas e sistema educativo nacional
- IV. Factores, práticas e procedimentos quotidianos nas escolas
- V. Sistema governativo e conceitos de democracia

O tempo previsto de preenchimento é de aproximadamente 12 minutos.

Agradecemos a sua colaboração e o tempo dispensado no seu preenchimento.

***Obrigatório**

1. **CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM INVESTIGAÇÃO** (de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo)

Declaro ter lido e compreendido este documento. Desta forma, aceito participar neste estudo e permito a utilização dos dados, que de forma voluntária forneço, confiando que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelos investigadores.

Marque todas que se aplicam.

Tomei conhecimento da informação supra mencionada e aceito responder ao questionário

Secção I - Caracterização socioprofissional

1. Sexo: *

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
 Masculino
 Prefiro não indicar

2. Qual a sua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- < 30 anos
 30 - 39 anos
 40 - 49 anos
 50 - 59 anos
 ≥ 60 anos

3. Anos de serviço de profissão docente: *

Marcar apenas uma oval.

- 0 - 4 anos
 5 - 11 anos
 12 - 15 anos
 16 - 25 anos
 26 - 32 anos
 33 - 34 anos
 35 - 37 anos
 +38 anos

4. Há quantos anos exerce funções docentes no atual agrupamento? *

Marcar apenas uma oval.

- 0-4
 5-8
 9-12
 13-16 anos
 +17

5. Qual o seu grupo de recrutamento? *

Marcar apenas uma oval.

- 100
- 110
- 120
- 200
- 210
- 220
- 230
- 240
- 250
- 260
- 290
- 300
- 310
- 320
- 330
- 340
- 350
- 360
- 400
- 410
- 420
- 430
- 500
- 510
- 520
- 530
- 540
- 550
- 560
- 600
- 610
- 620
- 910
- 920

6. Qual o seu nível de ensino atual? *

Marque todas que se aplicam.

- 1. Pré-escolar
- 2. 1º Ciclo
- 3. 2º Ciclo
- 4. 3º Ciclo e Secundário
- 5. Outra situação

7. Qual o seu vínculo profissional à atual escola? *

Marcar apenas uma oval.

- Contratado/a - Contrato a termo
- Quadro de Zona Pedagógica (QZP)
- Quadro de Escola/ Quadro de Agrupamento de Escolas (QE/QA)
- Horário zero
- Em mobilidade por doença
- Em mobilidade interna
- Em mobilidade estatutária
- Outro

8. Habilitações académicas: *

Marcar apenas uma oval.

- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado pré-Bolonha
- Mestrado pós-Bolonha
- Doutoramento
- Outra

9. A que região pertence a escola em que leciona? *

Marcar apenas uma oval.

- Norte
- Centro
- Área Metropolitana de Lisboa
- Alentejo
- Algarve

10. Qual o concelho da escola onde exerce funções? *

11. Qual a tipologia do seu agrupamento? *

Marcar apenas uma oval.

- Escola não agrupada
- Agrupamento Horizontal, pré-escolar e 1º ciclo
- Agrupamento vertical do pré-escolar ao secundário
- Agrupamento vertical do 1º ciclo ao secundário
- Agrupamento vertical do pré-escolar ao 3º ciclo
- Agrupamento vertical do pré-escolar ao 2º ciclo
- Agrupamento vertical do 1º ciclo ao 3º ciclo
- Escola Artísticas ou Profissional
- Outra

12. Ocupa algum cargo de coordenação ou gestão na sua escola? *

Marque todas que se aplicam.

- 1. Coordenador de Disciplina
- 2. Coordenador de Departamento
- 3. Coordenador dos Diretores de Turma
- 4. Coordenador de outras áreas (Desporto Escolar, Projetos, Cursos Profissionais, etc.)
- 5. Membro do Conselho Geral
- 6. Membro do Conselho Pedagógico
- 7. Membro da equipa da direção
- 8. Diretor
- 9. Não
- 10. Outros

Secção II - Órgãos de administração e gestão escolar

13. Na sua escola qual é o órgão que efetivamente garante a democracia? *

Marcar apenas uma oval.

- Diretor do Agrupamento
- Conselho Pedagógico
- Conselho Geral
- Conselho Administrativo
- Nenhum

14. Na sua escola, em que medida a eleição/constituição/nomeação dos seguintes cargos ou órgãos é influenciada por fatores político-partidários locais? *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Nada	2. Pouco	3. Muito	4. Totalmente	5. Sem opinião
1. Conselho Geral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Diretor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Coordenador Estabelecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Coordenador de Departamento/Grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Outros cargos de Coordenação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Num cenário hipotético em que pudesse determinar a integração na composição, constituição e a eleição dos diferentes órgãos da escola, que opções defenderia, numa perspetiva simultânea de maior democraticidade e eficácia de funcionamento?

15.1. A composição do Conselho Geral Integraria (pode seleccionar todos os itens que entender): *

Marque todos que se aplicam.

- 1. Representantes do pessoal não docente
- 2. Pais e Encarregados de Educação
- 3. Alunos (maiores de 16 anos)
- 4. Representantes do Município
- 5. Representantes da Comunidade Local
- 6. Representantes de uma Instituição do Ensino Superior
- 7. Representantes dos docentes em maioria
- 8. Representantes dos docentes em minoria
- Outro: _____

15.2. O cargo de Diretor seria por: *

Marcar apenas uma oval.

- 1. Candidatura com concurso nacional para uma carreira de Diretor
- 2. Nomeação pela administração central
- 3. Nomeação pela administração local (Município)
- 4. Eleição pelo Conselho Geral
- 5. Nomeação pelo Presidente do Conselho Geral
- 6. Eleição por todos os docentes da escola
- 7. Eleição por toda a comunidade escolar (professores, alunos, assistentes operacionais e técnicos e encarregados de educação)
- 8. Candidatura de uma lista de professores à Direção, da qual sairia o Diretor
- Outro: _____

15.3. Os cargos de coordenação Intermédia (Coordenador de departamento, Coordenador de grupo, Coordenador dos Diretores de Turma, Coordenador de Projetos, etc.), seriam: *

Marcar apenas uma oval.

- 1. Nomeados pelo Diretor
- 2. Nomeados pelo Presidente do Conselho Geral
- 3. Por candidatura individual e eleito entre os pares
- 4. Por deliberação entre os pares
- 5. Restrito a um conjunto de pessoas, em função do perfil, formação e competências, e eleito entre os pares
- 6. Eleito pelos pares, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor
- Outro: _____

Seção III - Políticas e sistema educativo nacional

16. Considera que as seguintes afirmações, extraídas de documentos estruturantes e da legislação em vigor, correspondem a prática que conhece do seu dia a dia?

16.1. O sistema educativo contribui para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar (LBSE, alínea i, art.3º).

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente
- Sem opinião

16.2. A administração e gestão do sistema educativo assegura o pleno respeito pelas regras de democraticidade e de participação, que visem a consecução de objetivos pedagógicos e educativos (LBSE, ponto 1, art.4º).

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente
- Sem opinião

16.3. A escola garante o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (LBSE, ponto 2, art. 2º).

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente
- Sem opinião

16.4. As políticas educativas permitem o aprofundamento da democracia participativa (Constituição da República Portuguesa, art. 2º). *

Marcar apenas uma ovel.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente
- Sem opinião

16.5. A autonomia, a administração e a gestão das escolas contribuem para desenvolver o espírito e a prática democráticos (D.L.75/2008, alínea b, art. 3º). *

Marcar apenas uma ovel.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente
- Sem opinião

16.6. Na administração e gestão das escolas, os critérios de natureza pedagógica e científica prevalecem sobre os de natureza administrativa (LBSE, ponto 3, art. 48º). *

Marcar apenas uma ovel.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente
- Sem opinião

Seção IV - Fatores, práticas e procedimentos quotidianos nas escolas

17. Na sua perspetiva, em que medida os seguintes fatores condicionam negativamente a prática da democracia na sua escola? *

	1.	2.	3.	4.	5. Sem
	Nada	Pouco	Muito	Totalmente	opinião
1. Avaliação do desempenho docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Avaliação externa das escolas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Avaliação dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Exigências de produtividade e resultados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Autonomia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Burocracia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Demagogia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Liderança de topo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Lideranças intermédias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Atual sistema de administração e gestão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Políticas educativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Autarquia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Encarregados de Educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Reportando-se ao momento atual, à sua experiência profissional e ao conhecimento que detêm das escolas públicas portuguesas, identifique o seu grau de concordância sobre as seguintes afirmações:

18.1. A democracia nas escolas está em risco. *

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente
- Sem opinião

18.2. A prática da democracia nas escolas ficou comprometida com o Decreto * Lei n.º 75/2008 (Estabelece o atual modelo de administração e gestão das escolas).

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente
- Sem opinião

18.3. Burocracia a mais corresponde a democracia a menos. *

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente
- Sem opinião

18.4. Os discursos teóricos sobre a democracia nas escolas e a sua prática, são contraditórios. *

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente
- Sem opinião

18.5. A atual concentração de poderes no Diretor é uma barreira à participação democrática na escola. *

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente
- Sem opinião

18.6. A burocracia coloca em risco os princípios de participação democrática. *

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente
- Sem opinião

18.7. A administração e organização escolar seriam mais eficazes com partilha do poder executivo e práticas de colegialidade. *

Marcar apenas uma oval.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente
- Sem opinião

18.8. O controlo exercido pelo poder central retira margem a uma cultura democrática de escola. *

Marcar apenas uma ovel.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente
- Sem opinião

18.9. Os procedimentos burocráticos de regulação da educação e gestão da escola são um obstáculo à democratização do governo das escolas. *

Marcar apenas uma ovel.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente
- Sem opinião

18.10. A hiperburocracia, com a multiplicidade de tarefas e plataformas informáticas, surge intencionalmente como forma de controlo e dominação das escolas e professores. *

Marcar apenas uma ovel.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente
- Sem opinião

18.11. A hiperburocracia mecanizou a educação. *

Marcar apenas uma ovel.

- Discordo totalmente
- Discordo parcialmente
- Concordo parcialmente
- Concordo totalmente
- Sem opinião

19. Indique o seu grau de concordância com as seguintes afirmações, atendendo às práticas da sua escola. *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Discordo totalmente	2. Discordo parcialmente	3. Concordo parcialmente	4. Concordo totalmente	5. Sem opinião
1. A prática quotidiana é burocrática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Perde-se muito tempo na interpretação do excesso de legislação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. A aplicação prática da interpretação das leis traduz-se em complexas obrigações quotidianas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. A proliferação de plataformas informáticas diminuiu a burocracia e agilizou procedimentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. A hiperburocracia transformou os professores em meros executores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. As plataformas informáticas retiram tempo e espaço para reflexão e práticas democráticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Registe a sua opinião, sobre as afirmações abaixo. Na minha escola: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Discordo totalmente	2. Discordo parcialmente	3. Concordo parcialmente	4. Concordo totalmente	5. Sem opinião
1. Sou auscultado/a regularmente nos diferentes domínios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. A minha opinião é respeitada. Posso exprimir-me livremente, apresentar argumentos e ideias abertamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Numa perspetiva coletiva da construção e funcionamento da escola, estou disponível para participar em assembleias ou plenários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Consigo identificar quem são os meus representantes no Conselho Geral.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Sinto-me refém de regras e procedimentos burocráticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. A regulamentação existente diminui a minha autonomia e liberdade de ação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Registe a sua opinião sobre as seguintes afirmações de carácter mais abrangente. Na minha escola:

Marcar apenas uma oval por linha.

	1. Discredo totalmente	2. Discredo parcialmente	3. Concorde parcialmente	4. Concorde totalmente	5. Sem opinião
1. A participação, o espírito crítico e a iniciativa dos professores são valorizadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Promove-se a reflexão e intervenção dos docentes na discussão e tomadas de decisão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. A maioria das reuniões são informativas e não deliberativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. As decisões são centralizadas em quem coordena/dirige.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Os processos de governação são transparentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. A minha escola é democrática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Há um abusivo uso do poder, com práticas autoritárias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Há situações de privilégio ou favorecimento indevido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. O Conselho Geral é subserviente ao Diretor.

10. O Conselho Geral é subserviente ao poder local.

11. O Diretor é subserviente ao poder local.

12. As tomadas de decisão são feitas com base em interesses próprios

Secção V - Sistema Governativo e Conceitos de Democracia

22. Identifique 5 conceitos que na sua concepção são essenciais para a democracia na escola: *

Marque todas que se aplicam.

- 1. Burocracia
- 2. Colegialidade
- 3. Compromisso
- 4. Confiança
- 5. Desenvolvimento
- 6. Diálogo/ Comunicação
- 7. Direitos e Deveres
- 8. Igualdade
- 9. Inclusão
- 10. Justiça
- 11. Liberdade
- 12. Participação
- 13. Partilha e Cooperação
- 14. Pluralismo
- 15. Representatividade
- 16. Respeito
- 17. Responsabilidade
- 18. Tolerância
- 19. Transparência
- Outro: _____

23. Seleccione a frase relativa ao sistema governativo com que mais se identifica. *

Marcar apenas uma ovel.

- 1. A democracia é preferível a qualquer outra forma de governação
- 2. Por vezes, é preferível um regime autocrático
- 3. É-me indiferente ter um governo autoritário ou democrático
- Outro: _____

24. Assinale o seu nível de preocupação relativamente aos seguintes temas *
(sendo que 1 é nada preocupado/a e 5 muito preocupado/a):

Marcar apenas uma oval por linha.

	1	2	3	4	5
1. A democracia nas escolas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. As políticas educativas nacionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. O serviço público de educação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. A descentralização do setor da educação para os Municípios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. A burocracia nas escolas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Se este questionário não fosse anónimo, teria respondido com a mesma sinceridade? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

26. Há alguma observação, sugestão ou opinião que queira registar, no âmbito do tema da Democracia na Escola?

27. Partilhe, se pretender, o seu testemunho sobre alguma situação que considere menos democrática e que tenha ocorrido consigo em ambiente escolar.

Gratos pelo tempo despendido e continuação de bom ano letivo!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice B- Respostas da pergunta 26: “Há alguma observação, sugestão ou opinião que queira registrar, no âmbito do tema da Democracia na Escola?”

Nº da resposta	26. Há alguma observação, sugestão ou opinião que queira registrar, no âmbito do tema da Democracia na Escola?
1	Falta de comunicação e o sistema autocrático.
2	Para haver democracia na escola primeiro é preciso existir respeito a todos os níveis
3	"O condutor de elefantes deve ter muito cuidado com a direção da manada." (provérbio sapiencial de um povo cujo nome não me lembro agora)
4	"Se tenho medo de dar a minha opinião é porque não vivemos em democracia"
5	A falta de democraticidade da Escola Pública, a burocracia e o autoritarismo esmagam a criatividade, a autonomia; aniquilam o pensamento crítico; retiram a motivação, corroem a resiliência construtiva do coletivo. O resultado é uma geração acrítica...
6	A ação da IGE também dificulta a democratização escolar....
7	A administração e gestão das escolas anterior ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril tinha mais virtualidades democráticas.
8	A ausência de democracia nas escolas debilita os professores e empobrece a escola/ensino e aprendizagem
9	A ausência de participação nas tomadas de decisão pelas associações de estudantes
10	A autonomia dada às escolas e aos diretores garante lhes muito poder. Os docentes devem sempre cumprir todas as orientações e indicações. São ordens!
11	A autonomia das escolas devia ser mais incrementada, pois a margem é mínima.
12	A autonomia das escolas é de faz de conta. As leis são feitas com o objetivo de controlar tudo e todos. Tal como a sociedade, a escola não é inclusiva. Se o fosse não havia necessidade de vigorar uma lei a impor a inclusão.
13	A avaliação de docentes e as quotas tem que terminar
14	A avaliação do desempenho dos vários elementos da comunidade educativa, não tem transparência e não funciona de forma construtiva. Para bem do desenvolvimento e envolvimento num trabalho que deveria ser de equipa, é urgente mudar!!!
15	A avaliação docente é injusta (quotas), arbitrária e pouco transparente.
16	A avaliação docente favorece muito mais os oportunistas do que os empenhados.
17	A avaliação dos docentes devia ser afixada para todos tomarem conhecimento.
18	A bem dizer na escola em que me encontro a lecionar o ambiente é propício ao ensino de forma a haver uma boa aprendizagem e camaradagem.
19	A constituição do CG deve ser revista, as pessoas que o integram devem ser reconhecidas pelo seu profissionalismo, transparência e isenção. A estreita relação com os serviços dos Municípios não devem seguir o atual rumo. Há muitos interesses político-partidários que revestem a escola de incertezas e descontentamento. A autonomia das escolas não existe. Os dinheiros públicos devem ser muito bem geridos e serem públicos. As escolas estão muito degradadas e não é aceitável que assim continue. Os projetos/verbas são pouco claros, diluem-se e pecam por falta de informação e de transparência.
20	A democracia das escolas aumenta com a independência financeira, política, sindical ou qualquer 6 filiação. Também aumenta com a transparência das decisões
21	A independência dos professores aumenta com a respeitabilidade a dignidade e a valorização profissional, nomeadamente salarial.
22	A democracia defende-se dia após dia no exercício dos nossos direitos e deveres.
23	A democracia deveria ser equitativa... desde modo poderíamos falar em verdadeira democracia. Se é escola só deveria e poderia ser democrática.
24	A Democracia é construída todos os dias & está ameaçada pela indiferença & conformismo
25	A democracia é demasiado importante para que haja quem a confunda com libertinagem! Quando isso acontece perdemos as conquistas adquiridas e corremos o risco de criarmos sistemas ditatoriais! O equilíbrio é fundamental nos processos!
26	A democracia é um valor muito caro para se deixar cair.
27	A democracia em cada escola está dependente da forma como o seu diretor gere a sua atuação com todos os membros da comunidade educativa
28	A democracia exige respeito pelas pessoas.
29	A democracia na Escola é, simultaneamente, um espelho e uma obreira da democracia em sociedade.
30	A Democracia na escola está em risco quando os responsáveis de supervisão do ME- os inspetores impõem medidas e comportamentos muito burocratizantes, através de medidas coercivas e de medo às direções e aos docentes. A democracia na escola, tal como outros aspetos da vida das escolas, são influenciados pelos diferentes contextos em que esta se insere, pelas opções do poder central, pelas políticas educativas e, também, por um ambiente cultural e pelos valores predominantes na sociedade que se revelam na escola e a que esta não é imune. Alguns destes valores são benéficos e com suporte ético, outros são perversos e prejudiciais ao cumprimento da missão da escola. Caberia, no entanto, ao poder político implementar medidas de confiança, reconhecimento e incentivo efetivo à qualidade do trabalho realizado pelas escolas e nas escolas. Há professores extraordinários e há professores maus, alguns mesmo péssimos, estes últimos uma minoria cada vez mais expressiva. Muitos dos medianos e/ou indiferentes, com as condições laborais, tendem a integrar o grupo dos maus. Apenas a título de exemplo: há professores que trabalham 50 horas por semana, que se envolvem em atividades e que se preocupam efetivamente com os alunos, em realizar um trabalho de qualidade e em contribuir para a sua plena formação. Há outros que assumem posições de "quero lá saber". No final do mês, recebem o mesmo salário. Por vezes, são estes últimos que influenciam os circuitos de informação não formal e que acabam por ter mais poder, já para não falar nas injustiças a que muitas vezes os primeiros são sujeitos no âmbito da avaliação de desempenho. Estes são alguns aspetos que minam o ambiente das escolas e que afastam (em alguns casos para fora do ensino) os bons professores e atraem ou mantêm a mediocridade.
31	A democracia nas escolas deveria ser o valor mais defendido por toda a comunidade. A escola reflete, prepara promove o desenvolvimento pessoal e alavanca socialmente o indivíduo. Uma escola de cartilha, onde os procedimentos e as metodologias obedecem integralmente aos manuais/decretos/despachos,... e às orientações emanadas pela tutela, a breve prazo será confundida

	com uma linha de montagem social, de onde sairão milhares de autómatos idênticos no pensamento, sem qualquer identificação de personagem.
32	A democracia nas escolas é igual à democracia na sociedade, depende das eleições e de quem exerce o poder, se conforma com as leis ou se as subverte.
33	A democracia nas escolas é refem do poder central, e das políticas educativas.
34	A democracia nas escolas está viciada, é habilmente contornada a favor de interesses.
35	A democracia nas escolas não deve ser exclusiva do modo de atuação dos órgãos de gestão. É importante que toda a comunidade educativa participe na vida da escola. O exercício da inclusão e da equidade está intimamente relacionado com a democracia participativa.
36	A democracia nas escolas tem que começar por dar voz aos seus atores diários, tendo o poder central de dar o exemplo e não impor medidas avulso com fins que em muitos casos em nada melhoram o processo ensino aprendizagem.
37	A democracia nas escolas, atualmente, só existe para os alunos e seus EE. Os professores são vilipendiados por todos, a começar pela tutela. A democracia está em perigo, enquanto interesses instalados manobram na sombra para desacreditar o trabalho que se desenvolve nas escolas públicas. Quem são os maiores interessados?
38	A democracia nunca existiu na escola, mas atualmente torna-se impossível estabelecer a democracia. Tudo se encontra "armadilhado" para a manipulação dos resultados escolares.
39	A democracia também devia ser considerada nos tempos e importância dadas as diferentes disciplinas. É impossível dar educação visual apenas uma vez por semana já para não falar em ter de avaliar 300 alunos em dezenas de parâmetros.
40	A democracia tem que ser uma realidade e não uma palavra bonita que fica bem nos discursos. Vivemos uma ditadura disfarçada de democracia
41	A diferença entre o Conceito e Forma de Democracia e o Grau de Participação que a mesma oferece na prática.
42	A direção da escola deveria ser uma equipa e não um órgão unipessoal e eleita pela comunidade educativa.
43	A eleição dos Diretores deverá ser feita através de todos os docentes da escola através de sufrágio direto e não apenas pelo Conselho Geral.
44	A eleição para os cargos devia ser por votação dos pares.
45	A entrada da política e municípios nas escolas preocupa me
46	A escola continua a ser o aparelho ideológico que cumpre bem a desigualdade e a "reprodução social.
47	a escola cumprir-se-a melhor à medida que houver mais democracia
48	A escola deve servir os alunos e não impedir os professores de os servir por excesso de burocracia
49	A Escola devia preparar cidadãos para a vida e não o tem estado a fazer nos últimos anos.
50	A Escola é um meio de transmissão do conhecimento que está estipulado, logo, quebra logo a democracia na base.
51	A escola não deve ser democrática no sentido em como entendemos-la fora dela, a educação deve estar centrada nos deveres, inclusão e transparência, estes 2 valores são importantes para entendermos que não somos iguais e por isso precisamos de estratégias diferentes que encaem essa realidade, e.g. uma escola inclusiva não coloca todos na mesma turma num caldo heterogéneo, mas tem um número de técnicos (fala, psicólogos) professores de educação especial para o número de alunos que o necessitam, tem turmas mais pequenas, pode inclusive ter turmas de níveis diferentes de dificuldade para efetivamente dar resposta séria à aprendizagem (não se mistura tudo na mesma turma e faz-se de conta que todos tiveram um ensino diferenciado sabendo que na prática não é exequível logo preenchemos muitos planos a fazer de conta que ninguém ficou para trás)...faz-se de conta logo não existe transparência, para isso temos que ter mais profissionais na escola para ganharmos lucro educacional no país...
52	A escola não é um espaço democrático, o diretor não tem poderes (é uma falácia). A gestão da escola deveria ser entregue a um gestor mediante concurso público. As questões pedagógicas deveriam ser entregues apenas aos professores. A participação da comunidade deveria ter um carácter colaborativo e não decisivo (atualmente os pais "mandam na escola").
53	A escola necessita de um modelo de gestão democrático. A eleição do Diretor deve ser feita, sobretudo, pelos seus pares, promovendo a participação ativa dos professores na seleção dos seus líderes. O Diretor-Professor deve ter formação em gestão e administração escolar. Para mim, não faz sentido que o Diretor seja o presidente do Conselho Pedagógico. Este órgão deve ser autónomo e constituído por profissionais com competência pedagógica, para decidir de forma autónoma todas as questões relacionadas com o ensino e a aprendizagem. O CP deve também ser responsável por estabelecer políticas pedagógicas, desenvolver currículos e promover a melhoria contínua da qualidade do ensino. Penso que só assim existirá uma verdadeira democracia nas escolas.
54	A escola tem vindo a perder a democracia com as políticas que têm vindo a ser aplicadas nos últimos 15 ou 20 anos.
55	A existência de cotas perverte a avaliação docente.
56	A existência de um órgão colegial na escola seria mais democrático.
57	A experiência dos professores mais velhos deixou de ter influência nas escolhas e decisões na escola.
58	A falsa democracia nas escolas públicas é uma das principais causas dos falsos sucessos, de uma escola vazia de sentido, sem sonhos, que passou a servir os desígnios do poder central sem espírito crítico. Com a municipalização as escolas passarão a servir também os poderes locais, os poderes partidários e perderão algo muito precioso: a sua independência.
59	A falta de democracia nas escolas visa a destruição da escola pública a favor da sua privatização!
60	A falta de transparência nas políticas educativas e nos regimes de regulação da educação só não atinge os objetivos, pretendidos pelos sucessivos governos, porque estes criaram um sistema burocrático multi-plataformas ineficaz, mas com consequências negativas na resposta das escolas e dos professores às solicitações quotidianas.
61	A figura do director deveria ser escrutinada por quem está no terreno: docentes e não docentes. O Estado deveria criar exames de fim de ciclo às disciplinas científicas e às línguas, estabelecendo conhecimentos mínimos mas, ao mesmo tempo, dando autonomia pedagógica total para que as escolas atinjam esses mínimos.
62	A gestão das escolas (PND, equipamentos, etc) não deveria ter passado para os municípios.
63	A ideologização política domina a Escola, em detrimento dos valores universais e da função da Ciência, ao serviço do ser humano.
64	A igualdade de oportunidades dos docentes, não docentes e alunos não existe verdadeiramente. Não existe uma liberdade de opinião efetiva.
65	A inclusão continua muito aquém...
66	A ingerência política e dissimulada das autarquias PS na gestão e controle da escolas publicas e todas as suas estruturas inerentes.

67	A legislação devia ser mais clara e mais fácil de interpretar, muitas vezes é subjetiva e o Diretor usa isso a seu favor.
68	A miséria, a pobreza disfarçada em que vive a maioria do povo português, condiciona negativamente todos os setores. A educação não escapa a essa dinâmica. A profissão foi desvalorizada e forçada a entrar em modo de sobrevivência. Os políticos foram, neste e noutros setores, geniais. Dividiram os professores legislando no sentido de criar lobbies nas escolas e agrupamentos que decidem os poucos privilegiados que lideram e controlam as avaliações docentes. Em suma, transpuseram para as escolas, aquilo que geralmente se faz nos partidos do poder: distribuir cargos e avaliações docentes pela clientela fiel. Com as famosas quotas e congelamentos a tutela poupou (ou roubou, conforme o juízo de valor) algumas dezenas de milhões de euros. Genial! Sendo as promoções escassas, constata-se nas escolas o surgimento do pior da natureza humana. Para escapar a mais desvalorização e pobreza, vale tudo. Desde que se consiga progredir. E o pior para a Organização não advém apenas da legalização destes privilégios e usurpações: já alguém refletiu sobre as consequências morais, psicológicas, deontológicas, que resultam de todas estas injustiças em 80 ou 90% dos professores mais lesados? São pessoas que dão o seu melhor, muitas vezes exemplos de profissionalismo, competência, altruísmo. E sentem-se excluídos e abandonados. Não criámos um exemplo de democracia, inclusão e humanismo. Criámos um monstro.
69	A municipalização do setor da educação já está a provocar um défice de democracia nas escolas (veja-se a situação das AEC...).
70	A participação democrática dos professores é fortemente condicionada pelo excesso de trabalho imposto pela hiperburocracia. Também a transmissão da cultura e espírito democrático aos alunos é posta em causa por este problema. Por fim, há que acautelar que o poder de decisão de agentes pouco sensibilizados para a importância da educação formal (incluindo, em muitas circunstâncias, os Encarregados de Educação) não ponha em causa a qualidade do trabalho dos professores.
71	A partir do momento que o diretor começou a ser eleito pelo CG, politizou-se o ensino. No fundo a eleição é realizada através do convencimento de 11 pessoas, entre as quais se encontram elementos da comunidade. Assim, a política encontrou uma porta para entrar dentro da escola. Esta situação viu-se reforçada através da transferência de competências para a autarquia. Na minha escola e nas escolas da minha área, a autarquia "esforçou-se muito" para ter o diretor que entendeu ser o adequado para trabalhar com eles. Quem trabalha na escola não se vê representado, nem sente que seja ouvido.
72	A percepção, por parte da classe docente, da importância da lucidez, do bom-senso e da cidadania no exercício da profissão.
73	A perda de valores democráticos crescente. A perda de sentido crítico, as pessoas não se questionam. O receio de manifestar uma opinião divergente. Os favorecimentos pessoais em troca de favores. A ingovernabilidade do pessoal não docente, desde que a sua gestão passou a ser da autarquia.
74	A política do medo impera nas escolas
75	A política educativa está a piorar de dia para dia com este governo. Estamos a abraçar o sucesso através do insucesso, camuflado.
76	A pretensa igualdade no espaço da Escola, desautorizou e desvalorizou a função dos professores. Os professores devem ensinar, educar e avaliar sem receios de represálias e condicionalismos por parte dos encarregados de educação e do órgão de gestão.
77	A própria atual dimensão dos Agrupamentos de Escolas torna a sua gestão, muitas vezes, inoportuna e torna-a impessoal. Por outro lado, o facto dos docentes terem de se deslocar entre diferentes escolas (dentro do mesmo agrupamento), tem como consequência a perda de identidade em relação à escola para a qual trabalham. Esta situação irá agravar-se ainda mais com o novo modelo de recrutamento de docentes, que prevê que um professor possa acumular horários em 2 agrupamentos de escolas diferentes.
78	A responsabilidade partilhada, leva sempre a uma maior democracia
79	A seleção do Diretor não deve continuar a cargo do CG.
80	A submissão da agenda e prioridades na escola à agenda das eleições autárquicas é intolerável. A promiscuidade entre cargos de gestão na escola, no partido da autarquia e na assembleia municipal é contaminadora de tudo o que se faz.
81	A subversão de direitos, a desvalorização da classe docente, o pseudo-diálogo e consequente autoritarismo dos sucessivos governos face às necessidades dos profissionais da educação, estão longe de refletir os valores da Democracia na Escola.
82	A transparência no sistema de avaliação docente
83	A Universidade de Takshashila, ou Taxila, teve uma existência pujante entre os séculos 6 A.C. e 5 D.C. Como se encaixaria o conceito de "Democracia" nesse contexto ?
84	A vontade dos Diretores não se pode sobrepor à legislação, o que acontece na minha Escola e na maioria das Escolas do país.
85	Acabar com a vergonha da Progressão da Carreira
86	Acabar com o cargo de Diretor. A direção seria composta por um docente de cada ciclo, incluindo pré-escolar e teriam 2 representantes para reuniões externas ou quando necessário "dar a cara" pelo Agrupamento. É demasiado poder para uma só pessoa. São demasiadas influências, tachos e "graxa"... E pelo que sei, há muitas situações semelhantes pelo país fora.
87	Acabar definitivamente com o actual modelo de direcção já que é anti-democrático, centralizador e promotor da burocracia na escola.
88	Acabar urgentemente com os diretores.
89	Aceitar as ideias de quemnainda quer trabalhar.
90	Acho que a Direção devia agir mais quando vários professores fazem queixa de um coordenador de escola que é autoritário.
91	Acredito que o aumento real e efetivo da autonomia das escolas contribuirá para a evolução do ensino e em consequência para escolas mais democráticas
92	Acredito que se os diretores e as suas equipas fossem eleitos pelo pessoal docente e não docente, em muitas escolas, não haveria situação de autoritarismo. No final do mandato, seria eleita outra equipa diretiva.
93	Adoro a minha diretora, pela primeira vez na vida tenho uma excelente líder na escola. É possível,
94	Alexandre Pereira, docente de Educaçao Musical, Albufeira Poente.
95	Algumas perguntas podem conduzir a resultados errados pois uma coisa é eu afirmar que na escola os professores são auscultados (o que realmente acontece) outra coisa é a decisão que não tem em conta essa auscultação.
96	Anteriormente respondido. Nem toda a gente se apercebe que a democracia tem direitos, mas também deveres a respeitar.
97	Aproximam-se tempos muito complexos para as novas gerações. Terão de ser eles a colocar os pontos nos l's.
98	As decisões deveriam ir às bases, grupos/departamentos, e depois ao pedagógico/ direção
99	As direções ouvirem os professores. Democracia na escola com regras e transparência.
100	As escolas deveriam ser autónomas a tomar decisões sobre as suas especificidades.
101	AS escolas deveriam ter mais autonomia.
102	As escolas já foram locais democráticos e onde os profissionais se sentiam representados e respeitados. Dever-se-ia regressar ao modelo de gestão em equipa, eleito pelos pares. Quem está na gestão não pode estar numa escola e aparecer de vez em quando nas outras. Tenho saudades dos conselhos diretivos.
103	As Escolas serão mais democráticas com o exercício da autonomia plena.

104	As escolas transformaram-se em ditaduras. Não sou livre como professora, vivo refém de diretores e encarregados de educação, são eles que mandam na escola. Os alunos não nos respeitam, não temos autoridade nenhuma. A indisciplina não nos deixa ensinar. A educação em Portugal deixa-me triste e estou muito arrependida de ter estudado tanto para ser professora. Ninguém me valoriza, andei 20 anos contratada, a fazer quilómetros. E agora que entrei para a carreira, não evoluo graças às quotas que vão para os bajuladores e amigos dos elementos da Direção. O Diretor está há décadas no poder. É o dono da escola. Até os alunos acham que a escola é dele... E é isto...
105	As escolas vivem de aparência
106	As minhas opiniões inferem-se das respostas que dei neste questionário. Tudo precisa de ser revisto. O sistema atual não serve a democracia.
107	As regras definidas para a sociedade não estão a ser cumpridas (Pais e Encarregados de Educação com excesso de opinião), principalmente ao nível da educação. Quanto maior desvio às regras menor a Democracia.
108	As respostas são muito claras...
109	As respostas serão influenciadas pelas escolas a que as pessoas estão inseridas. A minha pauta se no respeito. Mas sei de muitas que são ditaduras autênticas. As pessoas vivem com medo. Tolhidas.
110	As sucessivas alterações de legislação e o tempo para as interiorizar condicionam as boas práticas democráticas nas Escolas.
111	Assembleia de alunos, representação dos alunos em todos os órgãos consultivos
112	Atualmente a escola não ensina/forma para a liberdade, treina para a subserviência aos decisores das políticas educativas.
113	Atualmente há medo nas Escolas, há delatores e compadrios, ninguém está livre de perseguição.
114	Atualmente, as direções das escolas são grupos de pessoas escolhidos sem qualquer intervenção dos docentes que nelas trabalham.
115	Autonomia e liberdade de ação, mas com verdadeira responsabilização (e supervisão/'inspeção' sem hora marcada)
116	Autonomia na Gestão financeira é essencial aliada à desburocratização dos processos contabilísticos que a Administração Pública impõe
117	Bem haja pelo tema em investigação
118	Cada vez mais estamos a dar "voz" aos pais e encarregados de educação, somos meras marionetas no sistema educativo. Perderam-se valores como o respeito e a dignidade na nossa profissão. Dá-se primazia ao Ter do que ao Ser.
119	Cada vez mais os docentes ficam reféns dos Pais/EE, do diretor, da autarquia, da indisciplina na sala de aula. As avaliações são uma farsa, dado que não são as reais. Cada vez mais se baixa a exigência para os alunos.
120	Caminhamos cada vez mais para antes do 25 de abril
121	Carga letiva muito excessiva - pouco tempo livre para criar; Agrupamento bastantes numerosos - pouca disponibilidade para auscultar professores no geral.
122	Cinco sugestões: 1. Implementar medidas como os Percursos Curriculares Alternativos (PCA), que são uma medida de promoção do sucesso educativo no ensino básico e têm como objetivo a inclusão social e o cumprimento da escolaridade obrigatória. 2. Implementar modelos de ensino democrático, onde os alunos têm mais voz ativa na gestão da escola e na definição do seu próprio percurso educativo. Um exemplo de escola democrática em Portugal é a Escola da Ponte, onde não há turmas e a abordagem ao ensino é diferente. 3. Implementação de medidas como a representação dos estudantes nos conselhos pedagógicos das escolas. Isso daria aos jovens a possibilidade de serem ouvidos na tomada de decisões e de participarem ativamente na gestão da escola. 4. Simplificar os processos administrativos e adotar tecnologias que facilitem a comunicação e o compartilhamento de informações entre os diferentes membros da comunidade escolar. 5. Reforçar o poder vinculativo das decisões do conselho pedagógico para o recuperar a democracia e a autonomia da escola. O conselho pedagógico é um órgão colegiado composto por representantes de diferentes segmentos da comunidade escolar, incluindo professores, funcionários e alunos, que atualmente tem apenas como atribuições propor as políticas pedagógicas da escola. Ao reforçar o poder do conselho pedagógico, a escola daria mais voz aos diferentes membros da comunidade escolar ao promover a participação ativa de todos no processo de tomada de decisões. Isso poderia aumentar a transparência e a responsabilidade na gestão da escola e tornar o processo educacional mais democrático. Além disso, ao dar mais autonomia ao conselho pedagógico, a escola permitiria a tomada de decisões de acordo com as necessidades e demandas locais, sem estar politicamente comprometida com as entidades do governo local. Isso contribuiria para aumentar a flexibilidade e a capacidade de adaptação da escola às mudanças e desafios do contexto em que está inserida.
123	Claro que teria respondido com a mesma sinceridade. A palavra democracia é muito bonita em teoria, na prática vê-se muitas incongruências. Cada vez mais o ser humano diz uma coisa e faz outra. A amizade é interesseira. Zangam-se as comadres descobrem-se as verdades. Verdades tardias, não repõe os valores que os alunos deviam ter tido.
124	Colegialidade e sempre por votação secreta
125	Coloquem em práticos os resultados destes questionários para diminuir/acabar com a burocracia.
126	Com a descentralização para o poder regional estamos a afunilar democraticamente o espírito cívico, crítico e a liberdade de ação e pensamento na escola pública.
127	Com o passar dos anos depois da implementação do Decreto-Lei n.º 75/2008, a democracia nas escolas vai piorando. Relativamente à LBSE, já poucos professores a conhecem...
128	Como pode haver democracia, se, por exemplo, os professores sem grupo de recrutamento não podem ser representantes de nada?
129	Como se depreende pelas opções selecionadas, julgo que a escola deveria ser gerida por um órgão colegial, apresentado aos eleitores, que seria votado por docentes, discentes, auxiliares de ação educativa e encarregados de educação. Além disso, acho lamentável que não haja, no Ensino Secundário uma disciplina de Introdução à Política para que os nossos jovens possam, ao sair do secundário, votar em consciência. Até antes do 25 de abril havia uma (ainda que obviamente "puxasse a brasa" ao regime).
130	Confiar, desconfiando...
131	Considero a escola uma cobaia. As leis estão sempre a mudar conforme o governo. Cada vez que entra um, novas leis são implantadas. Quando finalmente nos adaptamos a uma lei e a dominamos, logo é mudada. Não chegamos a avaliar para constatar se ela efetivamente resulta.
132	Considero que deixa de haver democracia, quando as pessoas que dão o seu melhor em prol dos alunos e da escola, não são devidamente valorizadas e por vezes desmotivam por falta de apoio, em detrimento daqueles que vão passando entre os pingos da chuva.
133	Continuar a debater, a discutir, a ouvir.
134	De momento, não me ocorre nenhuma sugestão.

135	Decisões tomadas por todos (votação)
136	Democracia exige parecer democrata, mas, principalmente, ser democrata (difícil tarefa a assumir! ... e incómoda...).
137	Democracia na Escola é também respeitar, na sua diversidade, o trabalho dos professores. Estes devem ter as condições necessárias ao desenvolvimento de um trabalho que proporcione boas situações de aprendizagem e consequentemente melhores resultados escolares.
138	Desde que comecei a exercer funções docentes tenho, não, temos perdido o direito de escolha dos coordenadores de estabelecimento, cada vez há mais "lambetotismo", deixamos de obter respostas a questões elementares, deixamos de ser respeitados principalmente pelos diretores que obedecem cegamente ao poder local e ao central.
139	Desrespeito pela Lei. Apenas e aplicada a parte da Lei que é mais conveniente às chefias (desde o governo até ao diretor). A figura do Diretor foi criada para intimidar e infelizmente tem-se verificado a abusos de poder muito graves que não são alvo de intervenção mesmo sendo do conhecimento do ministério da educação.
140	Deve ser privilegiada a eleição e não a nomeação.
141	Deveria existir maior interesse pelas políticas educativas, por parte de toda a comunidade escolar.
142	Deveria haver mais inspeção exterior, totalmente incorruptível, nos agrupamentos, com questionários a docentes e observação do trabalho desenvolvido. Talvez assim se minimizasse as injustiça nas mudanças de escalão entre outros assuntos de natureza interna, como influências políticas, favorecimentos, entre outros.
143	Deveria mudar o sistema de auscultação dos professores.
144	Deveria voltar o sistema de Presidente do Conselho Executivo, eleito diretamente pela comunidade Escolar, docentes, não docentes (técnicos auxiliares...), representantes dos Enc. de Educação e representantes dos alunos), no máximo por dois mandatos consecutivos.
145	Dever-se-ia acabar como atual modelo de gestão e optar por um modelo mais participativo.
146	Dever-se-ia pôr termo ao Projeto Maia.
147	Devia voltar-se aos Conselhos Executivos.
148	Devolver a alegria, a dignidade, o respeito e a liberdade aos docentes, para que a escola seja aquele lugar onde as crianças cresçam efetivamente felizes e adquiram o gosto por aprender. Parar imediatamente com o show off de apresentar coisas bonitinhas para inglês ver (por ex. nas redes sociais).
149	Diminuição da carga burocrática.
150	Direções eleitas por professores.
151	Direito à greve sem ações anti Democrática e arrogantes pela tutela
152	Discussão pública das questões que a afectam.
153	Dispensando a identificação do meu agrupamento, saliento: numa aula de 11º ano, foi-me pedido pela diretora de turma, para ter uma palavrinha com a turma. Diante de mim e da turma a referida diretora de turma referiu " - A escola não é nenhuma democracia" e nenhum aluno mugiu, e eu também não me pronunciei, não sei qual era o problema. São estes os professores que têm excelente na avaliação enquanto eu tenho bom e estou preso nas cotas do 4º escalão com 28 anos de serviço. É mesmo para refletir se não vale apenas ser antidemocrático.
154	É a escola que educa para a democracia. Todos os procedimentos assentam no seu exercício.
155	É de lamentar que o cargo de Diretor, a nível das instituições públicas, é o único que pode ser reconduzido, bem como a sua eleição seja efetuada apenas pelos membros do CG, o que revela a pouca democraticidade em todo o processo.
156	É fundamental envolver muito mais as comunidades locais na vida e gestão escolares. A sociedade tem que assumir coerentemente a educação e formação das suas crianças e jovens. é uma tarefa para todos, evitar e contrariar a tendência de deixar essa tarefa apenas para os professores. As famílias e todos os adultos em geral têm que assumir a correta formação das crianças e jovens deixando de olhar a escola como um depósito de crianças que permite que os adultos da família vão trabalhar. Os empresários, empresas e decisores em geral, devem ter muito melhor formação e entender que a nível laboral as pessoas precisam de mais tempo de qualidade para participar e poderem estar mais envolvidos na educação e formação das suas crianças e jovens.
157	É imperioso que o país perceba o que está e vai acontecer nos próximos anos na Escola, caso as políticas se mantenham. É muito gravoso para do país.
158	É indispensável aproximação e pragmatismo entre o poder central e a Escolas e não o academismo excessivo, a teorização doentia e o distanciamento entre as pessoas.
159	É muito difícil ter uma escola com democracia com diretores tão subservientes ao poder local e ao poder central. Os alunos, professores e pessoal não docente deixaram de ser o foco das escolas. Tem sido com uma tristeza enorme que tenho observado o declínio da "minha" escola.
160	É muito importante o retorno da democracia às escolas com a revogação deste atual decreto que concentra os poderes numa única pessoa.
161	É necessária uma disciplina, uma abordagem curricular da democracia na escola portuguesa.
162	É necessário alterar as atuais leis que regem a educação.
163	É necessário analisar verdadeiramente o que se passa, a realidade, e agir em conformidade com os resultados, procurando promover mesmo a igualdade no acesso à educação. Sem uma boa Formação não há desenvolvimento e perdemos todos. Também penso que, quem estuda em Portugal, após a sua formação devia ser obrigado a trabalhar no nosso país durante seis anos.
164	É necessário desenvolver mecanismos que promovam o debate entre docentes (os principais responsáveis técnicos pela educação) sobre o seu papel no processo democrático das sociedades. Muitos docentes não têm noção da sua importância enquanto construtores e transformadores de seres humanos, nem da sua responsabilidade no estabelecimento das dinâmicas nas relações sociais, bem como na escolha dos percursos individuais ao longo da vida.
165	É necessário devolver a escola aqueles que realmente trabalham na linha da frente, que conhecem os alunos e os desafios atuais. Forjar um sucesso alimentado pela ignorante soberba de governos sem sentido de estado impede qualquer progresso social, económico e democrático.
166	É necessário manter o foco na participação de alunos e E.E. nos processos de decisão nas escolas. OA tutela tem escolhido um bom caminho nesse sentido e é necessário que as escolas absorvam rapidamente as propostas dos documentos orientadores.
167	É preocupante que estruturas exteriores à escola em si (MEC, autarquias, CPCJ...) pressionem e limitem, de alguma forma, os agentes educativos em tomadas de decisão ou numa atuação contextualizada a cada realidade escolar; é preocupante o notório distanciamento (observado, sobretudo, pelos docentes) entre o que se "apregoa", orgulhosa e repetidamente, em inúmeros documentos internos (cuja linguagem e boas intenções são inquestionáveis) e o que efetivamente é possível concretizar; é preocupante a tradução das aprendizagens dos alunos e escolas em número e rankings...

	Quanto a este questionário, creio que situações concretas e reais (já descritas no mesmo ou com liberdade para as relatar) espelhariam essas práticas de forma mais real e fidedigna.
168	É um reflexo do que se observa na sociedade em geral.
169	é uma caminho com as suas pedras
170	É urgente a democracia nas escolas e a participação efetiva dos professores sem receio de retaliações .
171	É urgente a revisão do modelo de gestão das escolas, a separação da gestão das escolas da interferência das autarquias, bem como o fim do facilitismo e sucesso meramente estatístico e ainda. Além disso, é fundamental um sistema de avaliação de desempenho docente transparente, com quotas ou não.
172	É urgente acabar com o atual modelo de gestão e é preciso ter uma Escola Pública verdadeiramente democrática - que só existe com direção e gestão democráticas, com colegialidade, elegibilidade e participação.
173	É urgente mudar o modelo de gestão das escolas! O diretor deve ser eleito pelos professores.
174	É urgente ordenados dignos
175	É urgente.
176	Eliminar algumas plataformas eletrónicas e simplificar outras.
177	eliminação de 50% da burocracia
178	Em minha opinião, a forma como as práticas pedagógicas são implementadas/desenvolvidas e a formação pessoal e social de cada um dos docentes são essenciais para que possa haver Democracia. É fundamental que exista espaço para que a Democracia tenha lugar, escuta de todos os intervenientes e participação de todos.
179	Enquanto o Diretor for um cargo é mais fácil este constituir uma correia de transmissão do Poder Central e do Poder Local.
180	Enquanto, os professores tiverem de falarem em voz baixa, quando estão na sala dos professores, não podemos dizer que há democracia nas escolas.
181	Ensinar o que é a Democracia aos nossos alunos, pois desconhecem o verdadeiro sentido da palavra.
182	Estamos a formar os futuros cidadãos. Com que exemplos de democracia, justiça, igualdade, confiança no valor do esforço e do trabalho? Estão a ser cobiadas de políticas educativas que não se preocupam efetivamente com isso, mas sim em forjar "sucesso". Temo pelo futuro dos meus alunos quando "enfrentarem" a realidade do mercado de trabalho.
183	Este modelo, permitindo a "eternização" das equipas através da rotação dos elementos transforma-se num regime ditatorial e quem manifestar divergências passa a ser preterido ou mesmo perseguido.
184	Eu, docente com habilitação própria profissionalizada, adquirida com 14 valores num estabelecimento de ensino superior público, fui alvo de bullying no Agrupamento de escolas de Albufeira Poente, nomeadamente, passando a citar: " foste rapinado", " vais para o fundinho", " nado morto", " ja eras", " ja ta", " ineficiente", " o nosso tubarao sera sempre o coordenador da escola", " so vais pagar continhas", "porcaria", "atrasado", " tu, para o auditorio, ja", " para o fim da fila", " nao vais a lado nenhum", " queres uma pescada inteira ou as postas", " tem cuidado, nao tenhas um enfarto", " nao vais ter direito a beber cafezinhos, apenas a comer o que te dao", " pata roxa", "lixo", " tome la 10 centimos para nao ficar pobre",? etc,etc. Sera normal este tipo de linguagem, elaborada por colegas e auxiliares, numa escola publica, no contexto atual da Comunidade Europeia, no Portugal com mais de 50 anos de democracia? Tenho a acrescentar que em 700 e-mails internos do agrupamento apenas um convida para um rastreio de saude, a fibromialgia, logo em Novembro, sendo que as aulas comecaram em Outubro, comecando eu a ter dores em Dezembro e uma medica receitar-me ciclobenzprina em Junho. Vivi em Aveiro, Coimbra, Beja, Lisboa, Sintra, Evora, Portalegre, Sines e apenas Albufeira discrimina desde que cheguei, censurando pelo hospital e pela politica da farmacia. Isilou a minha pessoa e nao me deixa ter relacionamentos. Nem sequer de amizade.
185	Exerço o cargo de Presidente do CG há 6 anos e são óbvias as interferências do poder local (designadamente do presidente da Câmara Municipal) em questões estruturantes da vida interna da instituição.
186	Existe um decréscimo no trabalho docente, devido a tanta burocracia, grelhas, análises extremas para números, excesso de conteúdos temáticos e projetos para o mesmo tempo de aulas de sempre. Consequentemente, o cansaço assola a classe docente do 1o ciclo.
187	Existem colegas a querer exercer autoridade sobre outros.
188	Foi com muito agrado que respondi a este questionário muito pertinente, dado que o tema Democracia na Escola é uma urgência central e permanente no Sistema Educativo Português para a credibilidade do seu funcionamento, em cada escola, onde há muito caminho a percorrer e trabalho a realizar neste sentido.
189	Formação para a comunidade educativa
190	Fornecer um ensino básico igual a todos as crianças/adolescentes é fundamental para o crescimento democrático do país.
191	Gostaria de saber o resultado do inquérito
192	gostaria de ver refletivo uma percentagem de 10%, das minhas respostas, nalgum documento de interesse
193	Gostaria que este trabalho pudesse suscitar uma discussão séria sobre a democracia nas escolas e que os professores perdessem o medo e dissessem o que sentem.
194	Gostava de salientar o peso excessivo do poder central nas Escolas. Sinto-o mais (e mais prejudicial) do que o poder local. Sinto a escola como ferramenta de propaganda do governo nas escolhas aleatórias e sem continuidade das políticas educativas. Estabelecer um compromisso, a longo prazo, fruto de uma discussão sincera e esclarecida é absolutamente urgente!
195	Há demasiados interesses e pressões para obtenção de resultados que, com muita frequência, são maus para alunos, professores e a educação em geral.
196	Há muito a mudar na educação a começar pela recuperação da democracia nas escolas.
197	Há muito tempo que a democracia da escola está em risco. Em muitos agrupamentos, nem a democracia possível da escola é posta em prática.
198	Há nova direção que tem sido mais democrática
199	Há uma profunda contradição entre o previsto no DL 55 e o modelo de gestão (que contraria da LBSE). Como é possível promover a democracia junto das crianças e dos jovens numa organização não democrática?
200	Havendo maus gestores/diretores haverá acentuada falta de democracia nas escolas.
201	Haver diminuição do número de mandatos que o Diretor pode exercer.
202	Haveria mais democracia nas escolas, se o trabalho dos professores não estivesse tão condicionados pela influência e intervenção dos Encarregados de Educação, no processo educativo.
203	Idoneidade e imparcialidade pode ser difícil para muitos, mas é muito importante. Nem todos servem para estar em cargos, mesmo que tenha o curso de Gestão e Organização.

204	Infelizmente já não acredito na Organização educativa em Portugal (desde a gestão das Escolas ao Ministério da Educação, passando por todos os gabinetes, quintais, quintas, etc., em que as estruturas educativas se transformaram, tendo-se agora juntado, para "participar na Festa" os Municípios, que, salvo honrosas exceções, apenas vêem cada Escola como se fosse uma Divisão dos seus Serviços.
205	Já não há escolas democráticas. Vivemos em constante sobressalto.
206	Já não tenho esperança
207	Justiça e respeito pelos professores
208	Lamentavelmente os diretores continuam a ter de obedecer a ordens superiores que se vêm a verificar como sendo ilegais (Ex: serviços mínimos)
209	Lembro que as plataformas e burocracias devem existir para 'servir', simplificando ou sistematizando o trabalho e orientando as tarefas, e não para nos consumir tempo (muito) que depois faltará para poder ser dedicado ao mais importante de tudo numa escola: os alunos e o papel da escola para ajudar a prepará-los para o futuro.
210	Liberdade e Respeito
211	Lutar contra a burocracia.
212	Maior democracia para as escolas.
213	Mais transparência e objetividade nos vários instrumentos de avaliação dos alunos.
214	Mas porque é que na escola tem que haver democracia ?
215	Mesmo imperfeita, não encontro até ao momento sistema melhor.
216	Mesmo não se enquadrando no âmbito da pergunta, refiro que sou a presidente do CG do Agrupamento
217	Muito poder dos sindicatos, desestabilização total de quem está interessado em trabalhar com e para os alunos. A escola actual (há duas décadas) é uma "terra queimada" fruto de guerras permanentes, e da desistência de muitos dos professores. Há muito tempo que perdemos o sonho nascido em Abril, culpa nossa e do desenvolvimento social que tende ao CAOS. Os direitos ultrapassaram os deveres, poucos de nós estamos verdadeiramente interessados na ESCOLA COMO O LUGAR da construção de um FUTURO. É a sociedade que temos, estamos na realidade a atravessar mundialmente uma crise de valores. Cultivam-se os heróis, aqueles que não trazem nada de novo a não ser o cansaço e a inutilidade dos esforços. Frustração e desespero as bandeiras do insucesso; o sistema de ensino leva por Tabela. Sem esquecermos que o PAÍS e os seus meios de comunicação destroem qualquer esperança de equilíbrio e pluralismo-ESTÁ TUDO POLITIZADO E DEPENDENTE DE FAVORES, O VERDADEIRO FASCISMO É O DE HOJE, resta-nos a liberdade de falarmos, mas será que alguém está interessado no que temos para dizer(?). Fica a pergunta. I am an observer of life, a non-participant who takes no sides. I am in the regimented society, but not of it. (moondog)
218	Na 1 da 21 estão no mesmo "barco" iniciativa e espírito crítico. A iniciativa pode agradar aos Diretores desde que leve a projetos e projetinhos para o show off e nada tem a ver com o desejo de ter massa crítica na sua escola. Na primeira diria concordo totalmente e na segunda discordo totalmente
219	Na Escola pública os diretores são subservientes do poder político com o objetivo de ascender rapidamente a outros cargos, quando terminados os mandatos. Há muito compadrio e autoritarismo...os boys do partido são sempre os beneficiados, por maior que seja a sua incompetência! Refira-se que são sempre os mesmos a progredir de escalão, descurando quem trabalha afincadamente e em prol dos alunos e cuja avaliação é de Excelente ou Muito Bom...desce logo pra Bom...com a desculpa das quotas. O sistema atual está minado, o que me revolta seriamente! Odeio injustiças!!!
220	Na minha escola há decisões que são influenciadas pelas políticas locais, portanto a gestão da escola está politizada.
221	Não concordo com a figura do Diretor.
222	Não considerarei uma situação de democracia o 1 considerar que os pedidos do artigo 102 seriam considerados dias de greve
223	Não deveria ser permitido um diretor gerir uma escola ao longo 30 anos, ou mais. São pessoas completamente alheias à evolução da sociedade, do que é ensinar jovens do século XXI e com uma atitude de gestão do tempo antes do 25 de abril.
224	Não é possível falar em democracia nas escolas com o atual modelo de gestão
225	Não é um problema exclusivo da escola, mas da falta de rigor e transparência do funcionamento das instituições que têm a obrigação de zelar pelo estado de direito
226	Não existe democracia nas escolas
227	Não existe democracia nas escolas.
228	Não há democracia na minha escola nem inclusão a todos os níveis, hoje a aprendizagem é negligenciada!
229	Não há democracia sem igualdade de oportunidades. Neste momento a indisciplina e o facilitismo estão a minar o sistema meritocrático que a escola defendia. Alunos perturbadores que desrespeitam professores, funcionários e colegas, beneficiam de medidas de acesso à igualdade de oportunidades, tal como os alunos com dificuldades de aprendizagem. Tem de haver uma distinção entre o cumprimento das regras de respeito e disciplina (atitudes e valores) e as dificuldades de aprendizagem. Um aluno que tem problemas comportamentais tem de ser ajudado fora do sistema de ensino, com técnicos especializados, mediando a relação com os EE e pais, pois a aprendizagem deve ser para todos. As Direções devem apoiar mais os professores que enfrentam alunos indisciplinados e os professores devem ter mais meios para implementar verdadeiramente os princípios da igualdade, distinguindo a participação, empenho e comportamento, sendo este um fator a considerar no aproveitamento do aluno (com mais peso), podendo ser fator de retenção nos diferentes níveis de ensino.
230	Não há democracia sem respeito. E, neste momento, os professores não são tratados com respeito.
231	Não há nem pode haver democracia em escolas subordinadas ao poder político, e menos ainda ao poder político local. Tais escolas não são livres para exercerem a função para que foram criadas (educar, formar, instruir), antes se tornam reféns de caciques obcecados unicamente com a satisfação das expectativas dos seu eleitores, numa ótica de manutenção no poder a todo o custo.
232	Não há transparência no processo de avaliação docente e há favorecimentos de uns departamentos e ciclos de ensino em detrimento de outros.
233	não já disse tudo no questionário
234	Não me parece que volte a existir. Os interesses instalados não o irão permitir.
235	Não ter conhecimento do nº de vagas no acesso ao 7º escalão.
236	Neste momento e já há alguns anos atrás, que não funciona um regime democrático nas escolas pois o Diretor tem o poder total, estamos a viver nas escolas um regime de ditadura comandada pelo Diretor e os seus pares principalmente constituída pelos seus vice-diretores e o próprio CG que é escolhido já em função do Diretor.
237	Neste momento NÃO existe democracia nas escolas nem vontade de fomentar a sua existência. As direções das escolas/agrupamentos são, maioritariamente, bastiões do governo.
238	Neste momento não me vem a memória.

239	Neste momento, as escolas não são, de todo, espaços democráticos. Os professores estão esgotados e passam os dias frustrados no meio de guerras e injustiças, para não falar do poder autocrático exercido pelas direções e coordenações, que chegam muitas vezes ao assédio laboral. Sim, é neste ambiente que trabalho todos os dias (até um dia).
240	No âmbito deste tema considero de enorme importância e liberdade de todos, sendo que acresce também a todos o dever da responsabilidade e compromisso com o trabalho. Apoio ainda uma escola plural e inclusiva, sem discriminação de qualquer tipo.
241	Numa das respostas sobre o CG respondi que reconheço os meus representantes no sentido em que sei quem são, mas não me representam pois nunca se realizou qualquer reunião formal de consulta aos pares sobre qualquer assunto
242	Numa escola democrática não pode haver o eu quero posso e mando. Os interesses pessoais do diretor são isso mesmo pessoais, nada têm a ver com a instituição em si.
243	O caminho está a ir em sentido contrário. Baralhar permite não pensar a Democracia...
244	O CG não faz sentido, não devia existir; todos mandam na escola, todos se acham sabedores
245	O atual modelo de gestão de escolas reflete a preocupação do ME em impôr o seu modelo educativo, baseado em modas, obtenção de números de sucesso sem a correspondente qualidade. Não há uma comunicação entre as bases e a chefia sendo os docentes apenas informados e não consultados sobre as decisões. Há uma degradação nítida do ambiente de trabalho.
246	O atual sistema de gestão e a medida economicista de constituição dos Agrupamentos e Mega-Agrupamentos são o "cancro" de onde derivam outros problemas que põem em causa a democracia nas escolas: falta de justiça, de transparência e de equidade na avaliação de professores (cujo modelo é uma total falácia que em nada melhora o desempenho docente, pelo contrário, é apenas uma forma de evitar que progridam na carreira), falta de reconhecimento, de dignidade na profissão, de respeito por quem não faz parte das esferas de influência e de poder, causando desmotivação e, no limite, intranquilidade no trabalho.
247	O bom funcionamento está sobretudo, nas mãos de cada pessoa.
248	O Diretor deveria ser escolhido com base no perfil (habilitações e também personalidade) e ter uma fiscalização sucessiva dos seus atos.
249	O DL 75/2008 retirou a democracia das escolas e por isso deveria ser revogado. O DL 54 (inclusão) é outro exemplo de falta de democracia: incluir não pode ser apenas fazer parte de uma lista(turma) e preencher os formulários.
250	O ensino inclusivo não funciona na escola onde lecciono por falta de professores especializados . Há comentários racistas por parte de professores relativamente a alunos estrangeiros.
251	O facilitismo nas aprendizagens não conduz à democracia
252	O facto de algumas lideranças nas escolas não serem autocráticas não é contraditório ao facto de ser, claramente, um sistema autocrático.
253	O fundamental seria a eleição da direção ser feita diretamente pelos professores do Agrupamento.
254	O governo não está interessado em que haja democracia nas escolas, pois tudo faz para cortar a liberdade dos professores, desde o direito à greve até ao poder escolher onde se trabalha. Os professores não são ouvidos e são reféns de tudo e todos, dos pais, dos alunos, das direções, até dos funcionários.
255	O limite de mandatos é essencial para a democracia nas escolas, tanto nas lideranças de topo como nas intermédias. Eu diminuía para 4 ou 5 anos o tempo para qualquer liderança (de topo ou intermédia) estar em funções. A rotação das lideranças leva a uma maior participação de todos e por consequência a uma maior democracia nas escolas.
256	O meu diretor é ditador
257	O modelo de gestão escolar, imposto, veio acabar com o último reduto da democracia neste país; as escolas, a escola pública. Há uns anos, professores e funcionários, iam para as escolas de espírito aberto e plenos de boa disposição, porque achávamos que estávamos a contribuir para a melhoria dos alunos, da escola, da sociedade e do país. Hoje, não! Nunca, como atualmente, se ouvem professores e funcionários a desejar serem mais velhos para se poderem reformar com o mínimo de penalizações! Hoje, nas escolas, vivem-se tempos de desconfiança, medo, perseguições, desrespeito, de alunos por professores e funcionários e ente colegas. Hoje o diretor/a e o grupo de acólitos, enquanto se refugiam nos seus pequenos poderes, acham-se uma classe distinta da dos professores. E se em alguma situação são lembrados que são professores, reagem mal. Um/a que ser diretor/a e eternamente. Nem sequer pensam, ou sabem, provavelmente, que todos os poderes impostos caem. é uma questão de tempo.
258	O modelo top-down está afastado da realidade das escolas no terreno. Os professores estão muito formatados a este sistema, muitos dão mais à escola, sacrificando o tempo pessoal e da família e isto demonstra que subvalorizam o seu trabalho. Já trabalhei como professora na Alemanha: na altura, a burocracia era inexistente e havia verdadeira colegialidade; era na primeira reunião geral de professores que as pessoas se ofereciam para os cargos ou tarefas que a diretora da escola solicitava. A avaliação dos alunos era transparente e sem burocracia. A secretária de uma escola do 5º ao 13º ano tinha duas pessoas e uma salinha pequena contígua ao gabinete da diretora.
259	O país é muito pequeno, as escolas do meio rural são pequenas, devemos continuar a reorganização- agrupar- poupar recursos financeiros e gerir melhor democraticamente. Podemos evoluir para um conselho de gestão/administração por cidade em grande dimensão de escolas e um conselho de gestão/administração que agrupa várias escolas em concelhos mais próximos e pequenos no número de alunos e pessoal. Não há necessidade de um órgão de gestão em cada escola.
260	O poder autocrático das direções que, reitero, lideram os agrupamentos como "feudos"; os professores como servos/jornaleiros e os alunos como meros "números". Em contraposição, temos os Encarregados de educação que, igualmente, agem com autocracia de forma indevida e desproporcionada. Foi-lhes atribuído um "poder" que jamais deveriam ter.
261	O poder local e os Agrupamentos usam (abusam) do poder que têm para perseguir quem não concorda com eles! Impera o "ou estás comigo ou estás contra mim"!
262	O propalar, demasiadas vezes "... leva com um Processo Disciplinar em cima, se ..." é assustador! Pouca clarificação dos horários.
263	O sistema de avaliação do desempenho docente deveria ser mais transparente.
264	O sistema educativo português está em crise. Há abusos de poder, manipulação de opiniões, excesso de burocracia. Leciono há 25 anos. Deixou de ser interessante ser professor.
265	O tema é atual e deveria merecer a preocupação de todos os envolvidos na Educação. Deveria regressar-se à gestão democrática.
266	Os alunos atualmente, no geral, são indisciplinados e não respeitam os professores e os pais igualmente, por isso a nossa indignação.
267	Os alunos têm que ser ouvidos e tiros em conta quando abordam a escola e como elementos da comunidade educativa. As auxiliares têm que ser tratadas como elementos essenciais das escolas e nao meras empregadas da limpeza.
268	Os cargos de Direção deviam ser eleitos por prof, AO, representantes de alunos e EE

269	Os decisores da escola deveriam desenvolver um sistema de "porta aberta" e ouvir e respeitar o outro.
270	Os Diretores e Sudiretores deveriam ser eleitos entre os pares (docentes).
271	Os diretores não devem esquecer que também foram professores...
272	Os diretores trouxeram para as escolas o conceito de poder absoluto ao serviço do ME
273	Os docentes são sempre ouvidos mas raramente tomam parte na tomada de decisão.
274	Os docentes têm de ser, urgentemente, valorizados.
275	Os objetivos do Ministério da Educação, condicionam a democracia nas escolas.
276	Os professores devem ter uma maior influência no processo ensino aprendizagem.
277	Os professores não podem ser colocados em causa, por diferentes atores da comunidade escolar, por tudo o que dizem ou fazem, que não vá ao encontro do politicamente correto. O que seria, hoje, dos meus professores?
278	Os professores necessitam de tempo para ler, para refletir, para dormir. Os professores e os alunos estão esgotados de tantos procedimentos avaliativos. O cumprimento do horário excessivo na escola não deixa tranquilidade para fazer leituras, para ver cinema, para ouvir música, ir ao teatro! Como ser um professor informado se no fim do dia chega esgotado e com trabalho burocrático para realizar, testes e trabalhos para corrigir, grelhas e relatórios para preencher? Não há democracia sem educação. Não há educação sem cultura! Deixem-nos ter espaço para criar!
279	Os resultados da ADD deveriam ser publicados para conhecimento dos professores/as
280	Os sistemas de gestão devem ser criados para prevenir abuso de poder nao para os potenciar ou facilitar.
281	Ouvir e respeitar docentes e não docentes naquilo que pode contribuir para um ambiente democrático nas escolas.
282	Para haver efetiva democracia os assistentes operacionais não deveriam pertencer aos municípios.
283	Parece que basta "recitar" as palavras, mesmo que a acção e a realidade as contradigam por completo.
284	Pensar mais em conhecimento e menos em avaliação.
285	Pensei até estar identificado neste questionário.
286	Penso que este é um tema que merece efetivamnte ser estudado.
287	Perplexidade com a eleição da direção do meu agrupamento pelo CG - onde está a democracia?
288	Por favor, ouçam os professores. Quem cria legislação, projetos, formas de gestão da escola deveria vir à escola, estar na escola e nela trabalhar por algum tempo para perceber a discrepância entre o que defendem em teoria, tal como o que criam e respetiva inexequibilidade na prática letiva.
289	Por uma Direção e não por um Diretor...
290	Porque é que se está a por em questão um sistema defendido e garantido por lei, a Democracia? Isto deixa-me muito assustado. Estará alguém a questionar a possibilidade de o substituir por outro sistema?
291	Prefiro não comentar...
292	Professor é para ensinar e não para burocratizar
293	Professores com excesso de trabalho, mal pagos e mal reconhecidos não têm capacidade para exigir e ajudar a promover democracia nas escolas. O Ministério da Educação não trata os docentes segundo princípios democráticos e isso transparece para o quotidiano da função docente.
294	Promove - se, na escola atual, a igualdade na mediocridade. Temos um país sem futuro.
295	Quando a nossa voz é respeitada e ouvida, o nosso empenhamento é maior!
296	Quando existiam Conselhos Diretivos/Executivos, a democracia era mais evidente.
297	Quando não se exerce e faz exercer a democracia, como os alunos a vão aprender?
298	Que a Direção seja por listas apresentadas, e eleitas por todos os Professores, apenas.
299	Que é realmente importante haver dentro de uma escola?
300	Que seja divulgada a conhecida do grande público a real situação das escolas portuguesas.
301	Questionar membros da comunidade educativa sobre esta temática, de preferência membros com e sem cargos importantes.
302	Reitero o facto de que na minha opinião, o Diretor deveria ser eleito pelos seus pares
303	Relaciono democracia com liberdade, igualdade, fraternidade e pluridade, Neste sentido considero que o anterior modelo de "Governance" da Escola era mais democrático (Conselho Executivo). A ADD é também um entrave à democracia (pluralidade de opiniões) na Escola, afinal ninguém quer "fricções" com os elementos nela participantes (Avaliador Externo, Interno ou SADD). A SADD é hoje um órgão com um enorme poder, estando este suportado na palavra "harmonizando". A referida harmonização é um tema Tabu nas Escolas, pouco transparente e amplamente subjetivo. "Decreto Regulamentar n.º 26/2012 de 21 de fevereiro Artigo 12.º 2 - Compete à secção de avaliação do desempenho docente do conselho pedagógico: e) Aprovar a classificação final harmonizando as propostas dos avaliadores e garantindo a aplicação das percentagens de diferenciação dos desempenhos;"
304	Respeitar os professores com mais de 60 anos, que tivetam cargos exigentes e que a aposentação contasse pelo menos com os 6 anos dias de serviço "roubados", quando faltam 3 ou 4 anos para a aposentação, sem ajuda de custos, com a casa às costas, ter que trabalhar com 5 doenças: tiróide, problemas no figado, diabetes, artoses, reumático e outros etccc
305	Respeito
306	Respeito e empatia pelos professores deslocados. Respeito/acolhimento de diferentes posturas e opiniões.
307	Respeito!
308	Responsabilidade.
309	Retirar o poder absoluto do Diretor na avaliação docente.
310	São necessarios recursos e lideranca colegial
311	Se a burocracia não diminuir, o pessoal docente, órgãos de Direção e outros vão certamente esgotar-se muito mais rapidamente.
312	Se um tema mais trabalhado em Cidadania
313	Sei de agrupamentos onde realmente a intervenção política na nomeação do diretor e na sua subserviência ao poder é conhecida publicamente, assim como do consrelho geral. No nosso agrupamento não é o caso.
314	Sem autonomia dificilmente haverá democracia nas escolas. A descentralização efetiva do poder central traria maior responsabilização às escolas, mas também responderiam mais eficazmente aos desafios de uma escola pública, que se pretende de qualidade.

315	Sem democracia e responsabilidade não há gestão competente nas escolas
316	Sem famílias responsáveis e empenhadas na educação parental, dificilmente há democracia nas escolas.
317	Sem observações
318	sem práticas democráticas vivenciadas nas escolas não se desenvolve a democracia na sociedade.
319	Ser ouvida, relativamente ao meu conhecimento acerca das competências e capacidades dos alunos, em pé de igualdade com outros colegas.
320	Seria importante a divulgação dos projetos dos candidatos a diretores e que nele incluíssem o seu modelo de orientação democrática. E talvez uma oscultação por parte dos elementos do CG à população que representam
321	Seria muito importante reforçar a formação de professores na área de cidadania e desenvolvimento, garantindo a implementação de atividades e projetos que levam ao diálogo, à responsabilidade, à interrogação, à reflexão, à inclusão, à empatia, à comunicação, a uma verdadeira vivência das crianças e dos jovens enquanto cidadãos ativos numa democracia, que é a nossa, que ser quer viva e participante.
322	Só há democracia a sério nas Escolas quando a tutela respeitar os Professores, a opinião de quem está nas salas de aula e conhecer na prática os problemas do sistema. O sistema educativo deve evoluir mas não é só pensar, mandar e exigir às cegas.
323	Só haverá Democracia nas Escolas quando os diretores forem escolhidos maioritariamente pelos seus pares e comunidade educativa. As Direções têm de estar de porta aberta e conhecerem de perto o seu público.
324	Só uma Escola Democrática permite igualdade de oportunidades às nossas crianças e jovens. Infelizmente, quem está no "terreno", dentro das salas de aula, sabe que isso está longe de ser verdade.
325	Substituir o órgão unipessoal "Diretor" por um órgão Colegial
326	Tal como no SNS, o objetivo é a degradação da Escola Pública! O ensino privado será subsidiado por todos nós e, eventualmente, o EP perecerá...
327	Tem de haver Democracia numa Escola
328	Temos também de deixar de ter medo de fantasmas e passar a praticar o que defendemos.
329	Teria respondido de forma diferente com o anterior 1, pois era um tirano.
330	Terminar este sistema de governação das escolas e com a influência do poder político local.
331	Tirar os pais da escola em situações de pelouro dos agentes educativos.
332	Toda a comunidade educativa deveria poder usufruir dos seus direitos com respeito, por todos os agentes educativos e não só em cumprir os seus deveres.
333	Todos os professores com direito a voto nas eleições
334	Tornar as informações e diretivas, abrangentes e acessíveis a todos
335	Tornar público a análise destes questionários, levaria a uma reflexão nacional e a possíveis mudanças. A educação de hoje é o futuro do amanhã e todos têm o direito a um ensino com qualidade.
336	Tornar-se uma realidade.
337	Uma inspeção séria e não programada a todos os órgãos que dirigem uma Escola
338	Uma vez que estamos em Agrupamento é importante valorizar, por igual, todas as escolas que pertencem ao mesmo Agrupamento. As vezes o que se passa é que as escolas Secundárias, normalmente, as escolas sede, são mais valorizadas.
339	Uma: quem adormece na democracia, acorda no pesadelo burocrático e autoritário...
340	Urge um movimento para a mudança, mas com estratégias inovadoras, não ficar pelo mesmo de sempre. Dar voz aos docentes inicialmente, com plenários presenciais e Online. Criar mais participação e dinâmica nas assembleias de sócios dos sindicatos. Assembleias online, onde todos os que queiram, podem estar e trazer e propor assuntos para a ordem de trabalho. Mas com uma agenda e divulgação atempada. Envolver estudantes universitários em debates sobre a democratização e democratização nas escolas, incluindo alunos. Falta espaços de abertura para a opinião e literacia de jovens da educação política. Os autocratas estão aí, são o resultado deste lascarismo democrático em que os iluminados decidem e ninguém precisa de cidadãos formados, com estudos. Fica a ideia que somos meramente gente para o trabalho.
341	Urgência do regresso a um sistema de gestão escolar, em que as decisões sejam colegiais, como já houve num passado relativamente recente em Portugal.
342	Valorizar os Professores
343	Visitas regulares às escolas que pertencem ao agrupamento, ouvir os docentes e não docentes.
344	Voltar a 2007
345	Voltar ao sistema de gestão por eleição de todos os funcionários do Agrupamento ouvir

Apêndice C – Tabela de categorias, subcategorias, codificação e unidades de registo da pergunta 26, do Inquérito por Questionário

Pergunta 26: "Há alguma observação, sugestão ou opinião que queira registar, no âmbito do tema da Democracia na Escola?"														
Categoria	Subcategorias	Código	Unidades de registo											
1. Políticas Educativas	Geral	1.1	63	75	112	118	119	120	141	151	182	198	209	323
	Inclusão e Igualdade de Oportunidades	1.2	12	35	46	51	64	65	68	122	163	190	228	229
			230	240	249	250	294	324						
	Avaliação de desempenho docente (ADD)	1.3	13	14	15	16	17	55	68	82	104	171	232	235
			246	263	279	303								
	Burocracia	1.4	5	20	29	46	48	51	60	67	122	295		
	Demagogia	1.5	40	81	123	148	194	195	245	251	254	288		
	Municipalização/Descentralização	1.6	62	66	69	126	185	204	314					
	Influência do poder central	1.7	29	30	33	58	68	139	194	208	231	237	275	
Reformas, legislação, leis e regulamentos	1.8	5	77	110	127	131	139	162						
Autonomia	1.9	10	11	12	91	100	101	103	115	116	315			
2. Órgãos de administração e gestão	Pressão e influência externa	2.1	19	37	45	58	71	73	80	86	138	159	167	171
			185	202	208	219	220	231	234	261	313	330		
	Transparência	2.2	142	225	246	262	303	334	337					
	Impacto da burocracia	2.3	67	87	116	122	149	258	265	312				
	Autocracia/ autoritarismo/ nepotismo	2.4	1	5	67	84	90	92	104	139	183	239	242	245
			252	256	260	262	264	272	329	340				
	Modelo de gestão	2.5	7	19	42	43	44	52	53	56	61	71	78	86
			87	88	102	122	124	129	145	147	155	159	160	171
			172	173	179	183	201	221	223	224	236	241	244	245
			246	248	249	252								
Concentração de poderes	2.6	10	26	160	236	309								
Eleições	2.7	71	124	135	140	144	150	253	268	289	298	302	303	
		323	333	345										
3. Práticas e procedimentos no quotidiano profissional	Comunicação, auscultação e participação dos docentes	3.1	1	4	89	90	98	99	121	143	170	254	258	270
			273	283	288	295	319	326	340	343				
	Liberdade e autonomia dos professores	3.2	210											
	Impacto da burocracia	3.3	39	70	176	177	209	211	278					
	Fatores condicionantes da democracia	3.4	142	180	185									
Comunidade Educativa (não docente)	3.5	9	35	52	111	122	156	166	261	266	267	277	281	
282		316	331	332										
4. Geral	Dificuldades, desafios e propostas	4.1	6	20	21	22	23	24	25	26	27	28	31	32
			34	36	37	41	47	49	50	53	73	96	105	133
			136	137	152	153	154	161	164	165	178	181	193	196
			197	199	203	212								
	Processo eleitoral e democracia participativa	4.2	53	71	79	92	114							
Ausência de democracia	4.3	2	4	5	8	23	38	52	54	58	59	73	74	
		76	104	109	113	127	132	138	200	205	226	227	228	
		239												

Apêndice D– Respostas da Pergunta 27: "Partilhe, se pretender, o seu testemunho sobre alguma situação que considere menos democrática e que tenha ocorrido consigo em ambiente escolar."

Nº da resposta	27. Partilhe, se pretender, o seu testemunho sobre alguma situação que considere menos democrática e que tenha ocorrido consigo em ambiente escolar.
1	Ouvir mais os pais e alunos do que o professor
2	Festejar o dia do Patrono com trabalhos desenvolvidos ao longo do ano por todas as crianças e terem-se esquecido de convidar o pré-escolar para participar nos festejos e visitar a exposição dos colegas. Para a qual também tinham contribuído com trabalhos.
3	O sistema de avaliação do desempenho docente que não valoriza o mérito nem a ação democrática, mas sim a burocracia.
4	Avaliação de desempenho combinada
5	Falta de transparência ou inexistência de fundamentos, diálogo ou critérios na tomada/imposição de decisões.
6	A direção de uma escola deve, como quando se recebe os pais dos alunos, ter um horário para poder receber cada professor para valorização do ensino e das normas vigentes a que estão obrigados todos os docentes.
7	Situação obscura na avaliação docente, passagem a horário zero muito duvidosa...previlgiar e proteger os docentes que oertencem ao concelho geral que por vezes os seus elementos sao influenciados pelo diretor e protegidos pot este.a forma pouco clara Como coordenadores e representantes são eleitos, o previlgiar grupos pot oarte da direção de acordo com a formação destes elementos.
8	O de não poder faltar, dentro dos meus deveres e conforme está ba lei.
9	Pressão na avaliação dos alunos no sentido de favorecimento e inflação dos resultados internos.
10	O conselho pedagógico ter apenas efeito consultivo. O conselho geral decide sobre questões pedagógicas, devendo ser o conselho pedagógico a ter estas competências.
11	Deveria haver uma pergunta sobre uma situação mais democrática, para não enviesar a análise.
12	Não convém...
13	Sou vítima de assédio moral há vários anos e a diretora do agrupamento, a quem pedi uma reunião para falar sobre o assunto, evita receber-me, por saber do que se trata.
14	O Conselho geral é constituído por 21 elementos. Na última eleição para Diretora do Agrupamento houve um empate. O elemento que veio desempatar não conhecia os dois projetos, não os leu e estava a faltar à cerca de 1 ano às reuniões do C Geral (era Encarregado Educação de uma aluna das candidatas a Diretora.) e com ligações políticas à Câmara. A candidata que perdeu as eleições deu a conhecer previamente ao C. Geral a sua futura Equipa. A candidata vencedora, apresentou-se orgulhosamente só (em setembro, ainda não tinha a Coordenadora de Estabelecimento) e a Câmara apostou unicamente numa pessoa que declaradamente tem ligações políticas com a câmara
15	O movimento Okupa, uma ação de poucos numa comunidade de muitos, bloqueando a função educativa e vivencial da escola, uma ação antidemocrática e muito pouco ambientalista: ruído, sujidade, caos, chamadas de atenção infrutíferas por um grupo que impõe um ambiente conflituoso e pouco empático. Uma ação que não sofreu nenhuma espécie de chamada de atenção. A nossa escola deve ser o garante da nossa democracia.
16	Oscultação de opinião em departamentos, saindo uma orientação quase unanime num sentido que depois foi desconsiderada e modificada em conselho pedagógico
17	Fui proibida numa reunião de Ano, onde estava presente o professor de Ensino Especial e a senhora Psicóloga, para qual fui convocada, de dar a minha opinião acerca do nível cognitivo de algumas crianças, uma das quais com Necessidades Específicas de Saúde.
18	Falcatruas em processos eleitorais para eleição de coordenadores de departamento.
19	Usurpação de trabalho Desacreditação de efetivas competências Critérios diferenciados de aplicação de medidas/ escolhas/ atribuição de horários...Arbitrariedade por parte de colegas" protegidos" pelo sistema/ gestão.
20	Retencao e manipulacao de informaçao para atingir detwrminados fins
21	Fui injustamente "aprisionada" no 6º escalão, em benefício de outros, que não permitirá que alguma vez atinja o topo da carreira. O poder absoluto do Diretor na atribuição de menções e na decisão sobre o resultado dos recursos às mesmas, comprometeu para sempre a minha aposentação justa e deitou por terra a motivação e o encantamento que a Escola e alunos sempre me trouxeram.
22	Favorecimento / amiguismo.
23	Imposição ou pressão para a participação em alguns eventos.
24	Beneficência
25	Não respeitar a graduação profissional em escolha de turmas ou horários em detrimento de horarios de colegas à espera de colocação e que foi ocupado o horário com um docente com menos tempo de serviço no regime normal, enquanto eu com maior graduação fiquei com o 1.ano e no horário da tarde que não pude escolher já que a decisão foi da Adjunta da Direção, não tendo direito de escolha...
26	As leis educativas que entraram em vigor a partir da governação do Ex-Primeiro Ministro José Sócrates e da Ex-Ministra da Educação Maria de Lurdes Rodrigues.
27	Pedi para uma TV fazer uma entrevista de acordo com a minha profissão e foi-me negado, por parte da Diretora, sem qualquer justificação, fazer a entrevista televisiva.
28	Bullying de colegas e assassinato de carácter.
29	Fui claramente penalizada na avaliação interna, aquando da mudança de CAP para nova Direção, por ter apoiado a Direção anterior, sob a justificação do regime de cotas.
30	No caso do meu Agrupamento, acabou de ser "eleito" o novo Diretor. Enquanto o anterior estava completamente controlado pela autarquia que o tinha conseguido eleger pelo antigo Conselho Geral, não defendendo a escola, mas as políticas Camarárias, o atual, foi eleito por um Conselho Geral controlado pelo partido da oposição. - Não sei se não ficaremos na mesma!
31	O processo de avaliação para progressão na carreira docente. Absolutamente injusto, viciado e anti democrático.
32	A ADD
33	Falta de transparência na avaliação de desempenho. Fica a ideia que são favorecidos os amigos.

34	No meu grupo disciplinar somos coagidos a atribuir níveis 5 ou MB e NUNCA avaliação negativa. Em certos casos desobedecei e justifiquei porquê.
35	A imposição de dependência de verbas em função de resultados escolares (ensino profissional).
36	Na minha escola, a ausência de diálogo é gritante.
37	Em outros agrupamentos realizamos demasiados trabalhos para a visibilidade da autarquia e não da escola. No ano anterior o presidente da autarquia assinou os diplomas de mérito e excelência em conjunto com o diretor. O nome do professor, que acompanhou os alunos não constava. Lindo!
38	Não me foi completado horário porque recusei ter horas extraordinárias.
39	A falta de transparência da ADD e a impossibilidade de saber quais os critérios comparativos de hierarquização dos professores na atribuição das classificações. Uns são melhores (sem querer ser redutora) do que os outros, mas porquê?
40	Na escola onde exerci anteriormente, sim. Abuso de poder em relação a professores e alguns alunos (discriminação, abuso de poder, bullying...). Nesta escola, o recente diretor, é recetivo novas ideias, mas temo que não lhe permitem cumprir o seu projeto!
41	Fui acusado de ter uma atitude xenófoba e racista, por parte de uma representante de País/EE, porque me recusei, a dada altura do ano, a dar aula em inglês, para um aluno indiano (que já estava em Portugal há 1 ano e meio), que não se esforçava para aprender português.
42	Um dia, a diretora gritou comigo sem razão aparente. Ao fim de dois anos, ainda não sabe o meu nome. Somos pessoas pensantes não máquinas para executar sem questionar.
43	Várias situações na ADD – muita injustiça e falta de respeito por quem trabalha
44	Não haver transparência na avaliação dos professores. Ninguém sabe ou pode saber as notas atribuídas. No conselho geral os elementos que lá estão representam-se a si mesmos e não a opinião do grupo a que pertencem. Sermos contactados pessoalmente para não emitirmos opiniões sobre questões escolares, incluindo deixar de o fazer em redes Sociais.
45	A escola democrática acabou! Toda a atividade diária é determinada e controlada por chefias intermédias e superiores. O professor perdeu toda a autonomia, incluindo a pedagógica, que, no entanto, continua a constar no Estatuto da Carreira Docente,, mas é letra morta.
46	1. A obrigação de os professores elaborarem critérios específicos de avaliação, no âmbito da proposta de intervenção do projeto MAIA, para todas situações disciplinares num prazo muito curto, a meio do segundo semestre, a fim de serem aprovados para integrarem o sistema avaliativo no próximo ano letivo. Os professores nem tiveram tempo para pensar no que queriam e a maior parte fez copy paste para cumprir o que era exigido. 2. A imposição de horas extraordinárias, aceitando turmas, para todo o ano letivo, por não haver professores que aceitassem o horário. 3. A imposição de cargos a professores contra a sua vontade. 4. A imposição de um novo sistema pedagógico (Escola Digital), como sistema único, para as turmas do 5.º, 7.º e 10.º ano, no próximo ano letivo (mesmo com o reconhecimento de que a rede falha sistematicamente na Escola).
47	A não perceção do que é letivo... Horários pouco claros! Turmas que, por lei, deveriam ter turnos e, não os tiveram. Sétimo ano apenas com 2 tempos letivos, em C.N., todo o ano e, C.F.Q. com 3.
48	Tomar decisões em prol do bem-estar físico e psicológico e ser perseguida pelo diretor e poder local.
49	Avaliação do desempenho docente.
50	No agrupamento anterior, a distribuição dos níveis e horários eram muito pouco transparentes.
51	Simples! Um confronto público com uma diretora e no ano seguinte a 'senhora' atribui-me 7 (sete) níveis letivos distintos!
52	Há professores beneficiados por causa da simpatia com a direção
53	Eu sou vítima de assédio moral por parte da minha coordenadora de departamento, a qual me exclui das atividades da disciplina e me difama continuamente junto da direção e de outros colegas.
54	Pressão camarária para a votação, em conselho geral, não só dos docentes bem como dos não docentes, do candidato do partido. Consequentemente, destituição de cargos dos docentes não alinhados com essa eleição após a vitória. Comportamentos abusivos, com o beneplácito da verborreia legislativa da tutela e das suas instituições, em todas as greves!
55	A avaliação docente de muito bom passar para bom por causa das cotas é humilhante
56	Ouvi comentários racistas por parte de professores relativamente a alunos estrangeiros (principalmente brasileiros). E ouvi comentários de alunos de uma turma que foram vítimas de racismo em plena sala de aula, a situação foi confirmada por alunos locais.
57	Excesso de poder do diretor, fiscalizando as faltas dos docentes e decidindo se aceita as justificações com base no "seu entendimento" e não nos normativos em vigor.
58	Comigo, pessoalmente, não tenho nenhuma experiência a relatar, mas ouço rumores; porém não tenho forma de os avaliar com justiça e isenção porque cada vez mais sinto uma atmosfera de secretismo e de ocultação quando surgem acontecimentos ou temas fraturantes. Nada se sabe com transparência absoluta.
59	Da forma iníqua com que o Ministério de Educação e os sucessivos governos têm tratado os professores ao longo das duas últimas décadas, e reforçado o poder dos diretores, os professores estão totalmente desprotegidos quando são vítimas de situações menos democráticas. E se recorrem superiormente, a resposta ou vem indeferida ou é devolvida à decisão das direções, com todas as consequências nefastas que isso trará para quem o faz.
60	A não continuidade pedagógica em detrimento de outros interesses de outros colegas por parte do diretor, embora conste do regulamento interno.
61	Já fui mal tratada várias vezes por um elemento da direção. Quando digo mal tratada, quero dizer mesmo mal tratada (com descontrolo emocional de quem me estava a tratar mal). O tom intimidatório e ameaçador é uma constante (comigo e não só). Ilegalidades comprovadas no processo de ADD (amiguismos), que estão neste momento a ser acompanhadas por advogado. Retaliações a quem fez greves convocadas. Sumários apagados pela direção (no Inovar) de professores que deram as aulas. (Será trabalho escravo? Apagar sumários e marcar faltas a professores que deram e sumariaram as aulas sem sequer os informar?). Além destas há muitas outras que não deixando de ser graves, são indizíveis.
62	Organização informal de grupos de influência com interesses próprios.
63	Prefiro não partilhar mas tenho várias situações a que assisti.
64	Sendo do grupo 430º e com insuficiência de componente letiva há já 4 anos que tenho que concorrer por ter horário zero. Com o diretor anterior era sempre assegurado um horário na minha escola/agrupamento, pois até matemática lecionei durante 20 anos pois tenho habilitação própria para o fazer. Com a entrada deste novo diretor, este não consegue arranjar-me as 6 míseras horas de componente letiva (não lhe convém pois sou mestre em Gestão e Administração Escolar e protesto quando vejo injustiças) mas contrataram uma colega para lecionar por exemplo Área de Integração, que eu podia lecionar e fizeram-me sentir descartável, não necessária à escola. Neste ano letivo resolvi partir para Portimão, estar a 460 km longe da minha casa mas com horário completo, onde sou respeitada e

	necessária, pena ter que voltar pois com as mudanças feitas pelo atual ministro da educação possivelmente terei de ficar em duas ou mais escolas do meu agrupamento e não conseguir concorrer para tão longe novamente.
65	Ser subcoordenadora de departamento e nao ser reconhecido como um cargo pois trabalho para um coordenador de departamento. Ser subcoordenadora e ter turma. Ser-se subcoordenadora e muitos dos funções são para libertar trabalho administrativo das escolas.
66	A aplicação das quotas na Avaliação de Desempenho Docente.
67	A avaliação interna dos docentes
68	Sobrecarga de tarefas para uns e poucas tarefas para outros.
69	Não deveria ser sempre a mesma pessoa a avaliar os docentes em todos os grupos disciplinares. São criadas injustiças e situações de compadrio.
70	A partilha é na primeira pessoa, fui humilhada, mal tratada, ameaçada e invasão da minha vida privada, por um diretor prepotente que queria que eu concordasse sempre com ele. Sempre tive a minha opinião e respeito todos, a minha prioridade é os alunos mais desfavorecidos e com problemas pessoais de baixa estima e querer desistir da escola. Este sempre foi o meu lema e fiz projetos neste sentido o diretos não gostou porque não tinha o nome dele em varias reportagens e coisas assim... Acabou com a minha disciplina no 3 ciclo para eu me ir embora, lutei contra isto até que cai numa profunda depressão que ainda hoje não me larga. Igual ao meu casa existe muitos por essas escolas. O lema é se não és a meu favor és meu inimigo. É lamentável.
71	Ameaças veladas feitas a professores por parte dos coordenadores de escola.
72	Frequentemente observo casos de proteção descarada de alunos cujos pais têm poder de influência junto de professores,, ou direção. Em simultâneo, verificam-se amiúdes casos de desprezo efetivo pelos destinos de outros cujo único pecado consiste em não terem pais possuidores de poder ou influência. Também se verifica um forte acentuar de uma tendência preocupante: a tomada de decisões da direção é determinada por lógicas de interesse eleitoral (na perspetiva do executivo autárquico em funções) e não dos objetivos educativo-pedagógicos que a escola deveria perseguir.
73	O modelo de um Diretor que substituiu o modelo do Conselho Diretivo trouxe aos professores muita borucracia, deixando-os incapazes de realizar pequenos projetos e atividades que dantes tinham autonomia para realizar. Ao envolver os Pais e EE conferiu uma ingerência nunca antes vista, nos aspetos da avaliação e permitiu que estes se demitissem da responsabilidade de educar. O contexto atual de hiperestimulacao das crianças e jovens decorrente da exposição desregrada à tecnologia e às redes sociais, está a condicionar a concentração e o interesse dos alunos. Há demasiados alunos a sofrer de abstinência tecnológica durante as aulas, com uma baixa autostima e uma auto-imagem distorcida, que não dormem e que são auteticos ditadores nas suas casas, em auto-gestao no seu processo educativo e cujos pais não tomam consciência da gravidade dessas situações. Cabe à escola fazer face a estes problemas, denunciar, apoiar e fazer com que o ensino volte a ter um modelo de valorização das capacidades e apetências, volte a ser meritocratico, volte a valorizar o trabalho, as atitudes e valores e a evolução das aprendizagens. A escola tem de usar a tecnologia a seu favor, recusando a exposição desmedida a ecrãs e a desresponsabilização dos pais.
74	Nos inquéritos em que aparece o meu nome, respondo que está tudo excelente para não sofrer represálias. A Direção andou a auscultar os meus alunos para me acusar dos meus defeitos!
75	Os diretores transformaram as escolas nas suas quintas privadas. Há perseguição e represálias a quem tenta ser justo e democrático. Apenas existe uma parte da lei que é aplicada: a que o diretor decide.
76	Exposição pública por delito de opinião.
77	Tive necessidade de faltar ao abrigo do artgº 102 (pedi em janeiro para faltar em abril), o diretor do agrupamento autorizou, mas depois considerou um dia de greve. Alegou que havia pré aviso de greve para esse dia e o dia foi descontado como dia de greve (eu não fiz greve).
78	A Junta Médica e o médico de Medicina do Trabalho atribuíram-me serviços moderados devido à minha condição de saúde. O Diretor ignorou as recomendações destasduas entidades e piorou ainda mais as minhas condições de trabalho: aumentou-me o número de turma atribuídas (passou de 7 para 9), e colocou-me a lecionar em duas escolas (anteriormente estava apenas em uma)
79	Perseguição e bullying
80	Já verifiquei decisões diferentes para processos iguaria. E mais não digo.
81	Ser sempre selecionada para várias tarefas e não existir rotatividade.
82	As cotas na avaliação do desempenho.
83	A injustiça da avaliação docente.
84	Avaliação de Desempenho extremamente injusta, quando fui avaliada por uma colega que estava de atestado médico com frequência
85	acusação e controlo excessivo e injustificado pelo diotor.
86	Será sempre a avaliação de desempenho - trabalhar até aos fins de semana e ter como avaliação somente 8.9 não é justo nem democrático sem fazer comparações com outros!
87	O testemunho individual não é significativo
88	assédio profissional
89	Já tive um contencioso com o Diretor por divergências interpretativas de questões pedagógicas e de normativo legal.
90	A avaliação de desempenho - claramente injusta e sem transparência.
91	A minha situação escolar é o maior atentado ao meu trabalho e desempenho! Pois leciono há 38 anos; encontrava-me no 8º escalão e era professora titular (num maldito concurso)... e por decisões de cortes governamentais, baixei para o 6º escalão, onde permaneci 16 ANOS...2 congelamentos e funil, apesar de ter tido MUITO BOM na minha avaliação, sempre! Finalmente, aos 62 anos transitei para o 7º escalão... e agora???? Vou para a aposentação aos 66 anos, no 7º escalão, porque a srª diretora só dá MUITO BOM ao seu núcleo de amigos e que dizem sempre amén...o que ela adora ouvir, constantemente.
92	O facto de ter sido "atacada" com palavras antes de ser ouvida.
93	A opinião dos docentes é ignorada
94	Tenho várias, mas não vou partilhar.
95	Nada a referir pois não tenho 100% de certeza do anonimato deste inquérito.
96	Peço-vos desculpa por não responder, mas é melhor assim por razões de sanidade mental.
97	Ajustes nas percentagens das notas relativamente às quotas para subida de escalão. Geralmente, contornam as situações a favor do "eleito" por eles. Na generalidade, é raro ir para quem realmente possa ser merecedor.

98	Ser acusada pelo Diretor de me ter recusado a fazer participação do mau comportamento de uma turma quando me dirigi à Direção para pedir explicação acerca de ter ouvido, na minha aula, uma colega coadjuvante e uma aluna a dizerem que eu era a culpada de a turma se portar mal. Tenho os mails enviados pelos EE a desmentirem toda a situação e até hoje o Diretor não reconheceu que me maltratou, não esclareceu de onde veio aquela conversa e ainda passei a ter todas as aulas daquela turma com colegas coadjuvantes. Para quem não me conhece este relato pode parecer que me estou a fazer de coitadinha, para a escola inteira, foi um choque eu ter sido tratada daquela forma porque todos sabem que foi uma enormidade do Diretor que não corresponde minimamente à realidade/verdade das minhas aulas e da minha maneira de estar na vida e na profissão.
99	A minha escola tem um diretor que é um ditador.
100	O Conselho Pedagógico é um mero órgão consultivo. O decisor é sempre o diretor.
101	Illegalidades graves (falsificação de documentos) num concurso de director com conhecimento da IGEC, do Conselho Geral e por aí fora.
102	As direções não avaliam as práticas. Surgem com novas modas, por carneirada ou pressão superior. Não ouvem os colegas, nem os órgãos intermédios. O poder é autocrático, não ouvem, não respeitam os outros e quem não alinha é incompetente, prejudicado e discriminado. São os donos da verdade.
103	O estabelecimento de avaliações mínimas (é proibido avaliar um aluno com menos de 8 valores no ensino secundário da minha escola); as avaliações negativas são excepcionais e, havendo um número elevado de negativas numa disciplina, o professor em causa deve – sem qualquer apoio por parte da escola – fazer o necessário para alterar tais avaliações. Estes dois exemplos transformam a escola em que leciono numa escola “de sucesso”, sem qualquer consideração pelo trabalho desenvolvido pelo professor relativamente a alunos desmotivados e que não trabalham o suficiente para evoluir na sua aprendizagem. Trata-se de um sucesso ilusório, pois as aprendizagens não estão consolidadas.
104	Avaliação do desempenho ser realizado por colegas (professores avaliadores e diretor) cujo escalão em que se situa é inferior ao do professor avaliado. A equipa responsável pela Avaliação dos professores e, eleita em Conselho Pedagógico (entre os vários coordenadores) não respeita sistematicamente a garantia de isenção e transparência no processo de avaliação, pois estes são avaliadores e avaliados ao mesmo tempo.
105	Colegas que são piores que o diretor. Sabem exigir burocracia aos colegas e anseiam pelo poder.
106	Intervenção do município em áreas de intervenção que não são da sua competência e condicionamento do Diretor.
107	No meu agrupamento o atual diretor saiu da presidência do conselho executivo para diretor e, pelo menos desde 2004/2005, mantém-se em funções na direção até aos dias de hoje rodeado das mesmas pessoas, delegando neles com confiança plena, e assim, promovendo/favorecendo pessoas menos capazes (em detrimento de outras mais capacitadas quer a nível académico, quer pelas suas práticas), em função da sua capacidade de obedecer. No decurso da minha Carreira com esta direção fui avaliada por uma pessoa com habilitações inferiores às minhas. Todos os alunos que sinalizei devidamente para Educação Especial, só foram considerados após a saída dos mesmos para outras turmas por retenção ou continuação para outro ciclo de ensino. As mudanças de escalão são pouco claras. Para aceder ao antigo 10º escalão tive de recorrer a contencioso. Apesar do meu currículo nesta escola/agrupamento só fui avaliada com muito bom no ano em que a avaliação foi feita numa plataforma mas mesmo essa avaliação não foi considerada por não ter entregado os objetivos mínimos. Só muito excepcionalmente vi respondidos os ofícios/requerimentos enviados ao diretor sem ter de recorrer aos meios legais e nos dois ofícios recebidos pelos CTT o tratamento foi de Exm senhora, ignorando as minhas habilitações profissionais e académicas. A atual subdiretora, antiga vice do diretor, tentou transferir de forma direta sem recorrer ao conselho de docentes, baseada num ofício da professora da turma, no final do 2º período letivo no ano 2013, uma aluna de 2º ano na minha turma de 1º ano por esta ter dificuldades de aprendizagem. Assisti a uma humilhação pública (conselho de docentes), da parte da atual subdiretora, em 2018, feita a uma coordenadora de escola por esta não ter aceitado continuar como coordenadora nas condições impostas, ou seja, para continuar coordenadora teria de deixar de lecionar a sua turma. Foi transferida de escola e a informação era do conhecimento de todos exceto da interessada que o soube de forma humilhante pois a subdiretora atual foi ao conselho de docentes solicitar uma reunião breve com os professores da escola (da professora em causa), e todos a seguiram inclusive a coordenadora referida e, no átrio, foi-lhe dito pela subdiretora que não tinha nada que estar ali pois a sua escola era outra, regressando a colega ao conselho de docentes lavada em lágrimas... Em 2018, no regulamento interno passou a constar que as coordenadoras de escola, para além das reduções horárias e da contribuição pecuniária, teriam as restantes horas em apoio educativo, pelo que gente nova tem os apoios educativos e os velhos têm turma atribuída. Com 65 anos foi-me atribuído um 1º ano para lecionar. Muito mais haveria a contar. Há receio nas implicações mesmo agora em processo de aposentação
108	Estive numa escola onde o Diretor foi nomeado pelo poder político, com a “compra” de um professor oferecendo-lhe emprego para a filha, e ameaças aos representantes não docentes.
109	O Conselho Pedagógico não ouve os representantes dos docentes: as “decisões” são impostas, não discutidas e tomadas em consenso. O CG é uma farsa de democracia onde a CM põe e dispõe autocraticamente.
110	Nos meus anos de experiência, tanto em tempo de serviço como em número e variedade de escolas, não valorizei as situações menos democráticas pelas quais possa ter passado (pois depende da perspetiva e percepção de cada um). No entanto, o que poderia apontar seria a incoerência entre a teoria e a prática de democracia no geral; por exemplo, tenho tido oportunidade (quer faça questão quer me seja dada) de participar democraticamente em várias reuniões sobre vários assuntos (por exemplo, propor alternativas à mudança e à avaliação dos alunos), mas a falta de autonomia da escola, de recursos ou de resposta das estruturas exteriores à mesma – mas também a falta de visão ou a resistência à mudança (“isso não é assim”, “nunca se fez”... – dificulta ou inviabiliza a aplicabilidade das propostas.
111	Falta de respeito por parte do Diretor sobre opiniões e propostas de ações que conduziriam a escola a melhores resultados inclusivos e de participação democrática. Falta de visão estratégica por parte da direção e coordenadores intermédios.
112	Como todos os professores, sou constantemente pressionado para atingir metas de sucesso que não existem. Está pressão é comum na maior parte dos sectores do estado. O governo estende uma rede tentacular digna de um regime feudal. Do suserano mor ao mais baixo vassalo, não há margem para a verdade. O sem fim de procedimentos burocráticos apenas serve para pressionar os docentes e encontrar sucesso onde não existe.
113	Recentemente, abandonei uma reunião de grupo, pois deram-me apenas a opção de responder sim ou não a uma questão e ... tive falta!
114	Está a ser imposta a semestralidade na minha escola. Não é permitida discussão nem contraditório! Numa sessão de esclarecimento/debate foi impedida a participação de alguém que aponta os contras e a pessoa que irá falar na sessão é parte interessada e parcial! É membro do cg e impleta e monitoriza a semestralidade nas escolas! Fui impedida de apresentar o contraditório! E como elemento do pedagógico muitas vezes não participo nas decisões que acabam por ser impostas pela vontade do diretor!
115	O mais importante é dizer que sim ao diretor. Pouco importa a competência e os conhecimentos (que, frequentemente, são mal vistos). As quotas de acesso aos 5º e 7º escalões conseguiu calar os docentes, para que não sejam penalizados na avaliação e possam progredir.
116	Impossível concretizar, de entre tantas situações ocorridas em quase quarenta anos de dedicação exclusiva à escola pública. Parabéns pela vossa iniciativa.

117	Por ter emitido uma opinião sobre os procedimentos a adotar relacionados com a supervisão pedagógica, que partilhei com muitos colegas da escola, que era contrária ao pretendido pelo Diretor e pelos seus aliados, fui advertido e ameaçado com processo disciplinar. Ocorreram várias vezes que a minha opinião, sobre vários assuntos de natureza pedagógica e administrativa, enquanto membro do Conselho Geral e como membro do Conselho Pedagógico não foi do agrado do Diretor, fiquei com os piores horários do grupo e com as turmas mais indisciplinadas, com muitos "furos" no horário, embora seja o professor do grupo com maior antiguidade.
118	As verbas atribuídas anualmente ao pré- escolar ficam retidas pelo diretor que só aceita listas conjuntas das escolas básicas, sonhando às educadoras o direito de gerir este apoio financeiro, na aquisição de materiais exclusivamente para o seu grupo de alunos, tal como refere o despacho anual.
119	Falta de diálogo.
120	O Projeto Maia foi aprovado sem que os professores tivessem sido ouvidos.
121	Fui prejudicada no âmbito da avaliação docente, alegadamente, porque se dava a mesma nota a toda a gente.
122	Quando a opinião é diferente da opinião de quem dirige uma escola ou quando se reclama um direito (ter um horário apenas com o número de horas previsto pela lei, não ter horas a mais no horário, sem serem pagas como horas extraordinárias), é-nos atribuído mais trabalho burocrático, como ser convocado para vigiar todas as provas de aferição que existem na escola, ter um número excessivo de turmas e níveis em relação à maioria dos colegas de grupo disciplinar, assim como a lecionação em vários estabelecimentos do agrupamento sem direito a ajudas de custo/deslocação, mesmo sendo professor de uma disciplina (FQ) que não existe nas 3 escolas do primeiro ciclo desse agrupamento. Outra situação que ocorreu comigo foi o impedimento de fazer greve, pois quem leciona os cursos profissionais nas escolas secundárias, tem de cumprir todo o serviço letivo, o diretor(a) informou pessoalmente que se fosse feita greve, seria descontado no ordenado, e teria de lecionar (nem que fosse lecionado no final do ano) todas as aulas referentes ao período de ausência por greve (estamos perante a privação de um direito fundamental da Democracia)
123	Ser ultrapassado por colegas menos graduados, não tendo mudado de escalão, sem justificação, por deliberação do Conselho Geral, mesmo após reclamação da minha parte e apoio sindical. Ser enxovalhado e não defendido pela direção, devido a uma carta anónima, apesar do teor da carta ser mentira e ter os encarregados de educação todos a meu favor.
124	Decisões relativas ao projeto para requalificação da Escola Secundária.
125	A constante influência dos partidos políticos nos órgãos de gestão da escola.
126	Inúmeras. Não ser nomeado para cargos. Ter tratamento diferenciado (no meu caso pela negativa). Ser alvo de processo disciplinar por uma "denúncia anónima". Não há diálogo com a direção. As decisões são tomadas exclusivamente pelo diretor sem respeito pelas diversas estruturas. Abuso de poder pelo diretor. Etc, etc, etc.
127	Porque questiono, manifesto a minha opinião, provo o que digo, não me importo de dizer bem alto aquilo com que não concordo, não tenho medo de dizer alto e bom som as injustiças que vejo...fui posta como que de castigo, fiquei como professora de apoio sempre nas escolas mais afastadas da escola sede e em alguns anos com horários, no mínimo, caricatos. Posso dizer que fui vítima de bullying pelo poder do agrupamento, mas não me assustam, continuo a lutar pela seriedade, pela igualdade de critérios para todos, a ser contra o compadrio. Mas tem sido duro....
128	A ultrapassagem na Carreira é, não só menos democrática, como inconstitucional. Ou não será?
129	Conselho de escola escolhe Diretor, Diretor escolhe Conselho de escola; Conselho pedagógico "refém" de... (No entanto, a vítima pactua sempre com o agressor.)
130	O Diretor sempre quer auscultar nossas opiniões ou sugestões do departamento em relação a todas as decisões ou alterações na escola, currículo ou programas, porém só as ideias dele é que imperam, colocando muitos obstáculos às nossas ideias.
131	São demasiadas para caberem aqui
132	Fui alvo de bullying e discriminação negativa por parte de coordenadores de escola e colegas.
133	A forma como os professores contratados são tratados. A falta de respeito para com a autoridade e capacidade decisória dos professores.
134	A avaliação externa é uma farsa. Conhecem-se todos no mesmo conselho e envolventes.
135	Ver os meus alunos a serem castigados injustamente e a coordenadora só ouvir a versão da funcionária... Em anos anteriores foi pedido fazer relatórios para o GIE sobre o comportamento dos alunos. Fiz vários (relatava o que ouvia das funcionárias e o que o/os aluno/os diziam) e entreguei (nunca tive feedback dos mesmos - os relatos não diziam o que queriam ouvir, mal do aluno e bem da funcionária). Resultado: o GIE deixou de existir. Agora querem voltar a implementar, pelos vistos noutras moldes: a coordenadora a relatar os incidentes. Já estou a ver o que vai acontecer... O memorando de junho que a coordenadora de departamento já enviou por email dá "super-poderes" às coordenadoras. Colocar uma grelha de comportamento no átrio sem conhecimento dos professores (ou sem conhecimentos de alguns) e passado 2 meses retiram sem explicações (porque chegou alguém à escola e os resultados não foram os esperados; os alunos das outras turmas tinham mais cruzes de mau comportamento porque a funcionária que manipulava os resultados ficou de baixa médica). Os apoios são canalizados para os interesses da coordenadora e não para o que é pedido. Quem precisa não tem, quem prevarica tem sempre. Tive um aluno, o Afonso, que precisava de muito apoio que a escola não deu. As funcionárias (aquela funcionária) punham o intervalo de "pernas para o ar". A coordenadora sempre deu razão à funcionária. Queriam que o aluno não frequentasse as AEC, então as aulas não corriam bem. A direção mandou fazer um escalonamento para apoiar o aluno na AEC. O escalonamento foi feito, mas nunca foi cumprido (eram 2 funcionárias, 30 + 30 minutos) mesmo chegando uma colega de apoio que ia para a reforma, o acompanhamento continuou a não ser feito. Esta colega, não queria apoiar o aluno (sempre reclamava de tudo e tinha o apoio da coordenadora) e quando apoiou outro da mesma sala, até ao emprego da mãe a foi aborrecer. Reclamações apareceram e os resultados estão aí. Nada aconteceu, o pior cenário foi conseguirem "um acordo". As educadoras na escola terem mais privilégios do que os professores do 1º ciclo. Nomeadamente não cumprirem o horário do intervalo porque têm sempre funcionária na sala de aula. Ou fazem de conta que o intervalo acabou, levantam-se, mas ficam para trás. Estas funcionárias são substituídas no intervalo do almoço pelas do 1º ciclo e à tarde têm 1 hora para limpar cada sala do pré-escolar. As salas do 1º ciclo são limpas em 20 minutos. Não se pode dar uma sugestão que não é bem aceite...Fazer a ata com uma ajuda de uma colega é possível até chegar a minha vez de a fazer em que as regras mudam nessa altura. Não há inventário da escola, não se conhece (eu) o inventário... Fazem revista à sala de aula, sem a presença da professora. Este ano letivo, fazem tudo o que a mãe quer porque o filho não é da minha turma, nos anos anteriores com uma menina, que tinha bom comportamento deixavam a mãe discutir e incendiar as conversas. Mesmo ter pedido sossego nas provas de aferição, estão a implicar com o meu aluno, o Danilo. Como é que "a escola garante o direito a uma justa e efetiva igualdade..." (pergunta 16.3) se na escola quem manda é a funcionária que interrompe a sala de aula com a coordenadora para interferir no trabalho da professora (um exemplo de muitas situações que acontece todas as semanas...). Quem ouve a coordenadora fica a pensar que tem atitudes corretas quando diz que o trabalho foi feito em equipa (quando sabemos que o trabalho foi feito e repensado por uns e na hora de anunciar fazem de conta que põem todos a dar opinião). Concordaria com as políticas educativas da democracia se elas resultassem... Não vejo que resultem. Falam que se faz assim e assado e depois não acontece nada disso, os assuntos são deturpados

	e amanhã deixa de ser assim, depois passam a ser outra vez... A autonomia, a administração e gestão das escolas (pergunta 16.5) é uma farsa democrática. A prática democrática não é gabar os que pouco ou nada fazem e atrapalhar os que fazem ou pior não deixam trabalhar quem quer trabalhar... A escola diz que há falta de funcionárias quando na verdade o que há falta é de bom senso. Quando a funcionária esteve de baixa a que a substituiu fez um excelente trabalho. Depois de regressar ao serviço as coisas começam a correr mal (queixas, queixas...) Sinto-me refém das jogadas desonestas que diariamente os meus alunos e os respetivos pais estão sujeitos na escola por parte da funcionária ou das funcionárias e da coordenadora. Havia uma psicóloga na associação de pais da escola onde leciono que dizia estes e outros disparates com o apoio da escola. A professora do filho (só esteve no 1º ano) é que era formidável, uma excelente coordenadora e todas as professoras do 1º ciclo que o filho teve. Então porque no sétimo ano, pedi para o filho (e, mais 2 ou 3 colegas) mudar para a turma A porque sofria bullying dos colegas. Claro que o seu pedido foi aceite. Foi a mesma psicóloga que pediu à câmara para abrir as portas da escola à noite e fizeram uma reunião para achincalhar a professora e afastá-la. São estas pessoas que pedem aos pais daquela turma para fazerem queixa à polícia. Os pais que não entram na trama são fustigados durante o ano letivo com a colaboração de algumas funcionárias. Como é que a escola garante o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares se a coordenadora incita a discórdia entre os professores, é tendenciosa, é falsa (diz hoje uma coisa e de seguida desmente. Fala com convicção, mesmo assuntos que não tem nexos). 16.5. A autonomia, a administração e a gestão das escolas contribuem para desenvolver o espírito e a prática democráticos - claro que não. As pessoas pegam na autonomia e, por exemplo, usam a funcionária colocada para outro serviço e afirmam que não é possível apoiar aquele aluno (um exemplo flagrante foi o Afonso que era pouco apoiado nas aulas e nas AEC como não queriam dar-lhe apoio, mesmo com grelha a pedido da direção o aluno não era apoiado (mesmo quando chegou uma colega que estava a poucos meses da reforma, o Afonso não foi apoiado). no ano seguinte, sem o Afonso, esta professora aborreceu a família de outro aluno que foi incomodar a mãe ao emprego e mesmo com uma queixa formal, nada aconteceu a esta professora nem à coordenadora. Dizem que colocaram as atas e outros documentos na Drive, quando não colocaram. Os professores vêm que não têm nada na Drive, mas calam-se. Supostamente há dinheiro para comprar material que a escola precisa, quando vou pedir alguma coisa deixa de ser possível comprar. As funcionárias existem e protagonizam cenas com os alunos "problemáticos", só visto (contado ninguém acredita)... As atas de estabelecimento contêm situações de atas de departamento.
136	Há muitas. Numas escolas mais noutras menos. Mas aos poucos vai-se notando a degradação da principal característica da escola em Portugal, que era o nivelamento social e o bom funcionamento da instituição com a ausência de um sistema vincadamente hierárquico. Aos poucos começam a ganhar terreno alguns aspetos que durante anos eram pura característica do mundo empresarial, como o favoritismo, a ação por motivos políticos, a adequação dos princípios a valores estranhos à ética escolar, a abdicação do espírito crítico em favor das orientações administrativas, a ausência da renovação do saber e da atualização científica em favor da celebração e da exibição de acontecimentos, o carreirismo.
137	O director determinar a elegibilidade dos membros do Conselho pedagógico sem qualquer consulta às bases. É ditatorial e serve propósitos individuais de clientelismo e subserviência a eixo autoritário. Vergonhoso com 50 anos de democracia num estado de direito que deve respeitar garantias
138	Recentemente, pressão no apoio à candidatura a um curso profissional nível 4, por motivos maioritariamente financeiros, para o qual a escola não tem preparação mínima, nomeadamente no que respeita às habilitações dos quadros humanos.
139	Fui coagida a frequentar uma ação de formação a qual não estava interessada em frequentar.
140	O ter em Conselho Geral discordado do Diretor, ter votado contra aprovação do projeto educativo e no dia seguinte ter um processo disciplinar.
141	Avaliação de desempenho docente.
142	Falarem comigo com ordens diretas. Não permitirem que justifique uma falta por atestado médico a não ser que dissesse impreterivelmente. Mas tirando situações muito particulares, o abuso de poder procura sempre as vítimas que não respondem ou questionam o que lhes é dito.
143	Haveria, mas aqui não é o espaço oportuno...
144	O Diretor não ouviu o que tinha a dizer sobre uma questão de recuperação de tempo de serviço, tentando dissuadir-me de entregar a reclamação à DGE e esteve sempre a tentar humilhar-me, entando explicar-me que eu estava errada dizendo que me fazia um desenho e desvalorizando o advogado sindical que redigira a reclamação. A minha palavra final foi que tinha de ser enviado e depois então veríamos quem tinha razão. Como é evidente eu tinha razão e o Sr Diretor já não me chamou ao seu gabinete, apenas me enviou um email a dar conta do desfecho. Não reconheceu o erro nem pediu desculpa... ignorou-me durante muitos meses. Outra situação: tenho mestrado em educação multimédia e sempre me disponibilizei para colaborar com as equipas TIC e eram-me atribuídas horas não lectivas para essas funções. Desde o ano em que o Diretor assumiu o cargo tudo foi fazendo para me desencorajar dessas tarefas. Até que há 2 anos retirou completamente essas horas. Esta história é muito longa, não dá para relatar tudo aqui. Mas fica claro que quem não é "do partido" é contra o dito. É esta a política deste Diretor e a escola é a sua quintinha. Viva a democracia!
145	Assédio laboral e bullying entre docentes
146	Tal como muitas colegas minhas, algumas Professoras mais velhas com largos anos de ensino que deviam ser respeitadas, fui chamada ao gabinete e o Diretor gritou comigo, como faz com outras colegas, e a sub diretora ameaçou-me de processo disciplinar por ter feito uma greve. O diretor grita com as colegas professoras como se de subservientes se tratassem. Só trata bem o seu séquito que o rodeia para o bajular. Infelizmente é a pura verdade...
147	Atualmente estou em situação de desvantagem profissional por questões de parcialidade do órgão que coordena as minhas funções. Tenho currículo e perfil para exercer funções de chefia intermédia, estando a ser prejudicada e subvalorizada por questões de inimizade e imposição, que refletem uma atitude abusiva de autoridade e antidemocrática.
148	Face a problemas disciplinares graves, enquanto diretora de turma, enviei mail para a direção, dando conhecimento de medidas e solicitando suporte (apoio). Tais emails foram ignorados. Face à não divulgação de resultados individuais das provas de aferição, enviei um e-mail de uma encarregada de educação que queria saber se tais dados iam ou não ser divulgados, fiquei sem resposta (eu e a mãe da aluna)...
149	O Projeto que apresentei à Direção da escola não foi sequer levado a CP e outros menos interessantes foram aprovados.
150	A indisciplina dos alunos cada vez mais agreste, com imensas nacionalidades. Poder central sem aplicar medidas de fundo. Os professores não conseguem lecionar as aulas devido à indisciplina e ao uso dos telemóveis etc. A gestão da escola dizer-me que nunca teve problemas com alunos em 20 anos de serviço...!! não se resolveu o problema que existe há mais de 20 anos, pouco mudou, uma vez que já passei por várias escolas. É um problema de Fundo, na zona de Lisboa até ao Algarve e algumas ilhas dos Açores. Atualmente em Timor a Liberdade existe e as escolas funcionam com democracia e respeito com os professores e alunos. Em Portugal estamos a "perder" algumas crianças e jovens, não lhe dando as regras que são fundamentais. Como se dá as regras ???
151	A atribuição da mancha de horário, e turmas. Os horários deveriam ser feitos de forma mais equitativa e ponderada, assim como os níveis atribuídos.
152	Fui chamado a Direção do Agrupamento apenas por oferecer um livro a uma colega a pedir relacionamento de amizade. Fui chamado a atenção por uma coordenadora da escola, por ligar a uma mãe de uma aluna, apenas para lhe falar da necessidade de óculos que a aluna expressava nas aulas, por ver mal.

153	Falta muita formação, em desenvolvimento pessoal e gestão emocional, comunicação, liderança de conexão nos professores é urgente
154	Sofrer de autoridade abusiva de um coordenador de escola.
155	CrITÉRIOS de avaliação de desempenho não são divulgados, bem como as quotas; não é possível tirar cópia do registo de avaliação do desempenho sem uma prévia concordância com a avaliação feita; não há reuniões gerais de professores.
156	Sendo um Agrupamento relativamente pequeno, com a mesma Direção Há vários anos e a mesma equipa a coordenar as escolas, o que acontece é que o núcleo troca e atribui poderes entre si, vivendo-se num ambiente de receio de nos manifestarmos por possíveis represálias. Pretende-se que se participe, mas sem criticar, obedecer porque nos mandam. E qualquer critica é esmagada com- é assim porque o decidimos. Não é o que se passa a nível de departamentos, apenas ao nível da Direção e coordenação de escola.
157	Aprovarem praticamente tudo na Escola sem nenhuma auscultação ou referendo.
158	Entre outras coisas, senti-me mal na Escola, tive de recorrer às urgências, onde estive em observação por 3 horas, informei a Direção no próprio dia. No dia seguinte, a Direção não queria aceitar a declaração de presença das urgências, para justificar a falta, pedindo que justificasse ao abrigo do artigo 102 (a descontar no período de férias). Recusei fazê-lo, obviamente, já que a lei me permite justificar com a declaração de presença nas urgências
159	A imposição do Currículo da Disciplina de Cidadania às escolas.
160	Situações em que diretores ameaçavam "piorar" o horário se não se escrevesse algo da forma que pretendiam em atas de reuniões; de falarem de acordo com a sua disposição naquele dia (que poderia ser aos berros, ou não); de pressionarem para alteração de notas de alunos sem o consenso de um conselho de turma; de tentarem algum tipo de jogo de influências para eleição de pessoas para cargos de coordenação; assédio sexual, e muitas outras.
161	No ato de educar, os professores quando confrontados com casos graves de indisciplina e manifesta falta de educação, estão sujeitos a uma carga excessiva de medidas burocráticas que anulam e desmotivam qualquer tipo de ação que vise repor, o clima de aprendizagem em sala de aula.
162	Denúncia ao sindicato de procedimentos ilegais levou a ameaças por parte do diretor à minha pessoa.
163	O Conselho Geral é um órgão fantoche na maioria dos Agrupamentos, tenho conhecimento de os elementos deste órgão serem chamados a reunir com o Presidente da Câmara para lhes ser indicado o voto na seleção do Diretor.
164	Aproveito este espaço para desejar um bom trabalho. Que uns poucos não percam a esperança.
165	Elaborei um trabalho que não era da minha competência(mas que me foi solicitado que o fizesse) e no ano seguinte o Diretor disse perante toda a comunidade escolar que o que fiz estava mal feito e que teve de refazer tudo. Quando na realidade apresentou o meu trabalho. Tenho direito enquanto corretora de provas finais a ficar em casa a corrigir as mesmas, foi-me imposto, pelo Diretor, que durante este período ficasse um dia das 9h às 16h30 a receber manuais de alunos.
166	Na 1ª reunião geral/apresentação aos professores o Diretor do agrup. diz que a opção da avaliação ser semestral foi imposta e obrigatória. Mentira clara, pois deveria ser o Conselho pedagógico a pronunciar-se, e tal, nem foi ouvido. A ação foi concertada, por todos os diretores das escolas, do concelho de Vila Nova de Gaia com anuência da câmara municipal. De referir ainda que todas as Juntas de Freguesia deste concelho são do Partido Socialista(PS), todas elas com representatividade nos conselhos gerais, logo os diretores só sobrevivem se pertencerem ao aparelho ea sua avaliação depende dos concelhos gerais onde esta a junta/câmara. Para terminar só mais um alerta :o representante dos DIRETORES- Dr. Filinto Lima é também presidente de junta e logicamente do aparelho, quando vem para a comunicação social é muito soft ao traduzir o que se passa nas escolas e que a escola publica está toda controlada pelo atual "governo" ou "Desgoverno".
167	A adjunta da direção exigiu que as opiniões e nomes das pessoas contra uma ideia pré-definida sobre a celebração do final do ano letivo ficasse em ata num tom prepotente e intimidante, quando supostamente o objetivo da reunião era ouvir/acolher a opinião dos docentes.
168	A desvalorização da função do docente, está diminuído na sua autoridade em sala de aula. A preponderância da figura do Encarregado de Educ. está acima de todos.
169	A anterior directora do meu agrupamento, depois de ver recusado um convite para assessor, disse-me "ipsis verbis": "Este professor não quer excelente. Só quer bom."
170	O presidente do Conselho Geral (professor) participar na avaliação do diretor e o diretor participar na avaliação do presidente do conselho geral enquanto docente e distribuir o seu serviço. Um professor ser avaliado pelo seu coordenador e no ano seguinte inverterem-se os papéis.
171	Trabalhar em agrupamentos escolares, sobretudo nas escolas que não são sede, é viver longe das decisões e ter de ser apenas um operário que cumpre, que obedece a decisões centralizadas, frequentemente desadequadas à realidade de cada escola. Para quando uma avaliação das vantagens e desvantagens pedagógicas dos agrupamentos escolares que seja seria, participada pelos professores?
172	Por capricho do diretor, obrigou-me a lecionar com algumas horas do horário letivo no 1 ciclo, quando no momento era o professor mais graduado no 2 ciclo.
173	A incapacidade das comissões de avaliação docente avaliarem os docentes de forma justa.
174	Hoje em dia, as escolas estão muito mais à mercê da personalidade/seriedade das orientações da direção e dos diferentes órgãos de gestão.
175	A violência contra profissionais de educação que ficam impunes ou com penas irrisórias.
176	A direção do meu estabelecimento favorece aqueles que sempre apoiam as suas decisões mesmo que estes sejam incompetentes.
177	a) A tendência para o prof. diretor (o "capataz" do Estado se considerar "patrão" dos docentes (Os seus "colaboradores"). b) A tendência (cada vez mais manifesta) de os docentes serem cada vez mais objeto de todo o tipo de poderes fáticos (pais, alunos e outros a quem o diretor reforça poderes e manipulo) e até, vítimas de um processo de infantilização e abuso de autoridade.
178	É o diretor, sem qualquer justificação, que faz a distribuição do serviço docente.
179	Quando questionei em Departamento a tomada de uma medida contrária à deliberação do Conselho Pedagógico, foi-me respondido "quem manda sou eu e como eu prefiro assim, é assim que se faz!".
180	Diretor exonerar um elemento da direção sem fundamento e as nossas instâncias superiores não se pronunciarem, mesmo com conhecimento dos factos. A informação é que o diretor é quem "manda". Foi necessário "fazer valer" o que poderia acontecer ao diretor para ele voltar atrás.
181	Para alguns terem horários arranjadinhos, eu passei o ano com todos os intervalos a andar de carro da EB23 para a secundária sofrendo da coluna (20% incapacidade). As funcionárias ainda queriam que limpasse a sala ao fim de cada aula...

	Por outro lado, as salas de EV foram quase todas para os cursos profissionais assim como os armários que seriam para guardar as capas dos alunos... Não há condições...
182	A avaliação docente por quotas é uma das situações menos democráticas que existe no atual sistema de ensino.
183	A ADD não é parcial em nenhum ambiente escolar.
184	A progressão na carreira docente sujeita a quotas, independentemente da nota obtida em processo de avaliação, provoca o maior dos crimes democráticos de injustiça e de desigualdade no tratamento/opportunidade. Tratar docentes como números é desumanizar a Escola Pública e hipotecar o futuro como horizonte de justiça e de respeito pelo indivíduo.
185	Essas situações variam bastante de escola/agrupamento para escola/agrupamento, e dependem em grande parte dos diretores e da forma como utilizam os poderes que lhe estão assacados pela Lei. Alguns diretores procuram os "pequenos poderes" que o cargo lhes dá, utilizando-o para beneficiar amigos com horários e distribuição de serviço favoráveis, penalizando outros com horários maus, ano após ano.
186	a)As constantes presenças de equipas médicas, a testarem o COVID sobre todos, de forma unilateral e coerciva, com base em decisão tomada apenas entre Diretor Executivo e Delegado de Saúde. b)Quantas direções de agrupamentos/escolas, com Associações de Pais e Associações de Estudantes, efetivamente instituídas, conseguem provar a participação destas nas construções/atualizações dos instrumentos operativos? c)A indisponibilidade e negação sistemáticas das coordenações intermédias ao trabalho/articulação curricular, de equipa, sobre estratégias e opções metodológicas e pedagógicas significativas para a inclusão, para a inovação. d)A entrada maciça de "tecnologias" sobre o formato de tutoriais...As múltiplas ordens de serviço sem tempo prévio significativo...As imposições dos pais sobre o funcionamento das aulas validadas sempre pelas hierarquias - o lugar de sentar, medidas educativas, classificações...
187	Sou problemático, implicativo, etc, só por que entendo que a lei deve ser aplicada na escola, com confirmações favoráveis da minha posição, da Dgest, Anqep e Inspeção. Vá-se lá entender esta gente.
188	Falta de Rigor, Clientelismo, Imcompetência, Atoa & Ações Discricionários, Ilegalidades
189	A tentativa de favorecimento de uma filha absentista (com mais de 90% faltas) de um juiz que exigiu ao diretor de escola a instauração de um processo disciplinar, por um EE intermediário, a um professor chave para, no seu interesse, facilitar a transição daquela.
190	Perseguição pelo diretor.
191	O meu ex-diretor, agora aposentado, exonerou-me do cargo de coordenadora de estabelecimento, com base em testemunhos falsos e em calúnias. Arrependeu-se pouco depois por constatar que tinha sido "manipulado". Tal atuação foi desleal e anti-democrática, permitindo que a sua adjunta, em proveito próprio, exercesse do seu "poder" a seu belo prazer. A mesma colega é hoje vice-presidente de uma CAP. Todos os contornos em torno da avaliação do desempenho de docente para efeitos de progressão na carreira, são uma "falácia". Assim, embora tivesse Excelente na avaliação, convertida em Bom, fiquei retida no 4ºescalão por falta de quotas. Não reclamei. Quem reclamou progrediu. A esposa do ex-diretor, docente de Matemática, progrediu...Outro aspeto "condenável" são os abusos na atribuição de projetos Erasmus. Na minha escola, prevalecem "os quintais"...as deslocações ao estrangeiro são do próprio presidente da CAP, respetiva companheira (docente na escola), e da vice-presidente (antiga adjunta do ex-diretor).Tudo muito triste....
192	Distribuição de serviço letivo de forma desequilibrada no grupo.
193	Carga horária total de componente letiva, não cumprindo o artigo 72º, na plataforma SIGRHE, a situação aparecia camuflada por um artigo de despacho não sendo considerada componente letiva.
194	A imposição de modelos pedagógicos sem consulta aos professores.
195	1.Querer brincar com a política educativa usando a classificação do tempo de Salazar, para classificar os nossos políticos em termos de saúde mental .(retirado do livro de Luísa Cortesão, Escola-sociedade: que relação?). Fui obrigada a tirar tudo da parede. Podia vir o papão da IGE..... 2. Planearem simulacros de catástrofes e esquecerem-se de acautelar procedimentos para alunos em cadeira de rodas, cuja sala é no 1º andar e do lado oposto à localização do elevador, como convém.... 3. Quando falta uma assistente operacional numa qualquer escola, substituem-na por uma que esteja na sala de apoio especializado acompanhando alunos dependentes. Não faz lá falta nenhuma.... 4. Aquando da vinda de um secretário de estado à escola para uma conferência no âmbito do Parlamento dos Jovens, a direção pediu-me que, na hora da chegada do dito, estivesse por ali, junto ao portão, com os alunos com deficiência, como quem anda a passear, para que ele visse que "somos uma escola inclusiva". A minha sugestão cínica foi a de se colocarem umas montras, como há em Amsterdão. E recusei aceder ao pedido. Acho que já chega. Obrigada
196	O Processo de avaliação docente ao introduzir quotas é em si contrário à democracia.
197	Um Conselho de Turma reuniu diversas vezes no final do ano lectivo porque ata não foi aprovada. Deram nos indicações para alterarmos alguns parágrafos. Não aceitaram nem reclamações e nem propostas.
198	A imposição de uma Lei que promove o não conhecimento em prol das "soft skills" que não são promotoras de um pensamento crítico e em muitas situações anula as mesmas. Ter opinião fora do mainstream é considerado muitas vezes como ato de insubordinação. O mesmo acontece nas ameaças veladas por políticos que pouco ou nada sabem de educação ou sistema educativo.
199	Por votar numa lista concorrente no tempo da comissão instaladora, fui chamada ao gabinete da direção que ganhou, de porta fechada e ante todos os elementos, fui insultada e ameaçada. Daí por diante, até hoje, a minha vida profissional virou um inferno; por isso ainda me encontro no 5º escalão, com avaliação de excelente, com quase 68 anos, 34 de serviço, tendo que continuar até aos 70. Só porque uma colega me implorou que precisava de uma assinatura do meu grupo de recrutamento, que nem sabia bem para o que era, tendo apenas garantia de que não me iria comprometer em nenhuma tarefa. Casos que nunca deveriam acontecer e muito menos numa escola.
200	As atitudes arrogantes de alguns elementos da inspeção, com mais atitudes de carácter fiscalizador do que de ordem pedagógica.
201	Várias têm sido as situações menos democráticas e ditatoriais que têm grassado nos últimos anos e que , em tempos idos nunca se haviam verificado. Reservo-me para ,oportunamente e, agora já próxima da almejada reforma, quiçá , nessa altura as transcrever e publicar em livro . Por ora, apenas salientar que o (um) dos Sindicatos é conhecedor de muitas situações anómalas, injustas , designadamente de coação , bulling reportadas mas, até às recentes eclosões das manifestações dos professores , nada faziam , remetendo-se à convívência com o sistema, em vez de denunciar e agir em defesa dos associados . Por isso, chegámos todos a este ponto : EXAUSTÃO ! Tantas as injustiças e respeito clamado e nunca atendido , e sempre a angústia e o mal-estar avolumado em surdina
202	Crítérios de avaliação- os cargos são ocupados por nomeação, quem ocupa os cargos participa nos órgãos que definem e aplicam os critérios de avaliação. Nas várias escolas por onde tenho passado ter cargos é contabilizado para a avaliação, logo, há uma vantagem óbvia para essas pessoa. Aquilo a que o povo chama "pescadinha de rabo na boca"
203	Irresponsabilidade das direções com o sistema inclusivo de alunos.
204	Em outras escolas, a atribuição de níveis e um horário mais ou menos equilibrado pelo docente, dependia da qualidade da relação com o diretor.
205	Ninguém questiona como se sentem os professores na sua escola

206	Situações de avaliação de professores não transparentes. A avaliação não é afixada e tornada pública. Favorecimentos a amigos (atribuição de horários e turmas/cargos); Distinção entre professores do QA/QZP e Contratados.
207	Na atual escola acima indicada, felizmente existe liberdade e democracia. Mas trabalhei numa escola onde onde o Sr. Diretor era autocrático, exercia poder absoluto e praticava assédio moral constantemente sobre professores, alunos e colaboradores. Simplesmente vergonhoso, reinava o medo.
208	A obrigatoriedade de participar em projetos promovidos por outros departamentos, que já tinha recusado, por haver excesso de atividades para aquele espaço temporal.
209	Estive num agrupamento em que a maioria dos professores (escola secundária) foi superiormente impedida de participar nas eleições para o Conselho Geral, por não conseguir incluir um professor do 1º ciclo na lista. Esse professor teria que vir da outra escola, mas ninguém se mostrou disponível para participar. Neste caso o voto de cerca de 100 professores prevaleceu contra o de 300.
210	Ser escolhida para horário zero apesar de ser a mais graduada profissionalmente.
211	A perda do direito à greve e a pressão a quem pretende fazer valer os seus direitos
212	Por exemplo, em situação de distribuição de serviço letivo, a mesma é realizada sem se observar o disposto no regulamento interno, e apenas segundo decisão do diretor (que nem se dá ao incomodo de justificar). O mesmo não presta nenhum esclarecimento relativo a questões que lhe são colocadas quer a nível de avaliação docente quer a nível do funcionamento das escolas e outras!! A inspeção geral de educação (omissa neste questionário), nada mais faz do que contribuir para perpetuar este gigantesco faz de conta que é o funcionamento e gestão das escolas e os "bons" resultados das mesmas e da política educativa no geral!
213	Diretores a obrigar a reunir novamente quando não concordam com níveis atribuídos, inscrições obrigatórias em "formações" para assistir a propagandas de projetos, por exemplo MAIA, reversão de decisões do Conselho Pedagógico,
214	A imposição de participar numa atividade do PAA sobe pena de ver registado o nome do docente no relatório final do subcoordenador.
215	Tenho um número elevado de turmas (11), no mesmo departamento há colegas com menos anos de serviço e com as mesmas habilitações com apenas 3. A falta de equidade é gritante! Eu tenho mais de duzentos alunos, outros 40!
216	Recentemente o diretor ligou-me fora do horário para pressionar as minhas avaliações. Frequentemente assinala as minhas propostas como complicações, colando-me esse rótulo. Desvaloriza frequentemente as minhas propostas ou a disciplina que leciono (não sou a melhor pessoa para fazer a destrinça entre uma coisa e outra)
217	A carga curricular da minha disciplina foi reduzida de 4h semanais para 3h semanais. Só quando recebi o meu horário é que soube. Sou coordenadora de disciplina!!
218	A imposição do projeto MAIA, de difícil aplicação em determinadas disciplinas, especialmente quando continua a haver exames nacionais. A imposição de um modelo que seja aplicado a todas as disciplinas, quando cada uma delas tem especificidades que devem ser consideradas. A riqueza da oferta da escola está na diversidade de propostas e métodos de trabalho que cada disciplina trabalha, e não na sua uniformização.
219	A criação do meu horário, tendo em conta que tenho 2 filhos menores de 12 anos. Segundo o Código do Trabalho é possível pedir flexibilidade de horário para os acompanhar, mas não foi assim que um elemento da Direção entendeu. Fiz queixa ao IGEC. A situação resolveu-se, mas até quando?
220	Considero que deva ser promovida uma rigorosa política de equidade em quesitos como a distribuição do serviço letivo aos docentes.
221	A direção da minha escola instiga a desconfiança entre pares. Recorre a informadores para que seja passada a mensagem aos docentes e auxiliares de ação educativa que se participarem em greves ou outras ações de protesto que provavelmente serão penalizados nas suas avaliações de desempenho.
222	No período de provas de aferição o agrupamento não valorizou a importância da greve e das reivindicações dos docentes, uma vez que procedeu à substituição dos professores vigilantes que avisaram que se encontravam em greve.
223	A influência que os encarregados de educação têm sobre o diretor, o que o leva a pressionar o professor quanto às modalidades de avaliação implementadas e a valorizar a opinião dos encarregados de educação em detrimento das práticas decididas em conselho de departamento disciplinar.
224	Contagem de tempo de serviço para progressão é realizada de forma diferente para professores que ingressam na carreira antes de 2011 e depois de 2011, sendo os segundos beneficiados relativamente aos primeiros.
225	A avaliação dos docentes contratados
226	Ficaria identificado...
227	Abuso de decisões e poder.
228	Existência de cotas, limita a progressão dos docentes, mesmo que avaliados com excelente. Isso retira dinâmica e cria limites incompreensíveis na carreira apenas e só por critérios economicistas, desvalorizando o empenho dos profissionais da educação.
229	Numa escola onde é suposto haver continuidade pedagógica, depois de um burn out em que tive que parar de trabalhar 6 meses e em que pedi ao Diretor atenção ao meu horário no novo ano letivo, porque queria muito trabalhar mas tinha receio de não aguentar, foram-me retiradas todas as turmas incluindo a DT com quem tinha excelentes relacionamentos e foram-me atribuídas 3 turmas de 7º ano com 28, 28 e 30 alunos, e um 10º ano profissional com 30 alunos (de referir que não leccionava secundário há 26 anos). Duas das turmas de 7º ano incluindo a DT tinham alunos com medidas seletivas e adicionais. Nunca me foi explicado o porquê de não ter continuidade pedagógica. Tive ainda 3 tempos de coadjuvação a contar na componente não letiva.
230	A distribuição de serviço; Horário
231	A partir do momento em os professores têm de escrever tudo o que fazem, dá a sensação de que somos controlados, ou porque somos malandros e nada fazemos e por isso tem de ficar escrito ou porque somos incompetentes e o que fazemos não tem jeito e por isso é melhor ficar escrito - assim tudo pode ser controlada. Em suma, quem gosta de inovar e de promover atividades diversas deixa de o fazer pela carga burocrática que acarreta e quem era menos inovador e proativo continua a sê-lo. Quem perde: os alunos, a escola pública.
232	O facto de estar com ausência de componente letiva, por doença oncológica, que me impede de leccionar a minha área disciplinar (educação física) condiciona-me a possibilidade de auferir a menção de excelente na avaliação de desempenho docente. Assim, caso existam mais excelentes do que a quota para aceder ao 5º escalão, ficarei eternamente no quarto escalão, sem possibilidade de progredir na carreira.
233	Em nome da inclusão e da legislação a reprovação de alunos tornou-se um tabu. São aprovados alunos em CT, no final do 3º ciclo, que nunca se esforçaram durante o ciclo. A falta de rigor na ponderação destes casos é notória. Regista-se também o facto de subirem

	níveis aos alunos sob pretexto de integrarem o quadro de mérito. Esta tendência de favorecimento dos que na realidade não merecem compromete a justiça, a equidade e o nível de ensino, para além de ser pouco transparente. Os interesses do estado em apresentar sucesso sobrepõem-se à preocupação de recuperar verdadeiramente os alunos. Por outro lado, os professores também são alvo de injustiças, os professores que mais se dedicam à escola são convocados para diversas tarefas e acumulação cargos, os que menos se empenham não são convocados. Há colegas que já passaram pelos diferentes cargos enquanto alguns nunca tiveram e com mesmo tempo de serviço. Finalmente, quando assinei o contrato de trabalho com o Ministério da Educação, reformar-me-ia aos 55 anos de idade, atualmente o Ministério não cumpre o contrato acordado. Sinto que fui enganada e com 60 anos, trabalho cada vez mais sem qualquer recompensa / incentivo. O total desencanto num país que se diz democrático.
234	A distribuição de serviço obedece a critérios que não são claros e escuda-se não fórmula "conveniência de serviço"
235	Existe por vezes protecionismo e favorecimento de certos grupos disciplinares em detrimento de outros. A oferta de horas de apoio é canalizada de uma forma duvidosa para determinados grupos, o que se traduz numa distribuição de carga horária injusta, que obedece não tanto aos interesses dos alunos, mas antes ao favorecimento de certos grupos disciplinares
236	Considero muito pouco democrático que todos os alunos transitem, independentemente do trabalho desenvolvido por cada um.
237	Fui a alguns anos atrás, alvo, por parte de um diretor, de assédio moral, quase durante 8 anos, sendo a 2ª do grupo colocou-me em horário zero. Não havia transparência nas decisões e critérios de atribuição e distribuição de serviço. As listas de desempenho docente não eram divulgadas, nem as listas de graduação profissional. Quando eram pedidas para consulta, encontrava erros de contagem de tempo. Nada era transparente. Sempre que colocava alguma questão numa reunião, era chamada pelo diretor, no dia seguinte, à direção.
238	Alteração de notas de alunos, a pedido dos encarregados de educação, feita pelo conselho pedagógico, com aprovação do diretor, contra a opinião justificada do conselho de turma.
239	Na minha escola há um professor completamente incompetente que, por ser amigo íntimo do diretor tem tido quase sempre muito bom e excelente já tendo ultrapassado vários colegas na carreira que são muitíssimo mais competentes e trabalhadores!
240	Dava um romance...
241	Coação moral/Mobbing
242	Falta de transparência e objetividade na ADD
243	Numa escola onde estive anteriormente, as avaliações atribuídas aos professores, foram dadas através do compadrio com os membros da Direção e não por mérito dos professores avaliados.
244	Não pude escolher, de entre todos os colegas de grupo, o coordenador de grupo e de departamento. Não permissão de participar no processo de escolha do diretor da escola.
245	Enviei uma missiva ao Presidente do Conselho Geral relatando uma situação de injustiça no processo de avaliação docente e a resposta a essa missiva, ao invés de me ter sido dada pelo destinatário da mesma, foi-me dada pelo Diretor da escola.
246	Tive uma avaliação de Muito Bom para a passagem do 6º escalão para o 7º escalão e por não haver cotas baixaram-me a nota para Bom e estou na "lista de espera". Isto não é democracia!!!!
247	A avaliação docente
248	A forma como é escolhido o diretor. Os professores do agrupamento deviam participar no processo.
249	ADD
250	A avaliação de professores é profundamente injusta, uma vez que os critérios de atribuição de notas são muito influenciados pelo entendimento subjetivo do avaliador, sendo notórias diferenças entre eles.
251	Enquanto contrato neste agrupamento, sendo o professor contratado mais graduado, não foi-me permitido escolher o ano que pretendia lecionar. Nos três anos de contratado sempre impuseram-me as turmas que a Direção pretendia que eu lecionasse.
252	O sistema de quotas, ultrapassagens. Destacada para 2 serviços em simultâneo, ao cumprir 1 ser informada que o outro era mais importante, mas se tivesse cumprido o outro o mais importante seria o que não cumpri..
253	Falta de transparência nalguns aspetos da gestão escolar e falta de partilha e comunicação em algumas tomadas de decisão. Alguns assuntos que dizem respeito a toda a comunidade escolar fica nos gabinetes da gestão de topo.
254	Por dizer o que penso sobre coordenador de estabelecimento sobre a sua má gestão, o mesmo convocou uma reunião com a direção para fazer queixa referindo que eu o enfrentava e punha em questão a sua autoridade. Há professores/coordenadores que são mantidos nos seus cargos porque a direção acha que é uma forma de saberem o que se passa na escola.
255	A escolha direta dos coordenadores de departamento, coordenadores de diretores de turma e de diretores de turma, sem rotatividade. Escolha sistemática, sem rotatividade dos docentes para secretariado de exames. Escolhe de horários e dias livres, preferencialmente, para professores efetivos. Troca de horários/funções por solicitação direta, prejudicando outros que respeitam a regras e hierarquias.
256	Ter dado a minha opinião e ter sido desvalorizada por ser eu a dar. A mesma opinião dada por outra pessoa amiga da direção, foi valorizada
257	Algun grau de despotismo na gestão financeira com gastos desnecessários face a alternativas técnicas equivalentes sem custo financeiro, por medo ou ignorância em transitar para outras ferramentas que fazem o mesmo, especificamente na área da Informática.
258	Fui "convidada" a concorrer, pelo diretor, e sair da minha anterior escola onde lecionei 25 anos! Apenas porque não concordava e denunciava o rumo que este dava à escola, nomeadamente a proliferação de cargos com assento no CP com vista a colocar lá os amigos e ter o referido concelho completamente à sua mercê! O que se vive nessa escola presentemente, nem nos tempos de ditadura tal presencie!
259	A importância dos Enc. Educação é maior do que a dos professores, mas tal facto é geral em qualquer escola.
260	O facto de me terem alterado o horário poucos dias após a entrada na escola sem me terem avisado/auscultad, e quando manifestei a minha "surpresa" por ter achado que não fui respeitada, me terem "retirado" as horas que me tinham acrescentado, já depois de ter começado a cumprir o novo horário, afirmando que as recusei!!!
261	Imposição de serviços mínimos que condicionam/impedem o exercício do Direito à greve.
262	Este ano, fui obrigada a fazer uma ação de formação que não me interessava e que não acresce nada ao meu desenvolvimento profissional. Nem o agrupamento vai lucrar nada, porque tenciono pedir a aposentação em breve. Curiosamente, fui contactada para me comunicarem que tinha sido "escolhida" para fazer essa formação, quando me encontrava internada num pós-cirúrgico.
263	Já tivemos no agrupamento uma diretora completamente autoritária, que fazia constantemente assédio laboral a vários elementos da comunidade educativa. O ambiente de medo era terrível e passaram-se coisas absurdas e que afectaram muitas pessoas. Quem lhe resistisse, era muitas vezes humilhado à frente de todos e era pressionado a sair. Num dos últimos anos, mais de 80 docentes do quadro saíram por esse motivo. E nunca ninguém fez nada, apesar das múltiplas queixas.

264	Recolha de manuais do 3º ano decidido a 26 de Junho pelo poder central a ser executado pelas escolas.
265	A pressão que é constantemente feita, após reuniões onde demonstramos as nossas posições divergentes do Diretor.
266	Excesso de autoridade/prepotência/uso abusivo de competências nos órgãos diretores e chefias intermédias.
267	Defendi as notas dos meus colegas na SADD e o diretor respondeu-me que independentemente de eu ter razão, ele é que era o diretor, ele é que manda. Numa outra ocasião fui chamada a uma reunião sem saber a ordem de trabalhos, foi-me dito que tinham perdido a confiança na minha pessoa porque respondi com a verdade a uma pergunta direta do diretor num conselho pedagógico.
268	Atribuição de excesso de trabalho e retirada de cargos de coordenação (conselho pedagógico) por ousar falar criticamente sobre opções tomadas pela direção.
269	Atribuição de bons horários e de serviço mais leve aos amigos do diretor, entre outros
270	Obrigatoriedade de frequência de ação de formação das 17h às 20h30m
271	Bons e maus profissionais existem em todas as profissões. Ser professor é algo mais do que centrado no aluno (sendo, claro, este o enfoque principal). Ser professor envolve a partilha e o respeito pelas opiniões dos seus pares, no âmbito de decisões pedagógicas. Infelizmente surgiu a situação de, em sede de C Pedagógico, uma colega não concordar com as orientações e decisões que estava a ser tomadas e ter levantado a voz e ameaçado abdicar do seu cargo de coordenadora pedagógica, se essas decisões assim fossem deliberadas. Foi grave as afirmações que proferiu e foi grave ninguém, para além de mim, ter intervindo para terminar com esta situação ridícula.
272	A Coordenadora de Departamento ser casada com o Diretor.
273	A escolaridade obrigatória deveria ser exclusivamente pública, sem instituições privadas de forma a garantir igualdade para todos os alunos, tal como já se faz nalguns países nórdicos.
274	Para além de seu questionário, depois de 27 anos de profissão (como professor e pesquisador) no Brasil, Itália, Canadá, Alemanha... nunca havia estado em uma instituição tão surreal. Hoje, inclusive, houve uma situação que não pude comparecer na escola para receber portáteis, nem entrarei no debate sobre a função, avisei que minha esposa está a passar um momento de depressão, com crises de pânico, que nossa família está no Brasil e Itália... e o diretor adjunto (no grupo de TIC, ele é do grupo 550) disse que como eu não iria, para a semana TODOS os professores deveriam comparecer para receber portáteis.... Além do mais, mesmo que não tenha acontecido comigo, é muito comum que a diretora e o digníssimo diretor adjunto gritem com professores e funcionários...Digo isso por acreditar no que percebi de vosso trabalho e por acreditar que a situação educacional em Portugal possa melhorar.Desta maneira, por uma precaução legal, copieei a conversa que tivemos em um grupo do whatsapp. Mas caso essa seja útil para sua pesquisa, estará à vossa disposição. A saber não a pesquisa académica trabalha com o sigilo do nome das escolas, das direções...
275	Sem observações
276	Alunos que pouco estudam (baldas) têm os mesmos benefícios dos alunos que possuem dificuldades cognitivas
277	Prefiro não comentar...
278	Não pretendo expor nenhuma situação particular.
279	Não pretendo fazê-lo.
280	Alunos mal educados.
281	O que ficou mencionado na questão 26.
282	Os alunos e a sua aprendizagem deveriam ser a prioridade, e não quem ocupa determinados cargos.
283	Tenho muita sorte com o meu grupo de trabalho e incluo funcionários e alunos.
284	Nada a registar.
285	Não comento
286	Muitos, mas...
287	Nunca me aconteceu.
288	Nada a registar
289	Acho que por vezes os docentes não entendem a função do Diretor, e quando acham que o um Diretor não faz greve e deveria, não entendem que este tem de ser imparcial
290	A falta de gratidão e respeito de alguns alunos pelo professor
291	Somos prisioneiros de cargos que não queremos! O nosso trabalho nunca é valorizado de nenhuma maneira!
292	As situações menos democráticas denuncio-as na própria escola, ao diretor, apesar de não alterarem procedimentos.
293	A posição prepotente de sindicatos
294	Não declaro
295	A falta de gratidão e respeito de alguns alunos pelo professor
296	Albufeira sera a aldeia menos democratica que conheci em Portugal e no Mundo.
297	Considero que os alunos têm liberdade a mais, tornando-se mal educados e desobedientes.
298	Nada a registar!
299	São centenas ou milhares as situações de desigualdade de oportunidades derivadas da decrescente literacia das famílias muito promovidas ao longo de décadas de aumento das desigualdades sociais e económicas e à precariedade das condições de vida de grande parte da população. Não há maior ataque à democracia que as dificuldades em assegurar as mais básicas condições de vida às populações. A maior parte dos portugueses não vive, sobrevive.
300	Só agora vi a questão ela está exposta no item 26.
301	A concentração de poderes pelos Diretores
302	Se por vezes é bom que decidam por nós, nunca deviam fazer unilateralmente quando afeta a vida pessoal e familiar. A vida familiar está severamente afetada, em muitos setores de atividade social, não só na educação, que leva à desistência da mesma vida familiar que como todos nós sabemos e sentimos leva à degradação da vida na escola.
303	O poder que os conselhos de turma têm para alterar uma nota de uma disciplina passando por cima dos argumentos do professor, apenas para beneficiar os alunos que pouco fizeram ao longo do ano.
304	Nada a registar.
305	No Algarve temos o problema de o que se faz bem num ano tem de se manter pelos proximos 50 anos, não se altera nem se muda. Falta de iniciativa as pessoas ficam sempre onde estão e mal daquele que queira mudar mentalidades.

Apêndice E – Tabela de categorias, subcategorias, codificação e unidades de registo da pergunta 27, do Inquérito por Questionário

P. 27: "Partilhe, se pretender, o seu testemunho sobre alguma situação que considere menos democrática e que tenha ocorrido consigo em ambiente escolar."																	
Categoria	Subcategoria	Código	Unidades de referência														
			28	40	53	79	88	127	132	145	146	160	169	207	237	263	
1. Relações interpessoais e ambiente escolar	Assédio e <i>bullying</i>	1.1	28	40	53	79	88	127	132	145	146	160	169	207	237	263	
	Pressão nas avaliações	1.2	9	34	103	216											
	Medo, perseguição, represálias e intimidação	1.3	8	11	29	48	61	63	74	75	73	94	95	96	108	117	
			122	135	140	143	146	156	167	199	207	274	277	279	286	226	
	Racismo e discriminação	1.4	56	111	195	203											
	Conflitos internos	1.5	41	61	89	135	152	254									
	Desrespeito e humilhação	1.6	42	43	70	92	98	107	111	123	135	144	199	216	263	274	
	Perceção e sentimentos de injustiça	1.7	4	19	29	31	32	33	55	59	66	67	69	82	83	84	
			86	90	91	97	104	115	121	127	128	133	151	173	181	182	
			184	191	196	199	201	211	215	220	224	225	228	230	232	233	
235			239	246	247	249	250	251	252	261							
2. Processos eleitorais e cargos de liderança	Centralização e concentração do poder	2.1	57	59	100	301											
	Eleição dos órgãos cargos e da escola	2.2	18	137	163	202	244	248	255								
	Liderança e gestão	2.3	10	44	45	100	109	129	174	266							
	Carreirismo	2.4	136	136	156												
3. Autocracia e abuso de poder	Prepotência e autoritarismo	3.1	38	40	42	51	54	57	70	75	76	85	99	102	114	118	
			126	130	135	140	142	144	146	147	154	156	165	167	169	177	
			179	180	191	227	266	267	268								
	Imposição de diversas ordens (cargos, tarefas, formação)	3.2	23	46	139	139	208	213	214	262	270	291					
	Coação	3.3	27	34	44	144	156	221	241	274							
	Pressão, ameaças e perseguição	3.4	71	117	160	162	190	211	216	258	265	267	268	274			
	Privilégios e nepotismo	3.5	7	19	22	24	33	52	60	61	68	69	91	107	136	137	
146			147	176	181	185	188	191	204	206	215	234	235	239	243		
4. Relações de poder e influências externas	Pressão de diversas ordens (avaliações internas e dos alunos)	4.1	137	138	138	213											
	Interferência político-partidária	4.2	14	30	54	106	108	109	125	137	137	163	166				
	Grupos de influência internos	4.3	7	22	62	123	135	136	136	160	170	202	221	254			
	Influência externa	4.4	30	37	48	54	72	73	102	137	168	186	189	200	212	223	
			238	259													
Priorização de interesses políticos ou pessoais	4.5	62	72	107	135	136	137	136	137	282							
5. Transparência e justiça	Falta de clareza e fundamentos nas tomadas de decisão	5.1	5	47	50	229	252	253	260	274							
	Falta de Rigor	5.2	188														
	Falta de transparência na avaliação;	5.3	4	29	33	39	43	44	104	128	182	183	184	202	206	237	
			242	243													
	Decisões arbitrárias e critérios pouco claros	5.4	7	19	21	25	39	50	64	81	192	235	253				
	Desigualdade e favoritismo	5.5	19	255													
	Ações Discricionárias	5.6	7	19	21	25	39	80	126	165	210	229	237	255	256		
Opacidade nas Decisões administrativas e procedimentos	5.7	25	58	60	155	172	178	212	217	234	237						
6. Comunicação e participação	Decisões centralizadas)	6.1	5	16	17	27	120	139									
	Diminuta participação e intervenção dos docentes nas tomadas de decisão	6.2	16	17	130												
	Auscultação dos docentes	6.3	1	6	16	92	93	113	119	157	191						
			2	17	27	36	98	102	124	126	135	148	149	217	229	256	
Negligência de comunicação	6.4	260	271														

7. Demagogia, manipulação, irregularidades	Retórica	7.1	110	135	195												
	Manipulação de informação e decisão	7.2	20	133	135	195	197	213	245								
	Ilegalidades, irregularidades, incumprimentos	7.3	18	19	47	61	77	78	101	135	158	162	165	187	188	193	
197			209	212	219												
8. Burocracia e processos administrativos	Restrições à liberdade pedagógica	8.1	45	73	222	238	245										
	Imposição de métodos de ensino e modelos pedagógicos	8.2	46	159	194	213	218										
	Pressão para alcance de metas e sucesso	8.3	103	112													
	Complexidade de procedimentos	8.4	112	161	231												
	Controlo	8.5	105	112	231												
	Sobrecarga de tarefas e volume de trabalho	8.6	65	68	73	105	122	268	291								
	Falta de autonomia docente	8.7	3	45	186												
	Rigidez de Regras	8.8	3	161	186												

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

Administração das Organizações Educativas

**Entre a prática burocrática e a demagogia
institucional, onde fica a democracia nas
escolas?**

CARLA CELESTE SOUSA

