

Maria Ercília Gama Adão

**Contratos de Autonomia – descentralização, desconcentração,
(re)centralização**

Que poderes conferiu às escolas?

Estudo de caso

**Dissertação apresentada à Universidade Portucalense Infante D. Henrique para
obtenção do Grau de Mestre em Administração e Planificação da Educação**

Orientadora: Professora Doutora Isabel Pereira Pinto

Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Porto 2009

Ao Francisco

Agradecimentos

Ao Senhor Professor Doutor José Matias Alves pela sugestão do tema.

À Senhora Professora Doutora Isabel Pereira Pinto pela disponibilidade e empenho que dedicou na orientação deste trabalho.

Aos Senhores Presidentes dos Conselhos Executivos que amavelmente acederam a colaborar neste estudo.

À minha família.

Resumo: A configuração do sistema educativo e a organização das escolas são socialmente construídos num tempo e num espaço concretos, e em Portugal, quer as suas formas passadas como as mais recentes têm sido fortemente institucionalizadas, mantendo praticamente inalterada uma tradição centralista de poder e de controlo político administrativo.

Procedemos a uma abordagem da análise da administração do sistema educativo e o governo das escolas do ensino básico e secundário numa perspectiva histórica nacional, a que não são por vezes alheias as correntes internacionais, com o intuito de uma melhor compreensão e contextualização da autonomia e dos contratos de autonomia. Partindo do conceito de centralização, descentralização, desconcentração e autonomia, apoiamo-nos na opinião, visão e perspectiva que alguns autores/investigadores e até governos tiveram e têm da “evolução” do sistema da administração do ensino básico e secundário em Portugal.

A problemática em torno da descentralização tem ocupado a agenda política da educação em diversos países no qual se inclui Portugal, bem como a autonomia que apresenta grande visibilidade e constitui um tema central em sede discursiva. Para alguns autores o discurso da autonomia está subordinado a uma agenda gerencialista e modernizadora, em que associam a autonomia a uma técnica de gestão orientada para a obtenção da eficácia, para uma melhor eficiência e ainda por razões de competitividade, unilateralmente definidas em termos de racionalidade económica e gerencial, e por isso distanciou e desvinculou as perspectivas autonómicas de uma concepção democrático-participativa. Há quem encare a autonomia das escolas públicas como um mero instrumento de gestão e administração destes estabelecimentos de ensino. Neste caso, não se configura verdadeiramente a situação de autonomia, deparando-nos ou com um sistema de desconcentração de poderes, ou então de descentralização, como administração indirecta do Estado. Em ambos os casos libertando os órgãos centrais de determinadas funções e tarefas, e garantindo uma gestão de proximidade que permite adaptar algumas medidas à realidade concreta em que vão ser aplicadas.

Diferente é a concepção de autonomia para quem entende ser impossível contribuir para a autonomia da escola sem introduzir uma lógica de descentralização na administração do sistema escolar.

As escolas não são iguais umas às outras, enfrentam problemas diferentes como resultado de contextos diferentes e torna-se absurdo impor a todo o universo escolar regras que só fazem sentido para uma parte do universo contemplado. O Projecto Educativo de Escola é um instrumento que deve reflectir, implícita ou explicitamente, um determinado paradigma educacional associado ao contexto sociocultural da escola e é um instrumento, por excelência, da construção da autonomia do estabelecimento de ensino, razão pela qual o incluímos neste estudo.

Ao longo do estudo também pretendemos verificar se os procedimentos adoptados relativamente ao contrato de autonomia não põem em causa a própria autonomia, na medida em que foram, unilateralmente, normativizados através do estabelecimento prévio da definição de regras e processos, ou seja, a autonomia da escola “deve” ocorrer “dentro dos limites fixados pela lei”, isto é, envolta por um extenso *corpus* normativo que foi produzido em sentido inverso ao da descentralização e da autonomia das escolas.

Procedemos ao estudo empírico, com recurso a uma metodologia intensiva, estudo de caso, junto de oito escolas e agrupamentos de escolas, para apurar se o contrato de autonomia constitui um instrumento de descentralização, desconcentração ou de recentralização de poderes e, em concreto, que poderes efectivos passou a deter a escola por força da contratualização. Pretendemos “estudar” até que ponto estas escolas continuam, ou não, subordinadas a perspectivas técnico-instrumentais e, neste caso, a orgânica do ministério não suportou uma efectiva política de descentralização e de reforço de autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino, apesar dessa política constituir uma “*prioridade governativa*”, ou se pelo contrário, a autonomia passou da retórica à “*praxis*” no interior destas escolas.

Palavras-chave: Administração, centralização, descentralização, desconcentração, autonomia, contrato de autonomia.

Abstract: The configuration of the educational system and the organization of the schools are socially built in a time and in a concrete space, and in Portugal, want his past forms as the most recent strongly have been institutionalized, maintaining practically unaltered a centralist tradition of be able to and of I control administrative politician.

We proceed to an approach of the analysis of the administration of the educational system and the government of the schools of the secondary and basic education in a national historical perspective, to that do not be for times someone else's the international shackles, with the design of a better comprehension and contextualization of the autonomy and of the contracts of autonomy. Starting from the concept of centralization, decentralization, desconcentração and autonomy, supports us in the opinion, vision and perspective that some authors/investigators and to governments had and have of the "evolution" of the system of the administration of the secondary and basic education in Portugal.

To problematic around the decentralization has occupied the political diary of the education in diverse countries in which I was included Portugal, as well like the autonomy that presents big visibility and I constituted a central subject in headquarters discursiva. For some authors the talk of the autonomy is subordinate to a diary gerencialista and modernizadora, in that associate the autonomy to a technique of management oriented for the obtaining of the efficacy, for a better efficiency and still by reasons of competitiveness, unilaterally definite in we will have of rationality económica and managerial, and by that distanced and freed the perspectives autonómicas of a democratic-participatory conception. There is who faces the autonomy of the public schools as a mere instrument of management and administration of these establishments of education. In that case, not itself the situation of autonomy configures really, having an encounter us or with a system of desconcentração of powers, or then of decentralization, as indirect administration of the State. In both the cases liberating the central organs of determined functions and task, and guaranteeing a management of proximity that is going to adapt some measures to the concrete reality in that go to be applied.

Different it is the conception of autonomy for who is going to be impossible contribute for the autonomy of the school without introduce a logic of decentralization in the administration of the school system. The schools do not be equal some to the other, face different problems as turned out of different contexts and becomes-itself absurd impose to all the school universe rules that alone make sense for a part of the universe contemplated. The Educational Project of School is an instrument that should reflect, implicit or explicitly, a determined educational paradigm associated to the sociocultural context of the school and is an instrument, by excellence, of the construction of the autonomy of the establishment of education, reason by the which we include in this I study.

To the long one of the study also we intend to verify itself the procedures adopted relatively to the contract of autonomy do not put in cause to own autonomy, in the measure in that were, unilaterally, normativizados through the prior establishment of the definition of rules and trials, or be, the autonomy of the school "must" occur "inside the limits set by the law", this is, wrapped up by an extensive one corpus normative that And of the autonomy of the schools.

We proceed to the empirical study, with resource to an intensive methodology, case study, joined of eight schools and groups of schools, for hurry the contract of autonomy I constituted an instrument of decentralization, desconcentração or of recentralização of powers and, in concrete, that effective powers passed it stop the school by force of the contratualização. We intend "study" to that point these schools continue, or not, subordinates the technical-instrumental perspectives and, in that case, to organic of the department did not bear a political cash of decentralization and of reinforcement of autonomy of the establishments of education and education, despite of that politics constitute a "priority governativa", or itself by the contrary one, the autonomy passed from the rhetorical one to the "praxis" in the interior of these schools.

Key-words: Administration, centralization, decentralization, desconcentração, autonomy, contract of autonomy.

Siglas

CE= Conselho Executivo

CP = Conselho Pedagógico

DRE = Direcção Regional de Educação

DREN = Direcção Regional de Educação Norte

DRE's = Direcções Regionais de Educação

LBSE = Lei de Bases do Sistema Educativo

ME = Ministério da Educação

P.A.E = Plano Anual de Escola

PE = Projecto Educativo

PEE = Projecto Educativo de Escola

TIC = Tecnologias de Educação e Informação

art.º = artigo

cit = citado

Dec = Decreto

ed. = edição

p. = página

n.º = número

vol. = volume

Sumário

INTRODUÇÃO.....	14
PARTE I.....	18
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
Capítulo 1	19
Análise Histórica do Sistema Educativo Português	19
Introdução.....	19
1.1 O Estado Novo – A centralização ao serviço do controlo social.....	19
1.2 Período pós-25 de Abril de 1974.....	20
1.3 Período de 1976.....	22
1.4 Anos 80 - “retórica descentralizadora e práticas de centralização	22
desconcentrada”.....	22
1.5 Da concepção à prática da autonomia prescrita no Decreto-Lei 115-A/98.....	26
1.6 Enquadramento legal da autonomia	31
Síntese do capítulo.....	33
Capítulo 2	35
Análise em sede comparada da descentralização, (recentralização, redescenração) e	
autonomia	35
Introdução.....	35
2. Análise em sede comparada da descentralização, (recentralização, redescenração) e	
autonomia	35
2.1 Autonomia das Escolas na Europa	39
2.2 Autonomia das escolas: uma política do topo para a base imposta às	43
Escolas.....	43
2.3 Áreas de responsabilidade e grau de autonomia.....	46
2.4 Modelos de responsabilização das escolas: diversidade e constrangimentos.....	47
2.5 Formalização da responsabilização das escolas	48

Síntese do capítulo e perspectivas	49
Capítulo 3	52
Descentralização e Autonomia	52
Introdução.....	52
3.1 Pertinência da descentralização e autonomia	52
3.2 Análise conceptual de centralização, descentralização, desconcentração,	57
descentralização e autonomia	57
3.2.1 Centralização	57
3.2.2 Desconcentração	58
3.2.3 Descentralização.....	59
3.2.4 Autonomia	61
3.3 Modalidades e critérios de descentralização e autonomia.....	64
3.4 Principais argumentos a favor da descentralização da política educativa.....	66
3.4.1 Descentralização e redistribuição de autoridade	72
3.4.2 Descentralização e eficácia.....	73
3.4.3 A descentralização e as culturas de aprendizagem.....	75
3.4.4 Descentralização como gestão de conflitos	77
3.4.5 A descentralização como legitimação compensatória	78
3.4.6 Descentralização e avaliação	78
3.5 A autonomia no campo das organizações e linguagem educacional.....	79
3.5.1 A autonomia das Escolas.....	80
3.6 Autonomia e Liderança	87
Síntese do capítulo.....	89
Capítulo 4	91
Projecto Educativo.....	91
Introdução.....	91
4. Projecto Educativo.....	91

4.1 O efeito de Contaminação	92
4.2 Breve contextualização do Projecto Educativo em sede comparada.....	94
4.3 Da definição à construção do PEE	97
4.4 O Projecto Educativo e sua articulação com o Currículo Nacional e a melhoria da qualidade da escola.....	100
4.5 Enquadramento legal do Projecto Educativo e autonomia da escola	103
Síntese do capítulo.....	105
Capítulo 5	106
Contratos de Autonomia.....	106
Introdução.....	106
5.1 Contratos de Autonomia	106
5.1.1 Objectivo de Contratos de Autonomia	109
5.1.2 Partes contratantes	110
5.1.3 Requisitos prévios à assinatura de contratos de autonomia.....	110
5.1.4 Serviço público.....	111
5.1.5 Âmbito da autonomia	111
5.1.6 Cláusulas contratuais	111
Síntese do Capítulo.....	112
Conclusão	113
PARTE II.....	116
FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA.....	116
Capítulo 6	117
METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	117
6.1 Natureza do Estudo e sua Justificação.....	118
6.2 Objectivos.....	121
6.3 Caracterização das escolas e agrupamentos de escolas	122
6.3.1 Caracterização geral da amostra	124

6.4 Instrumentos de pesquisa e de recolha de dados	126
6.4.1 A entrevista – estrutura e construção.....	127
6.4.2 Recolha de dados	129
6.4.3 Entrevista.....	129
6.4.4 Validade e Fiabilidade do Estudo.....	130
Capítulo 7	132
Apresentação e análise dos resultados.....	132
7.1.1 Quadros com as respostas dos entrevistados, dispostas por itens.....	133
7.1.2 Análise Global das Entrevistas	152
Conclusão do Estudo Empírico	164
Conclusão Final	167
BIBLIOGRAFIA	172
Leis e Decretos-Lei.....	180
Documentos obtidos através da Internet.....	182
Anexo 1	183
Pedidos de colaboração às (aos) Presidentes de Conselhos Executivo	183
Anexo 2	186
Guião de entrevista.....	186
Anexo 3	189
Análise das Entrevistas aos Presidentes dos Conselhos Executivos	190
Anexo 4	219
Entrevistas às (aos) Presidentes dos Conselhos Executivos.....	219

Sumário de Quadros

Quadro n.º 1 – Código de escola e agrupamento de escola, código dos Presidentes dos Conselhos Executivos,.....	125
Quadro 2 - Identificação da Direção Regional com quem as Escolas e Agrupamentos de Escolas celebraram o Contrato de Autonomia.	125
Quadro n.º3 - Resposta à pergunta 1	133
Quadro n.º4 – Resposta à pergunta 2.1	133
Quadro n.º 5 – Resposta à pergunta 2.2.....	135
Quadro n.º6 – Resposta à pergunta 2.3.....	135
Quadro n.º 7 – Resposta à pergunta 3.....	136
Quadro n.º8 – Resposta à pergunta 4.....	137
Quadro n.º 9 – Resposta à pergunta 5.....	138
Quadro n.º 10 – Resposta à pergunta 6.....	139
Quadro n.º 11 – Resposta à pergunta 7.....	139
Quadro n.º 12 – Resposta à pergunta 7.1.....	140
Quadro n.º 13 – Resposta à pergunta 8.....	141
Quadro n.º 14 – Resposta à pergunta 9.....	141
Quadro n.º 15 – Resposta à pergunta 10.....	142
Quadro n.º 16 – Resposta à pergunta 11.....	143
Quadro n.º 17 – Resposta à pergunta 11.1.....	144
Quadro n.º 18 – Resposta à pergunta 12.....	144
Quadro n.º 19 – Resposta à pergunta 13.....	145
Quadro n.º 20 – Resposta à pergunta 14.....	146
Quadro n.º 21 – Resposta à pergunta 15.....	147
Quadro n.º 22 – Resposta à pergunta 16.....	147
Quadro n.º 23 – Resposta à pergunta 16 a.....	148
Quadro n.º 24 – Resposta à pergunta 17.....	149

Quadro n.º 25 – Resposta à pergunta 18.....	150
Quadro n.º 26 – Resposta à pergunta 19.....	151

INTRODUÇÃO

Consideramos que “os fenómenos sociais, nos quais se incluem os educativos, ocorreram num tempo histórico e numa época específica, sofrendo a influência das características e da evolução histórica que as gerou” (Martins, E. & Delgado, J, 2001, p.7), e são “construídos e interpretados, quer pelo sujeito que os vivencia, quer pelo sujeito que os analisa” (Ibidem). Também a “formulação e definição de conceitos como democraticidade, participação, eficácia e liderança, autonomia e regulação não são independentes do contexto histórico, político, social ou pedagógico em que ocorrem” (Ibidem). Segundo Lima (2006, p.6), para a compreensão da administração da educação em Portugal é indispensável a “análise da problemática da autonomia das escolas e das suas acentuadas variações e significações, em articulação com uma constelação de conceitos que gravitam em seu redor” (Ibidem, 2006, p.6), tais como os de descentralização, projecto educativo, comunidade educativa, territorialização das políticas educativas, contrato de autonomia, e ainda o de desconcentração (Ibidem). Procederemos a uma análise destes conceitos, carreando a opinião de vários autores, e segundo diferentes perspectivas, já que alguns dos termos têm diferentes significados dependendo do campo em que estão a ser analisados. Tentaremos, neste trabalho, abordar algumas das “tensões entre centralização e descentralização, entre orientações, decisões e acções, entre discursos autonómicos e contextos organizacionais heterónomos, entre escolas governantes e escolas governadas” (Lima, 2006, p.6-7) e, ainda, a inscrição da autonomia nos discursos, por ser compatível com as orientações dominantes, emanadas de grandes organizações internacionais (OCDE, Unesco; União Europeia, Banco Mundial (Lima, 2006, p.9), e daquilo a que Roger Dale (2001, citado Ibidem) designou por “agenda globalmente estruturada para a educação”.

Esta dissertação que tem por título – Contratos de autonomia: descentralização, desconcentração ou (re)centralização, obriga a que, para uma melhor compreensão e contextualização, efectuássemos uma abordagem, embora sucinta, da administração do sistema educativo e o governo das escolas do ensino básico e secundário em Portugal. Para o efeito, procederemos à análise dos modelos de administração do sistema educativo, desde o Estado Novo até aos dias de hoje.

Considerando que os países estão cada vez mais interdependentes em vários domínios, em que a educação e políticas educativas não são excepção, fizemos uma breve incursão, em sede comparada, sobre a questão da centralização, descentralização, autonomia e contratos de autonomia, referindo vários países, com especial incidência sobre os trinta países da Rede Eurydice que integraram um estudo sobre a forma como a autonomia das escolas está presentemente a ser posta em prática.

Ao eleger a autonomia e os contratos de autonomia como problemática e como analisador privilegiado da administração da educação e das políticas educativas, impunha-se que procedêssemos a uma análise sobre as concepções e pertinência do Projecto Educativo de Escola, enquanto instrumento orientador da política educativa do estabelecimento de ensino. Canário considera que “o projecto educativo surge como o instrumento, por excelência, da construção da autonomia do estabelecimento de ensino” (1992, p.12). O Projecto Educativo é, ou deverá ser uma carta distintiva de cada estabelecimento, qual bilhete de identidade. Reveste-se, ainda, de especial e primordial importância para as escolas que pretenderem e firmaram o contrato de autonomia.

Para o estudo empírico tínhamos como universo as 22 escolas e agrupamentos de escolas que celebraram um contrato de autonomia com o Ministério de Educação, em 10 de Setembro de 2007.

Consideramos que, para apurar a problemática que enunciamos na pergunta de partida, os Presidentes dos Conselhos Executivos, seriam os interlocutores privilegiados, na medida em que participaram no processo anterior à celebração do contrato, foram os representantes das escolas e agrupamentos de escolas que assinaram o contrato, e, na qualidade de Presidentes dos Conselhos Executivos são parte, sujeitos e observadores que poderão ter uma visão mais global e específica do contributo do contrato de autonomia no seio das suas escolas.

Será nossa intenção neste estudo, contribuir para uma visão sobre os poderes que as escolas passaram a deter, por força dos contratos de autonomia e, se estes vieram, de facto, contribuir para a autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino, ou se a realidade das escolas continua profundamente “subordinada a perspectivas técnico-instrumentais e a orgânica do ministério dificilmente suportará uma efectiva política de descentralização e de reforço de autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino, mesmo que tal política constitua prioridade governativa” (2006, p. 52).

A presente dissertação é composta por duas partes distintas nos seus conteúdos específicos.

Na primeira parte, fundamentação teórica, apresentamos o enquadramento teórico em cinco capítulos.

No capítulo 1, *Análise Histórica do Sistema Educativo Português*, pretendemos traçar a evolução, desde o Estado Novo aos dias de hoje, da administração do sistema educativo e o governo das escolas do ensino básico e secundário, e o enquadramento da autonomia das escolas em Portugal.

No capítulo 2, *Análise em sede comparada da descentralização (recentralização, redescenração) e autonomia*, pretende-se caracterizar a administração da educação de alguns países, bem como a sua evolução em termos de centralização, descentralização e autonomia. Analisaremos ainda, com especial incidência, o estudo sobre a forma como a autonomia das escolas está presentemente a ser posta em prática em trinta países que integram a Rede Eurydice.

Ao longo do capítulo 3, *Descentralização e Autonomia*, começamos por referir a pertinência da descentralização e autonomia nos dias de hoje. Tentamos compreender o conceito de centralização, desconcentração, descentralização e autonomia para os diferentes autores e em diversos contextos. Prosseguimos com a análise das modalidades e critérios de descentralização e autonomia. Enunciamos os principais argumentos a favor da descentralização. Tentamos analisar a autonomia nas organizações educacionais, nas escolas, e a autonomia docente. Em síntese, ainda referimos a relação entre a autonomia e a liderança.

No capítulo 4, *Projecto Educativo*, procedemos à sua contextualização em sede comparada, referindo o efeito contaminação. Devido à importância deste documento, nomeadamente no que à autonomia e ao contrato de autonomia concerne, procedemos à análise da concepção (para diversos autores), relação com a administração das escolas e seu enquadramento legal.

No capítulo 5, *Contratos de Autonomia*, de forma sumária descrevemos o seu enquadramento legal, os objectivos e os requisitos legais a que devem obedecer, segundo o que estipula a legislação.

Na segunda parte expomos o nosso estudo empírico.

No capítulo 6, Metodologia da Investigação, pretendemos referir qual a metodologia adoptada assim como as técnicas utilizadas. De seguida exporemos a natureza do estudo e sua justificação. Também referiremos os actos preparatórios que antecederam a construção do guião de entrevista e os procedimentos adoptados. Passaremos à descrição da recolha de dados.

Por último, apresentaremos a análise das entrevistas, seguido de uma análise global das mesmas, bem como os quadros com as respostas dos entrevistados, dispostas por itens.

Finalmente apresentamos a conclusão do estudo empírico e uma conclusão final.

PARTE I
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo 1

Análise Histórica do Sistema Educativo Português

Introdução

Neste capítulo partimos do pressuposto que seria imprescindível, para uma melhor compreensão dos contratos de autonomia celebrados em 10 de Setembro de 2007 entre o Ministério da Educação e algumas escolas e agrupamentos de escolas, procedermos a uma análise da evolução do sistema educativo português desde o Estado Novo até aos dias de hoje. Tal abordagem pretende incidir, de forma sumária, sobre a administração do sistema educativo, elegendo a autonomia como analisador privilegiado da administração da educação e das políticas educativas em Portugal das últimas duas décadas.

1.1 O Estado Novo – A centralização ao serviço do controlo social

Segundo Formosinho & Machado:

“O actual ressurgimento da relação da escola com o território local vem inverter uma tendência que, vinda dos ideais da Revolução Francesa, teve o seu principal impulso nas leis escolares de Jules Ferry, inspiradoras do ideário educativo da primeira República Portuguesa. O processo de nacionalização do ensino, procurando a sua legitimação numa nova escola-nação-território, faz do Estado o substituto da Igreja na sua missão educadora de “cidadão” e da escola o seu instrumento privilegiado. Foi, com efeito, a garantia do controlo da escola pelo Estado que custou à Companhia de Jesus duas expulsões do território nacional, com o Marquês de Pombal e a primeira República”. (...) “O Estado Novo, embora tenha restabelecido uma relação privilegiada com a Igreja, não deixou de se assumir como Estado-educador, a quem incumbia a educação nacional, cuja organização e controlo é deixado à administração central e passa pelo currículo académico, pelos modos de organização dos professores, dos alunos e do processo de ensino” (1998, p. 99; 2000, p. 31- 32).

O sistema de ensino do Estado Novo cumpre, assim, a sua missão centralizadora ao serviço do controlo social, de acordo com o modelo social vigente.

Já na década de 70, em pleno “período Marcelista”, na sequência da divulgação de que o ensino iria ser “democratizado”, e numa tentativa de resposta aos desajustamentos do

sistema educativo tendo em vista a recuperação do atraso em que o país se encontrava, Veiga Simão, na qualidade de Ministro da Educação, institucionalizou a educação pré-escolar, alargou a escolaridade básica obrigatória e aumentou o número de estabelecimentos de ensino, proporcionando maior proximidade com as populações que os procuravam, “alicerçada numa concepção liberal e meritocrática de igualdades de oportunidades que deveria permitir o acesso dos melhores a níveis mais elevados de escolarização” (Formosinho & Machado, 1999, p. 101; 2000, p.33). A Reforma Veiga Simão (Lei n.º 5/73, de 25 de Julho), tendo como objectivo a “democratização do ensino”, ao permitir a professores e alunos, no interior da escola, espaços de participação que colidiam com o ideário do regime político então vigente, mas que prenunciam a necessidade de “democratização da sociedade” (Ibidem, ibidem), não teve, no entanto, tempo para poder ser testada, por se encontrar “numa fase embrionária de desenvolvimento” (Delgado & Martins, 2001, p. 13), quando se deu o 25 de Abril de 1974.

1.2 Período pós-25 de Abril de 1974

Formosinho & Machado, (1999, p. 101; 2000, p. 34) utilizam a expressão de Santos (1984, p. 17), “Estado dual”, para caracterizar o período que se segue ao 25 de Abril de 1974. Se por um lado, na escola e “no que se refere à sua gestão, é hoje um dado adquirido que a “tomada de poder” pelas assembleias de estudantes e professores” (1999, p. 101; 2000, p.34) “leva a uma “auto-organização da gestão escolar”, por outro, ela continua dependente da administração central que se vê obrigada “a intervir por arrastamento, aparentemente com intuítos de dar cobertura legal àquelas iniciativas e aos órgãos de gestão já em funcionamento em diversas escolas, assacando-lhes “as atribuições que incumbiam aos anteriores órgãos de gestão” (Ibidem, ibidem), nomeadamente com a publicação do Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio que, “aceitando a colegialidade das “comissões de gestão” (Ibidem, ibidem), obriga à escolha de um dos docentes para presidente, exercendo funções de representação e controlo das deliberações colectivas. Para Formosinho & Machado “este acto legislativo, por si só, já simboliza uma afirmação (mesmo que tímida) do poder central sobre as escolas” (1999, p. 102, 2000, p. 34).

Lima, reportando-se a este período, refere que:

“não se falando de autonomia, mas preferencialmente de gestão democrática, ou de autogestão pedagógica, foi contudo, de autonomia que verdadeiramente se tratou quando, em muitas escolas, se operou um ensaio autogestionário e se passou a exercitar uma autonomia de facto, embora não de jure, através de processos de mobilização, de participação e de activismo que afrontam os poderes centrais” (2006, p. 11).

Segundo Lima (2006, p.12), a substituição dos reitores/directores por órgãos colegiais, a abertura à participação de professores, alunos e funcionários, o recurso às assembleias gerais e as consequentes tomadas de decisão sobre os mais variados aspectos, desde conteúdos curriculares, formas de avaliação, calendário escolar, entre outros, “constituem confirmação empírica de uma autonomia praticada, embora não decretada, com efectiva expressão no plano da acção organizacional” (Ibidem).

“Partilhando, por essa via, com o poder central o exercício da governação das escolas e interferindo nos respectivos processos de decisão, seja em termos de definição de políticas escolares, seja no que concerne à produção de certas regras processuais e formas de execução, por vezes evidenciando a assunção de um considerável grau de liberdade” (Lima, 2006, p.12).

Em finais de 1974, através do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, “o governo voltará a legislar no sentido de procurar estancar as práticas autonómicas, tentando proceder a uma normalização precoce do governo das escolas e impondo “um modelo de gestão” uniforme (Lima, 2006, p.13), “criando uma nova morfologia organizacional com o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo no topo, aos quais atribui as funções que constavam dos estatutos e regulamentos que vigoravam no anterior regime político” (Formosinho & Machado, 1999, p. 102; 2000, p.35), e “na sujeição de todos estes órgãos às práticas e às regras centralmente definidas” (Lima, 2006, p. 13). É neste contexto que o art.º 32.º do diploma atrás referido, impõe o dever de o Conselho Directivo “informar os serviços centrais do conteúdo dos pareceres e propostas das “assembleias consultivas” que não sejam executadas e das razões da sua não execução” (Formosinho & Machado, 1999, p.102; 2000, p. 35). Para estes autores trata-se de corresponder aos “objectivos daquelas que viriam a ser as mais importantes forças políticas a inscrever-se na linha do retorno da centralização concentrada e burocrática que o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, ajudará a restaurar” (Ibidem, ibidem), ficando “clara a inexistência de um projecto de descentralização do ministério da educação, da

autogestão pedagógica, de autonomia das escolas e de devolução de certos poderes do centro para as periferias” (Lima, 2006, pp. 13-14).

1.3 Período de 1976

Em 1976 é promulgada a Constituição da República Portuguesa onde se institui a democracia representativa.

O Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, conhecido por “decreto da gestão de [Mário Sottomayor] Cardia, “anunciava o processo de reconstrução do paradigma da centralização (o retorno do poder ao centro), desvalorizando fortemente as experiências anteriores de tipo autonómico, associando-as à desordem e ao caos total nas escolas” (Lima, 2006, p. 14). Para este autor, a partir de 1976 institucionaliza-se a gestão democrática das escolas, garantindo a eleição de órgãos colegiais de gestão das escolas e, em simultâneo, consagra “um sistema centralizado de administração e um governo heterónimo das escolas” (Ibidem), na medida em que são retirados aos professores poderes de decisão sobre políticas escolares, ficando praticamente com o exclusivo das tarefas de gestão corrente (Lima, 2006, p. 15). Trata-se, no dizer deste autor, da “tradição centralista que sempre conferiu a cada escola o carácter de extensão do centro ou de “serviço local” (Formosinho, 1989), periférico, subordinado e heterogovernado” (Ibidem), em que “o controlo dos aparelhos centrais e regionais é crescente” (Lima, 2006, p. 16).

1.4 Anos 80 - “retórica descentralizadora e práticas de centralização desconcentrada”

“Enquanto se aguardava a possibilidade de elaboração de uma Lei de Bases do Sistema Educativo, cuja necessidade era cada vez mais consensualmente reconhecida, o Ministério da Educação ia procedendo à reformulação da sua orgânica de funcionamento e à desconcentração dos seus serviços e as energias eram direccionadas para a discussão dos projectos de Lei de Bases, (...) e para o debate de ideias em torno da democracia e da participação, da centralização e da descentralização, da democraticidade da direcção dos estabelecimentos e da profissionalidade da sua gestão”(Formosinho, 1999, p.105; 2000, p.39).

A Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) foi encarregada, a partir de 1986, de apresentar propostas para a reforma da administração e gestão das escolas, e apresentou um documento, antes da aprovação da Lei de Bases, onde assumia a necessidade de descentralizar a administração educativa, nos planos regional, local e institucional. Entretanto o governo publica a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, designada por Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), que no artigo 3.º alínea a), adota como princípios organizativos, “contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”, e na alínea g) “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido comunitário e níveis de decisão eficientes”. O mesmo diploma, no artigo 45.º, consagra os “princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo” no âmbito da administração e gestão das escolas, mas, segundo Lima, “em nenhum momento a LBSE estabelece concretamente a participação dos pais dos alunos ou das autoridades locais nos órgãos de direcção das escolas, assim como, relativamente a esses órgãos, se revela ambígua e, sobretudo, à margem da consagração da autonomia das escolas” (2006, p.18). Para Lima, a LBSE, em termos estruturais, define dois níveis de administração, o central e o regional (artigo 44.º), além da administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino (artigo 45.º). Considera o autor que à administração central competirão as funções de:

“concepção, planeamento e definição normativa”, de “coordenação global e avaliação da execução das medidas da política educativa”, de “inspecção e tutela”, de “definição de critérios gerais de implantação da rede escolar” e de “garantia da qualidade”, ou seja, as funções mais relevantes e mais típicas de uma modalidade centralizada de administração da educação” (Lima, 2006, p. 18).

Relativamente à administração regional, através dos departamentos regionais, caberiam as funções de coordenação e acompanhamento da actividade educativa. Acontece que, os departamentos regionais nunca foram criados, sendo mais tarde as direcções regionais de educação, entretanto criadas, as principais beneficiárias da descentralização consignada na LBSE. Ora, as direcções regionais não passam de órgãos desconcentrados,

subordinados ao centro, que a partir da sua criação funcionam, segundo Lima, como “departamentos pericentrais regionalmente disseminados, com maior capacidade de exercer o controlo central sobre as escolas” (2006, p. 19).

A CRSE solicitou, a um grupo de trabalho da Universidade do Minho, constituído por João Formosinho, António Fernandes e Licínio Lima, um estudo sobre a reforma da administração e gestão das escolas, tendo por objecto a análise da CRP e a LBSE. Em 1987 um dos estudos foi apresentado publicamente, tendo sido publicados em Setembro de 1988. Nesse estudo os autores referem que a lei não atribui autonomia às escolas básicas e secundárias, embora tenha de se reconhecer que para obedecer a outros princípios nela consignados se exige, “para a sua integral aplicação, a existência de um certo grau de descentralização a nível da escola”, como refere Fernandes (1988, p. 139), “razão pela qual se entende que “a escola goza de autonomia pedagógica e de orientação” (Idem, p. 141, Ibidem). Também Formosinho considera que “as escolas gozarão de competências importantes no plano pedagógico e científico, o que implica um certo grau de autonomia nos domínios administrativo e financeiro” (1988, p.70). O grupo da Universidade do Minho partiu do pressuposto “que a direcção das escolas portuguesas se situava fora, e para além das escolas, lhes era externa, sendo antes assumida pelos serviços centrais do Ministério” (Lima, 2006, p. 22). Distinguem direcção enquanto “formulação ou adopção de políticas ou estratégias” (Formosinho, 1988) de gestão, que não é mais que a “sua implementação” (art.º 45.º), cujas actividades distribui de forma não uniforme por todos os níveis de administração (artigos 43.º a 45.º) (Ibidem), “em que esta última fica circunscrita e democraticamente subordinada, executando as decisões políticas do órgão, legítimo, de direcção” (Lima, 2006, p. 22).

Não se estranha, pois, que quer os estudos do grupo da Universidade do Minho, quer as propostas da CRSE, aconselhem menos burocracia e mais descentralização, chegando mesmo, esta última, a admitir a “falência do modelo centralizador”, e a propor uma mais ampla autonomia das “escolas, dos pontos de vista administrativo e financeiro, e da organização e funcionamento pedagógico”, como consta do documento que entregou ao governo em 1998 (CRSE, 1988, p. 550). Acontece que, embora unânimes nas crítica à centralização burocrática, elas inserem-se em lógicas distintas na medida em que umas se inscrevem numa “concepção de autonomia da escola enquanto política educativa (autonomia substantiva), pugnando por uma divisão mais democrática e participativa de poderes de decisão e descentralização do sistema de administração escola” (Lima, 2006, p.

24), enquanto outras se integram numa ideologia de crítica ao Estado-providência e à administração pública, em que a descentralização da educação se insere numa lógica de reforma do Estado com perspectivas de descentralização e privatização, em que a autonomia das escolas se reduz, no dizer de Lima, “a uma técnica de gestão e a uma delegação política de encargos e responsabilidades (autonomia instrumental e autonomia como delegação política)” (2006, p. 24). Neste caso e segundo o mesmo autor:

“a subordinação do discurso da autonomia a uma agenda gerencialista e modernizadora, associando a autonomia a uma técnica de gestão orientada para a obtenção de eficácia, da eficiência e da competitividade, unilateralmente definidas em termos de racionalidade económica e gerencial, desvinculou as perspectivas autonómicas de uma concepção democrático-participativa e remeteu-as para programas políticos que, noutros países, tinham colocado a autonomia e a gestão centrada na escola no cerne das suas orientações privatistas e na introdução de novos mecanismos de regulação da educação pública no mercado” (Lima, 2006, p. 24 - 25).

Acontece que, enquanto a CRSE elaborava as propostas descentralizadoras e autonómicas, o governo aprova, em 3 de Janeiro, uma nova orgânica do ministério da educação, através do Decreto-Lei n.º 3/87, que, no dizer de Lima, “procura alcançar uma maior eficácia do poder central introduzindo (...) novas instâncias de desconcentração” (2006, p. 26), ao estatuir, no ponto 2 do art.º3.º que: “as funções de orientação e coordenação dos estabelecimentos de ensino competirão aos serviços centrais através de direcções regionais de educação”. À época, as novas “direcções regionais” são definidas como “órgãos desconcentrados de coordenação e apoio dos estabelecimentos de ensino (art.º 26.º), tendo sido mais tarde estruturadas segundo o Decreto-lei n.º 361/98, de 18 de Outubro, e definidas como “serviços regionais desconcentrados”, ou “serviços intermédios entre a administração central e as escolas”, actuando nas áreas pedagógica, de pessoal docente e não docente, dos equipamentos e dos recursos educativos e, ainda, do apoio sócio-educativo, embora sem poderes de decisão próprios, intervindo enquanto extensões e em nome dos serviços centrais” (Lima, 2006, pp.26-27).

Segundo Lima, este quadro político institucional insere-se numa lógica de reorganização do centro e das estruturas pericentrais com vista à manutenção e ao reforço do controlo sobre as escolas, incompatível com uma política de descentralização e de autonomia dos estabelecimentos de ensino (2006, p. 27). Neste contexto de feição centralizada serão publicados, em 1989 e em 1991, dois diplomas. Um incidindo sobre o

“regime de autonomia das escolas” e o outro sobre o “regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar”.

1.5 Da concepção à prática da autonomia prescrita no Decreto-Lei 115-A/98

Em 1995 o partido socialista assumia a educação como prioridade governativa e, em 1996, pelo Despacho n.º 130/ME/96, solicita a João Barroso um estudo prévio que viria a ser publicado em 1997, sob o título Autonomia e Gestão das Escolas e, onde, entre outros aspectos, deveria propor um programa de execução para o reforço da autonomia das escolas. Na sequência deste estudo é aprovado o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio, que altera o modelo jurídico em vigor desde 1976, e que viria a sofrer as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de Abril. Atento o preâmbulo e as normas dos diplomas atrás referidos pode constatar-se que “o novo regime” afirma pretender estabelecer a “escola enquanto centro de políticas educativas”, construindo a sua autonomia “a partir da comunidade em que se insere”, que valoriza os projectos educativos das escolas, a dimensão local das políticas educativas e da participação de professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local. No artigo 3.º do Decreto – Lei 115-A/98, define-se autonomia como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”, estes dependentes do Decreto-Lei n.º 43/89, para todas as escolas, e dependentes, sobretudo, das novas prerrogativas concedidas às escolas que venham a assinar contratos de autonomia de primeira fase e, após avaliação, eventualmente venham a celebrar contratos de segunda fase. Para Lima,

“é neste domínio dos contratos e das fases de autonomia, e respectivas atribuições e competências que tudo se joga em termos de descentralização e de autonomia das escolas, não obstante as também relevantes estruturas organizacionais criadas, designadamente a “assembleia” (embora longe de representar um órgão de direcção), o “conselho executivo” ou “director”, o “conselho pedagógico” e o “conselho administrativo” (2006, p.39).

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98 pode ainda ler-se que:

“o reforço da autonomia não deve, (...) ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas (...) mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo”.

Antecipava-se às críticas dos que concebem a descentralização e a autonomia de tipo liberalizante ou desregulador e, ao afastar-se do estudo de João Barroso, em alguns aspectos, levou a que este tenha concluído “quão importantes terão sido as “micro-políticas da macropolítica” (Barroso, 1999 a, p. 30).

Apesar do discurso descentralizador e autonómico, a “mudança de tipo insular”, como Lima a designa (2006, p. 39), não é mais do que uma forma de adiar as políticas de descentralização, já que não lhe subjaz uma mudança global do sistema de administração da educação, uma vez que não se alterou a orgânica do ministério e o funcionamento dos seus serviços centrais regionais e locais, a concentração de poderes de decisão, a legislação relativa ao currículo, à gestão pedagógica e didáctica, à avaliação dos alunos, etc., “como se estas matérias não tivessem incidência directa no tipo de governação das escolas e na amplitude dos respectivos poderes de decisão” (Lima, 2006, p. 40). Pelo exposto, e no entender de Lima, a avaliação da implementação do Decreto-Lei n.º115-A/98, bem como a de alguma investigação produzida,

“não deixam margem para dúvidas quanto às dificuldades de democratização do governo das escolas e de assunção de significativas margens de autonomia, remetendo a “autonomia decretada” para um estatuto frequentemente retórico e, pelo contrário, revelando-se um discurso compatível com a recentralização de poderes” (2006, p. 40).

Aduzindo o mesmo autor a ausência de contratos com a escola, a falta de regulamentação dos mesmos, e ainda a forte dependência da administração regional. Corrobora o autor as suas ideias com o facto de, passados oito anos após a aprovação do “novo regime”, apenas uma escola, considerada sui generis, tivesse sido integrada numa primeira fase, tendo assinado o contrato de autonomia (Ibidem), levando-o a escrever que:

“a autonomia sob contratualização se encontra generalizadamente ausente das políticas educativas e das práticas da administração central e regional, ou seja, que as escolas portuguesas se encontram, actualmente, no grau zero da autonomia contratualizada, de resto congruente com uma política e administração da educação de tipo centralizada-desconcentrada”(Lima, 2006, p. 41).

O Decreto-lei n.º 208/2002, de 17 de Agosto, institui uma nova orgânica do ministério e, no respeitante à autonomia das escolas, limita-se a referir que as escolas são “titulares de uma crescente e desejável autonomia”. No entanto, na análise de Lima, “a nova orgânica” (2006, p. 43) apresenta uma estrutura mais concentrada em termos de departamentos centrais, na medida em que extingue os institutos públicos dotados de autonomia e “cria novos órgãos centrais, como o Conselho de Administração Educativa e, no interior deste, o Conselho de Directores Regionais, o Conselho de Administração de Recursos e o Conselho de Acção Social Escolar.” (2006, p.43). O que atrás se referiu levou a afirmar que “de forma complexa e aparentemente contraditória, a referida (re)concentração foi acompanhada por processos de desconcentração (...), podendo defender-se “a tese da criação de um novo escalão de administração desconcentrada” (Ibidem). Passa então a caber à escola e agrupamento de escolas a centralidade de execução das políticas educativas mas não a capacidade de decisão ou de definição de políticas educativas, como pode ser comprovado no preâmbulo dos decretos regulamentares publicados em 2004, como é exemplo o Decreto Regional 7/2004, de 28 de Abril, que preceitua que as “direcções regionais devem garantir a fidedignidade da execução das políticas educativas com o apoio dos serviços centrais” assumindo um estatuto de intermediação. Face ao exposto, Lima considera que é nos níveis regionais e locais que se completa a lógica centralista e de controlo, de tipo hierárquico e extensionista, através da reconceptualização da expressão “territorialização da política educativa”, associando-a a uma disseminação geográfica e a uma fiel realização das directivas centralmente produzidas para todos os territórios escolares, ao invés de uma democratização e descentralização de poderes. (Lima, 2006, p. 45). A tónica é colocada na modernização da rede, na descentralização de competências para as autarquias locais, no processo de agrupamento de escolas, na avaliação das escolas, etc., sem proceder ao reforço da autonomia e sem assegurar processos de descentralização (Ibidem).

Relativamente ao agrupamento de escolas, a partir da publicação do Despacho n.º 13313/2003, privilegiam-se os agrupamentos verticais em detrimento dos horizontais, revelando a administração, mais uma vez, segundo Lima, “um manifesto desprezo pelas lógicas, interesses e ritmos locais, optando por uma lógica centralizada e por um estilo autoritário” (2006, p.50), correndo o risco de cada escola agrupada se tornar “já não apenas periférica face às instâncias centrais e regionais, mas também relativamente à escola-sede do agrupamento, de que formalmente faz parte integrante” (Ibidem).

Quanto à autonomia da escola, para Lima:

“continua profundamente subordinada a perspectivas técnico-instrumentais e a orgânica do ministério dificilmente suportará uma efectiva política de descentralização e de reforço de autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino, mesmo que tal política constitua prioridade governativa” (2006, p. 52).

Chegados a este ponto convém referir que o conceito de autonomia, no que concerne à escola, pode ter e tem significados e conteúdos diferentes para os investigadores/autores. A título de exemplo, para Rosa:

“a autonomia no quadro das escolas públicas não superiores é encarada como um mero instrumento de gestão e administração destes estabelecimentos de ensino. Neste caso deparamo-nos ou com um sistema de desconcentração de poderes que não configura verdadeiramente a situação de autonomia ou então de descentralização como administração indirecta do Estado, em ambos os casos libertando os órgãos centrais de determinadas funções e tarefas e garantindo uma gestão de proximidade que permite adaptar algumas medidas à realidade concreta em que vão ser aplicadas. As escolas não são iguais umas às outras, enfrentam problemas diferentes como resultado de contextos diferentes e torna-se absurdo impor a todo o universo escolar regras que só fazem sentido para uma parte do universo contemplado.

Pela via da autonomia permite-nos que, num conjunto determinado de actividades, se trate de forma auto-responsável, de modo diferente, o que é diferente, flexibilizando e adequando as soluções administrativas ao contexto em que vão ser aplicadas.” (2006, pp.17-18)

Para Barroso a autonomia consiste num,

“conjunto de competências (definidas normativamente) que os órgãos próprios de gestão da escola têm, para decidirem sobre matérias relevantes ligadas à definição de objectivos, às modalidades de organização, à programação de actividades e aplicação de recursos” (1996).

Neste sentido, o mesmo autor refere que as medidas de “concessão (ou reforço) da autonomia das escolas tendem a ser encaradas como variantes de um processo global de descentralização, já não para instâncias da administração intermédia ou local, mas para os próprios estabelecimentos de ensino” (2006, p. 23).

Para Sousa Fernandes a “autonomia distingue-se de descentralização na medida em que envolve não apenas uma distribuição de atribuições e competências dentro de um sistema político ou administrativo, mas mais directamente a capacidade de acção por parte dos titulares dessa distribuição” (2005, p.59).

Barroso, sobre a autonomia das escolas, considera dever distinguir-se o plano da definição política e do ordenamento jurídico e administrativo sobre as atribuições, competências e modos de governos das escolas (autonomia decretada), do plano das dinâmicas sociais em que cada organização, e para lá das determinantes político administrativas, produzem formas de regulação autónoma (autonomia construída) (Barroso, 1996, citado por Barroso, 2006, p.23). Considera o mesmo autor que “o que se pode decretar são as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino” (2006, p.24). Para este autor a designação de autonomia das escolas esconde “diferentes realidades com significados, objectivos, modalidades de operacionalização e resultados diferentes” (2006, p. 25), já que as políticas de reforço da autonomia das escolas se podem realizar através do que designa por “tríplice movimento” (2006, p. 24), que vai da delegação de competências e recursos à individualização dos percursos escolares e à horizontalização das dependências.

Relativamente à delegação de competências e recursos a autonomia das escolas traduz-se numa “modalidade de descentralização ou de re-descentralização, através da transferência (da administração central ou das autoridades locais, conforme os casos) de atribuições, competências e recursos (nomeadamente financeiros), para as escolas individualmente consideradas” (2006, p.24). Quanto à individualização dos percursos escolares a “autonomia das escolas introduz a deslocalização (ou contextualização) do projecto educativo nacional para o nível do estabelecimento de ensino” (2006, p. 24). Quanto à horizontalização das dependências, a “autonomia das escolas consagra a diminuição da dependência vertical em relação à administração, e o conseqüente aumento das interdependências horizontais, quer com a comunidade local, em geral, quer, em particular, com as escolas que partilham um mesmo território” (2006, p. 24-25). As diferenças atrás apontadas por Barroso inscrevem-se “em opções políticas diversas e o seu significado só pode ser percebido tendo em conta um conjunto mais vasto de transformações que ocorrem nos modos de governar a educação e a especificidade dos

contextos económicos sociais e históricos em que ocorrem” (2006, p. 25). Não é, pois, só uma questão de diferença de semântica.

1.6 Enquadramento legal da autonomia

A legislação básica sobre a autonomia está consagrada no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio – Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-escolar e dos Ensino Básico e Secundário, e no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, que estabelece o Regime Jurídico da Autonomia da escola. As ideias de autonomia, participação, democraticidade descentralização da administração e gestão das escolas perpassam muitos dos diplomas da área da educação. A LBSE, não sendo a legislação fundamental nesta matéria, define no artigo 3.º, alínea g),: “Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção ao meio comunitário e níveis de decisão eficientes”, fixando princípios organizativos do sistema educativo.

Hoje, a escola elege os seus órgãos representativos de forma democrática, e é-lhe atribuído o poder de tomar decisões autonomamente, sob sua própria responsabilidade, para concretização do projecto educativo e do plano anual de actividades por si mesma definidos, e têm o poder de aprovar o seu próprio regulamento. Projecto educativo, plano anual de actividades e regulamento da escola são, aliás, os instrumentos por excelência do exercício da autonomia (art.º 3.º do Decreto-Lei 115-A/98), isto é, do seu “autogoverno” (Castro, 2007, p.54).

A autonomia prevista na lei contempla o exercício de competências próprias em vários domínios, caracterizados no regime jurídico da autonomia da escola, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 43/89, como o da autonomia pedagógica que contempla a gestão de currículos, programas e actividades educativas, a avaliação, a orientação e acompanhamento de alunos, a gestão de espaços e tempos escolares, a gestão e formação do pessoal docente; a autonomia cultural na medida em que se atribuem competências para organizar ou participar em acções de extensão educativa, de difusão cultural ou de animação sociocomunitária; de autonomia administrativa escolar exercida através de

competências próprias em matéria de admissão de alunos, de serviço de exames e de equivalências, na gestão do pessoal não docente, na gestão dos apoios educativos, de instalações e equipamentos, e a autonomia na gestão financeira, pois prevê a elaboração de uma proposta de orçamento privativo associado ao respectivo plano de actividades a apresentar à Direcção Regional de Educação. (Castro, 2007, p. 55-56). Para este autor,

“apesar da autonomia concedida às escolas por este diploma, houve, nalguns casos, falta de iniciativa por parte das escolas na dinamização dessa autonomia, mas, por outro lado, a Administração Estadual Central não cessou de emitir normas jurídicas que, na prática, retiram o exercício autónomo de competências às escolas. (2007, p. 56)

Relativamente à autonomia pedagógica, no que à gestão de currículos diz respeito, a produção normativa “asfixiante” (Castro, 2007, p. 56) é patente nos decretos-lei que passamos a elencar; n.º 6/2001, de 18 de Janeiro; n.º 209/2002, de 17 de Outubro; n.º 74/2004 e n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro.

Quanto à gestão e formação do pessoal docente, apesar do estipulado no art.º 26.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98 que atribui ao Conselho Pedagógico a elaboração do plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, o Ministério da Educação tem vindo a definir prioridades, tendo privilegiado e definido, para o ano lectivo 2006/2007, formação nas TIC e sobre Biblioteca Escolar.

No que concerne ao calendário escolar, concede flexibilidade dentro dos limites fixados a nível nacional, que tem vindo a ser, na prática, “rigorosamente definido pelo Ministério da Educação (e não apenas os seus limites) quanto ao ano 2005/2006” (Castro, 2007, p. 57).

A nível da gestão financeira o grau de autonomia conferido apenas permite a elaboração de um orçamento privativo, sujeito às regras da contabilidade pública, que permite à escola arrendar os seus espaços, revertendo as receitas a favor da mesma.

Em Outubro de 2006, sob a orientação da Ministra da Educação, as direcções regionais, com o objectivo de proceder ao reforço de autonomia das escolas, aprovaram despachos de delegação de poderes nas áreas de recursos humanos, pedagógicos e recursos materiais.

Como corolário da autonomia e para concretização da mesma a lei prevê que a escola possa, inclusivamente, celebrar contratos de autonomia.

Os contratos de autonomia, segundo Fernandes,

“devem ser programas de mudança e incentivarem as escolas que promovem soluções autónomas ao serviço do interesse e das necessidades dos alunos, assim como devem também promover a sua assunção de novas competências, nomeadamente no âmbito da estabilização dos professores e do incentivo da continuidade da relação pedagógica. Não dispensam, de igual modo, um atitude vigilante relativamente à possibilidade da sua incorporação na retórica mobilizadora da acção, mas incapaz de romper com o estado de coisas existente” (Fernandes, 2000, p. 102).

Síntese do capítulo

A análise sumária da evolução histórica do Sistema Educativo Português que tentamos abordar neste primeiro capítulo, permitiu-nos compreender que no período designado por Estado Novo o sistema de ensino cumpria a sua missão centralizadora ao serviço do controlo social, em que o Estado se assumiu como educador e em que a educação estava organizada e controlada pela administração central. Na década de 70, em virtude do atraso em que se encontrava o sistema educativo português, a reforma Veiga Simão, em 1973, tinha como objectivo a “democratização do ensino” que estava a ser implementada quando, em 1974, se deu o golpe de Estado, o 25 de Abril. As alterações subsequentes atravessaram todos os domínios da vida social e também se fizeram sentir no interior das escolas. Deu-se a substituição dos reitores por directores ou por órgãos colegiais, houve abertura à participação de professores, alunos e funcionários que, segundo Lima “constituem confirmação empírica de uma autonomia praticada, embora não decretada” (2006, p.12). Em 1976 entra em vigor a nova Constituição da República Portuguesa que define as grandes linhas orientadoras para a educação e ensino. No mesmo ano é publicado o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, designado por “decreto da gestão de [Mário Sottomayor] Cardia que “anunciava o processo de reconstrução do paradigma da centralização (...) desvalorizando (...) as experiências anteriores de tipo autonómico” (Idem, p. 14), em que se institucionaliza a gestão democrática das escolas, nomeadamente com a eleição de órgãos colegiais de gestão das escolas, ao mesmo tempo que consagra um sistema centralizado de administração, segundo Lima. Na década de 80 foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, que

aponta para processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar, estatuidando que se deve descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas de forma a proporcionar uma correcta adaptação às realidades. Os estudos do grupo da universidade do Minho e as propostas da CRSE aconselhavam menos burocracia e mais descentralização, e propõem uma mais ampla autonomia das escolas do ponto de vista administrativo, financeiro e de organização e funcionamento pedagógico. As críticas à centralização burocrática assentam em duas lógicas distintas, quer por parte daqueles que defendem uma divisão mais democrática e participativa de poderes de decisão e descentralização do sistema de administração escolar, quer para aqueles que criticam o Estado - Providência e a administração pública, inserindo a descentralização da educação numa lógica de descentralização e privatização. Com a aprovação do Decreto-Lei n.º 3/87, introduzem as Direcções Regionais de Educação com a função de orientar e coordenar os estabelecimentos de ensino, dando lugar a uma desconcentração de poderes, na medida em que estas prestam serviços intermédios entre a administração central e as escolas. Assiste-se, assim, ao reforço do controlo sobre as escolas. Ainda na década de 80 publica-se o Decreto – Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, que defende a escola enquanto centro de políticas educativas construindo a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere. Apesar do que este diploma estatui, apenas uma escola passou a deter autonomia. O regime jurídico da autonomia da escola foi aprovado pelo Decreto-Lei n.º 43/89.

O Decreto - Lei n.º 208/2002, de 17 de Agosto, institui uma nova orgânica do ministério e, no que à autonomia concerne, limita-se a referir que as escolas são titulares de uma crescente e desejável autonomia. No entanto, a nova orgânica, apresenta uma estrutura mais concentrada na medida em que à escola ou agrupamento de escolas compete a centralidade da execução das políticas educativas mas não detêm a capacidade de decisão e definição das políticas educativas.

Em 10 de Setembro de 2007 foram celebrados contratos de autonomia com vinte e duas escolas e agrupamentos de escolas. O Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão das escolas e, entre outros, estabelece o cargo de director, que nos parece concorrer para a ideia de que o sistema educativo português continua a ter alguma tendência para a centralização.

Capítulo 2

Análise em sede comparada da descentralização, (recentralização, redescenração) e autonomia

Introdução

Neste capítulo tentaremos abordar a descentralização da política educativa em sede comparada. Para o efeito, referiremos alguns países, tais como os Estados Unidos da América e vários países da União Europeia. Na União Europeia há países de tradição centralista, modelos mistos, movimentos de descentralização e escolas com autonomia. Abordaremos a questão da autonomia das escolas nalguns países da Europa, bem como a forma como essa autonomia foi instituída em termos políticos. Referiremos, ainda, as áreas de responsabilidade e grau de autonomia outorgado/detido pelas escolas. Passaremos à análise da formalização da responsabilização das escolas e, por último, apresentamos a conclusão e perspectivas.

2. Análise em sede comparada da descentralização, (recentralização, redescenração) e autonomia

Weiler (1999, p. 95), sobre o confronto entre centralização versus descentralização em sede de análise da política educativa, e para uma perspectiva comparada, considera que se tem registado um aumento da discussão, nomeadamente nos Estados Unidos da América. Segundo o autor isso prende-se com a “reestruturação” e a “gestão baseada na escola”, incluindo a descentralização da estrutura administrativa de grandes sistemas de centros educativos urbanos como os de Nova Iorque. Considera ainda, por outro lado, que grande parte da atenção tem sido dirigida para o papel e para as limitações da autoridade educativa nacional naquelas políticas constituídas desde os governos centrais de países como os Estados Unidos da América, Austrália ou (a velha e nova) República Federal da Alemanha. O processo emergente de jurisdições supranacionais, notoriamente no caso da Comunidade Europeia, tem começado a alargar ainda mais, se é que isso é possível, o alcance do debate centralização-descentralização.

Na União Europeia, segundo Álvarez (1999), verifica-se a existência de três modelos distintos: países de tradição centralista, modelos mistos, movimentos de descentralização e escolas com autonomia.

Relativamente ao primeiro modelo, o dos países de tradição centralista, assiste-se a um esforço no sentido da descentralização dos sistemas educativos, aproximando-os do «município», ou seja, dos agentes e simultaneamente dos utentes ou usuários do sistema.

Quanto ao segundo modelo, o dos países com modelos mistos, de que é mais paradigmático o caso de Inglaterra, parecem coexistir dois modelos baseados em lógicas políticas distintas. Existem escolas dependentes das autoridades locais e escolas «independentes» das autoridades locais, isto é, com autonomia. Assim, as «Juntas de Governo» nas escolas dependentes das LEA's e com mais de 600 alunos é formada por 5 pais de alunos, 5 representantes das LEA'S, dois representantes dos professores e o director. Nas escolas com administração própria (Grant-Maintained Schools) a «junta de governo» é formada por 5 pais de alunos, 5 representantes do governo (First Governos), 5 representantes dos professores e o director (Álvarez, 1999; Reguzzoni, 1994).

Em países como a Inglaterra, Escócia, Holanda, Dinamarca e Suécia, onde tradicionalmente a educação era assegurada pelas autoridades locais, assiste-se a movimentos e a pressões sociais para que sejam as escolas através da sua direcção ou do seu conselho escolar a gerirem de forma mais autónoma os seus próprios recursos.

Partindo dos conceitos de modelos de sistemas educativos centralizados ou descentralizados, instituídos em cada Estado, Barroso (1999a) considera haver nos regimes descentralizados dois movimentos simultâneos, o da recentralização e o da redescentralização:

- A recentralização consiste, de acordo com o autor, na retirada de poder às autoridades locais, designadamente na gestão do currículo, bem como nas formas de funcionamento e controle que passam a ser redimensionadas para a escola.
- A redescentralização consiste na transferência de poder dos órgãos locais para os órgãos da escola.

Numa análise dos diferentes sistemas educativos, Angus (2001, p. 24) entende a existência de movimentos simultâneos: descentralização de certos tipos de decisões e

centralização de outras, tais como o currículo, ao definir os objetivos curriculares gerais, o estabelecimento de métodos de prestação de contas pelas escolas definido pelo poder central, constitui uma forma de instrumentalização, pois como refere: “la imposición del currículo y la evaluation centralizados constiyuye también un médio de medida

Fernandes (2005, p.76) entende que pode haver três níveis de descentralização nos sistemas educativos, tais como, o de descentralização regional, o de descentralização local e o de descentralização institucional. A primeira, descentralização regional, compreende os estados federados, as regiões autónomas, os cantões, as regiões administrativas, as províncias, e os departamentos. Por descentralização local considera aquela que abrange os municípios, as associações de municípios e os distritos escolares. A descentralização institucional inclui as escolas e agrupamentos de escolas, áreas escolares, redes de escolas, territórios educativos especiais.

Concordamos com Fernandes (2005) quando afirma que a centralização e a descentralização dos sistemas educativos europeus resultam das diferenças históricas, culturais e dos contextos políticos. É assim que países do norte e centro da Europa desenvolveram mais cedo uma política descentralizadora do sistema educativo, quer a descentralização local, em países com organização política mais unitária, quer a descentralização regional, mais comum nos países com uma estrutura política de tipo federal. Como exemplos de descentralização local (Ibidem), aponta o caso de Inglaterra e o da Dinamarca. No caso da Inglaterra existem órgãos locais que superintendem na administração quotidiana das escolas, designadas por Local Education Authorities (LEA), e que respondem perante comissões de educação local. Na Dinamarca é o município que detém um vasto conjunto de poderes na educação, e paralelamente, as escolas também têm bastante autonomia.

A descentralização federal ou regional verifica-se na Alemanha, Áustria e Suíça. Por força das constituições federais destes estados estatuiu-se que muitos dos poderes educativos sejam detidos pelas estruturas regionais, como é o caso dos Länder na Alemanha, as Regiões na Áustria e os Cantões na Suíça. Segundo Fernandes (2005) na Alemanha existem tantos sistemas de ensino quantos os Länder, uma vez que estes têm autonomia legislativa e regulamentar.

Países com sistemas educativos com uma forte tradição de centralização são a França, a Espanha, a Bélgica, a Itália e Portugal.

Em Espanha a descentralização iniciou-se após a Constituição de 1978, com a criação das comunidades autónomas, a que se seguiu a transferência de competências educativas para as comunidades, em que, segundo Puellez (1993, pp. 225-227), por força da Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, se repartiram as competências educativas entre o Estado e as comunidades.

A descentralização na França teve início em 1983 e o processo englobou a passagem de poderes para as regiões, para os departamentos, e para as comunas (conselhos).

Em síntese, as medidas de descentralização de poderes educativos por parte dos vários países são diferentes. No norte e centro da Europa, à partida encontram-se sistemas educativos descentralizados a nível local e regional. Não obstante, em Inglaterra, é visível a tendência para recentrar algumas competências criando orientações nacionais a par de um processo de privatização e introdução de regras de mercado (Cfr. Lawton, 1992; Ball, 1997, pp. 169-180, citados por Fernandes, 2005, p. 86). Na Dinamarca e na Alemanha a tendência é para a descentralização, já nos países do sul, que tiveram uma forte centralização, há tendências diferenciadas para introduzir descentralizações ou desconcentrações que diferem de país para país.

Segundo Gairín (1996a), a distinção entre descentralização e desconcentração consiste em que, na primeira, as funções ou aspectos transferidos são assumidos com inteira responsabilidade por determinados órgãos do governo, enquanto na segunda se transfere a gestão de actuações ou cumprimento de políticas, mantendo a responsabilidade nos órgãos. Transpondo para o contexto português, e como exemplo de desconcentração, encontramos a criação das Direcções Regionais de Educação, pelo Decreto - Lei n.º 133/93, na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, que funcionam como serviços desconcentrados do Ministério da Educação. Concordamos com Formosinho e Machado (2000c, p. 93), quando referem: “estamos assim, perante um processo de desconcentração, como forma de aumentar a eficiência da actividade de administração pública dentro do molde centralizado”, pois “só poderíamos falar de descentralização se existissem organizações e órgãos locais não dependentes hierarquicamente da administração central do estado e, portanto, não sujeitos ao poder de direcção do Estado, autónomas administrativa e financeiramente, com competências próprias e representando os interesses locais”.

De facto, e concordando com Carneiro, a desconcentração pode ser entendida, como: “um caminho de efectiva centralização tal que a maior consolidação dos poderes detidos no topo da pirâmide corresponde apenas uma mais inteligente difusão das competências [...] delegadas pelo mandante, que, em vez de as exercer directamente prefere transferi-las [...], sendo, por definição, poderes precários a todo o momento modificáveis, revogáveis ou avocáveis” (2001, p.104). Neste sentido a desconcentração pode ser vista como inimiga da descentralização, pois apenas nos permite uma falsa ilusão de aproximação ao poder central, sem que no fundo as regras sejam alteradas. A tomada desta medida é efectuada muitas vezes na sequência de «congestionamentos gestionários», realizando o descongestionamento administrativo para outros níveis hierárquicos ou serviços, o que não se traduz numa delegação real de competências. A implementação destas medidas dão a ideia de uma descentralização aparente, mas na prática o poder e a capacidade de decisão permanece na tutela.

Importa também, em sede comparada, proceder à análise da autonomia das escolas na Europa. Para o efeito, recorreremos aqui ao relatório que teve por base um estudo que envolveu 30 países da rede Eurydice.

2.1 Autonomia das Escolas na Europa

O estudo teve por objectivo a análise comparativa da forma como a autonomia das escolas está a ser posta em prática, conhecer os processos que conduziram à transferência para as escolas dos poderes de decisão e, da forma como as escolas prestam contas das suas responsabilidades perante as instâncias superiores de educação. O estudo abrangeu 30 países da rede Eurydice, reporta-se aos anos de 2006 e 2007, e incidiu sobre as escolas do sector público da educação, excepcionando a Bélgica, Irlanda e Países Baixos, na medida em que, nestes países, as escolas do sector privado são beneficiárias de fundos públicos, e nos Países Baixos consagra-se a igualdade de tratamento e financiamento no ensino público e privado.

Neste estudo, o conceito de “autonomia das escolas” refere-se aos vários e diferentes aspectos da gestão escolar, com especial destaque o do financiamento e na gestão de recursos humanos. O conceito de “escola” foi entendido como correspondendo a

um estabelecimento de ensino com uma identidade e uma gestão próprias, normalmente num local único (Eurydice, a Rede de Informação sobre Educação na Europa, 2007, p.5).

Reportando-nos ao estudo realizado, nele é afirmado que existem diversos graus de autonomia no domínio dos poderes de gestão. Assim, foram consideradas totalmente autónomas ou escolas detentoras de alto grau de autonomia, as que dispõem de total responsabilidade pelas suas decisões, embora limitadas pelo quadro da lei geral respeitante à educação, bem como à legislação em geral. As escolas parcialmente autónomas são as que tomam decisões dentro de um conjunto de opções pré-determinadas ou que tenham de submeter as suas decisões à autoridade educativa que as tutela. Em alguns países, os poderes de decisão são detidos pelas autoridades educativas locais que têm a prerrogativa de os delegar ou não na escola.

Actualmente, é aceite em quase toda a Europa o princípio de que as escolas devem ser autónomas em pelo menos algumas áreas da sua gestão.

O “movimento” ou a aspiração a, ou, por escolas mais autónomas teve o seu início na década de 80 do século XX e ocorre até aos dias de hoje, tendo por base diferentes teorias a impulsioná-la, com os argumentos, quer da necessidade de uma participação mais democrática, quer de uma gestão pública mais eficiente e, por último, com a preocupação na melhoria da qualidade de ensino. Estas pretensões teriam como resultado a atribuição e dotação de mais responsabilidades e poderes de decisão às escolas. É pacífica a aceitação de que este processo foi imposto do topo para a base, através da criação de um corpo de leis elaboradas pelos órgãos de soberania. Na maioria dos países foram os governos centrais que atribuíram novas responsabilidades às escolas, de modo que, não foram as escolas a “força motriz” do processo, nem participaram na elaboração da legislação, tendo o seu papel ficado confinado à tradicional função consultiva quando se tem em vista reformas educativas.

Na Europa a autonomia das escolas não faz parte da tradição, nem dos países de governo centralizado, nem de países de governo federal. Na década de 80 só alguns países encetaram este tipo de gestão escolar que proliferou na década de 90, assistindo-se nos dias de hoje, nos países pioneiros, a um aumento do volume de responsabilidades detidas pelas escolas.

Os modelos tradicionais de organização de educação na Europa são bastante diversificados. A Alemanha tem um sistema federal e países como a Espanha, a França e Itália, são apontados como sistemas centralizados. A Bélgica e os Países Baixos são países com grande tradição em sede de autonomia das escolas, que se desenvolveu enquanto reflexo da liberdade de ensino e foi legitimada por considerações de ordem religiosa e filosófica. Em Espanha a Lei Orgânica do Direito à Educação estabeleceu os fundamentos da autonomia das escolas em 1985. A França, no âmbito de um programa de descentralização, aprovou um regulamento em 1985 que estabeleceu o teor de uma autonomia sob uma forma restrita. Também a Inglaterra e o País de Gales, na sequência da aprovação, em 1988, da Lei da Reforma Educativa, registaram um aumento da autonomia das escolas através da transferência de responsabilidade para a escola na gestão de recursos financeiros e humanos que, até aí, pertenciam às autoridades locais.

Nos anos 80 as reformas em matéria de autonomia das escolas estavam associadas com a questão da participação democrática, e realçavam a necessidade de as escolas se abrirem mais às respectivas comunidades locais.

Na década de 90 assistiu-se a um incremento da política de autonomia das escolas. Nos países nórdicos adoptaram um sistema onde associaram a descentralização política à autonomia das escolas. A Itália adoptou uma política de autonomia das escolas no ano de 1997. No caso da Alemanha, só na primeira década do séc. XXI, em 2004, é que levaram a cabo algumas experiências de autonomia das escolas em vários Länder. Iniciaram o processo de autonomia das escolas, em 2003, a Lituânia, em 2004, o Luxemburgo, e em 2006, a Roménia.

Tornou-se imperativo, nesta altura, proceder a um estudo aprofundado do conceito de autonomia das escolas, que levou a que se estabelecesse uma distinção clara entre autonomia das escolas, enquanto governação, e autonomia das escolas, enquanto gestão. Também teve lugar um debate acerca dos órgãos de gestão envolvidos nestas novas liberdades atribuídas às escolas, no sentido de saber se deviam ser vistos como agentes de governação, abertos à representação dos encarregados de educação e da comunidade, ou como agentes de gestão, acolhendo apenas participantes ligados à vida interna da escola. Questionou-se igualmente a predominância dos professores no processo de decisão, bem como os poderes que lhes eram concedidos.

A concessão de novas liberdades aos participantes locais continuou a ser, nos anos 90, uma questão em aberto, à qual se veio juntar a preocupação da gestão eficiente dos fundos públicos. As reformas relativas à autonomia das escolas passaram a estar fortemente ligadas a um movimento em duas direcções, a saber, a descentralização política e a aplicação da agenda da “Nova Gestão Pública”. A Nova Gestão Pública tem por objectivo aplicar os princípios do sector privado à gestão dos serviços públicos, tendo por referencial cinco “máximas”. A primeira, consiste em colocar o cliente/utente no centro das actividades do Estado, com a intenção de alterar gradualmente a mentalidade do sector público. A segunda, consiste em descentralizar as responsabilidades até ao nível mais próximo do campo de acção. A terceira, consiste em tornar os funcionários públicos responsáveis perante a comunidade. A quarta, consiste em aumentar a qualidade dos serviços e a eficiência dos organismos públicos. A quinta, pretende substituir os tradicionais procedimentos de controlo pela avaliação por resultados (Hood, 2001).

Deste modo, a descentralização das responsabilidades para as comunidades locais e a autonomia das escolas interligam-se para aumentar a eficiência da gestão das escolas, dando-se como certo que as decisões tomadas ao nível mais próximo do campo de acção garantem uma melhor utilização dos recursos públicos. Foi com base nesta teoria que se impulsionaram as reformas adoptadas na República Checa, Polónia, Eslováquia e nos Estados Bálticos. Nos países nórdicos, a autonomia das escolas esteve também ligada ao processo de descentralização política, que converteu as autarquias locais em actores importantes da gestão escolar. “A autonomia das escolas inscreve-se, amiúde, no mesmo quadro legislativo da descentralização política – como duas caixas sobrepostas –, visto que as autarquias locais contempladas com novas responsabilidades podem, por sua vez, delegar novas obrigações nas escolas que tutelam” (Eurydice, a Rede de Informação sobre Educação na Europa, 2007, p.9).

A visão da autonomia das escolas pouco evoluiu na década actual, pois a transferência de novas responsabilidades para as escolas deixou de estar integrada num processo global de reforma estrutural política e administrativa. Na maior parte dos países, a autonomia das escolas é agora amplamente encarada como uma ferramenta a utilizar para melhorar a qualidade do ensino. Quer se trate de um país que esteja a relançar um processo já iniciado nas últimas décadas, como a Bulgária, a República Checa ou Portugal, quer de um país que esteja a dar os primeiros passos no sentido da autonomia das escolas, como a Alemanha, o Luxemburgo ou a Roménia, a questão centra-se agora numa análise atenta

das responsabilidades a transferir. É dada uma maior atenção à autonomia pedagógica, que parece estar mais estreitamente ligada à melhoria dos resultados escolares.

Este interesse renovado na autonomia das escolas caracteriza-se por um maior número de experiências, destinadas a estudar a forma como as escolas estão a fazer uso dos seus novos poderes e a melhor compreender os efeitos da autonomia das escolas. Nas décadas anteriores, à excepção de alguns países nórdicos e de outras experiências muito limitadas, a autonomia das escolas foi aplicada sem qualquer período de transição ou experimentação. Contudo, na corrente década, assistiu-se a uma abordagem experimental mais pragmática. Por exemplo, desde 2004, a maioria dos Länder alemães têm vindo a realizar experiências que são analisadas de perto com vista à compreensão dos processos em curso. De igual modo, na República Checa e no Luxemburgo a partir de 2004. Em Portugal, a nova política contratual foi testada em 24 escolas escolhidas de entre um conjunto de escolas voluntárias que tinham realizado auto-avaliações.

A autonomia está a ser desenvolvida gradualmente, em áreas que vão do ensino, currículo, aos recursos humanos, serviços sociais e gestão patrimonial e financeira.

O século XXI parece ter desencadeado uma segunda vaga de reformas no sentido da autonomia das escolas. Em Espanha, em 2006, a nova Lei Orgânica do Direito à Educação reforçou o princípio da autonomia das escolas nas áreas do planeamento, da gestão e da organização, em que as escolas passaram a ser responsáveis pela elaboração e execução de planos de ensino e de gestão, sob a supervisão das respectivas autoridades educativas. Em 2006, também a Letónia aprovou novas leis que pretendem limitar o controlo externo das escolas. No âmbito da sua mudança no sentido da descentralização política, a Eslovénia intensificou também, desde 2001, a transferência de responsabilidades para as escolas. O novo Governo francês, em 2007, está também a ponderar o alargamento da autonomia das escolas, de forma a reforçar as medidas tomadas nos anos 80.

2.2 Autonomia das escolas: uma política do topo para a base imposta às Escolas

A autonomia das escolas, em termos ideais, deveria estar a par da participação local, na medida em que, historicamente, este princípio de gestão escolar está fortemente ligado à pretensão de liberdade de ensino por parte dos intervenientes no plano local, tais como os directores e os encarregados de educação, entre outros. No entanto, acabou por se assistir, na Europa, desde os anos 80 a que estas reformas tenham sido largamente

delineadas segundo quadros jurídicos nacionais, “ilustrativos de um modelo de processo decisório que parte do topo para a base, sem intervenção de qualquer força impulsionadora tangível emanada das próprias escolas” (Eurydice, a Rede de Informação sobre Educação na Europa, 2007, p.13)

De facto, na maior parte dos países europeus, as medidas de autonomia das escolas foram e são definidas no âmbito de um corpo normativo de leis jurídicas nacionais e que são impostas a todas as escolas.

Contudo, registam-se algumas diferenças, na medida em que nalguns casos, as novas responsabilidades das escolas foram atribuídas ao abrigo de regulamentos gerais que abrangiam um vasto conjunto de domínios do sistema escolar e que não tinham, portanto, a autonomia das escolas como seu principal objectivo. Inscrevem-se nesta categoria os países que referiremos em seguida. Foi o que aconteceu em Espanha, em que as leis e regulamentações sobre educação foram elaboradas e adoptadas no contexto da descentralização progressiva, em que se reconheceu às Comunidades Autónomas o direito de regulamentar a autonomia dos seus estabelecimentos de ensino, estabelecendo ao mesmo tempo um quadro de base geral que conduziu a uma estrutura relativamente homogénea nesta matéria a nível nacional. Em França, as primeiras leis de descentralização atribuíam um estatuto único de *Etablissement Public Local d'Enseignement* (Escola Pública Local) às instituições do nível 2 da CITE (Classificação Internacional Tipo da Educação), e conferiam-lhes o estatuto de pessoa colectiva, condição necessária para adquirirem a autonomia de gestão. Na Polónia, a Lei do Sistema Educativo, de 7 de Setembro de 1991, surgiu associada à Lei das Autarquias Locais, de 8 de Março de 1991, e como consequência defendia-se igualmente, quer os novos poderes das autarquias locais em matéria de educação como a transferência de responsabilidades para as escolas. No Reino Unido (Inglaterra e País de Gales), a Lei da Reforma Educativa de 1988 transferiu para as escolas muitas das responsabilidades anteriormente detidas pelas “autoridades educativas locais”. Reformas semelhantes foram introduzidas pelo Decreto da Reforma Educativa (Irlanda do Norte) de 1989. Em Itália também se registou esta tendência, tendo ido mais longe, ao consagrar no art.º 117.º da Constituição, que reconheceu, a partir de 2001, a autonomia dos estabelecimentos de ensino. A Grécia inscreve-se também nesta categoria.

Numa segunda categoria, menos frequente, engloba alguns países que estabeleceram regulamentos relativos à autonomia das escolas ao abrigo de legislação especificamente destinada a esse fim. Inscreve-se aqui o Luxemburgo que adoptou

legislação específica (a Lei de 25 de Junho de 2004) para a gestão das escolas secundárias gerais e técnicas (*lycées* e *lycées techniques*) que abre caminho a um projecto-piloto de autonomia das escolas. Igualmente se inscreve nesta categoria Portugal que, com o Decreto de 1998, pretendeu definir o enquadramento da autonomia das escolas.

A tendência para a aprovação de legislação específica, aliada às novas correntes de pensamento que se enformavam as reformas, disseminou-se em maior grau a partir do ano de 2000. Refere-se, ainda, neste estudo (Eurydice, a Rede de Informação sobre Educação na Europa, 2007. p.13), que “daí em diante, a autonomia das escolas tornou-se um fim em si mesmo, deixando de depender de reformas mais gerais no plano nacional ou de preocupações relacionadas com a modernização da administração pública”.

A terceira categoria, mais rara, tem lugar em alguns países que definem a autonomia das escolas recorrendo a regulamentos administrativos mais flexíveis, também mais adaptáveis, e emitidos por órgãos executivos. Inscrevem-se nesta categoria alguns Länder alemães, como por exemplo, o de Baden-Württemberg, com um projecto denominado “A Autonomia das Escolas e a Gestão da Educação no Ano Lectivo de 2006/2007”, ou na Baviera, que desenvolveu um programa de “transferência de liderança” no âmbito do projecto administrativo *Projecto-Piloto Modus F*.

Qualquer que tenha sido o modelo escolhido, tal como, legislação geral em matéria de educação, ou legislação específica ou regulamentos mais flexíveis, é aceite que a autonomia foi determinada ao nível central, através de procedimentos legislativos, o que permite afirmar que foi imposta às escolas em quase todos os países. A legislação estabeleceu a transferência de novas obrigações para as escolas sem que estas tivessem tido direito a exprimir o seu ponto de vista sobre a matéria. De facto, as escolas adquiriram novas responsabilidades à revelia das suas pretensões. (Eurydice, a Rede de Informação sobre Educação na Europa, 2007, p.14). O estudo da Eurydice exceptua o caso de Portugal e os Länder da Renânia-Palatinado, como os únicos casos em que as escolas tiveram a possibilidade de participar ou não nos projectos – piloto. No caso da Inglaterra, todas as escolas passaram a assumir amplas responsabilidades no domínio financeiro e de gestão, havendo algumas escolas que têm mais liberdade/responsabilidade noutras áreas, para além das aqui referidas.

Em relação à participação dos agentes educativos neste processo de autonomia das escolas, foi muito limitado, quando não era de esperar. Suponha-se que os agentes educativos estivessem na vanguarda do movimento da autonomia das escolas, ou tivessem

um papel importante neste processo. Acontece que, em alguns países, os representantes dos agentes educativos foram, quando muito, consultados acerca dos planos das reformas.

Em síntese e no “cômputo geral, após três décadas de uma enorme mudança, a política de autonomia das escolas está hoje generalizada na maioria dos países europeus. Recorreu-se a uma abordagem do topo para a base, que criou um quadro sólido para as novas liberdades das escolas” (Eurydice, a Rede de Informação sobre Educação na Europa, 2007, p. 15).

2.3 Áreas de responsabilidade e grau de autonomia

Em relação ao grau de autonomia outorgado às escolas o relatório do estudo apresenta-o dividido em quatro categorias. A primeira categoria, designada por autonomia total, existe quando uma escola toma decisões, sem a intervenção de organismos externos, e dentro dos limites da lei ou no quadro regulamentar geral relativo à educação. A segunda categoria, apelidada de autonomia limitada, existe quando as escolas tomam decisões no quadro de um conjunto de opções pré-definidas por uma autoridade educativa superior, ou têm de obter a aprovação destas últimas. A terceira categoria é a das escolas sem autonomia, isto é, corresponde às escolas que não tomam decisões numa determinada área. A quarta categoria corresponde àquela em que a autarquia local e/ou o organismo administrativo podem optar por delegar ou não nas escolas os seus poderes de decisão em certas áreas.

Quanto à utilização dos fundos públicos este estudo divide os países em três grupos, de acordo com o grau de autonomia detido pelas escolas relativamente à utilização de fundos públicos que podem ir da autonomia total como a Bélgica, Letónia, Suécia e nos Países Baixos, entre outros, e países que não têm autonomia na utilização de fundos públicos, como é o caso da Bulgária, Irlanda, França, Chipre e Roménia, em que as decisões no domínio das despesas não são da responsabilidade das escolas, estando a cargo das autoridades educativas superiores. Existe um terceiro grupo de países em que o grau de autonomia varia em função da categoria de despesas. De um modo geral, os países que se enquadram neste grupo de autonomia têm mais autonomia ao nível das despesas de funcionamento do que das despesas de capital. Em relação a despesas de capital é raro que as escolas disponham de qualquer autonomia a este nível. Na Lituânia a autonomia é limitada tanto nas despesas de funcionamento como nas despesas de capital. Em França para o nível 2 (CITE – Classificação Internacional Tipo da Educação, que corresponde ao

período de escolaridade obrigatória), as decisões relativas às despesas de funcionamento e à aquisição de equipamentos informáticos podem ser tomadas pelas escolas mediante a autorização da autoridade educativa superior.

2.4 Modelos de responsabilização das escolas: diversidade e constrangimentos

A variedade de formas de autonomia ao nível das escolas e de políticas organizativas de carácter geral, nos diferentes países, ditou uma multiplicidade de modelos de responsabilização das escolas. Assim, na maioria dos países, esta nova função de avaliação foi atribuída aos organismos habitualmente responsáveis pela avaliação dos agentes educativos, nomeadamente dos professores. A avaliação das escolas, no contexto da autonomia, na maioria dos países europeus, foi feita pelas autoridades superiores responsáveis pela educação nomeadamente pelas inspecções. Estes sistemas de inspecção podem ser centralizados ou descentralizados. No primeiro caso encontra-se a República Checa, a Alemanha, a Espanha, a Áustria e a Inglaterra, a Bulgária, a Lituânia, Escócia e Portugal. No caso da República Checa, Lituânia e a Inglaterra, as inspecções estão associadas a avaliações realizadas pelas autoridades locais.

Registe-se ainda que alguns dos países, que referimos anteriormente, passaram a adoptar critérios normalizados para avaliar as escolas, sobretudo a partir da década de 90. A normalização dos critérios de avaliação tem por objectivo, entre outros, aferir e revelar o valor acrescentado pelas escolas para além dos resultados dos alunos.

No modelo de inspecção descentralizado as escolas respondem, sobretudo, perante as autoridades locais, quer sejam as autarquias locais ou “entidades organizativas” que as tutela. Nesta categoria incluem-se alguns dos países nórdicos e ainda a Bélgica e Hungria. À margem desta tendência da avaliação das escolas está a Itália, que procede a um sistema de auto-avaliação e recebe duas vezes por ano um auditor para fins administrativos e contabilísticos, mas que não responde perante um organismo específico.

Também se assiste actualmente, e em vários países, ao desenvolvimento de uma tendência de multiresponsabilização das escolas. Assim, as escolas passaram a ter de prestar contas a diversos organismos tais como o Ministério da Educação, autarquias locais e comunidade em geral, nomeadamente, os encarregados de educação e parceiros externos. A Inglaterra é um exemplo paradigmático da responsabilização das escolas na medida em que respondem perante o poder central, através das inspecções do Ofsted, respondem

ainda, perante a respectiva autarquia local e perante o órgão directivo que inclui representantes dos pais, pessoal e representantes da comunidade local.

A responsabilização das escolas perante as famílias desenvolveu-se a partir de meados da década de 90, com a divulgação dos resultados, nomeadamente dos exames, como ocorreu em Portugal, Suécia, Polónia e República Checa.

Se inicialmente o princípio da responsabilização não estava no centro da reflexão em todos os países, a partir dos anos 90, no século XX, o conceito de responsabilização foi assumindo diversas formas e importância em diversos países. Estes novos modelos de responsabilização correspondem a um ajustamento dos instrumentos de avaliação para realizar objectivos em que, um deles, consiste na avaliação normalizada dos conhecimentos dos alunos.

Por último, no que concerne à autonomia dos recursos humanos, em termos gerais são mais frequentes as situações de concessão de autonomia total às escolas no domínio da gestão do pessoal não docente do que na gestão de directores e professores.

2.5 Formalização da responsabilização das escolas

A partir do ano 2000, a transferência de novas responsabilidades para as escolas, e que tem por base a melhoria nas mesmas, deu azo a que se procedesse à formalização de novas medidas de responsabilização.

Em França, essa medida de responsabilização tomou a forma de uma relação contratual entre as escolas e as autoridades que as tutelam. Foi assim que, em 2005, firmou os “contratos por objectivos”, que visam avaliar a eficiência das escolas do nível 2 da CITE (Classificação Internacional Tipo da Educação).

Em Portugal, em 2006, adoptou-se um processo de experimentação de um “contrato de autonomia”. Na Roménia, a autonomia da escola é atribuída mediante a celebração de um contrato entre a inspecção da autarquia local e o director da escola. Este contrato assume a forma de uma declaração do conjunto de obrigações e objectivos que o director tem de cumprir. Em Espanha, os instrumentos da autonomia das escolas definem objectivos em diferentes áreas. Os vários documentos que a escola é obrigada a apresentar, tais como, o projecto educativo de escola, os programas de ensino, entre outros, têm de ser aprovados pela inspecção, antes da sua execução, e devem ser revistos no final de cada ano lectivo. Na Eslovénia as escolas são obrigadas a apresentar, junto do Ministério e das

autoridades locais, relatórios anuais que demonstrem o seu progresso na consecução dos objectivos previamente definidos.

Poder-se-á concluir que a autonomia das escolas se inscreve cada vez mais numa lógica da melhoria dos serviços públicos e da educação pública em particular. Tendência que é corroborada pela introdução e desenvolvimento de mecanismos de responsabilização das escolas, sobretudo a partir de meados dos anos 90, com a adopção de modelos mais formalizados, e dentro de um quadro normativizado, normalizado e restrito.

Do exposto e em síntese, parece-nos que a autonomia das escolas apresenta duas vertentes, por um lado, “uma maior liberdade das escolas, decorrente da transferência de responsabilidades; por outro, um controlo a uma escala cada vez mais nacional, através da monitorização dos resultados e não através de normas nacionais (...), as escolas passaram de um sistema de controlo *a priori* por meio de procedimentos para um sistema de controlo *a posteriori* através da análise dos seus resultados” (Eurydice, a Rede de Informação sobre Educação na Europa, 2007. p.43).

Síntese do capítulo e perspectivas

As políticas de autonomia das escolas na Europa caracterizam-se pela diversidade das reformas aplicadas que têm traços ou características que diferem em função do momento, do país e até da zona geográfica onde foram introduzidas.

O princípio da autonomia das escolas evoluiu na Europa desde a década de 80, do século XX, e foi o tema das reformas educativas em países como a Espanha, França e o Reino Unido, mas ainda continua, nos dias de hoje, a interessar e ocupar a agenda das políticas educativas em diversos países. Independentemente dos diferentes objectivos que presidiram à política de autonomia escolar, esta foi gradualmente tornando-se independente das políticas mais abrangentes de reforma do estado e da descentralização/transferência de poderes administrativos no domínio da educação. Se no início as instituições deviam ser autónomas para garantir a liberdade de ensino, cimentar a democracia escolar local e concluir o processo de descentralização, actualmente a autonomia das escolas, na maioria dos países, tornou-se um instrumento de realização de objectivos estritamente educativos, através da concessão de mais liberdade ao pessoal docente para melhorar a qualidade do ensino. Acontece que, as escolas europeias não seguem as mesmas regras, e o alcance da transferência de responsabilidades para as escolas variam de país para país, pese embora o facto de os objectivos da autonomia das escolas

convergiem para o campo estrito da educação. Se quanto ao grau de autonomia há diferenças entre países como a Bélgica, Países Baixos e, mais tarde, na República Checa, Estónia e Suécia, que obtiveram mais liberdade, na França, Espanha, Grécia e Portugal, a transferência de responsabilidade foi mais limitada. Também quanto à transferência de poderes houve diferenças, na medida em que podiam ser ao nível do ensino, na gestão dos recursos humanos, na gestão de recursos financeiros ou na autonomia pedagógica.

Outra diferença na aplicação das políticas de autonomia das escolas reside no órgão ou nas pessoas para quem os poderes foram transferidos. Dependendo do país e da área de responsabilidade, esta poderia recair sobre o órgão directivo, ou no director ou professores designados para o efeito. A análise da correlação que possa existir entre o grau de autonomia delegado e a força da aplicação das medidas de responsabilização das escolas, também foi objecto de estudo e, também aqui, prevalece a diversidade quanto à forma como é assegurada a responsabilização das escolas. A supervisão efectuada pelos organismos de inspecção ou de organização, como por exemplo as autarquias locais, ou a monitorização dos resultados, nomeadamente dos resultados dos alunos em exames normalizados, não correspondem a um grau de autonomia específico.

Os dados que constam do relatório Eurydice, a Rede de Informação sobre Educação na Europa, (2007) refere que uma leitura dos dados pode contribuir, em parte, para uma melhor compreensão da natureza diversa das políticas de autonomia das escolas. Nos países nórdicos, a liberdade concedida às escolas é influenciada pela descentralização política. Contudo, outras zonas geográficas caracterizam-se por políticas contrastantes. Nos países de língua inglesa (Irlanda e Reino Unido), o grau de autonomia das escolas é variável de acordo com o país e, no caso da Irlanda, com o nível de ensino. De igual modo, em alguns países da Europa Central e Oriental, desenvolveu-se já uma forte vontade política favorável à autonomia (República Checa, Estónia, Lituânia), enquanto outros estão a avançar mais devagar. Certos países fronteiriços da Europa continental, tais como a Bélgica, a Alemanha, os Países Baixos e a Áustria vivem também situações diferentes. Países como a Bélgica e os Países Baixos têm uma longa história de autonomia das escolas, enquanto outros, como a Alemanha, tradicionalmente assente num sistema federal, só muito recentemente enveredaram por essa via.

Não existe, portanto, uma teoria que consiga explicar cabalmente a origem e a natureza das políticas de autonomia das escolas. O desenvolvimento, a aplicação e o grau de vontade política subjacente a estas políticas de autonomia resultaram da conjugação de vários factores e de circunstâncias estruturais, tais como, (Eurydice, a Rede de Informação

sobre Educação na Europa, 2007. p.47): “a história, a geografia e as estruturas políticas, (Estado centralizado *versus* sistema federal), bem como das oportunidades políticas que instaram os governos a adoptar as políticas que viriam a estar na origem destas mudanças tão profundas nas escolas”.

Capítulo 3

Descentralização e Autonomia

Introdução

Neste capítulo começaremos por apresentar a pertinência da descentralização e da autonomia das escolas, quer em Portugal, quer noutros países. De seguida, tentaremos fazer a análise conceptual dos termos, centralização, desconcentração, descentralização e autonomia. Prosseguiremos, referindo algumas modalidades e critérios de descentralização e autonomia. Tentaremos apresentar alguns dos principais argumentos aduzidos a favor da descentralização, como sejam o da redistribuição de autoridade, eficácia, culturas de aprendizagem, gestão de conflitos, legitimação compensatória e a avaliação. Abordaremos, ainda, a autonomia das escolas e a relação entre a autonomia e a liderança.

3.1 Pertinência da descentralização e autonomia

A opção pelo modo centralizado ou descentralizado é sobretudo o reflexo do modelo político existente na sociedade (Formosinho, 1986; citado por Formosinho e Machado, 2000b, p. 45):

“A descentralização, antes de ser um problema técnico, é um problema político e é para o terreno político que remetem as suas vantagens, como a participação substantiva dos cidadãos na vida local, para além da maior celeridade de processos devida à aproximação dos órgãos decisores do local onde surgem os problemas, à semelhança da desconcentração, mas, contrariamente a esta, de uma forma definitiva, já que ao estado compete apenas a fiscalização da legalidade dos actos dos órgãos locais.”

Sarmiento (1999), em nota de apresentação refere que a descentralização e a autonomia “têm estado na ordem do dia das políticas educativas, não apenas em Portugal, mas também num considerável número de países”. Para a compreensão deste movimento é importante proceder a uma análise comparativa para apreender quais as lógicas políticas que lhe subjazem, já que este movimento consiste “num complexo e multivariado processo de reconstituição da escola pública” (Ibidem) nos dias de hoje. Para Sarmiento, as políticas

autónomas surgiram no seio de um quadro de orientações neoliberais de política educativa, que procuraram retirar à educação escolar o seu sentido cívico originário, com recurso à privatização de segmentos do sistema educativo e de inculcação da lógica de mercado no interior da escola pública”(Ibidem). Refere, ainda (Ibidem) que isto surgiu, sobretudo, nos países anglo-saxónicos.

Considera, o que atrás referiu, como o aspecto mais determinante e decisivo na “génese e na configuração do processo político “descentralizador” e “autonomizador” (Ibidem), acrescentando-lhe factores simbólicos, ideológicos, bem como a apropriação que os actores educativos, nas escolas e instituições de educação e de ensino, fazem das políticas educativas.

Weiler (1999), a propósito das dinâmicas políticas em torno do debate sobre descentralização da gestão dos sistemas educativos, relaciona-os com o contexto histórico do exercício do poder por parte do Estado, considerando o controlo, o conflito e a legitimidade como categorias conceptuais-chave. Para este autor o Estado, no exercício do poder, tem um duplo interesse, por um lado pretende “manter o controlo, assegurando a sua efectividade” (p. 95), por outro e ao mesmo tempo “melhora e sustenta a base normativa da sua autoridade (legitimidade)” (Ibidem). Ora, parece existir uma contradição e conflito entre estes dois interesses, já que “muitas das estratégias eficazes para manter o controlo tendem a ir em detrimento da legitimidade do Estado; e medidas para melhorar a legitimidade deste último tendem a ser usadas a expensas da manutenção do controlo” (Ibidem). É assim que, segundo Weiler, se o interesse do Estado, na convicção de manter um controlo efectivo sobre as políticas, se realiza melhor fazendo uso de formas centralistas de governo, a descentralização deverá utilizar, como duplo atractivo, os mecanismos de se apresentar como instrumento de gestão para resolver conflitos e, também, como uma forma de “legitimação compensatória” (Ibidem).

Para Barroso (1999, p.132) “desde os finais da década de 80 que se tem assistido em vários países a uma alteração significativa do papel do estado nos processos de decisão política e de administração da educação”. Segundo este autor, essa alteração parece ir no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local e, neste, a escola poder ser reconhecida como um lugar central e privilegiado de gestão, em que a comunidade local, sobretudo os pais dos alunos, seriam parceiros na tomada de decisões. Reconhece, que esta alteração afecta países que têm diferentes sistemas políticos

e administrativos mas que, a despeito dessa diversidade de sistemas políticos e administrativos, têm “no reforço da autonomia da escola uma das expressões mais significativa” (Ibidem).

Da análise das medidas tomadas em diversos países tendentes “à transformação do processo de administração da educação” (Ibidem), considera como principais tendências neste movimento os seguintes aspectos:

A gestão local da educação e o reforço da autonomia das escolas surgem normalmente integrados em processos mais vastos de reforma da administração pública. Justifica o autor que essas reformas se inscrevem num cenário de crise económica geral que se repercutiu nas finanças públicas, por um lado, e devido a “uma perda de confiança na legitimidade e na capacidade do Estado gerir os bens e os serviços públicos” (Idem, Ibidem, pp.135-136), por outro. Estas medidas são justificadas, por quem as toma, com o argumento da necessidade de reduzir a despesa pública, “melhorar a qualidade dos serviços prestados e aproximar a tomada de decisão do utilizador desses serviços” (Ibidem, p. 136). Prossegue o mesmo autor afirmando que, apesar da tendência comum de reforma da administração pública, “as políticas de gestão local da educação e de reforço da autonomia das escolas divergem em muitos aspectos, de acordo com o contexto político em que surgem e com a situação de onde partem” (Ibidem). É assim que identifica o que apelida de políticas de “autonomia dura”, e políticas de “autonomia mole”. As primeiras, são promovidas por governos conservadores, com intuito ou objectivo expresso de introduzir a lógica do mercado na organização e funcionamento da escola pública. (Ibidem). As segundas, isto é, as políticas de “autonomia mole”, são tomadas sectorialmente e estão estritamente limitadas ao que é absolutamente necessário para “aliviar a pressão sobre o Estado, preservando o seu poder, organização e controlo” (Ibidem). Considera ainda que entre estas duas políticas existem outras que tentam “conciliar o papel tradicional do Estado, com algumas das vantagens do funcionamento do mercado” (Ibidem). Adianta, também, que os processos tradicionais de distribuição de competências na administração pública foram alterados com o reforço da autonomia das escolas na medida em que introduziu “um terceiro elemento na partilha do poder” (Ibidem). Para Barroso (1999) assiste-se “nos países inicialmente descentralizados”, a dois movimentos simultâneos, de recentralização e de redescentralização. No primeiro, o poder das autoridades locais, a nível do currículo, financiamento e controlo, é-lhe retirado e é transferido para o Centro, ao passo que no segundo, redescentralização, transfere-se, das autoridades locais para os órgãos

de governo da escola, todo o poder de decisão sobre todos os aspectos que digam respeito à escola ao nível da sua gestão interna.

Pelo contrário, nos países inicialmente centralizados, verificam-se movimentos de “dupla centralização”, na medida em que tanto pode ser para as autarquias, e / ou para as escolas, podendo continuar a existir as estruturas desconcentradas ou estas deixarem, até, de existir. Em simultâneo as estruturas centrais passam por processos de reestruturação, que pode ir da diminuição de pessoal e de serviços e conseqüente reconversão ou em que são substituídos por “agências” centrais leves e desburocratizadas para definição de critérios e controlo.

Barroso (1999) escrevia que ainda era cedo para avaliar os resultados das políticas referidas anteriormente, devido à sua recente implementação e ainda pela falta de estudos e investigações baseadas em análises empíricas. No entanto, refere as situações mais estudadas, como sejam “as relacionadas com a política de “self managing school”, desenvolvida no Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia. (Ibidem, p. 136-137). Segundo este autor trata-se “de medidas tomadas num contexto político dominado pela corrente neoliberal favorável à introdução de uma lógica de mercado na educação, o que não corresponde à situação existente em outros países, nomeadamente no continente europeu” (Ibidem, p.137). A título de exemplo refere, no entanto, algumas das principais conclusões obtidas num estudo sobre as escolas autónomas subvencionadas do Reino Unido, as “grant-maintained schools”, onde os princípios do “self-managing” foram levados ao extremo, segundo uma lógica de mercado (Ibidem). A pesquisa efectuada em 1992, nas primeiras 100 escolas que atingiram o estatuto de “grant-maintained schools”, deu conta da satisfação global no que concerne a vantagens financeiras, nomeadamente, por haver mais flexibilidade de gestão e ter gerado um aumento de recursos; independência em relação às autoridades escolares locais (LEA); reforço do papel do director” (Ibidem). Prossegue o autor, reportando-se a Busch, Coleman e Glover (1993), referindo que, noutras áreas os problemas são muitos e variados. Um desses problemas consiste no facto de haver órgãos na escola como o Conselho de Escola, cuja composição é dominada por uma minoria de pais ou outros administradores não docentes, que se perpetuam nos cargos e fazem com que haja pouca democraticidade. Outro dos problemas reside no modo de selecção dos alunos, baseando-se em entrevistas, relatórios, exames e ainda por critérios familiares, nomeadamente, ter irmãos a frequentar essa escola. Outro constrangimento verifica-se pela maior necessidade de intervenção do governo central chamado para corrigir os desvios,

resolver ou regular conflitos e impor padrões de resultados. Finalmente, o último problema levantado consiste no facto de o director da escola “fazer mais gestão que educação” (Ibidem).

Refere, ainda, Barroso que “nos países onde foi introduzida a competição e a livre escolha da escola pelas famílias dos alunos se chegou à conclusão que estas medidas vieram beneficiar, essencialmente, os alunos da classe média, na sua competição por credenciais profissionais”, o que evidencia a “polarização da educação” e a desigualdade de acesso em função de factores sociais, étnicos e económicos.

Face às opiniões aqui vertidas, impõe-se que procedamos ao estudo e análise conceptual de termos como a centralização, descentralização, desconcentração e autonomia, segundo alguns autores e investigadores.

Cumpre precisar os conceitos que ao longo deste trabalho vão ser utilizados com diferentes significados, dependendo do contexto/autores. Assim, a palavra educação pode ter o sentido de “instituição social, um sistema educativo”, em linguagem corrente pode significar “o de resultado de uma acção” e pode ainda referir-se “ao próprio processo que liga de uma maneira prevista ou imprevista dois ou mais seres humanos (...) em comunicação, em situação de troca e de modificações recíprocas” (Mialaret, 1980, p. 12). Consideramos ainda que a educação “é um projecto antropológico, enquanto contribui para a construção do homem na sua plenitude” (Carvalho, 1992, p. 201).

Por instituições vamos considerar “todas as formas de organização que exercem (...) funções educativas, com especial consideração para a família e o Estado, através da escola” (Carvalho, 2001, p. 83).

Por organização consideramos que:

“ é o arranjo de relações entre componentes, de onde resulta uma nova unidade com qualidades que não existiam nos seus elementos, e que pode ser de tipo funcional (quando o sistema é decomposto em subsistemas) ou de tipo hierárquico (quando o sistema é decomposto em níveis hierárquicos)” (Monteiro & Queirós, 2003, p. 179).

Cultura significa: “tudo o que, não sendo naturalmente inato, deve ser aprendida e adquirida (...) e é constituída pelo conjunto dos saberes, saber fazer,

regras, normas, crenças, ideias, valores, mitos que se transmitem de geração em geração” (Morin, 1999, p. 101)

3.2 Análise conceptual de centralização, descentralização, desconcentração, descentralização e autonomia

No texto que se segue pretendemos clarificar os conceitos de centralização, descentralização, desconcentração e autonomia. Segundo Fernandes, os primeiros três termos são afins, e “representam um contínuo na forma de organizar a distribuição do poder “ (2005, p.53). Corrobora a afirmação, baseando-se em Gournay (s.d. p. 155), referindo que quando se fala de centralização, desconcentração “estamos a referir-nos à forma como são repartidos entre as partes de um determinado sistema organizacional, as responsabilidades de garantir a execução de diversas missões e o poder de tomar decisões com referência a essas missões” (Fernandes, 2005, pp.53-54). Consoante o “grau de concentração ou de distribuição das responsabilidades e poderes, assim nos encontramos em situações de centralização, desconcentração ou descentralização” (Fernandes, 2005, p. 54). Em relação à autonomia, o mesmo autor considera que esta se situa num campo epistemológico diferente na medida em que não tem só a ver com “a forma político-administrativa de organização de poder mas com as capacidades individuais ou colectivas de agir e por isso abrange um acerbo de significações muito mais complexo e diversificado” (Ibidem).

3.2.1 Centralização

Marcelo Caetano considera que a centralização “corresponde a uma orgânica em que na gestão dos interesses locais prevaleça a hierarquia dos serviços e das competências, de tal modo que os serviços locais e as respectivas chefias estejam sempre subordinados aos serviços e às chefias centrais.” (Caetano, 1982, pp. 248-249).

Para Fernandes, a centralização em termos globais significa que:

“a responsabilidade e o poder de decidir se concentram no Estado ou no topo da Administração Pública cabendo à restante estrutura administrativa, onde se incluem naturalmente as escolas, apenas a função de executar as directivas e ordens emanadas desse poder central”. (Fernandes, 2005,p.54).

Esclarece ainda que, “a centralização requer a existência de uma organização administrativa hierárquica de órgãos e serviços na qual os inferiores estão directamente dependentes dos superiores, sendo perante eles que respondem e não perante os seus clientes ou utentes (Idem, p. 55). As escolas, neste tipo de organização hierárquica são apelidadas por alguns autores por “administração periférica do Estado (Caupers, Ferrer, 1994) ou serviço local do Estado (Formosinho, 2000), pois são apenas prolongamentos locais da administração central, sem autonomia administrativa própria”, na medida em que quem detém o poder e a responsabilidade é a administração central cabendo a execução das ordens/orientações aos serviços locais.

3.2.2 Desconcentração

Fernandes considera que a desconcentração é uma modalidade atenuada de centralização (2005, p. 55), na medida em que se mantêm as características essenciais da centralização, isto é, existe uma estrutura hierárquica da administração, mas alguns poderes de decisão são tomados por agentes em posições intermédias ou mesmo inferiores da linha hierárquica.

Para Caetano a “administração estará desconcentrada quando em todos ou em alguns graus inferiores dos serviços há chefes com competência para decidir imediatamente, embora sujeitos à direcção, inspecção e superintendência dos superiores” (Caetano, 1982, p.254).

Segundo as teorias administrativas, os poderes dos responsáveis pelas estruturas intermédias ou inferiores são limitados (Fernandes, 2005), na medida em que detêm um poder delegado, uma vez que o poder pertence, por direito, ao superior hierárquico, mantendo-se uma relação de dependência hierárquica. Acontece que “essa dependência hierárquica pode expressar-se de uma forma mais ou menos acentuada conforme o tipo de delegação de poderes” (Ibidem, p. 55). O poder pode ser delegado ou pelo superior ou por força da lei. No primeiro caso, trata-se de uma delegação pessoal em que o superior pode, a

todo o tempo, alterar a decisão do inferior, condicioná-la, submetendo-a a confirmação ou ratificação, ou, em caso extremo, retirar os poderes delegados. No segundo caso, os poderes do superior são mais limitados, na medida em que não pode retirar os poderes delegados pela lei ao órgão inferior, embora possa alterar ou revogar decisões concretas tomadas ou assumidas pelo órgão inferior. Este tipo de delegação de poderes “acontece em órgãos desconcentrados da administração pública, como as direcções regionais ou os institutos públicos” (Ibidem, Idem, p. 56). Segundo o mesmo autor, outra limitação aos poderes desconcentrados resulta do facto de estes poderes incidirem, predominantemente, sobre um conjunto de tarefas específicas, instrumentais e acessórias, e de adaptação da execução aos contextos específicos da situação, acabando por ser tarefas eminentemente técnicas, a cargo das Direcções Regionais de Educação, enquanto as decisões substanciais continuam concentradas no órgão central da Administração Central do Estado. (Ibidem).

A desconcentração pode ser territorial, técnica ou funcional. Como exemplo de órgãos desconcentrados territorialmente podemos referir as Direcções Regionais de Educação (DRE), ou as Delegações Regionais de Inspeção, em que a desconcentração se efectua em relação a serviços distribuídos pelo território. Em relação às “competências dos serviços desconcentrados territorialmente tanto podem ser polivalentes ou generalistas” (Ibidem), como é o caso das DRE’s, ou “ monovalentes incidindo num feixe delimitado de funções” (Ibidem) como seja no caso da Inspeção. São exemplo de órgãos desconcentrados, desconcentração técnica ou funcional, o Instituto Português do Livro e as Bibliotecas, no âmbito do Ministério da Educação, na medida em que as suas competências são determinadas e o seu campo de acção não tem uma delimitação territorial específica.

3.2.3 Descentralização

De acordo com Fernandes há descentralização política quando os “órgãos descentralizados têm poder para definir as suas orientações políticas num largo âmbito apenas delimitado eternamente pelas leis fundamentais (Constituição Política, Leis de Bases, Leis Gerais do País) e poder de legislar dentro desse âmbito” (Fernandes, 2005,p.58).

Segundo Marcelo Caetano existe descentralização administrativa,

“na medida em que certos interesses locais sejam atribuídos a pessoas colectivas territoriais cujos órgãos sejam dotados de autonomia, podendo actuar livremente no desempenho dos poderes legais apenas sujeitos à fiscalização da legalidade dos seus actos pelos tribunais”(Caetano, 1982, p. 249).

Para Fernandes, na descentralização administrativa “os poderes de orientação são definidos à partida pelo Estado e os poderes normativos são de natureza regulamentar, destinando-se a dar execução local às normas legislativas” (Ibidem). Refere ainda que as fronteiras, entre estes dois tipos de descentralização não são totalmente claras, e que nas descentralizações administrativas os aspectos políticos estão presentes quer formalmente, na medida em que o processo de designação dos titulares dos órgãos é constituído por eleição, logo por processo político, e por razões de ordem substancial “porque essa eleição faz-se na base de um programa político que determina a orientação fundamental da intervenção dos órgãos eleitos e que servirá para a avaliação da gestão perante os eleitores” (Ibidem).

Um aspecto crucial para haver descentralização consiste no facto de ela se basear “na existência de uma identidade própria” (Ibidem) numa colectividade ou comunidade que fundamenta “uma solidariedade de interesses que faça dos residentes em determinada região o substrato adequado à criação da pessoa colectiva territorial [...] (Ibidem), quando essa realidade sociológica (socioeconómica) não existe, a lei só por si não lhe pode dar vida” Baptista -Machado, 1982, p. 27).

Ainda sobre a descentralização, Fernandes (2005, p 57) cita Gournay que a descreve como “o exercício de certas missões administrativas é confiado a agentes que dependem não do governo, mas de colégios que tiram a sua autoridade de facto de representarem uma parte da população”. “Estes colégios tanto podem representar o conjunto dos habitantes de um certo território” (Ibidem) como pode ser o caso de um concelho ou uma região, estando neste caso perante uma descentralização territorial que é polivalente nas suas funções administrativas, ou “como uma categoria particular da população – uma universidade, um distrito escolar (Estados Unidos), uma escola (Dinamarca).” (Ibidem), neste caso trata-se de uma descentralização funcional ou por serviços “dado que o seu campo de aplicação é uma instituição educativa. É uma descentralização limitada a uma missão ou a um leque mais restrito de missões educativas, como é o caso da educação” (Ibidem).

Segundo Fernandes (2005), quer a descentralização territorial quer a descentralização funcional ou por serviços, que o autor prefere apelidar de institucional, podem definir-se por determinadas características tais como:

- supõe o reconhecimento de interesses próprios de uma colectividade humana, que pode ser definida, quer pela pertença a um espaço territorial, ou por constituir um determinado aglomerado social com identidade própria e interesses comuns;
- os interesses comuns são geridos por órgãos, cujos titulares são eleitos pelos membros da colectividade humana, e é, perante estes últimos, que aqueles respondem;
- não está subordinada hierarquicamente a outro órgão constituindo uma organização administrativa independente e o controlo de um órgão externo, nomeadamente do Estado, limita-se à verificação da legalidade dos actos praticados (Fernandes, 2005, pp. 57-58).

3.2.4 Autonomia

“A autonomia distingue-se de descentralização na medida em que envolve não apenas uma distribuição de atribuições e competências dentro de um sistema político ou administrativo mas mais directamente a capacidade de acção por parte dos titulares dessa distribuição” (Fernandes, 2005, p.59). Na descentralização e na desconcentração há uma transferência ou devolução de poderes do centro para a periferia ao passo que a autonomia “pressupõe a existência, fora do centro político e administrativo, de capacidades para movimentar acções políticas, desenvolver processos administrativos e aplicar competências científicas e técnicas” (Ibidem). É pois com base “neste pressuposto que um agrupamento territorial ou institucional reivindica o reconhecimento político e/ou administrativo dessa capacidade para se ordenar e dirigir a si próprio com independência” (Ibidem).

Autonomia significa, ao contrário de heteronomia, que a ordem de um agrupamento não é instaurada – imposta – por alguém de fora do mesmo e exterior a ele, mas pelos

próprios membros e em virtude dessa qualidade (seja qual for a forma em que tenha lugar) (Weber,1984). Esta definição inclui as dimensões políticas – autogoverno do agrupamento, ou seja, potestade de reger interesses peculiares da sua vida interior mediante normas e órgãos próprios e pressupõe as dimensões sociológicas – existência de uma identidade social resultante de vizinhanças espaciais, de culturas e símbolos comuns, de solidariedade de interesses e recursos” (Fernandes, 2005, p.60).

Etimologicamente, Autonomia é (...) a liberdade de que gozam os países autónomos, de poderem governar-se segundo as suas leis, usos e costumes; Independência Administrativa; Liberdade moral ou intelectual; Estado dos seres de uma série animal, que podem isolada ou agrupadamente ter uma vida independente” (Machado, 1991, p. 462).

Sobressaindo o sentido de uma certa independência e capacidade para a resolução dos problemas por via de solução própria, também Machado (1982, p.8), no âmbito de um poder político, deixa a seguinte distinção:

“ (...) o conceito de autonomia no seu sentido mais genérico significa o poder de se autodeterminar, de auto-regular os próprios interesses ou o poder de se dar a própria norma. Nesse sentido opõe-se, assim, a “heteronomia”, que traduz a ideia de subordinação a normas dadas (e impostas) por outrem”.

Numa perspectiva de carácter sociológico Le Moigne (cit por Macedo, 1995, p. 85), define autonomia como “(...) propriedade de um sistema com capacidade para identificar-se e ser identificado – ao mesmo tempo – diferente e manter-se diferente do meio de que é solidário”, sendo o sistema com capacidade para determinar a sua própria identidade e auto-organizar-se.

Gairin (1984, p. 26) faz referência a outros sentidos de autonomia que incluem uns domínios mais centrados no indivíduo e outros mais centrados no agrupamento ou organização. No primeiro sentido, (Fernandes, 2005, p. 59) inclui “a autonomia fisiológica, psicológica, educativa e ética ou moral” que “significa a capacidade de o ser humano se tornar independente de outro ou do sistema social onde está inserido, de construir a sua identidade social e moral e de definir a sua orientação pessoal dentro da sociedade” (Idem, Ibidem 60). No segundo sentido inclui a autonomia sociológica, política e escolar.

Fernandes escreve que “a autonomia escolar é um caso específico de autonomia aplicada à administração escolar pela qual uma escola ou autoridade local gozam de um grau significativo de iniciativa educativa, pedagógica e administrativa e dispõem de um sistema de autogoverno ou de autogestão” (2005, p.60).

Há portanto, diversos graus de autonomia de acordo com o nível em que se exerce e o âmbito em que se aplica. Na sua tese de doutoramento, sobre a centralização burocrática do ensino secundário, Fernandes (1992) considera que o conceito de autonomia, tem uma natureza dimensional e por isso lhe reconhece três sentidos. Num primeiro sentido, caracteriza uma colectividade ou agrupamento territorial que usufrui de total independência quanto à definição dos seus interesses, quanto à designação dos seus órgãos, e quanto ao estabelecimento da sua ordem social. Como exemplo paradigmático do conceito atrás referido apresenta o estado nacional.

Num segundo sentido, autonomia, significa descentralização, e caracteriza uma colectividade ou agrupamento territorial que dispõe de poderes para definir os seus interesses, designar os seus órgãos e estabelecer a sua ordem social, dentro dos limites estabelecidos por um ordenamento social mais amplo, o Estado, que faz o controlo da legalidade, sem que haja, no entanto, subordinação hierárquica.

Por último, num terceiro sentido, a autonomia caracteriza as unidades orgânicas que dispõem de alguma margem de discricionariedade para regular a sua ordem social concreta, sem prejuízo de esta poder vir ser alterada ou definida de forma diferente pelos órgãos que dirigem essa colectividade ou agrupamento.

Começamos por referir, no início, que os conceitos de autonomia e descentralização são distintos, embora em linguagem corrente e até nos livros estes dois conceitos sejam utilizados de uma forma permutável (Fernandes, 2005). Parece-nos que, se por um lado, a descentralização vai criar condições para a construção e a consolidação da autonomia e possibilitar um contexto para ela reivindicar um espaço mais lato. Por outro lado, a autonomia, além de ser “uma condição sine qua non para que a descentralização não fique apenas no texto legal sem aplicação no terreno escolar, é que dá corpo à dinâmica local com repercussões na forma como a descentralização é interpretada e aplicada” (Ibidem).

3.3 Modalidades e critérios de descentralização e autonomia

Apesar da diferença conceptual entre descentralização e autonomia no que a seguir se escreve, utilizar-se-ão de uma forma equivalente devido ao facto de os autores citados o terem feito dessa forma.

Com base em critérios políticos e administrativos referimos atrás a descentralização política, a descentralização administrativa, distinguindo a descentralização territorial da institucional ou funcional. Acontece que, para além destas, autores como Ferrer, Reguzzoni e Mintzberg (1994) que têm como objectivo a aplicação destes conceitos às organizações (Mintzberg, 1994) ou ao sistema educativo (Ferrer e Reguzzoni, 1994), (Fernandes, 2005, p.63) aprofundam os conteúdos e dimensões da descentralização complementando as classificações atrás referidas.

Ferrer (1994) refere três modalidades de descentralização, o federalismo, em que o poder político e administrativo se encontra em entidades territoriais inferiores ao Estado – regiões, províncias, estados federados. Nestes casos há um largo poder sobre a educação, constituindo-se tantos sistemas educativos quantas as regiões ou estados. A especificidade sociológica, política e cultural das regiões é o argumento utilizado para fundamentar esta descentralização.

Outra modalidade, o localismo, em que o poder político e administrativo se situa nos municípios ou entidades estruturas a partir deles. Normalmente a sua autonomia é de menor grau e tem como fundamento o princípio da subsidiariedade, segundo o qual é preferível que o que pode ser feito por uma entidade maior.

Por fim, refere a modalidade do liberalismo, em que a sociedade civil, através das suas múltiplas associações, pode assegurar a educação escolar a todo o país através de escolas privadas. Estas devem ser subvencionadas pelo Estado, dado tratar-se de um serviço prestado à comunidade. Por sua vez o Estado deve interferir minimamente na educação dando um maior papel às administrações locais e, sobretudo, substituir a rede pública por uma rede privada de escolas em concorrência entre si.

Reguzzoni (1994) refere duas modalidades de descentralização educativa baseando-se na autonomia do sistema e na autonomia de comportamento dentro do sistema. Por “autonomia de sistema” entende as formas de organização dos estabelecimentos escolares

nos quais a gestão das instituições educativas se realiza de modo mais ou menos independente dos órgãos estatais que governam todo o sistema educativo, porém sem excluir que cada estabelecimento dependia de uma autoridade central ou periférica a que deve fazer referência para precisar quais são os termos da sua autonomia” (Ibidem, p. 73). A autonomia de sistema de Reguzzoni abrange os três modelos de descentralização de Ferrer e que são a descentralização federal, local ou liberal.

Por “autonomia de comportamento” Reguzzoni considera que é aquela que “é utilizada para caracterizar os processos de formação nos quais os mesmos agentes estão autorizados a tomar decisões no que respeita à utilização dos recursos (autonomia financeira), à programação da aprendizagem (autonomia didáctica), à estrutura dos serviços (autonomia organizativa), à elaboração de um específico projecto educativo (autonomia de gestão) (Reguzzoni, 1994, p. 73)”. “O termo comportamento reporta-se directamente às dinâmicas desenvolvidas localmente e que podem variar conforme as escolas e os directores dentro de um mesmo quadro legal de competências” (Reguzzoni, 1994, p. 89). A autonomia de comportamento reporta-se aos órgãos escolares e à sua capacidade de decisão nos campos financeiro, pedagógico, de organização e gestão. Para elucidar esta modalidade de autonomia, Reguzzoni apresenta o exemplo da gestão dos estabelecimentos educativos franceses em que a descentralização permitida pelo sistema educativo permite a nível de escola que se estabeleçam dinâmicas locais por parte de directores, professores “para estabelecer cooperações pedagógicas, gerir recursos, dinamizar projectos educativos e relacionar-se com as realidades sociais existentes no seu meio ambiente.” (Fernandes, 2005, p.65).

É por isso que Reguzzoni afirma que “ o sentido de autonomia não depende tanto de intenção do reformador como da atitude e do conceito que os professores têm do seu trabalho educativo (Reguzzoni, 1994, p. 89).

Acrescenta este autor que a autonomia de comportamento se aplica tanto nos casos de descentralização institucional como nos casos de desconcentração (Fernandes, 2005). Também a descrição do papel das escolas no sistema educativo dinamarquês – referida por Ferrer e Skodsgaard – onde poderemos encontrar uma outra exemplificação de autonomia de comportamento, supõe uma autonomia da escola que se afirma não apenas nos casos em que pode decidir por si própria – situação de descentralização – como nos casos em que as

suas propostas são submetidas a deliberação ou confirmação municipal – situação de desconcentração.

A classificação de descentralização no âmbito da estrutura e dinâmica das organizações, segundo Mintezberg (1995), pode ser: vertical quando há “delegação dos poderes de decisão estratégica, no sentido descendente da cadeia de autoridade” para uma linha hierárquica intermédia (Mintzberg, 1995, p. 216); pode ser horizontal quando há transferência de poderes para pessoas situadas fora da linha hierárquica, isto é, que não ocupam posições de chefia, como no caso “dos gestores operacionais para os gestores funcionais, a saber, analistas da tecnoestrutura, especialistas de apoio e operacionais” (Idem, p 220); a descentralização selectiva significa que os poderes sobre diferentes tipos de decisões se situam em diferentes níveis da organização, algumas decisões continuam concentradas no topo da hierarquia e, só em relação a determinadas decisões é que podem ser tomadas por um nível inferior; por último, a descentralização paralela que se refere “à dispersão de poder entre os vários tipos de decisões concentradas no mesmo ponto da estrutura” (Idem, p.214).

Segundo Fernandes (2005) a categorização de Mintzberg tem um interesse relevante para a análise do sistema educativo na medida em que permite observar a distribuição real de poder entre os diferentes níveis do sistema educativo ou escola e ainda porque os critérios de distribuição quer no mesmo nível ou em níveis diferentes são variados tanto na descentralização como na desconcentração.

3.4 Principais argumentos a favor da descentralização da política educativa

“No vocabulário nacional e internacional da política educativa, a “descentralização” tem sido uma aspiração fundamental desde há algum tempo, tal como a “participação”, a “igualdade de oportunidades”, a “autonomia” e a “reforma” (Sarmento, 1999, p.97), que se mantêm na ordem do dia, não obstante a dificuldade prática sobre o que se entende por descentralização.

Relativamente à descentralização na gestão educativa refere Sarmento três modelos ou argumentos. O modelo de “redistribuição” directamente relacionado com a divisão do poder; o modelo da “eficiência” como forma de promover a eficácia em relação com o

custo do sistema educativo e através de uma gestão mais eficiente dos recursos, e o modelo das “culturas de aprendizagem” que se empenha na descentralização dos conteúdos educativos (Sarmiento, 1999). As três modalidades misturam-se, para além de existirem variantes destes três modelos nas políticas educativas dos diversos países. As medidas tomadas, de acordo com as opções de cada país, são justificadas pela utilização de diferentes argumentos, designadamente, políticos; da racionalidade do sistema e eficácia do sistema; gestão do conflito social; forma de legitimação compensatória; como factor potenciador das aprendizagens; como factor favorecedor da democracia e participação e, por último, como processo sócio - histórico e político.

Para Fernandes (2005), a descentralização educativa tem, como objectivos políticos, desenvolver a cooperação entre parceiros e actores educativos, poder contribuir para o aprofundar da democracia, dando mais expressão à participação dos cidadãos, transferir para as comunidades educativas locais a gestão dos seus interesses, dar a possibilidade de incrementar projectos educativos locais mais integrados ao seu contexto e, obter a colaboração de cooperadores locais nos processos educativos desenvolvidos pelas escolas.

A descentralização também tem subjacentes razões administrativas e económicas, apresentando vantagens técnicas, como sejam, a de acelerar o processo de decisão, na medida em que, passa a haver proximidade local dos decisores e, com isso, reduz-se a burocracia e o percurso pelos vários canais hierárquicos, potencia decisões mais adequadas às situações concretas, envolve os implicados no processo de decisão, permite o uso mais eficiente dos recursos educativos e comunitários, e pode contribuir para a redução dos encargos financeiros do governo com o recurso a financiamentos locais.

As razões de ordem educativa também são invocadas, e consideradas relevantes, como argumento a favor da descentralização na medida em que, pode permitir flexibilizar os currículos com a introdução de componentes locais no currículo nacional, envolver professores, alunos, famílias, empresas e autarquias de forma a potencializar as aprendizagens e reforçar a cooperação e responsabilização local, diversificar as modalidades e cursos de formação.

O argumento da racionalidade e eficácia do sistema é utilizado, pelos que defendem a descentralização, através de um discurso onde se apela ao combate da despesa pública; melhoria da qualidade e eficácia na prestação dos serviços; aproximar os clientes/utentes

de um serviço dos centros de tomada de decisão. De acordo com este argumento considera-se que a descentralização, descongestiona o poder central, permitindo-lhe centrar-se sobre os problemas mais importantes. Nesta lógica, a descentralização facilita a gestão dos assuntos na medida em que ficam a cargo de órgãos / níveis que pela sua proximidade, com determinados contextos, podem conhecê-los melhor, resolvendo os problemas com mais rapidez, ou como refere Barroso (2000) pela introdução de aspectos menos burocráticos, inspirados na moderna gestão empresarial e capazes de permitir formas mais eficazes de controlo, através da contratualização e avaliação.

A ideia que está subjacente a este argumento, de acordo com Weiler (2000), fundamenta-se no pressuposto de que os sistemas descentralizados podem utilizar e gerir mais eficazmente os recursos disponíveis.

Segundo, uma perspectiva crítica, tal nem sempre coincide com os interesses do Estado, na medida em que procura assegurar o controlo efectivo, e ao mesmo tempo procura «descentralizar» aspectos chave. Assim, não se pode falar de uma verdadeira descentralização se o sistema mantiver as normas que regulam a conduta ou a atribuição selectiva de recursos. Continuando na lógica da utilização deste argumento, sustenta-se a possibilidade de mobilizar e gerir mais recursos, que num sistema centralizado não estariam disponíveis, alicerçando-se na ideia do financiamento da educação através de recursos locais e privados a troco de uma maior participação destes, em matéria de educação. Este argumento é, segundo o autor, precário na medida em que ele questiona, até que ponto as comunidades locais ou empresas privadas atribuiriam mais recursos a um sistema educativo, onde têm pouca influência. De acordo com esta perspectiva, a descentralização radica na autoridade do Estado e na sua redistribuição, na medida em que “se não se produz nenhuma transferência real da influência procedente da autoridade central do Estado, não é provável que o âmbito local ou o sector privado contribuam com novos e consideráveis recursos” (Ibidem, p. 105).

Para, Puelles (1992, apud Gairin, 1996a), a opção entre centralização e descentralização assenta essencialmente em razões políticas consignadas na Constituição de cada País. Considera, portanto, que a descentralização educativa não pode ser desligada da Constituição política do Estado a que pertence.

Segundo Weiler (2000), na aplicação política da descentralização educativa, esta surge como instrumento político para a gestão do conflito social ou como forma de

legitimação compensatória. Para a sustentação desta tese, Weiler considera que o Estado, no exercício do seu poder, tem um duplo interesse na medida em que, pretende manter o controlo assegurando a sua efectividade, e pretende melhorar a base normativa da sua autoridade conferindo-lhe legitimidade. A questão da «redistribuição da autoridade» ou poder (descentralização) na área da educação, é exercida através de duas funções distintas pelo Estado, ou seja, a criação de normas e leis regulando todos os aspectos da vida da escola, e a função distributiva que consiste na distribuição de recursos financeiros materiais e humanos.

A descentralização como factor de resolução de conflitos compreende-se, entendendo o conflito como «instrumento político», deste modo a «gestão do conflito», torna-se importante, pois, segundo Weiler (2000, p. 109), “a vantagem evidente da descentralização, deste ponto de vista da gestão de conflitos, é o facto de permitir ao estado difundir as fontes do mesmo e intercalar filtros adicionais de isolamento entre os conflitos e o resto do sistema”. Neste sentido, e como refere Bolívar (1994, 1999) a gestão do conflito, as fontes do conflito e as resistências às prescrições externas são eliminadas ou pelo menos esbatidas na medida em que aparentemente passam a ser próprias, isto é, tomadas pelas escolas. No entanto, como afirma Prost (1981; apud. Gairín, 1996a) este argumento, que permite disseminar as potenciais fontes do conflito e simultaneamente, intercalar filtros entre os conflitos e os restantes elementos do sistema, tem a desvantagem de poder ser inibidor de processos de inovação e reforma. Neste sentido, também Weiler (2000, p 110) considera que, privando o sistema “do estímulo inovador global das propostas de mudança e reforma [...] a descentralização como instrumento para a gestão de conflitos também tende a servir, intrínseca e talvez involuntariamente, como instrumento para reduzir a inovação e a mudança”.

O argumento da legitimação compensatória, consistiria numa forma do estado manter o controlo através de políticas centralistas, o que em educação significa (Bolívar, 1999, p. 193): “Mostrar-se menos centralizado, atender a las demandas locales, parecer dar capacidad de decisión a las entidades locales, lo que contribuye-obviamente a otorgar una parte de credibilidad, comportando una importante utilidad política. Esto no significa perder el control central del sistema, sino aparentar que la responsabilidad de que las cosas funcionen depende de la periferia y de los centros”.

Outro dos argumentos a favor da descentralização é o facto de poder potenciar aprendizagens que tenham em conta os contextos locais. Se por um lado, com a descentralização, a relação entre cultura e aprendizagem procura aproveitar a noção de conteúdo de aprendizagem, de uma forma mais descentralizada, por outro lado, a relação entre aprendizagem e tecnologia exige uma maior homogeneidade e uniformidade no que se refere aos conteúdos educativos.

Relativamente ao argumento a favor da descentralização como favorecedor da democracia e participação, ele é considerado, em alguns países como potenciador de democracia e ainda como forma de diminuir a pressão corporativa do pessoal docente.

O último argumento a favor da descentralização é o de o entender como um processo sócio - histórico e político. Nesta perspectiva, para Gairín (1996a), a fundamentação de descentralização radica em pressupostos sociais, históricos, políticos, e económicos na medida em que as práticas descentralizadoras, no que concerne à produção e subcontratação de serviços em unidades de âmbito local, podem contribuir para o aparecimento de novos fenómenos nas organizações empresariais levando à reorganização social da produção, à deslocação do peso político e organizativo da grande empresa ou unidade central para a pequena empresa ou instituição local. Por este prisma, o conceito de território surge como elemento chave para redefinir as políticas de formação profissional, adequando e flexibilizando as ofertas de acordo com o grau de inovação tecnológica e organizativa requerida pela, e por cada, empresa. Nesta concepção, a descentralização resulta de um processo sócio-histórico e político.

Se considerarmos que a centralização foi um instrumento usado para modificar as estruturas sociais anteriores ao Estado Liberal, da mesma forma, a descentralização reflecte, no momento actual, a construção do estado a partir das regiões, salvaguardando, a diversidade, as particularidades sócio-culturais, mas permitindo o controlo pelos poderes locais. Neste sentido, a descentralização pode conduzir a processos de mudança, como expressão da vontade dos protagonistas ou como instrumento de acção, pois como refere Garcia Garrido (1986, citado por Gairín, 1996^a, p. 229), “ la descentralización es – como la centralización -, un recurso que el Estado-nación pone al servicio de su propia sociedad (...). El nacimiento de los Estados federales no es cosa de hoy. Existe una cierta vocación descentralizadora”.

Do exposto consideramos que existem argumentos a favor da descentralização sem escamotear algumas das debilidades e constrangimentos. De facto, a análise da problemática entre centralização e descentralização educativa, não é consensual., nem pode radicar em simples jogos dicotómicos.

Se por um lado os sistemas educativos centralizados desempenharam uma acção importante no que concerne à luta contra o analfabetismo; escolarização rápida de pessoas; desenvolvimento do sentimento nacional; promoção de classes através da formação e, da sua acção no que se refere à defesa dos princípios da equidade e democraticidade de acesso à educação, objectivos alcançados através de um processo de planificação rápida e de centralismo democrático. Por outro, o Estado - moderno, também persegue esses mesmos objectivos, acontece que, a introdução da problemática à volta da descentralização educativa não pode ser dissociada da crise de legitimidade do Estado Moderno, nomeadamente da distribuição e formas de que o poder se reveste. Neste sentido, concordamos com Popkewitz (2000) quando considera que a noção de Estado inclui uma dupla acepção: Estado normativizador e Estado agente de regulação. Acresce que, aceitando a descentralização como instrumento de gestão para a resolução de conflitos, este dilui as resistências face às prescrições externas, porque as decisões passam a ser tomadas pelos próprios, parecendo dar capacidade de decisão às autoridades locais. Nesta perspectiva, um dos desafios do denominado «estado moderno» é a reconciliação entre dois objectivos opostos, manter dentro do possível o controlo do sistema e, simultaneamente, revelar-se comprometido com a descentralização, procurando obter as vantagens dessa legitimação, o que, como refere Bolívar, (1999, p. 193). “no significa perder el control central del sistema, sino aparentar que la responsabilidad de las cosas funcionen dependen de la periferia e y de los centros”.

A descentralização é um atractivo para o Estado moderno, ainda que implique uma distribuição real do poder e regulação entre os níveis educativos, logo, perda de controlo. Nesta aparente contradição, o Estado pretenderia a conciliação entre a manutenção do controlo do sistema e simultaneamente, o compromisso mínimo de descentralização, obtendo as vantagens dessa descentralização aparente.

Consideramos que não existem modelos uniformes de organização do sistema escolar, mas sim modelos resultantes de transformações sociais, históricas e políticas e, como tal, condicionadas pelas políticas e objectivos de cada Estado, assegurando o

controlo, ainda que, como referem Anderson e Dixon (2001, p.69): “ que no formam parte del discurso oficial de la descentralización, aunque sean, sin embargo funciones intencionadas y no meramente «latentes»” utilizadas como formas de gestão de conflitos e de legitimação compensatória.

Em Portugal, segundo Barroso, esse controlo do Estado passou das normas para o controlo através dos resultados.

3.4.1 Descentralização e redistribuição de autoridade

Corroboramos Sarmiento quando afirma que, em Portugal, “em educação, (...) a autoridade exerce-se efectivamente de duas maneiras: mediante a regulamentação da conduta (individual e institucional) e mediante a atribuição de recursos (humanos, materiais e económicos) ” (Sarmiento, 1999, p. 99). Regra geral essa autoridade é exercida pelo estado e seus organismos e, embora existam excepções, exerce-se de forma bastante centralizada. De um modo geral é o Estado que estabelece as normas de classificação dos alunos dos diferentes níveis, normas para o ingresso bem como para o abandono da instituição educativa, assim como estabelece normas para os professores e restante pessoal. Estas normas, entre outras, estabelecem-se em forma de planos de estudos, critérios de exames ou regras de certificação e acreditação. O Estado também exerce a sua autoridade através da atribuição de recursos, não só na parte “pública” do sistema educativo, mas também, embora parcialmente, sobre instituições “privadas” (Sarmiento, 1999), bem como através do estabelecimento de normas de contribuição à educação por parte dos alunos, famílias, autoridades regionais e locais e de organizações filantrópicas.

O Estado, através da sua autoridade orçamental, estabelece a necessidade de recursos económicos do sistema educativo, mas tem tendência para controlar e regular o provimento dos recursos humanos assim como dos recursos materiais como o espaço, o material didáctico, entre outros.

O estado também pode exercer um controlo indirecto, nomeadamente, e como acontece no sector privado da educação secundária nos Estados Unidos, através de medidas como as normas fiscais, de herança, etc.

Poder-se-ia pensar que os sistemas federais são necessariamente descentralizados, acontece simplesmente terem mais de um centro ou “centros múltiplos” como acontece com da República Federal da Alemanha, Estados Unidos, Suíça ou Nigéria. Acontece que um dos fundamentos “das formas centralizadas de tomada de decisões na educação é surpreendentemente similar em sistemas diferentes” (Ibidem). Um dos fundamentos é o da necessidade de normalizar os planos de estudos, a avaliação e os exames, em ordem a facilitar a mobilidade dos alunos, o intercâmbio do pessoal, o reconhecimento recíproco dos diplomas em diferentes regiões. No caso concreto da República Federal da Alemanha a política educativa é da competência do Länder, estes constituem um segundo nível em termos de organização política, e segundo Baumer e Goldschmidt, (1980, pp. 1047-1050 citados por Sarmiento, 1999), fazem-se esforços para homogeneizar em todo o país os principais parâmetros de regulação educativa em todos os Länder.

Em relação à autoridade distributiva do Estado, o argumento da centralização, em relação à atribuição centralizada de recursos, promove a igualdade, reduzindo ou eliminando qualquer disparidade de recursos que possam existir entre as diferentes partes do país, e aumenta a eficácia, desenvolvendo economias de escala e permitindo uma maior mobilidade dos recursos onde eles forem necessários (Sarmiento, 1999). A título de exemplo o autor refere que em alguns estados, dos Estados Unidos da América, nomeadamente na Califórnia, passou-se a responsabilidade do financiamento educativo do âmbito local para o estatal, com o argumento que tal prática reduziria o efeito das disparidades na base local sobre o imposto de propriedade (Ibidem).

3.4.2 Descentralização e eficácia

Retomando a análise do argumento que pretende introduzir estruturas de gestão mais descentralizadas como forma de contribuir para níveis mais elevados de eficácia na gestão dos sistemas educativos (World Bank, 1988, pp.10-11), tal baseia-se na expectativa que uma maior descentralização mobilizaria e geraria recursos que não estariam disponíveis em sistemas mais centralizados, e ainda porque os sistemas descentralizados podem gerir e aplicar os recursos de forma mais eficaz.

Em relação à possibilidade de a descentralização mobilizar e gerar mais recursos, baseia-se no raciocínio de que os sistemas descentralizados de gestão educativa implicam um amplo conjunto de instituições e grupos sociais e comunidades locais que poderão contribuir com recursos que não disponibilizariam num sistema centralizado, a troco de uma maior participação na formulação das decisões educativas. Neste caso a expectativa de mobilizar mais e novos recursos depende duma divisão real do poder no processo de decisão.

Em relação à forma mais eficaz de utilizar os recursos disponíveis nos sistemas descentralizados, a curto prazo, “pode produzir uma certa perda de eficácia devido à diminuição das economias de escala (...), contudo, a médio e a longo prazo, espera-se que os sistemas de gestão descentralizada utilizem, de forma mais prudente e eficaz, os recursos disponíveis” (Sarmiento, 1999, p. 104). Segundo Cheema e Rondinelli, tal “baseia-se no pressuposto de que a gestão descentralizada aumentará a familiaridade com as condições e necessidades locais, o que, por sua vez, conduzirá a uma maior proporção entre a procura e a oferta e, em consequência, a uma utilização mais equitativa dos recursos limitados” (1983, pp. 14-17). Se isto parece válido para países mais ricos, o mesmo poderá não ser exequível “no contexto dos países mais pobres do Terceiro Mundo, o espectacular desgaste dos recursos básicos dos governos nacionais pode impedir a implantação real de qualquer economia nos âmbitos local ou regional através da descentralização” (Bray, 1984, pp.12-13, Cheema e Rondinelli, 1983, p. 16).

As sociedades actuais estão em permanente transformação. As organizações devem pautar-se pelo acompanhamento da mudança e evolução a que hoje estamos sujeitos.

Nesta linha de pensamento vários investigadores sustentam o pressuposto de que a preparação para a mudança se inicia com a autonomia (reclamada e mais tarde decretada) das instituições educativas.

Segundo Canário (1992, p.10), “a construção da autonomia de cada estabelecimento de ensino, traduzida na elaboração e reelaboração de um projecto educativo próprio, corresponde a um processo indeterminado, aberto a uma diversidade de soluções”.

Hoje é obrigatório que todos os estabelecimentos de ensino público, em Portugal, possuam um PEE, e este constitui uma forma de afirmar a autonomia das instituições

escolares, em que a escola deve ser entendida “como uma organização social, inserida e articulada com um contexto local singular, com identidade e cultura próprias, produzindo modos de funcionamento e resultados educativos diferenciados” (Canário, 1992, p. 11).

Para Tedesco (1999, p. 172), “é, praticamente, impossível estabelecer uma sequência de mudança educativa semelhante para contextos sociais, geográficos e culturais muito diferentes”, depreendendo-se que cada estabelecimento de ensino deve definir a sua política educativa, socorrendo-se dos dispositivos legais que tem à sua disposição.

Canário considera que “o projecto educativo surge como o instrumento, por excelência, da construção da autonomia do estabelecimento de ensino (...) (1992, p.12), e corresponde “a um processo de produção de conhecimentos (investigação), a um processo de mudança organizacional (inovação) e a um processo de mudança de representações e de práticas dos indivíduos (formação)” (Ibidem).

Pelo exposto nos parágrafos anteriores constata-se, desde logo, a importância de que se reveste o documento orientador das políticas educativas de cada estabelecimento de ensino (PEE), uma vez que lhes permite construir a autonomia, estar receptivos à mudança, interagir com os seus actores e com o meio em que estão inseridos, responder às reais necessidades da organização.

3.4.3 A descentralização e as culturas de aprendizagem

À excepção de sociedades pequenas ou com uma cultura homogénea, a maioria dos países apresentam variações consideráveis entre as suas regiões, comunidades e grupos linguísticos no tocante aos traços sociais e culturais de aprendizagem. Sarmiento para exemplificar a diversidade não só cultural como do meio refere (1999, pp.105-106), que “os traços de referência para o estudo da história, da botânica, dos estudos sociais e doutros campos variam evidente e significativamente entre o norte e o sul da Itália, os estados de Alabama e da Califórnia, Baviera e Berlim, o norte e sul da Nigéria, Paris e Provença, Oslo e Finmark. São diferenças deste tipo que, em países como a República Federal da Alemanha e os Estados Unidos, apoiaram historicamente a argumentação a favor duma estrutura federal (p. 105) de gestão educativa e duma margem, ainda que modesta, de diferenças entre as regiões no que respeita aos conteúdos educativos. É evidente que a

centralização tende a provocar uma incompatibilidade entre o meio de aprendizagem específico do aluno e da escola, que tende a reflectir a cultura e as tradições locais e regionais, por um lado, e um programa ou plano de estudos de aprendizagem definido centralmente, por outro. Nesta linha de pensamento podemos ainda referir a "língua de ensino nas sociedades plurilinguísticas, nas quais se considera que o estudo inicial na língua materna do aluno, que provavelmente será uma língua local ou subnacional, proporciona uma conexão mais funcional entre a aprendizagem em casa e na escola (Bamgbose, 1976).

Em sentido contrário ao que atrás se referiu, isto é, atender à cultura local e regional no ensino, pode-se opor o reconhecimento que a procura dos mercados de trabalho e dos sistemas de comunicação modernos exige competências, destrezas e certificados mais generalizados e uniformes, tanto no âmbito nacional como no internacional (Royal Ministry, 1987, pp. 144-145), em que a relação entre a cultura e a aprendizagem tende a ser substituída pela relação entre a aprendizagem e a tecnologia. A primeira, entre cultura e a aprendizagem, tende a aproveitar uma noção do conteúdo da aprendizagem e da educação mais descentralizada e desagregada. Pelo contrário, a relação entre a aprendizagem e a tecnologia tende a exigir uma maior homogeneidade e uniformidade no que respeita aos conteúdos educativos

Chegados a este ponto, Sarmiento (1999) considera que os argumentos aduzidos a favor da descentralização, a saber, a descentralização e a redistribuição da autoridade, a descentralização e eficácia e a descentralização e as culturas de aprendizagem, apesar de fazerem sentido sob um ponto de vista abstracto, apresentam, em termos reais, dificuldades, quer na sua fundamentação teórica, quer na sua realização prática. Face a isto questiona porque razão, a despeito destas dificuldades, persiste o tema da descentralização nos programas das políticas e reformas educativas. A resposta é a de que a descentralização da gestão educativa comporta uma unidade política considerável na medida em que é um instrumento importante para a gestão do conflito social e para o que denomina de "legitimação compensatória" (Sarmiento. 1999, p. 107).

3.4.4 Descentralização como gestão de conflitos

Segundo Dahrendorf (1959), e Offe (1984), citados por Sarmiento (1999, p. 107), “os conflitos são endêmicos nas sociedades modernas”. No que concerne à política educativa não é de estranhar uma tendência particular para o conflito, na medida em que a educação está intimamente ligada e imbricada com o tecido social. A educação tem um papel crucial na atribuição de posições sociais e funções na sociedade e, nessa medida, pode ser determinante na manutenção e ou determinação das hierarquias sociais e, ainda, porque é um instrumento privilegiado para transmitir os valores e normas sociais da sociedade às sucessivas gerações. Compreende-se pois a importância crucial da educação em todas as sociedades e também o facto de ser geradora de conflito e controvérsia, atenta a decisiva missão que, nas sociedades modernas, está longe de ser consensual quanto aos propósitos que deve servir e objectivos a perseguir.

Como refere Sarmiento (1999, p. 108), baseando-se em Weiler (1985), “o conflito é um elemento constante no desenvolvimento da política educativa da maioria dos países e tende a tornar-se especialmente intenso nos planos de reforma do sistema educativo que tenham certa importância”. Acontece que “o exercício do controlo central não se considera, geralmente, como um instrumento especialmente útil para abordar tais conflitos” (Ibidem). Ao invés, “quanto maior for a tenacidade com que se defendem posturas diferentes e conflituais sobre questões-chave da política educativa tanto mais provável será que o exercício do controlo central gere resistência suficiente para ameaçar ainda mais a viabilidade do sistema político” (Idem, Ibidem, pp. 108-109) e a explosão de protestos e contestação pública. Ora, é neste contexto que a descentralização da política educativa se assume como estratégica para a gestão de conflitos, na medida em que pode “conter (e contém), possa isolar (e, de facto, isola) as fontes de conflito” (Idem, 1999, p. 110). Tem em simultâneo o aspecto negativo de servir de instrumento que reduz a inovação e a mudança.

Também, para Weiler (1999, p. 96) “descentralização, independentemente das vantagens que possa ter, insinua-se a si mesma desde as instâncias do estado, como um instrumento atractivo, tanto para a gestão de conflitos como para obter legitimação compensatória”. Este atractivo mantém-se inclusivamente apesar do interesse supostamente contraditório do estado em manter o controlo, possa ou não conseguir-se através duma descentralização séria.

3.4.5 A descentralização como legitimação compensatória

Sarmiento considera que o Estado moderno se confronta “com um grave desafio causado pelo desgaste da sua própria legitimidade” (1999, p. 110) e por isso a descentralização pode desempenhar um papel importante, na medida em que pode responder melhor às profundas mudanças e necessidades dentro da sociedade, ao contrário do estado centralizado, real ou percebido como tal, e ainda para obviar às consequências negativas dos sistemas educativos amplamente centralizados.

Ainda para Sarmiento (1999), a ideia da descentralização contém uma dupla utilidade que a torna particularmente atractiva, qual seja, a da legitimação compensatória e a de que pode explicar o forte compromisso de muitos países com a inclusão da ideia de descentralização nas suas agendas políticas. A questão que se coloca é a de avaliar entre as vantagens do aumento da legitimidade e dos inconvenientes da perda de controlo. Pois, se é verdade, que a descentralização representa também a atractiva expectativa da legitimação compensatória, num momento em que existe grande escassez de legitimidade, o Estado moderno tem como grande desafio a reconciliação destes dois objectivos opostos. O de manter, na medida do possível, centralizado o controlo do sistema e, ao mesmo tempo, mostrar-se comprometido o mínimo possível com a descentralização. A oscilação da atitude política entre centralizar e descentralizar pode ter a sua origem na difícil tarefa de ultrapassar a “ténue linha que separa os imperativos opostos do controlo e da legitimidade” (Idem, p.112).

3.4.6 Descentralização e avaliação

Não poderíamos deixar de referir a questão da descentralização e avaliação, não só porque surge com frequência nos debates políticos de vários países, mas também, pelo facto de aparecer como alvo de alguma crítica no debate sobre descentralização. Sarmiento considera que a relação é problemática, salientando o facto das sociedades pluralistas modernas enfrentarem uma falta de consenso cada vez maior sobre os objectivos da educação e, portanto, sobre os critérios de avaliação do rendimento dos sistemas educativos, através do estabelecimento dum sistema de avaliação de âmbito nacional, esta

dificuldade, segundo Sarmiento, apenas se disfarça; não se resolve realmente. Salienta, ainda, a existência, apesar dos protestos em sentido contrário, de uma relação estreita e inevitável entre a avaliação e o controle, que é difícil de conciliar com as premissas básicas da descentralização. Por último, destaca que a avaliação costuma considerar-se e utilizar-se como um meio de “legitimação compensatória” por direito próprio, isto é, pela sua capacidade de legitimação mais do que de informação.

Concordamos com Sarmiento quando questiona se “não deveria ser possível avaliar um sistema educativo descentralizado do mesmo modo que um sistema educativo centralizado? Não se poderia discernir da mesma maneira, numa situação centralizada ou descentralizada, se os professores ensinam o que se supõe ensinar, se os alunos aprendem o que se supõe deverem aprender (...)?” (1999, p. 113).

3.5 A autonomia no campo das organizações e linguagem educacional

No campo das organizações educacionais este conceito é sempre relacional e relativo. A autonomia não significa independência ou auto-gestão, mas sim “uma maneira de agir, orientar as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis” (Barroso, 1996, p. 17).

Para Sarmiento (1994, p. 7) “autonomia é uma palavra no plural, com diferentes campos de aplicação e, no mesmo sentido”, enquanto Macedo (1995, p. 89) define autonomia como “um processo que não se esgota nos limites da lei: é na construção de identidade e reconhecimento da diversidade de cada escola; na exploração de uma dependência diversificada; e ainda na capacidade de auto-organização de escola que (ela) se constrói”.

Todavia, parece que ao invés de criar consensos, “a autonomia está a ser vista como se de uma imposição legal se tratasse, gerando a ideia da não autonomia” (Sarmiento, 1994, p. 42).

É por certo que a mudança não se efectuará por via administrativa. Passará antes pelo desenvolvimento da cultura de autonomia que implica também uma cultura de colaboração, com vista à construção da escola pelos seus membros.

Importa assim ter presente que a autonomia da escola resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber gerir e negociar. “A autonomia da escola não é a autonomia dos pais ou a autonomia dos gestores” (Barroso, 1996, p.20).

A autonomia, sendo um campo de forças onde se confrontam professores, alunos e pais e outros membros da sociedade local, afirma-se como expressão da unidade social que não se antecipa à acção dos indivíduos.

Assim, segundo Barroso (Idem, p. 21), não haverá “autonomia de escola nem o reconhecimento de autonomia do indivíduo que a compõem. A autonomia é, pois, o resultado da acção concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa (...). Não existe uma autonomia da escola em abstracto fora da acção autónoma e organização dos seus membros”.

A autonomia da escola não é um fim em si mesmo, antes uma forma de a escola atingir em melhores condições os objectivos a que se propõe, que é a formação das crianças e jovens.

3.5.1 A autonomia das Escolas

No que diz respeito à escola (...) poderá mesmo dizer-se que a autonomia é a escola a conhecer-se e organizar-se com o objectivo de resolver os próprios problemas e identificar novas metas a atingir” (Macedo, 1995, p.85).

O artigo 2.º do decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, vem definir autonomia de escola como:

“(...) a capacidade de elaboração e realização de um Projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo (...) formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico (...) nos planos cultural, pedagógico e administrativo”.

Em 1992, a Direcção Geral de Ensino Básico e Secundário (DGEBS), na obra *Práticas de Autonomia*, avança com a seguinte definição de autonomia: “capacidade de efectuar opções construtivas, elaborando as suas próprias normas, encontrando um caminho original” (DGEBS, 1992, p. 7).

Mais tarde, na sequência da aprovação do Decreto-lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, no seu art.º 3.º, conceptualiza a autonomia como:

“ (...) o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”.

De acordo com o novo conceito de autonomia referenciado neste preceito legal Lemos & Silvestre (1999, p. 33) comentam:

“ (...) o regime de autonomia, administração e gestão parece ter ultrapassado uma concepção de autonomia excessivamente circunscrita ao cumprimento de normativos legais, apontada por alguns como “ autonomia decretada”, excluindo para uma concepção de “autonomia construída” pela própria escola e pela comunidade em que se encontra inserida, no desenvolvimento de um projecto educativo próprio”.

Para Machado (1982), autonomia significa, em sentido genérico, o poder de se auto-determinar, de auto-regular os próprios interesses ou poder de se dar a própria norma operando-se, assim, a “heteronomia” que traduz a ideia de subordinação a normas dadas e “ impostas” por outrem.

A palavra autonomia adquire, como se observa, diferentes significados em função do contexto em que é utilizada, tendo, por isso, um sentido plural. Um mesmo conceito tem diferentes campos de aplicação, o que leva à afirmação de que não há uma só autonomia, mas sim autonomias.

Uma das propostas apresentadas na distinção conceptual das várias autonomias há a fomentada por Taylor (cit. por Sarmiento, 19993, p. 7), que propõe quatro tipos de autonomia:

- Autonomia técnica – corresponde, grosso modo, ao professor dentro da sala de aula;
- Autonomia legal burocrática – equivalente a autonomia jurídico-administrativa;

- Autonomia profissional-colegial – definida pela capacidade de auto-regulação colectiva dos docentes;
- Autonomia pedagógico-comunicativa – de contornos difusos e gerais, equivalente ao conceito de liberdade de ensino.

É um facto que, nas escolas actuais, é variável o grau e o tipo de autonomia. Macedo (1995, pp. 24-25), afirma que geralmente:

“ (...) as escolas oscilam entre a heteronomia absoluta e a quase completa anomia, havendo contudo, muitas situações em que as escolas souberam construir uma real autonomia, quer aproveitando os espaços de decisão legalmente consagrados, quer desenvolvendo autonomias clandestinas”.

No entanto, é necessário existir uma mudança no modo como se gere a escola. Como afirma Lima (1997, p.16),

“ (...) não pode certamente ser apenas concedida, consagrada e decretada, uma vez mais ao melhor estilo de “ Estado-educador”, mas antes negociada e contratualizada, sendo assumida como verdadeira mudança morfológica, como até hoje tem sido a lógica dominante”.

Segundo Leite (1999), a conquista da autonomia das escolas depende essencialmente das relações que se estabelecerem entre os interesses locais da educação e das condições de representatividade e envolvimento dos interessados. Para a autora, promover na escola uma cultura de colaboração e participação é entrar num percurso dinamizador de condições que sustentarão as mudanças.

A análise crítica das medidas políticas que em vários países têm consagrado, do ponto de vista legal, uma gestão local do estabelecimento de ensino e o reforço das competências dos seus órgãos de governo não pode ignorar que, para além desta autonomia decretada, as escolas desenvolvem, “ sempre desenvolveram”, formas autónomas de tomada de decisão, em diferentes domínios, que consubstanciam aquilo que pode ser designado por autonomia construída.

Esta autonomia construída corresponde ao jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio

envolvente e que permitem estruturar a sua acção organizadora, em função de objectivos colectivos próprios. Macedo (1995, p. 87), argumenta que a escola aumenta tanto mais a sua autonomia quanto as múltiplas dependências e interacções que estabelece com os outros sistemas, atento os objectivos que definiu e as finalidades que pretende alcançar. Aduz o mesmo autor, que são essas dependências e relações, que constituem o condicionalismo favorável à integração da escola no processo de desenvolvimento da sociedade. Considera ainda, (Macedo, 1995), que é a variedade de dependências, que a escola cria e produz, que acabam por lhe ditar a sua diferenciação das demais, e por conseguinte é a gestão das dependências que constitui a autonomia da escola.

Contudo, nem sempre a autonomia dos indivíduos vai no sentido de reforçar a autonomia formal da organização. Muitas vezes, a persistência de sistemas burocráticos, e essa é uma das mais conhecidas perversões, como o demonstrou Crozier, (1983), contribui para aumentar as zonas de incerteza organizacionais e consequentemente, alargar as margens de autonomia individual dos seus autores.

No caso das escolas, as dificuldades que existem para dar um sentido colectivo às diversas autonomias individuais, são agravadas pelas próprias condições, quer de isolamento interno em que, tradicionalmente, se exerce o trabalho docente, quer de isolamento externo entre a escola e a comunidade, bem como pelo facto de as escolas funcionarem como sistemas debilmente articulados (Weick, 1976), isto é, com difíceis conexões entre os seus diversos elementos.

A autonomia da escola concretiza-se na elaboração do Projecto Educativo de Escola próprio, construído e executado de forma participada dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola, e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere (Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro).

O PEE aparece, assim, directamente ligado à questão da autonomia, já que é através do mesmo que esta se exerce, tendo-se, porém, sempre em conta a participação dos vários intervenientes do processo educativo (comunidade educativa) na sua definição e execução.

A autonomia da escola tem naturalmente contrapartidas. Não se pode conceber a escola como uma unidade social em autogestão, daí que essa autonomia deve ser acompanhada de medidas que não só balizem a autonomia como criem mecanismos de

prestação de contas em primeira instância. A responsabilidade da escola faz-se perante a comunidade que serve. Igualmente, não se pode conceber a autonomia como a expressão apenas da comunidade docente; seria uma autonomia corporativa dos professores.

Por isso, para que a autonomia individual seja colocada ao serviço de determinados objectivos organizacionais e se transforme num processo colectivo de mudança, torna-se necessário que a escola desenvolva três tipos de intervenção:

- Promova uma cultura de colaboração e de participação entre todos os que asseguram o seu funcionamento, incluindo a própria definição e realização dos objectivos organizacionais. Entre estes destacam-se naturalmente os professores que constituem uma força de trabalho especializada e qualificada, que em muitos casos se aproxima de um corpo profissional, e os alunos, vistos não como consumidores ou clientes, mas como trabalhadores, isto é, co-produtores do próprio acto educativo;
- Desenvolva formas diversificadas, individuais e colectivas, de liderança, sem a qual não se podem empreender os difíceis e complexos processos de coesão necessários a que a escola se constitua como um sujeito social coerente e encontre o justo equilíbrio entre as diversas referências que podem inspirar a acção educativa;
- Aumente o conhecimento por parte dos próprios membros da organização, dos seus modos de funcionamento e das regras e estruturas que a governam. Esta aprendizagem organizacional constitui um instrumento necessário para que os actores de uma organização conheçam o seu próprio campo de autonomia e o modo como está estruturado.

É no contexto destas intervenções que a construção da autonomia pela escola pode constituir um processo de mobilização social, na acepção dada na sociologia política, como forma de reunião de um núcleo de actores, tendo por objectivo empreenderem uma acção colectiva.

A ligação estreita e inevitável entre a descentralização e a autonomia aparece, agora, entre autonomia e participação. A participação não pode ser encarada como uma “moda social ou política, mas de uma etapa da democracia que melhora a fase anterior da representação” (Consejería de Educación, 1988, p.57).

A par de vários autores, considera-se que o PEE e autonomia são indissociáveis. Tal constatação é suportada, quer pelo Decreto – Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, que afirma no ponto 1 do artigo 2.º: “ entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo”, quer pelo novo regime de autonomia, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/ 98, de 4 de Maio, que diz no artigo 3.º, ponto1: “ A autonomia é o poder reconhecido às escolas (...) de tomar decisão (...) no quadro do seu projecto educativo”.

A autonomia está, também, sempre relacionada com a existência dos meios imprescindíveis à sua real implementação. Assim, a fim de se favorecer uma verdadeira autonomia das escolas é necessário que cada uma delas analise o contexto em que se insere, assim como a comunidade educativa existente na construção/ implementação do PEE, de modo a torná-lo diferente e identificador de cada organização.

Se a sociedade e a nossa vivência nela não se muda por publicação de dispositivos legais, também as escolas não se tornaram autónomas pela mesma razão, embora não se possam ignorar as leis superiormente emanadas.

Porém, como atrás foi referenciado, vive-se num mundo de interdependência. A autonomia, condicionada quer pelos poderes tutelares e da superintendência do governo e da administração pública, quer, eventualmente, do poder local, no quadro de um processo de descentralização, é sempre relativa. A autonomia das escolas não constitui um fim em si mesmo, mas um meio de a escola realizar em melhores condições as suas finalidades e a sua missão que é desenvolver o aluno, nos aspectos intelectual, sócio-educativo, psicomotor e cultural, com vista à sua completa integração na comunidade.

A autonomia concreta de cada escola passa pela capacidade que cada uma tem de promover, de pleno direito, a parceria com os diferentes agentes da comunidade educativa, no encontro de soluções locais para os problemas específicos a que a escola e a comunidade devem dar resposta, sendo fundamental que cada escola, como comunidade educativa que deve ser, analise os seus aspectos específicos, para que o PEE contemple as características diferenciadoras e identificadoras de cada uma das organizações.

Impõe-se, ainda, face à sua importância, a assunção e responsabilização dos diferentes actores nos seus papéis, no sentido de uma melhoria da cooperação entre todos neste processo.

Do desgaste do modelo organizativo que zelava pela aplicação das normas superiormente estabelecidas, segundo Formosinho “emerge a necessidade de uma política de descentralização, capaz de promover a participação dos vários agentes envolvidos em diversos níveis da administração central, regional, local e institucional” (Formosinho, 2000, p. 119).

Numa escola que prega a uma «cultura», uma escola com «personalidade» não pode descurar as capacidades e competências concretas das pessoas, ultrapassando as meras caracterizações legais ainda vigentes nos concursos, corporizados em números e lugares cujo preenchimento é mecânico. “Uma escola autónoma é uma escola em que agem pessoas e não lugares docentes ou horários docentes” (Ibidem).

A autonomia que efectivamente goza qualquer instituição não se afere exclusivamente pelas normas e regulamentos que consubstanciam os diplomas legais, ou seja, “a autonomia decretada” dificilmente coincide com a “autonomia construída” com a qual as escolas desenvolvem (e sempre desenvolveram) formas autónomas de tomada de decisão em diferentes domínios” (Barroso, 1996, p. 185).

Na perspectiva de Macedo (1995), “as escolas como organizações com características específicas que as diferenciam umas das outras, encerram em si potencialidades e capacidades de desenvolvimento da própria autonomia”

A necessidade de assumir a própria especificidade para realizar um trabalho educativo eficaz e coerente deveria levar cada escola a construir a sua autonomia e obrigar a administração central a reconhecê-la (Macedo, 1995, p.83).

É este o sentido de uma política de descentralização pedagógica, administrativa e financeira.

Deste modo, falar em Autonomia da Escola significa falar na definição, pela escola, de uma política distinta e original expressa no seu próprio Projecto Educativo (Macedo, B, 1995, p.83).

O PEE surge como um lugar de busca de compromissos locais e de mudança

3.6 Autonomia e Liderança

A análise sobre a autonomia e contratos de autonomia de escolas ou agrupamentos de escolas não pode passar à margem da abordagem da liderança.

A 6 de Julho de 2006 teve lugar uma conferência internacional subordinada ao tema, “International perspectives on School Leadership for Systemic Improvement”, e contou com a participação dos seguintes países: Austrália, Áustria, Bélgica (Flandres), Chile, Dinamarca, Finlândia, Hungria, Irlanda, Israel, Coreia, Países Baixos, Nova Zelândia, Noruega, Portugal, Eslovénia, Espanha, Suécia, Reino Unido (Inglaterra), Reino Unido (Escócia)

No sumário da conferência pode ler-se que os líderes escolares, em países da OCDE, estão a enfrentar desafios e pressões, nas escolas e no ensino, num século caracterizado por uma rápida e constante inovação tecnológica, excessiva migração, mobilidade, e crescente globalização económica. Refere que os países lutam para transformar os seus sistemas educativos, para preparar os jovens com conhecimentos necessários e perfil adequado para funcionarem num mundo em rápida mudança, e em que os papéis e as expectativas dos líderes escolares mudaram radicalmente. Já não se espera mais que sejam só bons gestores, actualmente as lideranças escolares são cada vez mais vistas como a chave para uma reforma, em larga escala, da educação e para melhorar os resultados escolares.

A abordagem das lideranças escolares foi analisada em torno de duas questões:

- Quais são os papéis e responsabilidades dos líderes escolares em diferentes estruturas governamentais? O que parecem ser as políticas e condições para tornar os líderes escolares mais efectivas na melhoria dos resultados escolares?
- Como podem os líderes escolares ser mais desenvolvidos e apoiados? Que políticas e práticas podem conduzir a melhor termo?

Em síntese, a análise do que atrás se referiu foi realizada por cada um dos países envolvidos, e consistiu numa actividade dividida em duas partes que se complementavam, a saber, uma de carácter analítico e a outra que consistia em estudo de caso, e

adicionalmente, um pequeno número de estudos de caso de práticas inovadoras em liderança de escolas bem como no desenvolvimento de líderes de escola fornecendo exemplos de boas práticas, completariam o trabalho.

No livro, *Improving School Leadership*, p. 13, pode ler-se que a forma de melhorar a liderança é “aprender” a gestão para propósitos colectivos, em que o conhecimento assume um papel central para exercício daquela (liderança). Refere ainda, que a melhoria só ocorre atravessando pelo menos três domínios: o técnico, o social-emocional e o organizacional. Assim, as práticas de melhoria ocorrem através destes três domínios, o exercício da liderança pelos líderes requer conhecimento, perfil, fluência e prática em cada um deles, e através de todos os três. Os líderes não podem ter a possibilidade de escolher serem “bons” em alguns domínios e “não tão bons” em outros, eles têm de ser competentes nos três domínios em ordem a serem eficientes. Para isso, entre outras coisas, significa desenvolver práticas de mudança e apoiar e ajudar as pessoas a lidar com as dificuldades emocionais em ordem a melhorarem. Significa usar as características básicas da organização - estrutura, processos, normas, recursos - como instrumentos para aumentar o conhecimento e a habilidade das pessoas na organização.

A prática da melhoria consiste em tornar o familiar estranho: objectivando, a prática, tratando a organização como instrumento. É corrente identificarmos a pessoa com a sua prática. Os professores pensam-se a si próprios como mais ou menos identificáveis com a sua prática, eles são o que ensinam. Mudar a prática é mudar a pessoa. O mesmo raciocínio é feito em relação aos líderes. Fazer depender a liderança de quem se é, em vez do que sabe, ou do que é capaz de fazer, é profundamente “improfissional”. Kotter (1992). Considera o mesmo autor que a liderança não é mística nem misteriosa, e não tem nada a ver com carisma ou outros traços de personalidade exóticos. Para Kotter a liderança respeita à forma de lidar com a mudança, enquanto a gestão respeita ao fazer frente à complexidade.

Também Rost & Smith (1992), partilham da opinião de que a liderança e gestão são de natureza distinta, sendo ambas necessárias para a sobrevivência e a prosperidade das organizações. Bennis (1989) considerou que os líderes diferem dos gestores quanto: aos horizontes temporais, pois aqueles têm perspectivas a longo prazo; gerem inovando; procuram agir sobre a situação; questionam o quê e o porquê; são originais; e têm competências não ensináveis.

Bush e Coleman (2004, 26-27), referem que embora a liderança das escolas autónomas possa ter fornecido dilemas, as alterações ou mudanças, também trouxeram desafios e oportunidades para as lideranças, pelo menos a possibilidade do aumento da eficiência e eficácia das instituições autónomas.

Síntese do capítulo

Procedemos à análise conceptual dos termos centralização, desconcentração, descentralização e autonomia, para diversos autores/investigadores.

Tendo elegido os contratos de autonomia como tema para esta dissertação e a sua análise em sede de verificação em torno da centralização, descentralização e autonomia, era imperioso que nos detalhássemos mais pormenorizadamente sobre estes conceitos em diferentes contextos.

Para Sarmiento (1999), as políticas autonómicas surgiram no seio de um quadro de orientações neoliberais de política educativa, com recurso à privatização de segmentos do sistema educativo e de inculcação da lógica de mercado no interior da escola pública, sendo este aspecto mais determinante e decisivo no surgimento e na configuração do processo político “descentralizador” e “autonomizador”, acrescentando-lhe factores simbólicos, ideológicos, bem como a apropriação que os actores educativos, nas escolas e instituições de educação e de ensino, fazem das políticas educativas. Weiler (1999), a propósito da descentralização da gestão dos sistemas educativos relaciona-os com o contexto histórico do exercício de poder por parte do Estado, apresentando o controlo, o conflito e a legitimidade como categorias conceptuais determinantes, e denuncia a contradição do interesse do Estado no exercício do poder. Para Barroso (1999), desde os finais da década de 80 que se tem assistido em vários países a uma alteração significativa do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração da educação, alteração essa que parece ir no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local e, em que neste último, a escola poder ser reconhecida como um lugar central e privilegiado de gestão, em que a comunidade local, sobretudo os pais dos alunos, seriam parceiros na tomada de decisões. Reconhece, que esta alteração afecta países que têm diferentes sistemas políticos e administrativos mas que, a despeito dessa

diversidade de sistemas políticos e administrativos, têm “no reforço da autonomia da escola uma das expressões mais significativa”. Aduz ainda, que estas medidas se inscrevem num quadro de reforma resultantes da crise económica geral em que se pretende reduzir o despesismo público e melhorar a qualidade do serviço prestado pela escola.

Em suma, descentralização e autonomia passaram a ser termos recorrentes na administração da educação. Estamos em crer que tenham subjacente uma rejeição dos sistemas educativos fortemente centralizados e burocratizados, pretendendo, ao invés, a adopção de sistemas mais flexíveis, diferenciados e participativos, independentemente das razões que podem ir das políticas a pedagógicas quer, ainda, por razões de ordem pragmática e técnica.

Capítulo 4

Projecto Educativo

Introdução

Tentaremos neste capítulo apresentar as diferentes noções/concepções do Projecto Educativo para vários autores e investigadores, dado existirem diferentes ideias acerca do que é ou deve ser. Referiremos a época em que as autoridades escolares o associaram ao reforço da autonomia dos estabelecimentos de ensino. Neste propósito aludiremos ao efeito de contaminação, uma vez que o Projecto Educativo parece aparecer contextualizado em políticas de sentido diferente, em vários países. Procederemos, ainda, a uma reflexão sobre a sua implementação em Portugal, aludindo a alguns obstáculos e constrangimentos, bem como ao seu enquadramento legal. Referiremos a importância de que se reveste este instrumento, enquanto documento identitário de cada escola, bem como à sua importância para alcançar a autonomia e concretamente para a escola celebrar um contrato de autonomia.

4. Projecto Educativo

A afirmação de Barbier, (1991, citado por Barroso, 1992, p.17, 2005, p. 123), “Vivemos hoje numa civilização de projectos”, parece retratar de forma elucidativa a forma como, nos dias de hoje, vemos e/ou pretendemos perspectivar a nossa postura e concepção de trabalho e vida. Concordamos com Barroso quando afirma que “tudo se conjuga para que o “projecto” se tenha transformado num ritual que acreditamos ser capaz, só por si, de dar um sentido ao nosso destino” (1992, p. 17, 2005, p. 124), tendo-se tornado “numa espécie de micro - ideologias da acção quotidiana, criando sistemas de crenças próprios para orientar a tomada de decisão dos actores (individuais ou colectivos), em função de determinados princípios ou valores (Ibidem, Ibidem). Na educação também se faz sentir este movimento “numa dimensão mais institucional, com o aparecimento dos projectos educativos de escola (Idem, p. 18, Ibidem), a que o autor prefere chamar projecto de escola (Idem p. 23). Este autor (2005, p. 124) considera ter sido a partir da década 80 do século XX que as

autoridades escolares se preocuparam em associar o “reforço da autonomia dos estabelecimentos de ensino à elaboração e execução de um projecto educativo” (Ibidem), tendo este passado a referência quase obrigatória nos discursos sobre reforma, e sendo mais um reflexo do efeito “contaminação a que estão sujeitas as políticas educativas nacionais, por efeito da internacionalização da educação e sua regulação transnacional (Ibidem).

4.1 O efeito de Contaminação

“O efeito de contaminação que existe ao nível da transferência dos conceitos, das políticas e das medidas postas em prática, entre os países à escala mundial” (Barroso, 2003, p. 24) foi constatado, em vários estudos comparados no domínio da regulação, existirem semelhanças e convergências entre diferentes países no que concerne ao discurso, conteúdos e processos. A explicação para este efeito de “contaminação” pode ser dada pelo facto de funcionários, membros do governo e educadores utilizarem medidas copiadas doutros países. Observam os sistemas educativos doutros países e “copiam” o que funciona bem, como refere Teodoro (2003, p. 32):

“ o recurso ao estrangeiro funciona, prioritariamente, com um elemento de legitimação de opções assumidas no plano nacional, e muito pouco como um esforço sério de um conhecimento contextualizado de outras experiências e de outras realidades”.

Além da questão da legitimação também se socorrem de medidas importadas quando se deparam com dificuldades. A este processo, Walford, (tal como Halpin e Troyna, 1995, citados por Barroso, 2003, p. 26) designa por “educational policy borrowing” (empréstimo de políticas educativas). Este fenómeno não é novo, mas actualmente conta com o papel cada vez mais importante das agências internacionais lideradas pelos países do centro, (isto é, por aqueles que têm poder de decisão), e pelo incremento da internacionalização dos fóruns de consulta e decisão política. Por vezes “ este empréstimo é meramente retórico e destinado a legitimar com o estrangeiro as soluções internas” (Barroso, 2003, p. 26), outras vezes resulta de convergência real com finalidades políticas

mais vastas, como o que acontece pelo efeito globalização e pela acção de organizações como a OCDE, o FMI, e o Banco Mundial.

“ As constantes iniciativas, estudos e publicações das organizações internacionais desempenham um decisivo papel na normalização das políticas educativas nacionais, estabelecendo uma agenda que fixa não apenas prioridades mas igualmente as formas como os problemas se colocam e equacionam, e que constituem uma forma de fixação de um mandato, mais ou menos explícito conforme a centralidade dos países” (Teodoro 2003, pp. 32-33).

Consideramos como (Idem, p. 31), que a OCDE “deu um forte impulso à internacionalização das problemáticas educacionais”, e a formulação das políticas educativas nos países menos desenvolvidos dependem cada vez mais da legitimação das organizações internacionais. Estas organizações, como o FMI e o Banco Mundial, em troca da concessão de empréstimos, impõem, para além de outras contrapartidas, a obrigatoriedade de seguir políticas “ estruturais” que recaem, também, sobre o sistema educativo. Barroso (2003, p. 26).

Regressando ao projecto educativo, ele tem aparecido contextualizado em políticas de sentido diferente em vários países. É assim que nuns pode assumir uma forma de controlo das escolas, noutros como forma de normativização e racionalização da gestão, “ou, paradoxalmente, como forma de mobilização da autonomia da escola, desenvolvimento da sua democracia interna e reforço do seu papel cívico e comunitário” (Barroso, 2005, p. 125).

Em Portugal, a obrigatoriedade imposta às escolas de elaborar um projecto educativo pode permitir ou possibilitar o aumento do “controlo da Administração central ou regional sobre o estabelecimento de ensino, na medida em que obriga a tornar explícitas as políticas e os procedimentos que (...) utilizam no funcionamento real da escola (Barroso, 2005, p.125). Subjazem a esta concepção preocupações de eficiência, eficácia, qualidade e avaliação, em que os governos e suas administrações pretendem ver assegurada a garantia de produtividade do sistema, aliada a uma maior e melhor rentabilização de recursos e menos desperísio com a educação

Nos casos em que a elaboração do projecto se inscreve na lógica da normativização e racionalização da gestão escolar, pretende-se afastar as formas e práticas intuitivas de gestão escolar “obrigando a adoptar uma hierarquia de procedimentos pré-determinados

para a selecção de objectivos, definição de prioridades, identificação de recursos, etc.” (Barroso, 2005, p. 126).

Por último, segundo Barroso (2005, p. 126), o projecto educativo pode permitir o aumento da autonomia da escola, na medida em que pressupõe uma repartição de poderes entre o centro e a periferia do sistema educativo.

“Uma das dificuldades maiores de interpretação de um processo de inovação que se corporiza num termo ou conceito (como é o caso do projecto educativo) reside na sua polissemia. A já abundante literatura que existe sobre este tema é esclarecedora quanto à necessidade de proceder a uma classificação do que se pretende significar (do ponto de vista teórico, legal e prático) com a afirmação de que as escolas deverão fazer um *projecto educativo* (Barroso, 1992, p.19).

Esta tarefa de elucidação torna-se tanto mais difícil quanto se assiste hoje (quer por parte dos responsáveis da Administração, quer por parte de muitos estudiosos e práticos) a um processo de sacralização *do projecto educativo*, transformando-o numa espécie de amuleto, para esconjurar a crise em que se debatem a educação em geral, e as escolas em particular” (Barroso, 1992, p.19).

4.2 Breve contextualização do Projecto Educativo em sede comparada

“Desde o início dos anos 80 que é visível, em vários países da OCDE (Laderrière, 1990) e das Comunidades Europeias (Barroso e Sjørslev, 1991), a preocupação das autoridades escolares em associarem o reforço da autonomia dos estabelecimentos de ensino à elaboração e execução de um projecto educativo” (Barroso, 1992, p.17)

Nos países anglo-saxónicos, e ao contrário do que se passa em França e em Espanha, por exemplo, não existe qualquer política específica de institucionalização do projecto educativo nas escolas.

Nestes países, a ideia de projecto é substituída pela de missão, visão, elaboração de valores, e está ligada ao exercício da liderança e à micro política da escola. (Idem, p.24).

Segundo Barroso (1991) existe uma tendência em evolução nos países da Comunidade Europeia no sentido de encontrarem um equilíbrio entre a centralização e descentralização de forma a haver uma partilha de responsabilidades entre o poder central, regional, local e o estabelecimento de ensino. Tal não é exclusivo dos países da comunidade europeia já que nos Estados Unidos e no Canadá também se desenvolveram iniciativas “tendo em vista aplicar os princípios do school-based management (gestão centrada na escola) na administração escolar (Barroso, 1991).

Nos Estados Unidos, as premissas do school-based management encontram-se claramente expressas no conhecido relatório apresentado pelo «Carnegie fórum on Education and the Economy», A Nation Prepared, onde se diz:

«O controlo excessivamente centralizado e burocratizado sobre as escolas urbanas tem de acabar. A liderança local é crucial. A cada escola deve ser dada a liberdade e flexibilidade necessárias para responder de maneira criativa aos seus objectivos educativos e, acima de tudo, para satisfazer as necessidades dos seus estudantes» (Carnegie Fórum, 1986, p. xvi).

Já em 1990 Brown escrevia que decorriam experiências em alguns Estados Americanos (Florida, Califórnia, Minnesota e Washington) e em Edmonton (Alberta, Canadá), onde está a ser aplicada esta modalidade de gestão (Brown, 1990).

Também Gérard Éthier (École Nationale de l'Administration Publique», Québec) considera que a Lei sobre o ensino primário e secundário público do Québec (1987) se inspira em grande parte nestes princípios, principalmente ao considerar o projecto educativo a pedra angular desta nova maneira de gerir a escola (Éthier, 1989). (p.33).

Para este autor, a exigência para que as escolas sejam encaradas como o ponto central da gestão do sistema justifica-se tendo em conta as investigações realizadas sobre a eficácia das escolas. Elas têm demonstrado que as características das escolas eficazes repousam essencialmente em factores que podem ser controlados pelos membros da organização. Sendo assim «não se pode pretender que sejam outras instâncias a deter a chave do sucesso. É claro, portanto, que o êxito ou falhanço da escola é, primeiro que tudo, um assunto que diz respeito à própria escola. Eis como deve ser encarada a questão da autonomia da escola e da sua responsabilidade em relação à sua eficácia» (Éthier, 1989, p. 107).

Podemos portanto concluir que o desenvolvimento dos projectos de escola implica uma política tendente a fazer da escola o centro da acção educativa. Mas para isso é preciso, como diz P. Coleman (citado por Éthier, 1989, p. 107), que, «para além dos processos de descentralização e participação, se realize a transferência dos recursos necessários para as escolas poderem assumir as suas novas responsabilidades» (Barroso, 1992, p. 34).

Fontoura reconhece que nos dias de hoje a escola ocupa um lugar no sistema educativo que resulta “de um deslizamento, não muito regular e nem sempre visível, da centralização para a descentralização, animado com estratégias de sedução e promessas de alargamento da autonomia da escola” (Fontoura, 2006, p. 26).

A maioria dos estudos que consultamos percebe o Projecto Educativo de Escola como um instrumento fundamental na afirmação da autonomia e como veículo conducente à mudança e à inovação que a escola actual reclama.

Na prática, em Portugal, muitos dos projectos elaborados serviram apenas para cumprir uma exigência formal. Assiste-se, ainda, a algum alheamento por parte dos actores escolares em relação ao Projecto Educativo de Escola.

Segundo um estudo comparativo sobre a administração das escolas na Comunidade Europeia Barroso e Sjørslev (1991, p. 173) concluem que a escola tende a tornar-se a organização central da administração do sistema de ensino, em resultado da transferência de competências do Ministério da Educação, e das autoridades regionais ou locais. O primeiro caso reporta-se a países tradicionalmente centralizados, e o segundo a países tradicionalmente descentralizados.

“Este processo de descentralização (ou re-descentralização) traduz-se essencialmente em dois tipos de medidas: reforço dos recursos financeiros (e outros), a gerir pela própria escola, e maior poder de decisão do seu conselho; reforço da autonomia do estabelecimento de ensino, através da possibilidade de aprovar e executar um ‘projecto educativo’ próprio que contemple a especificidade da sua comunidade escolar e permita flexibilizar o sistema nacional de ensino”(Barroso e Sjørslev, 1991, p. 173).

Barroso entende que tal tendência não se circunscreve à Europa, mas também a países como os Estados Unidos da América e o Canadá (Barroso, 1992, p. 33).

Segundo o mesmo autor, “a preocupação de introduzir na administração das escolas a metodologia do projecto (1992, p. 32), insere-se “num movimento mais amplo de evolução das teorias e modelos de gestão das organizações” (Ibidem).

“Condições específicas de política educativa e de evolução administrativa” (Ibidem) contribuíram para o reconhecimento, por parte dos “responsáveis da Administração do sistema de ensino, das vantagens do projecto de escola, e a tentativa de o transformar num instrumento de renovação da escola, e de aumento da sua eficácia e qualidade” (Ibidem).

Berta Macedo aponta “uma das consequências mais significativas desta evolução, passa pela necessidade da escola se dotar de um Projecto Educativo próprio” (Macedo, B., 1995, p. 18), cuja elaboração surge como expressão: “de uma concepção do estabelecimento de ensino enquanto organização com características próprias”; e “da autonomia que a escola tem possibilidades ou é capaz de construir” (Idem, p. 30).

4.3 Da definição à construção do PEE

Como refere Barroso (2005, p. 38), “Para fazer um projecto, é preciso ter um projecto! E tem-se um projecto, fazendo um projecto!” Apesar de ser uma verdade que o autor apelida de “aparentemente lapalissiana, serve para pôr em evidência a dupla dimensão, simbólica e operacional, do projecto de escola” (Ibidem) ao distinguir entre projecto - processo e projecto produto.

Apresentamos seguidamente o modo como alguns investigadores/autores concebem e/ou definem o PE.

João Barroso (1992) entende que a primeira etapa da construção de um projecto (que ele define como um guia orientador da acção) é a da planificação estratégica, que ocorre em três fases: a estratégica que engloba os valores, projectos e finalidades, o diagnóstico interno e externo e o posicionamento estratégico; a fase operacional, onde se programam as acções, a avaliação dos meios e a coordenação; e a fase orçamental, onde se procede à afectação dos meios de acompanhamento e controlo. Esta última fase vai interagir e condicionar a fase estratégica.

Para Barroso, o projecto pode obedecer a duas lógicas distintas: a do desejo e a da acção, sendo que a primeira “valoriza a dimensão simbólica do projecto” e a segunda “a sua dimensão operatória” (Idem, p. 28).

Pese embora a complementaridade que se possa estabelecer entre as duas dimensões a que aludimos, há um aspecto de extrema importância e a que Barroso faz referência: o facto de ser o projecto a definir “a autonomia real da escola, e não a autonomia que pré-existe ao projecto” (Idem, p. 30).

A emergência do PEE decorre do reconhecimento de que este pode ser “um instrumento de renovação da escola e do aumento da sua eficácia e qualidade”. Neste sentido, continua Barroso, “o projecto de escola surge assim na confluência de dois movimentos (...), o reforço da autonomia da escola; a preocupação pela promoção e controlo da qualidade da escola” (Idem, p. 32).

Na óptica deste autor o PEE pode dar contributos significativos para uma gestão que visa a melhoria da qualidade educativa do estabelecimento em que se insere, uma vez que este contribuirá para,

“aumentar a visibilidade do estabelecimento de ensino; recuperar uma nova legitimidade para a escola pública; participar na definição de uma política educativa local; globalizar a acção educativa; racionalizar a gestão de recursos; mobilizar e federar esforços; passar do «eu» ao «nós»” Idem, pp. 34-35).

A tudo isto acresce a necessidade de conceber o projecto como algo dinâmico, onde confluem consensos obtidos através da participação e do compromisso dos vários actores educativos.

Como qualquer projecto, também o PEE deve passar por determinadas etapas/ fases que, na nossa opinião, terá como primeira a de um diagnóstico exacto que facilite a detecção do problema para o qual se devem inventariar as soluções que, depois de aplicadas, deverão ser avaliadas no sentido da satisfação/resolução do problema. Esta etapa permitirá proceder à reformulação do projecto (de ano a ano) e à sua reforma (ao fim de três anos), com a conseqüente definição de outros princípios, valores e recursos com vista à construção de um novo plano de intervenção.

Este autor denuncia ainda o que acontece com frequência em algumas organizações educativas no que concerne à forma de elaborar projectos, afirmando que,

“surtem como quadros simbólicos de um estilo de gestão participada, como processos de afirmação de valores educativos e pedagógicos e como meio de mobilização interna e externa. Mas raramente se assumem com instrumentos eficazes de planificação, e essa é, quase sempre uma razão de insucesso, de desperdício de energias e de frustrações”(Barroso, 1992, p. 46).

O estudo levado a cabo por este investigador (que consistiu na análise de 18 “planos anuais”) confirma alguns dos pressupostos que ainda subsistem e que enformam os PEE de várias inconsistências porque se limitam a traçar alguns objectivos, frequentemente desarticulados, a listar actividades e a calendarizá-las. Não prevêem o diagnóstico nem a identificação de problemas, e muito menos a avaliação das iniciativas levadas a cabo.

Zabalza defende que o currículo deve ser concebido e “constitui o projecto educativo que desenvolve a escola” (1992, p. 88).

Nesta linha de pensamento o ensino deve ser concebido como um PE a ser desenvolvido por todos os actores, exigindo-se que haja articulação entre as orientações emanadas superiormente e as propostas de escola, entre níveis de ensino, entre o geral e o particular; a programação corresponde à fase da adaptação do programa às necessidades educativas de cada escola, sobressaindo o protagonismo desta e dos professores que podem, agora, afirmar a sua autonomia.

Quer se trate de projectos pessoais, quer de um projecto educativo de escola, consideramos que o “projecto contém em si uma tripla reflexão: sobre a situação presente, Carvalho (2001, p. 81) quando, “incorpora a leitura do presente na medida em que há um processo de identificação de situações (diagnóstico), a ideia de intervenção numa realidade (Carvalho & Diogo, 2001, p.81), “sobre o futuro desejado/esperado e sobre as condições dadas para o seu desenvolvimento” (Carvalho, 2001, p. 81). Segundo Carvalho & Diogo, (2001) a ideia de antecipação, enquanto relação entre ambição e consciência dos limites, que aliada a uma perspectiva de previsibilidade confere ao projecto uma “diferenciação clara do sonho”, enquanto não ultrapassar a ideia de “um ser em possibilidade” de modo que passar do sonho à acção” não significa o abandono da utopia que um projecto deve incorporar” (Idem, pp. 8-9).

Alves apresenta uma visão mais pragmática do Projecto Educativo, considerando-o um documento que:

“orienta a acção educativa, que esclarece o porquê e para quê das actividades escolares, que diagnostica os problemas reais e os seus contextos, que exige a participação crítica e criativa (...), que prevê e identifica os recursos necessários de forma realista, que descobre e desenvolve os factores capazes de empenharem os actores na consecução dos objectivos da escola e que sabe avaliar, para quê, como e quando” (1998, p. 62).

Para Canário (1992), o projecto é uma representação prospectiva da acção e assenta numa noção que é eminentemente dinâmica. Tendo como força motriz a motivação, o projecto parte de uma situação actual que se pretende alterar para uma situação subsequente, através da planificação onde se define a trajectória a seguir, planeando a mudança a perseguir com o projecto.

Na nossa opinião, o facto das organizações escolares/actores não sentirem a necessidade do PEE para orientarem a sua acção, constitui o obstáculo mais difícil de ultrapassar. Neste contexto, e na esteira de Alves (2003, p. 71), urge perguntar se será “possível um projecto educativo numa organização onde será difícil reconhecer uma totalidade de elementos solidários em interacção?”

4.4 O Projecto Educativo e sua articulação com o Currículo Nacional e a melhoria da qualidade da escola

“A escola encontra-se numa fase de transição, num cruzamento de caminhos: os caminhos da regulação “top down” e do controlo, exercidos sobre o currículo e as escolas, mediante a avaliação externa dos resultados; e os caminhos que propõem soluções descentralizadas, em nome da reestruturação e da autonomia” (Fullan, 1993, citado por Fontoura, 2006, p. 48).

Consideramos que há três níveis de forças sociais interactuantes que influenciam o currículo. Em primeiro lugar, ao nível nacional e internacional onde se definem as opções e planeamento a um nível macro, em segundo lugar temos as questões relativas à própria comunidade como a família, classe social, componente étnica, racial e religiosa dos alunos, os valores e a cultura da comunidade local, e por último, “a cultura da escola, com as crenças e as rotinas que a habitam, onde o currículo está em desenvolvimento e construção” (Fontoura, 2006, p. 39).

“Na perspectiva de Zabalza, é na escola, em cada estabelecimento de ensino, que os actores acomodam um programa geral, standard, às características de uma situação concreta. É aí que emergem os projectos curriculares próprios, adaptados aos níveis e circunstâncias de cada situação. Isto implica uma arquitectura curricular que permita configurar espaços e planos de acção” (Fontoura, 2006, p. 54). “Qualquer que seja a forma de gestão, o planeamento impõe-se, e “planear supõe uma abordagem tecnológico-cibernética do ensino, no sentido de que uma das suas tarefas importantes se centra em clarificar o quê, porquê e como se pretende desenvolver o ensino nessa escola”(Ibidem) e (Zabalza, 1992^a, p. 51).

Também para Vilar o PEE é “a condição essencial da planificação, o eixo vertebrador e o instrumento de «iluminação» de toda a vida da Comunidade educativa de uma determinada escola» que deve traduzir uma forma inovadora de planificar/adaptar e desenvolver o currículo (1993, p. 30). Para este autor o PEE constitui um plano de acção e deve assumir um carácter curricular.

Segundo Carvalho & Diogo (2001) uma escola ao elaborar o PE

“defronta-se com a necessidade de explicitar uma concepção de educação. Embora se possa pensar que a autonomia das escolas é relativa e estará sempre subordinada à política educacional nacional, incluindo a política curricular, “é forçoso reconhecer que, por mais centralizado que seja o sistema educativo e fechado o currículo prescrito, o professor nunca é um mero consumidor deste” (Carvalho & Diogo, 2001, p. 47).

Carvalho & Diogo consideram que o PEE é um documento de planificação estratégica de longo prazo e, por isso, distingue-se dos documentos de planificação operatória que estão destinados a concretizá-lo relativamente a períodos de tempo mais curtos como: o Plano Anual de Escola e o Projecto Curricular de Escola, o Regulamento Interno de Escola e o(s) Projecto(s) Curricular(es) de Turma (2001, pp. 46-47).

Ainda segundo os mesmos autores:

“Partindo do diagnóstico da situação da escola (variáveis internas e variáveis ambientais), O Projecto Educativo de Escola faz «a definição de escola» isto é, afirma as opções da escola-comunidade educativa quanto ao ideal de educação a seguir, as metas e finalidades a perseguir, as políticas a desenvolver” (Carvalho & Diogo, 2001, p.47).

O projecto educativo, que Barroso designa por projecto de escola, tem subjacente uma dimensão política, pressupõe e implica um tipo de pedagogia e de gestão, e “é simultaneamente um processo e um produto de uma planificação destinada a orientar a

organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino tendo em vista a obtenção de determinados resultados” (Barroso, 2005, p. 126).

Para este autor algumas das principais expectativas em torno da elaboração de um projecto nas escolas prendem-se com o facto de, “aumentar a visibilidade do estabelecimento de ensino” (Barroso, 2005, p.127), na medida em que o projecto pode traduzir a forma de ser daquele estabelecimento de ensino, diferente de todos os outros, e não se limitar ao cumprimento de uma exigência administrativo - legal; “recuperar uma nova legitimidade para a escola pública” (Ibidem), se a elaboração do projecto contou, e reflecte a participação e intervenção da comunidade local; “participar na definição de uma política educativa local” (Barroso, 2005, p. 128), o projecto de cada escola deve definir o contributo daquele estabelecimento de ensino para a consecução dos objectivos nacionais e locais do sistema educativo; “globalizar a acção educativa” já que deve abranger todos os domínios da vida escolar (Ibidem); “racionalizar a gestão de recursos”, “mobilizar e federar esforços” e “passar do “eu” ao “nós” (Ibidem).

Para Barroso (2005, p. 129) o projecto educativo significa: que haja um modo de coordenar a acção, inscrevendo-se aqui a gestão por objectivos; deve haver a definição de uma estratégia, que pressupõe um processo de planeamento; que haja um desejo de mudança; que se construa uma autonomia relativa “forma de auto governo”, e ainda que se passe de uma “lógica estatal” para uma “lógica comunitária na definição do serviço público de educação.

Segundo Canário (1992, p.15), em nota de apresentação escreve “o papel dos professores nos processos de mudança educacional tem sido encarado sob a forma de um paradoxo: eles são, por um lado, reconhecidos como o factor decisivo para o êxito das mudanças e, em simultâneo, como o seu principal obstáculo”. Ora, segundo Canário, o projecto educativo de escola “pode contribuir para a superação deste paradoxo, propiciando modos de pensar e de agir, à escala do estabelecimento de ensino, que favoreçam, por parte dos professores, a produção de mudanças com significado organizacional. (Canário, 1992, p. 15).

4.5 Enquadramento legal do Projecto Educativo e autonomia da escola

Canário (1992, pp.9-10) escreve que “o reforço da autonomia dos estabelecimentos de ensino é uma tendência geral, particularmente marcante em países de tradição centralizadora, nos quais se inclui Portugal e outros países do sul da Europa, nomeadamente a Espanha e a França.” Também Maria Beatriz Canário afirma que em diferentes países da Europa do Sul que têm em comum a centralização da administração do ensino, a ideia de projecto educativo de escola aparece quase simultaneamente, em geral associado a uma política de descentralização, e começa a ter consagração oficial no princípio dos anos 80.

Em França, a expressão aparece pela primeira vez num texto legal de 1980, no qual se afirma que a missão essencial dos directores de escolas do 2.º grau é «propor um projecto educativo global, uma política de escola, assegurar a sua coordenação e realização» (circular de 24 de Outubro de 1980 sobre recrutamento de directores de escolas do 2.º grau).

Em Portugal, a primeira menção num texto oficial é também de 1980, no Estatuto do ensino Particular e Cooperativo (decreto-lei n.º 553/80, de 21 de Novembro). Não podemos considerar que o uso da expressão no contexto do estatuto seja particularmente inovadora, pois tradicionalmente tem sido reconhecido às escolas particulares o direito a «ter um projecto educativo próprio». É no contexto da aplicação da Reforma que se segue à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 3 de Fevereiro) que surge a consagração legislativa do projecto educativo de escola em Portugal. O decreto-lei que regulamenta a autonomia das escolas do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário (decreto-lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro)

Segundo Beatriz Canário “Projecto educativo e autonomia da escola são duas realidades indissociáveis” (1992, p. 110).

Rui Canário considera que “o Projecto Educativo surge como o instrumento, por excelência, da construção da autonomia do estabelecimento de ensino” (1992, p.12).

A reforma educativa não se pode realizar sem a reorganização da administração educacional [...] transferindo poderes de decisão para os planos regional e local», estabelecendo que a autonomia da escola se concretiza:

“ Na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da comunidade em que se insere”, e apresentando no artigo 2.º, do referido diploma, o conceito de autonomia do legislador, esclarecendo: “Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”. Pelo mesmo decreto são transferidas genericamente competências no plano cultural, pedagógico e administrativo para as escolas dos níveis de ensino referidos (Canário, B., 1992, p.111).

O Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, define o regime jurídico da autonomia das escolas, consubstanciado num PE concebido por cada instituição. O decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, com as alterações introduzidas pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril, confere à escola a centralidade no que às políticas educativas diz respeito, pretendendo-se que cada escola possa gerir melhor os respectivos recursos educativos, de forma a poder desenvolver o respectivo projecto educativo. Este deve responder adequadamente às finalidades educativas prescritas na Constituição da República Portuguesa e à Lei de Bases do Sistema Educativo.

Concordamos com Barroso quando afirma, “embora a elaboração de um projecto educativo possa trazer um real benefício às escolas, não se trata de uma panaceia para os seus problemas. Para conhecer as suas potencialidades e os seus limites é importante situá-lo num contexto mais técnico, enquanto fase do próprio processo de planificação e gestão de uma organização (1992, pp. 19-20).

Defende Barroso que se deve articular a elaboração do projecto de escola com a criação de uma relação contratual entre as escolas e a administração do sistema, na medida em que:

“a realização do projecto de escola exige competências e meios que habitualmente estavam concentrados nos serviços do Ministério da Educação. O projecto não pode servir para a Administração transferir responsabilidades, sem dar as possibilidades correspondentes. Por isso, é necessário que a elaboração de um projecto de escola envolva sempre a realização de um contrato que defina as obrigações das partes (escola e administração central e regional) em relação aos meios necessários à sua concretização” (1992, p.53).

Segundo Berta Macedo (1995) a Autonomia e o PEE assentam nos mesmos pressupostos, isto é, ambos exigem a construção do sentido da política educativa de escola; ambos potenciam a construção da identidade; ambos devem fazer uma gestão de dependências; têm de ter uma lógica de funcionamento e ambos exigem ou devem exigir a definição de uma política de melhoria.

Síntese do capítulo

Partindo da consideração da importância da ideia de projecto na nossa vida diária, transposemo-la para a educação. Segundo Barroso, terá sido a partir da década de 80, do século XX, que as autoridades escolares associaram o reforço da autonomia dos estabelecimentos de ensino através da elaboração e execução de um Projecto Educativo. Em virtude de o Projecto Educativo ter aparecido contextualizado em políticas de sentido diferente, em vários países, procedemos a uma alusão ao efeito contaminação.

Em Portugal, a obrigatoriedade imposta às escolas de elaborarem um PEE, tem subjacentes preocupações de eficiência, eficácia, qualidade e avaliação, como forma de afastar práticas intuitivas de gestão escolar, em que se pretende assegurar uma maior e melhor rentabilização de recursos e menos despesismo com a educação, potenciando uma maior e melhor racionalização escolar.

Tentamos neste capítulo proceder a uma análise mais detalhada da génese, elaboração, implementação, concepções, objectivos e finalidades do PEE. Tal deve-se ao facto de o Projecto Educativo e autonomia da escola serem duas realidades indissociáveis (Canário, B., 1992), e ainda pelo facto de o Projecto Educativo surgir como o instrumento, por excelência, da construção da autonomia de cada escola ou agrupamento de escolas (Canário R., 1992).

Capítulo 5

Contratos de Autonomia

Introdução

Neste capítulo pretendemos, essencialmente, referir a noção do contrato de autonomia, os princípios orientadores, objectivos e caracterização, à luz dos preceitos legais, que em Portugal o instituem e estatuem.

5.1 Contratos de Autonomia

A noção de contrato para Barroso tem “uma dupla aplicabilidade: como forma de modernização da administração pública em geral; como forma de regular as relações no interior das escolas, entre os indivíduos e os grupos de interesses que representam” (2006, p. 31). Nesta perspectiva para (ibidem),

“o contrato tem uma dimensão (...) sócio-organizacional, pois consiste na introdução de práticas de participação e negociação na gestão de interesses, no interior das organizações, tendo em vista a construção de acordos e compromissos para a realização de projectos comuns.” (2006, p.31).

Na escola pública, a contratualização tem como referência o projecto educativo e, segundo (Ibidem) “corresponde à construção social do “bem comum” que fundamenta a prestação do serviço educativo”, sendo esta “articulação com o “projecto” que faz com que o contrato se inscreva no registo de cooperação e não de comando” (van Zanten, 2004, citado por Barroso, 2007, p. 31), mais no domínio da “implicação” do que da “obrigação” (Glasman, 1999, citado por Barroso, 2006, p. 31).

Em ambos os casos o contrato, “ao mesmo tempo que combina uma estratégia de negociação, mobilização dos actores e promoção da sua autonomia, acaba por ter,

igualmente, um sentido de controlo e garantia de resultados e da sua obediência a princípios e normas gerais” (Ibidem).

Nos termos da lei, a autonomia de cada escola depende da sua própria iniciativa (art. 47.º do regime de autonomia, bem como dos respectivos agrupamentos, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98), pois cabe a cada escola, através da respectiva direcção executiva, propor a celebração de um contrato de autonomia.

No contrato de autonomia são definidos os objectivos e fixadas as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de cada escola ou de um agrupamento de escolas. Do contrato devem constar as atribuições e as competências a transferir e os meios que serão especificamente afectados à realização dos seus fins (art. 48.º do Decreto-lei n.º 115-A/98). Este artigo define os princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia conforme se transcreve:

- “a) Subordinação da autonomia aos objectivos do serviço público de educação e à qualidade da aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos;
- b) Compromisso do estado e dos órgãos de administração e gestão na execução do projecto educativo e respectivos planos de actividades;
- c) Consagração de mecanismos de participação do pessoal docente e não docente, dos alunos do ensino secundário, dos pais e de representantes da comunidade;
- d) Reforço da responsabilização dos órgãos de administração e gestão, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação do desempenho da escola que permitam acompanhar a melhoria do serviço público de educação;
- e) Adequação dos recursos atribuídos às condições específicas da escola ou do agrupamento de escolas e ao projecto que pretende desenvolver;
- f) Garantia de que o alargamento da autonomia respeita a coerência do sistema educativo e a equidade do serviço prestado.”

E caracteriza-se pela atribuição de competências nos seguintes domínios (art. 49.º do regime de autonomia):

- “a) Gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional;

- b) Gestão de um crédito global de horas que inclua a componente lectiva, o exercício de cargos de administração, gestão e orientação educativa e ainda o desenvolvimento de projectos de acção e inovação;
 - c) Adopção de normas próprias sobre horários, tempos lectivos, constituição de turmas e ocupação de espaços;
 - d) Estabilização de pessoal docente, designadamente pela atribuição de uma quota anual de docentes não pertencentes ao quadros, de acordo com as necessidades da escola e respeitando o regime legal dos concursos;
 - e) Intervenção no processo de selecção do pessoal não docente, nos termos da lei geral;
 - f) Gestão e execução do orçamento, através de uma afectação global de meios;
 - g) Possibilidade de auto-financiamento e gestão de receitas que lhe estão consignadas;
 - h) Aquisição de bens e serviços e execução de obras, dentro de limites a definir;
 - i) Associação com outras escolas e estabelecimentos de parcerias com organizações e serviços locais;
- 2 A 2.ª fase de autonomia constitui um aprofundamento das competências e um alargamento dos meios disponíveis na 1.ª fase, tendo em vista objectivos de qualidade, democraticidade, equidade e eficácia”.

Em finais de 2006, apenas 24 escolas foram seleccionadas, por iniciativa do Ministério da Educação, para celebração do respectivo contrato de autonomia de entre as 120 candidaturas. Em 2007 foram celebrados contratos de autonomia com 22 escolas e agrupamentos de escola e prevê-se a apreciação das propostas de outras 100 escolas.

Relativamente aos contratos de autonomia alguns acusam-no de ter sido imposto pela Administração Estadual Central, “por decreto”, tal como outras formas de concessão de autonomia, não resultando da iniciativa ou exigência da opinião pública, dos professores, ou suas organizações, dos pais e alunos e suas organizações, das entidades locais ou de outros parceiros sociais.

Pensamos, sem hesitar, que do ponto de vista jurídico sempre teria de ser o Estado a regular o processo de autonomia, designadamente legislando sobre a questão dos contratos de autonomia, não cabendo às escolas e aos municípios chamar às suas mãos competências em matérias anteriormente deferidas à própria Administração Estadual da Educação” (Castro, 2007, pp. 53-62).

Em sede das mudanças estruturais que se pretendem, o contrato é uma forma de modernizar a administração pública e é uma forma de regular as relações no interior da escola.

5.1.1 Objectivo de Contratos de Autonomia

O Ministério da Educação publicou, em 10 de Setembro de 2007, no Portal da Educação que a assinatura de contratos de autonomia com 22 escolas e agrupamentos concretizou o “objectivo de fornecer a estes estabelecimentos de ensino um instrumento de gestão essencial para criar condições para a melhor prestação do serviço público que lhes está confiado, tendo em vista o combate ao insucesso e ao abandono escolares”.

Considera ainda o Ministério da Educação, na mesma publicação, que a contratualização com as escolas ou agrupamentos de escolas se enquadra no “âmbito de diversas medidas de descentralização” que implicam a transferência de competências para as escolas, conferindo a estas “maior poder para tomar decisões nos domínios pedagógico, curricular, administrativo, financeiro e organizacional”, permitindo-lhes a gestão dos “recursos educativos de forma mais flexível, de acordo com o seu projecto educativo, procurando dar resposta ao contexto específico em que está inserido o estabelecimento de ensino, de forma a potenciar o sucesso educativo dos alunos que o frequentam”.

Nos objectivos da contratualização, Barroso inscreve, na regra do contrato, a negociação, a mobilização e a autonomia. No que o contrato permite, inscreve, o controlo, a garantia dos resultados e a obediência a normas gerais.

Para o mesmo autor o contrato de autonomia pode ser um instrumento de melhoria, onde se podem fixar regras que derrogam a lei geral e, portanto, pode dar legitimidade e legalizar a excepção. Até aí era a autonomia clandestina ...(conforme proferiu no IV Seminário da Educação, em 7 de Março de 2009)

5.1.2 Partes contratantes

O contrato de autonomia tem como partes as escolas ou agrupamentos de escolas e a respectiva Direcção Regional de Educação, artigo 1.º da Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro

A celebração do contrato é com as unidades de gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico e secundário – agrupamento de escolas e escolas não agrupadas, artigo 2.º da Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro, e o(a) Director(a) Regional de Educação da área.

5.1.3 Requisitos prévios à assinatura de contratos de autonomia

A celebração do contrato de autonomia está sujeita ao preenchimento de condições ou “requisitos prévios” por parte das escolas ou agrupamento de escolas. Assim, para a assinatura de contratos de autonomia, foram consideradas como condições essenciais a adopção de processos de auto-avaliação por parte das escolas e a avaliação das mesmas no âmbito do Programa de Avaliação Externa de Escolas. Para além destes dois requisitos, as escolas têm de elaborar um plano de desenvolvimento da autonomia, que deve ser aprovado pelas respectivas assembleias de escola e direcções regionais de educação.

O plano de desenvolvimento da autonomia da escola ou agrupamento de escolas é elaborado com o objectivo de melhorar o serviço público da educação e deve ter como objectivos potenciar os recursos dos estabelecimentos de ensino e ultrapassar as suas debilidades de forma sustentada, como se pode ler na Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro. No artigo 4.º da mesma Portaria refere que o contrato de autonomia assenta no “princípio de que a escola constitui um serviço responsável pela execução local da política educativa nacional e prestadora de um serviço público de especial relevância”.

5.1.4 Serviço público

O artigo 4.º n.º 2 da Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro, esclarece as dimensões do serviço público como as que se seguem:

- Acesso à escola;
- Sucesso dos alunos;
- Formação para a cidadania,
- Cuidados de apoio e guarda;
- Organização e funcionamento da escola, designadamente no que respeita aos processos de participação interna e externa.

5.1.5 Âmbito da autonomia

No artigo 5.º da Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro, pode ler-se que a autonomia da escola ou agrupamento de escolas se processa de forma faseada, através da atribuição de competências com diferentes níveis de profundidade. Relativamente ao objecto dos contratos a celebrar, ao abrigo da Portaria atrás referida, abrangem as seguintes áreas:

- a) Organização pedagógica;
- b) Organização curricular;
- c) Recursos humanos;
- d) Acção social escolar;
- e) Gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira.

5.1.6 Cláusulas contratuais

As cláusulas contratuais, de acordo com o artigo 6.º da Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro, devem mencionar:

- A caracterização da escola;

- Os resultados da auto-avaliação e da avaliação externa;
- Os objectivos gerais e operacionais;
- Os compromissos da escola ou agrupamento de escolas e do Ministério da Educação;
- A duração do contrato, seu acompanhamento e monitorização.

- Acompanhamento, relatório anual, recurso à arbitragem

- No artigo 7.º da Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro, estabelece quem constitui a comissão de acompanhamento local e, no artigo 9.º a Comissão de acompanhamento nacional.

- No artigo 8.º estipula que as escolas ou agrupamento de escolas com contrato de autonomia devem produzir um relatório anual de progresso.

- O artigo 10.º estabelece o recurso à arbitragem de quaisquer litígios emergentes do contrato.

- Em anexo à portaria segue uma matriz do contrato de autonomia.

Síntese do Capítulo

Neste capítulo procedemos à análise da noção de contrato de autonomia, segundo os normativos legais que o instituem em Portugal. Para o efeito, procedemos à análise dos diplomas normativos que regulam o referido contrato de autonomia. Enunciamos os princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia. Referimos o domínio de competências que o contrato de autonomia atribui, assim como o seu objectivo, as partes contratantes, os requisitos prévios à sua assinatura, âmbito, e cláusulas acessórias.

Conclusão

A configuração do sistema educativo e a organização das escolas são socialmente construídos num tempo e num espaço concretos, e em Portugal, quer as suas formas passadas como as mais recentes têm sido fortemente institucionalizadas e normativizadas, mantendo praticamente inalterada uma tradição centralista de poder e de controlo político administrativo (Lima, 1998). A democratização política e o regime democrático tem - se revelado muitas vezes incapaz de democratizar a administração pública, com consequências e repercussões no que se refere à educação. Em sede discursiva, atenta a mudança a implementar/potenciar, tem-se apontado a descentralização e a autonomia das escolas como referencial. No entanto, “não foram visíveis rupturas do ponto de vista político, havendo apenas a assinalar mudanças reorganizativas e adaptativas (que por seu lado evitaram mudanças no paradigma da centralização)” (Delgado & Martins, 2001, p. 7). No que concerne ao sistema de gestão escolar, nas escolas dos ensino básico e secundário as diferenças a assinalar prendem-se mais com aspectos de funcionamento do que com a estrutura, na medida em que esta é idêntica quanto aos órgãos, competências, funções, direitos, deveres, etc. (Ibidem).

Segundo Lima, a autonomia foi praticada durante um curto período, após o 25 de Abril de 1974, no “quadro de um ensaio autogestionário” sem “apelo discursivo à categoria de autonomia” (2006, p. 52), mas durante as três décadas que se lhe seguiram o “regime centralizado de administração da educação permaneceu como uma invariante estrutural” (Ibidem). Após a aprovação da Lei de Bases de 1986, “a saturação discursiva em torno da autonomia das escolas (...) sem a mínima tradução em políticas e práticas organizacionais e administrativas, conferiu à autonomia o estatuto de categoria ausente do domínio da acção”, (...) “condenada a uma condição retórica” (Lima, 2006, p. 52-53) que João Barroso (2004, p. 50) caracterizou de “autonomia como “ficção” enquanto “mistificação legal” (Lima, 2006, p. 53).

Entende Lima que, apesar de a Lei de Bases não consagrar a autonomia dos estabelecimentos de educação e de ensino não superior, reconhece a existência de alguns passos a dar nessa direcção, na medida em que busca uma “governança mais democrática e cidadã das escolas” (2006, p. 53), para “um exercício da administração gestão escolares mais livre e responsável” (Ibidem), mais próxima dos actores escolares e da acção

educativa, “simultaneamente orientado segundo os princípios e objectivos do projecto educativo nacional e do projecto educativo de cada escola, remetendo para uma concepção democrática e sociocomunitária de autonomia (Ibidem, Idem, p. 54). No entanto, aponta como obstáculo à construção do princípio democrático da autonomia das escolas o governo heterónimo destas, “a partir da acção do poder central, concentrado e desconcentrado” (Lima, 2006, p. 53), embora considere como Paulo Freire que,

“toda a educação evidencia características de directividade e de politicidade, uma vez que não existe educação neutra e sem objectivos, exigindo por isso dos professores não apenas decisões pedagógico-didácticas em sentido restrito mas também opções de política educativa” (Lima, 2006, p. 55).

Como pertinentemente observou João Barroso (1996, p. 186), a autonomia da escola “não preexiste à acção dos indivíduos”. Ou seja, tal como Paulo Freire (1996, p. 119) lembrou, ninguém é autónomo primeiro para, depois, decidir, “só decidindo se aprende a decidir e só pela decisão se alcança a autonomia”.

Parece-nos que a “dimensão retórica das políticas “de reforço da autonomia das escolas” se insere naquilo que Hans Weiler (1996), citado por Barroso (2006, p. 28), considera ser o paradoxo fundamental do estado democrático moderno: para manter o controlo, o Estado tem de adoptar estratégias que fazem perder a sua legitimidade (como seja a “centralização”), em contrapartida, para manter essa mesma legitimidade, o estado tem de adoptar medidas que fazem diminuir o seu controlo efectivo (como é o caso da descentralização”) (Barroso 2006, p. 28).

“Neste sentido, o êxito que as propostas de descentralização têm tido nas agendas políticas dos últimos anos não se fica a dever à sua possível eficácia (aliás problemática e precária), mas sim à sua considerável utilidade política, enquanto forma de “gestão do conflito social” e forma de “legitimação compensatória”. (Barroso, 2006, p. 28).

“A descentralização permite dispersar os conflitos que, num sistema unitário e centralizado, tenderiam a ganhar volume e concentrar energia tornando-se potencialmente explosivos” (...) “o discurso sobre a descentralização permite recuperar legitimidade, na medida em que põe em causa uma das principais fontes da perda da legitimidade do Estado: o seu carácter centralizado e monolítico e a sua incapacidade para corresponder às mudanças sociais” (Barroso, 2006, p. 28).

Neste contexto:

“O contrato aparece, (...) como um instrumento aparentemente eficaz para gerir a “autonomia profissional” dos professores, num quadro de crise da regulação burocrática e da emergência de novas formas de governação, (governance), substituindo o controlo hierárquico pelo autocontrolo, a obrigação dos meios pela obrigação dos resultados, a regulamentação pela avaliação” (Barroso, 2006, p. 32).

Para Martins (2006, p. 51), sobre a autonomia e contratos de autonomia refere “naturalmente que, em paralelo com este processo de “singularização” das escolas, terá de haver a descentralização administrativa (...). O triângulo descentralização, autonomia, democratização tem de ser respeitado escrupulosamente na vida educativa escolar – eis o que não poderá ser esquecido” (Martins, 2006, p. 51), e não se pode compeecer com uma administração que acumula “sedimentos de centralismo, de desconcentração, de descentralização, de autonomia, tudo numa indefinição e confusão de missões” (Lima, 2006, pp. 45-46).

“Uma pedagogia da autonomia e da responsabilidade, (...) não é praticável à margem de escolas dotadas dos graus de autonomia indispensáveis ao exercício daquela prática pedagógica, ou seja, a constituição de sujeitos pedagógicos autónomos exige uma escola mais democrática e mais autónoma” (Lima, 2006, p. 56).

Cumpre-nos agora proceder ao estudo empírico, para verificar se os contratos de autonomia conferiram poderes de decisão e ou poderes de gestão às escolas que vão ser objecto deste estudo.

PARTE II
FUNDAMENTAÇÃO EMPÍRICA

Capítulo 6

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O presente estudo enquadra-se numa metodologia qualitativa de investigação, onde, “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bugdan & Biklen, 1994, p.47).

Os dados em investigação qualitativa são recolhidos em situação “e complementados pela informação que se obtém através do contacto directo” (Kerlinger, 1980, p. 335).

Bogdan & Biklen (1994, p.49) são de opinião que “os investigadores qualitativos interessam-se mais pela procura do que simplesmente pelos resultados ou produtos”.

Numa metodologia de estudo de caso ou intensiva, pretende-se um estudo em profundidade. O universo de estudo é constituído pelas 22 escolas que celebraram o contrato de autonomia em 10 de Setembro de 2007. Destas escolas delimitamos a pesquisa a oito escolas e agrupamentos de escolas, questionando os Presidentes dos Conselhos Executivos.

O método por nós utilizado neste estudo enquadra-se, de alguma forma, na perspectiva “holística” onde “os investigadores têm em conta a “realidade global”. Com esta abordagem os indivíduos e as situações não são reduzidos a variáveis, mas são vistos como um todo, sendo estudado o passado e o presente dos sujeitos da investigação” (Carmo & Ferreira, 1998, p.180).

Embora o contexto do nosso estudo esteja enquadrado nas escolas e agrupamentos de escolas que contactamos, é por nós considerada a realidade global, já que não podemos dissociar estas escolas concretas de todo o sistema educativo e das suas políticas.

Não podemos omitir o risco de uma visão focalizada na experiência particular de cada Presidente do Conselho Executivo. O envolvimento dos interlocutores na acção pode não permitir o distanciamento necessário, através de uma visão subjectiva, parcial e parcelar (Quivy & Campenhoudt, 2005).

De acordo com Erikson (1986, cit por Stake, 1995), a característica mais marcante da investigação qualitativa é a ênfase na interpretação. Deste modo, e neste estudo, as

questões a investigar foram formuladas, não mediante a operacionalização de variáveis, mas sim com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

A investigação qualitativa não se inicia com hipóteses. O investigador aborda o seu campo de estudo com problemas, reflexões e pressupostos. Deste modo, as abstracções são constituídas à medida que os dados se vão agrupando. Como refere Stake (1995), o investigador qualitativo não descobre, antes constrói o conhecimento. E para Bogdan & Bilken (1994, p.50) “os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”.

A estratégia de investigação é intensiva quando se estuda um fenómeno em profundidade. Neste estudo, como refere Oliveira (2008) é a “profundidade” e a “singularidade” das informações obtidas que importam e exigem uma grande proximidade do investigador ao fenómeno ou público investigado, uma postura quase de “investigação antropológica”.

As características deste método, segundo Greenwood, (citado por Oliveira, et.al., 2008), referem-se ao estudo em profundidade, mostrando os múltiplos aspectos a considerar em qualquer fenómeno social e ao estudo em amplitude, o que nos dá a perspectiva histórica do fenómeno em análise.

6.1 Natureza do Estudo e sua Justificação

Leccionamos num estabelecimento de ensino público e, pela experiência adquirida ao longo de vários anos, fomos enraizando a convicção que a autonomia dos estabelecimentos de ensino poderá ser extremamente importante na identidade e na “praxis” de um estabelecimento de ensino. O estabelecimento de ensino onde leccionamos candidatou-se à celebração do contrato de autonomia, mas não reuniu as condições necessárias para o realizar. Disto resultou, da nossa parte, um interesse específico em conhecer a realidade das escolas e agrupamentos que o concretizaram. Acresce que, deste estudo poderiam resultar algumas ideias que, de alguma forma, possam contribuir para, no futuro, a escola onde exercemos a actividade profissional venha a concretizar o tão almejado contrato de autonomia. No exercício de algumas funções na escola,

concretamente na coordenação de um departamento curricular, deparamo-nos com alguns obstáculos. A título de exemplo, questionamos o motivo porque não se abrem turmas em determinadas disciplinas, ditas de opção, se não houver um determinado número mínimo de alunos exigido por lei. Como consequência, a escola, ao não poder transpor este requisito legal, vê-se obrigada a não acolher estes alunos, que acabam por ingressar num estabelecimento de ensino privado, mas subsidiado pelo Estado. Neste estabelecimento, nas disciplinas de opção, abrem as turmas com 14 alunos. Quando, sobre este facto, questionamos as pessoas que ocupam as estruturas de topo em escolas públicas, respondem que é por não terem contrato de autonomia.

Para além do que referimos, acresce a vontade de conhecer as mudanças operadas nos estabelecimentos de ensino que celebraram o contrato de autonomia.

A retórica discursiva parece apontar para uma série de faculdades que as escolas usufruem, ou podem usufruir, quando têm um contrato de autonomia. Também, em diversos órgãos da comunicação social, quando falam da autonomia das escolas, parece que estas detêm poderes que as outras escolas não possuem.

Impõe-se, pois, que o investigador deva “fazer a ruptura com os preconceitos e as falsas evidências que a realidade social tão próxima dos indivíduos proporciona - é um acto indispensável para o avanço da conquista científica” (Oliveira, M. et. al., p.39). As percepções que referimos não têm qualquer fundamento científico, pelo que gostaríamos de proceder ao estudo e análise para verificação da relação.

A definição do objecto de estudo e a sua pertinência científica, segundo Carmo & Ferreira (1998, pp. 45-46) devem partir de uma motivação pessoal que resulta da experiência e da vivência do investigador a que se associa a antevisão da facilidade ou dificuldade de obtenção de meios para conduzir a investigação.

O público-alvo da investigação é constituído por 22 escolas e agrupamentos de escolas que celebraram um contrato de autonomia, em 10 de Setembro de 2007, constituindo o universo de estudo. Acontece que apesar de termos enviado para estas escolas e agrupamentos de escolas o pedido solicitando a sua colaboração na pesquisa que nos propusemos fazer, só obtivemos essa disponibilidade de quatro escolas e três agrupamentos de escolas.

As escolas e agrupamentos de escolas que celebraram, na data atrás mencionada, o contrato de autonomia, são de diversas regiões do país, da zona norte e centro.

O estudo, análise e resultados circunscrevem-se aos anos de 2007 a 2009.

Trata-se de um estudo cujo resultado não é generalizável. O estudo poderá contribuir para um melhor conhecimento da escola e agrupamentos de escolas que celebraram o contrato de autonomia e que valências, poderes, que autonomia(s) usufruem, ou não.

A comunicação dos resultados poderá contribuir para a tomada de medidas que se considerem adequadas “por quem de direito.”

No âmbito da investigação em ciências sociais coloca-se desde logo o problema do sujeito e o objecto da investigação serem coincidentes. Neste estudo, a investigadora integra o universo objecto da investigação. A situação descrita determinou que tenha optado, em sede de técnicas não documentais, pela observação não participante.

Outra das limitações consiste em ser um trabalho localizado, tratando-se de escolas e agrupamentos de escolas específicas. Quanto à sua validade externa, os resultados obtidos não se prestarão a ser generalizados. As limitações de tempo para a realização da investigação e a receptividade da proposta de trabalho por parte das pessoas com poder para conceder informações para o estudo aqui em causa, também poderiam ter limitado ou inviabilizado a investigação.

Seleccionamos a seguinte pergunta de partida: **O Contrato de Autonomia celebrado entre a Escola ou o Agrupamento de Escolas e a DRE (Direcção Regional de Educação), no dia 10 de Setembro 2007, permitiu mudanças ao nível da gestão, direcção e orientação do referido estabelecimento de ensino?**

Segundo Quivy, R. & Campenhoudt, L., (2005, p.32), num trabalho de investigação em Ciências Sociais, o investigador, depois de enunciar o projecto sob a forma de uma pergunta de partida que apresente as qualidades de clareza, exequibilidade e pertinência, deve acompanhá-la das “hipóteses de trabalho que constituem os eixos centrais de uma investigação. As hipóteses apresentam-se como proposições que respondem à pergunta de partida” e constituem “o seu fio condutor, dando início à investigação.” (Idem, pp. 46, 111).

Empiricamente, poder-se-iam avançar algumas hipóteses justificativas. Contudo, só um trabalho científico permitirá obter dados concretos sustentados.

Da observação dos factos procedemos à formulação das hipóteses, sempre em ligação com a pergunta de partida:

H1 - O contrato de autonomia favorece a tomada de decisões;

H2 - O contrato de autonomia confere poder de decisão;

H3 - O contrato de autonomia é um documento de eficácia nula;

H4 – O contrato de autonomia reforça o poder de gestão;

H5 - A estrutura organizacional da escola potencia a autonomia;

H6 - O contrato de autonomia traduz-se em maior dotação orçamental para a escola;

H7 - O contrato de autonomia favorece o sucesso;

6.2 Objectivos

Atento o tema escolhido e as razões justificativas do trabalho de investigação que realizamos, apresentamos em seguida os objectivos específicos que regularam as nossas motivações, e com o qual aspiramos alcançar o conhecimento sobre o tipo de poderes que foram conferidos às escolas e agrupamentos de escolas com contrato de autonomia.

Deste modo, procurámos:

-Identificar o contrato de autonomia como um instrumento que conferiu mais autonomia à escola.

-Verificar se o contrato de autonomia contribui para o reforço dos poderes de gestão da escola.

- Conhecer o contributo do contrato de autonomia no poder de decisão da escola.

- Identificar a influência do contrato de autonomia na decisão sobre os objectivos da escola.
- Relacionar o contrato de autonomia com o sucesso dos alunos.
- Verificar se o contrato de autonomia contribui para melhor qualidade de ensino.
- Relacionar o contrato de autonomia da escola com descentralização do sistema educativo.
- Reconhecer se o contrato de autonomia é um instrumento de eficácia nula.
- Conhecer o clima da escola em resultado do contrato de autonomia.
- Identificar áreas/níveis de melhoria na escola em resultado do contrato.
- Saber/conhecer as mudanças operadas no estabelecimento de ensino após a celebração do contrato de autonomia.

6.3 Caracterização das escolas e agrupamentos de escolas

Deve entender-se o conceito de “escola” como correspondendo a um estabelecimento de ensino com uma identidade e uma gestão próprias, normalmente situado num local único.

Precisando o conceito de agrupamento de escolas, diremos que é uma unidade organizacional com órgãos próprios de administração e gestão, formados por vários estabelecimentos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum, em que se pretende salvaguardar a identidade própria de cada um deles. Os agrupamentos de escola podem ser horizontais, no caso de serem constituídos por estabelecimentos de pré-escolar e 1.º ciclo; ou agrupamentos verticais, se para além dos estabelecimentos do pré-escolar e do 1.º ciclo integrarem estabelecimentos de outro nível de ensino.

Caracterização das Escolas e Agrupamentos de Escolas cujos Presidentes do Conselho Executivo foram entrevistados neste estudo.

A Escola designada por EA1 está situada numa cidade na zona norte do País, com uma população diversificada e heterogénea em termos de recursos económico-sociais. É uma Escola Secundária com 3.º Ciclo. Dispõe de uma oferta educativa diversificada, para além do ensino regular, quer na via prosseguimento de estudos, quer formação em cursos profissionais, dispõe ainda de Cursos Tecnológicos; cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) e um Centro de Novas Oportunidades.

A Escola designada por EA2 é uma Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico. No nível de ensino secundário tem cursos vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior e cursos orientados na dupla perspectiva da inserção no mercado de trabalho e do prosseguimento de estudos. Era o antigo liceu.

A Escola designada por EA3 é uma Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico em que a maior parte dos seus utentes, 90%, frequenta o ensino secundário e em que mais de 91% deles pretende o prosseguimento de estudos. Era o antigo liceu e, em termos arquitectónicos, é constituída por um único edifício.

A Escola designada por EA4 é uma Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico, em que os alunos estão igualmente distribuídos entre o 3.º ciclo e o ensino secundário. Neste nível de ensino cerca de dois terços dos alunos frequentam cursos para prosseguimento de estudos (Científico - Humanísticos), e um terço dos discentes frequentam cursos tecnológicos, que se inserem nas áreas onde a escola oferece os cursos Científicos - Humanísticos. Era o antigo liceu e em termos arquitectónicos é constituída por um único edifício.

A Escola designada por EA5 é uma Escola Secundária com 3.º Ciclo do Ensino Básico, em que os alunos estão igualmente distribuídos entre o 3.º ciclo e o ensino secundário. No ensino secundário predomina a oferta de cursos vocacionados para o prosseguimento de estudos, conforme as expectativas do meio envolvente. A escola situa-se na confluência de dois concelhos, num centro urbano, com uma população em crescimento.

O Agrupamento de Escolas designado por AB1, situasse numa das maiores cidades do País, com uma envolvente socialmente muito vulnerável. É um agrupamento vertical constituído por três Jardins de Infância, três Escolas Básicas de 1.º Ciclo e uma Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclo, sede do Agrupamento. Atendendo às características do contexto

em que se insere, o Agrupamento foi designado Território Educativo de Intervenção Prioritária, cujo Contrato – Programa foi assinado em 18 de Abril de 2007. Este Agrupamento de Escolas caracteriza-se pela diversidade da sua oferta educativa, pois, para além das turmas do ensino regular, tem turmas de PIEF, Cursos de Educação e Formação e ainda o CNO- Centro de Novas Oportunidades. Todas as Escolas do agrupamento estão localizadas na mesma freguesia e muito próximas umas das outras.

O Agrupamento de Escolas designado por AB2 fica situado numa das maiores cidades do País. Trata-se de um Agrupamento vertical que é constituído por quatro Escolas: uma Escola Básica do 2.º e 3.º ciclo, sede do agrupamento, duas Escolas Básicas do 1.º Ciclo e ainda Escola Básica do 1.º ciclo com Jardim de Infância. Todas as Escolas do agrupamento estão localizadas na mesma freguesia e muito próximas umas das outras.

O Agrupamento de Escolas designado por AB3 fica situado numa cidade do interior norte do País, cuja população, vincadamente rural, vive essencialmente da agricultura, serviços e da pequena indústria sem recursos humanos qualificados. As famílias dos alunos, maioritariamente de fracos recursos económico-sociais, sem escolaridade mínima obrigatória e com expectativas baixas face ao futuro dos seus educandos. O agrupamento horizontal é constituído por nove Jardins de Infância e onze escolas de 1.º Ciclo do Ensino Básico. A sua oferta educativa conta, para além do ensino regular, com um PCA (Percurso Curricular Alternativo) e com o curso EFA- Educação e Formação de Adultos. Nem todas as Escolas do agrupamento estão localizadas na mesma freguesia e algumas distam a 15 quilómetros da Escola, sede do agrupamento.

6.3.1 Caracterização geral da amostra

Já referimos anteriormente qual o universo de estudo objecto do estudo empírico desta dissertação. A amostra é composta por oito escolas e agrupamento de escolas, caracterizadas no ponto anterior. A população inquirida é constituída pelos Presidentes dos Conselhos Executivos.

Em ordem a manter o anonimato dos entrevistados, atribuímos as codificações e limitamos a sua caracterização ao sexo e ao número de anos que se encontram a desempenhar o cargo de Presidente do Conselho Executivo, conforme o quadro que se

segue. Ainda por razões de confidencialidade atribuímos um código às escolas e agrupamento de escolas conforme os quadros que se seguem.

Quadro n.º 1 – Código de escola e agrupamento de escola, código dos Presidentes dos Conselhos Executivos, caracterização destes pelo sexo e número de anos do exercício do cargo.

Código da Escola ou Agrupamento de Escolas	Código da(o) Presidente do Conselho Executivo	Sexo	Número de anos de desempenho do cargo de Presidente do Conselho Executivo.
EA1	A1	M	12
EA2	A2	M	10
EA3	A3	M	14
EA4	A4	F	18
EA5	A5	F	16
AB1	B1	F	3
AB2	B2	F	24
AB3	B3	F	24

Quadro 2 - Identificação da Direcção Regional com quem as Escolas e Agrupamentos de Escolas celebraram o Contrato de Autonomia.

Código da Escola ou Agrupamento de Escolas	Direcção Regional
EA1	Direcção Regional de Educação Norte
EA2	Direcção Regional de Educação Centro
EA3	Direcção Regional de Educação Norte
EA4	Direcção Regional de Educação Norte

EA5	Direcção Regional de Lisboa e Vale do Tejo
AB1	Direcção Regional de Educação Norte
AB2	Direcção Regional de Educação Norte
AB3	Direcção Regional de Educação Centro

6.4 Instrumentos de pesquisa e de recolha de dados

Seleccionamos a técnica da entrevista como instrumento de recolha de dados.

Para além da entrevista, também tivemos necessidade de proceder a uma pesquisa documental, nomeadamente dos Projectos Educativos de Escola, dos Contratos de Autonomia das escolas e agrupamentos, cujos Presidentes dos Conselhos Executivos nos concederam a entrevista, e ainda de alguns diplomas legais. Procedemos à análise de conteúdo para permitir identificar ideias comuns relativamente a diversos tópicos no discurso dos entrevistados, nas notícias veiculadas pelos órgãos de informação, a fim de lhes conferir um significado e, dessa forma, compreender-se o sentido das informações que estão a ser analisadas.

Em síntese, recorremos a dois tipos de instrumentos de pesquisa:

1 – às «fontes de papel», os Projectos Educativos, Contratos de Autonomia, diplomas legislativos;

2 - à pesquisa sob a forma de «estudo de caso», para o que foi utilizado inquérito sob a forma de entrevista.

Começamos por fazer uma pesquisa documental, seleccionando os documentos que importam ao estudo em causa, partindo do pressuposto que todos os documentos elaborados pela escola são fiáveis. Os investigadores qualitativos vêem os documentos produzidos, nomeadamente pelas escolas e outras organizações burocráticas, de forma favorável, pois não estão interessados na “verdade” como é convencionalmente concebida (Bogdan & Biklen, 1994, p. 180).

Analizamos o Projecto Educativo das escolas e agrupamentos de escolas cujos Presidentes dos Conselhos Executivos acederam a serem entrevistados, e ainda os Contratos de Autonomia de 22 escolas, celebrados em 10 de Setembro de 2007.

O documento que representa o Projecto Educativo e o do Contrato de Autonomia enquadram-se no tipo de documentos que, segundo, (Ibidem), não estão interessados na “verdade”.

No caso do documento, Projecto Educativo de Escola, tem a vantagem de estar facilmente disponível e de qualquer pessoa poder ter acesso à “perspectiva oficial” quanto à política a seguir pela escola. Sabemos que poderá ser um documento tendencioso e que, por isso, deve ser analisado e comparado com os dados de outras fontes. Tudo deverá ser posto em causa com algum cepticismo, mas também com compreensão.

O tipo de observação escolhido foi o indirecto porque nos dirigimos ao sujeito para obter as respostas, e o instrumento de observação a entrevista. Para a nossa análise optámos pela modalidade da entrevista semi – estruturada. Segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 135), esta é a modalidade mais adequada quando se pretende não colocar demasiada directividade na sua condução, o que possibilita liberdade de percurso e nos permite fazer, enquanto entrevistadores, as necessárias adaptações no decurso da mesma e uma recolha das opiniões dos participantes. Fica-se, ainda, segundo os mesmos autores, com a garantia de se obterem dados comparáveis entre os vários sujeitos.

Os inquéritos por entrevista semi - estruturada são iguais para todos os entrevistados de forma a poder observar a diferente perspectiva que os diversos Presidentes do Conselho Executivo têm sobre a problemática em estudo.

6.4.1 A entrevista – estrutura e construção

Para a realização do estudo procedemos à realização de entrevistas livres exploratórias a dois Presidentes do Conselho Executivo, a dois Vice - Presidentes do Conselho Executivo, a dois Professores/investigadores, relacionadas com o problema suscitado.

Procedemos à análise de conteúdo do registo das entrevistas para a elaboração de um guião de pré-entrevista. De seguida fizemos a aplicação da pré-entrevista para testagem do instrumento, ao Presidente e Vice-Presidentes de uma escola diferente das abrangidas pelo estudo.

Construímos o guião de entrevista definitivo com base na interpretação dos dados resultantes da aplicação do pré-questionário. Depois da identificação dos sujeitos da investigação realizamos as entrevistas. Concebemos e executamos o plano de tratamento, análise e interpretação dos dados. Por último, realizamos o relatório da pesquisa, bem como a redacção dos resultados, para finalmente apresentarmos a conclusão do estudo empírico.

Estamos conscientes que a utilização dos métodos quantitativo e qualitativo, perfilhando a opinião de Reichart e Cook (1986, citados por Carmo, H. & Ferreira, M., 1998, p.184), têm a vantagem de poder “permitir uma melhor compreensão dos fenómenos, do mesmo modo que a triangulação de técnicas pode conduzir a alcançar resultados mais seguros, sem enviesamentos”. Mas, e com já referimos atrás, para este estudo encontraria demasiados obstáculos que poderiam inviabilizar a investigação, em tempo útil.

Segundo a classificação de L.R. Gay quanto ao método, trata-se de um estudo de caso. Yin (1988, citado por Carmo, H., & Ferreira, M., 1998, p.216) define-o “como uma abordagem empírica que investiga um fenómeno actual no seu contexto real, (...) e no qual são utilizadas muitas fontes de dados”. “O mesmo autor põe ainda em evidência que o estudo de caso constitui a estratégia preferida quando se quer responder a questões de “como” ou “porquê”. (Ibidem). Nesta investigação utilizar-se-iam diferentes técnicas de recolha de dados: as técnicas - documentais clássicas (na análise de documentos), modernas (na análise de conteúdo) e as técnicas não documentais: a observação não participante através de entrevista em profundidade e centrada.

Em síntese, após a definição da pergunta de partida, da formulação das hipóteses e das operações de leitura, procedemos a entrevistas exploratórias e a alguns métodos de exploração complementares que ajudem o investigador a ter um contacto com a realidade vivida. Consideramos como Quivy, R. & Campenhoudt, L. , (2005, p.71) que podem ser interlocutores no caso em apreço os Presidentes dos Conselhos Executivos enquanto

“testemunhas privilegiadas” “enquanto pessoas que, pela sua posição, acção ou responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema”.

6.4.2 Recolha de dados

Após a realização das entrevistas procedemos à sua transcrição minuciosa (depoimentos registados magneticamente) e fizemos a análise de conteúdo. Para o efeito foram criados indicadores, isto é, frases que englobam significados afins e permitem uma interpretação. Também procedemos à análise dos Projectos Educativos, das escolas e agrupamento de escolas, objecto deste estudo, bem como dos respectivos contratos de autonomia.

6.4.3 Entrevista

Nesta investigação utilizamos a entrevista como meio principal de recolha de informação, segundo Ketele & Roegiers (1992, p. 22) a entrevista “é um método de recolha de informação que consiste em conversas orais, individuais (...), a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informação”.

As conversas foram gravadas, opção que se deve ao facto de trazerem vantagens ao processo. A concedida autorização para a gravação, conduz à oportunidade de maior concentração na tarefa e posteriormente melhor e maior acesso às informações dos entrevistados. Segundo Ludke & André (1986, p.37) “a gravação tem vantagem de registar todas as expressões orais, imediatamente, deixando de lado as expressões faciais, os gestos, as mudanças de postura e pode representar para alguns entrevistados um factor constrangedor”.

As entrevistas foram acompanhadas de um guião que tem como objectivo o registo das respostas sob determinada linha de orientação (Bell, 2004, p.143).

Tivemos por objectivo formular um leque de questões variado e abrangente, que permitisse uma melhor compreensão dos fenómenos em estudo.

Os entrevistados foram informados dos objectivos deste estudo e da importância da sua colaboração, que tinha como princípio base obter uma opinião sincera e pessoal sobre a problemática em estudo, bem como da confidencialidade das suas opiniões.

Como já referimos as entrevistas foram gravadas e depois transcritas, respeitando o que defendem Carmo & Ferreira (1998, p. 180) “a investigação qualitativa é “descritiva” e a sua descrição deve ser rigorosa e resultar directamente dos dados recolhidos”.

Seleccionamos a técnica da entrevista como instrumento de recolha de dados.

A entrevista consiste num método de recolha de informações que decorre de conversas orais, individuais ou de grupo. Neste estudo optámos pela entrevista individual. Seleccionamos, os Presidentes dos Conselhos Executivos das escolas e agrupamentos de escolas, para obter informações sobre factos e a forma como os entrevistados apreenderam esses factos, objecto do estudo aqui em causa.

Através da entrevista, “o observador pode contrastar a sua percepção dos factos com o significado que os próprios observados lhes atribuem” (Oliveira, 2008, p. 55).

6.4.4 Validade e Fiabilidade do Estudo

A validade do estudo consiste no “grau de adequação entre o que se pretende fazer (avaliar ou recolher informação) e o que se faz realmente” (Ketele & Roegiers, 1993, p.81). Foi nossa intenção realizar o que nos propusemos. É necessário assegurar a validade e fiabilidade do estudo. A validade interna diz respeito à correspondência entre os resultados e a realidade, isto é, à necessidade de garantir que estes traduzam a realidade estudada. Neste estudo a validade interna resulta do facto de as entrevistas terem sido validadas pelos próprios entrevistados depois de feita a sua reconstituição. Quanto à validade externa estamos em crer como referem Bogdan & Biklen (1994, cit. por Carmo & Ferreira, 1998, p. 181), a “preocupação central não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados”.

Estamos conscientes das limitações do nosso estudo na medida em a validade interna deveria ser assegurada por triangulação com a utilização de diferentes métodos,

recorrendo nomeadamente ao estudo quantitativo da realidade empírica para melhor compreensão dos fenómenos em estudo. Mas este estudo poderia ser muito extensivo, caso abordássemos a perspectiva dos vários elementos das estruturas intermédias, professores e alunos das escolas e agrupamentos de escolas com contrato de autonomia.

Apesar das limitações apresentadas, acreditamos na validade deste estudo, que assenta na percepção de opiniões ponderadas de Presidentes de Conselhos Executivos responsáveis e preocupados com a qualidade do serviço prestado nas escolas.

A fiabilidade diz respeito à aplicação do estudo, isto é, à necessidade de assegurar que os resultados obtidos seriam idênticos aos que se alcançariam caso o estudo fosse repetido.

As entrevistas deste estudo foram realizadas de forma presencial, registadas em suporte de papel e gravadas em suporte magnético.

Capítulo 7

Apresentação e análise dos resultados

Para a análise qualitativa, que tem por base a opinião dos entrevistados, vamos transcrever o que foi expresso verbalmente pelos inquiridos, utilizando a linguagem empregue, no sentido de não desvirtuar o espírito das afirmações e proceder a uma análise descritiva e interpretativa mais rigorosa possível.

Vamos proceder à análise vertical e horizontal das entrevistas e posteriormente estabelecer um paralelo entre si.

Vamos analisar as entrevistas (ver anexo 3) fazendo o cruzamento horizontal, tendo em conta os padrões de resposta. De imediato, apresentamos em quadros as respostas dos entrevistados dispostas por itens, a que se segue o cruzamento geral, tentando construir uma síntese global das várias opiniões, percebendo se existe algum padrão comum de opinião ou se pelo contrário, não existe uniformidade nas opiniões.

7.1.1 Quadros com as respostas dos entrevistados, dispostas por itens.

Quadro n.º3 - Resposta à pergunta 1: O Contrato de Autonomia celebrado entre a DREN e a Escola ou Agrupamento de Escolas X contribuiu para o reforço dos poderes de gestão desta escola?

Sim	Não	Em parte	Particularidades/observações
	B1		
	A1		
	B2		
		B3	Reforçou poderes na gestão de recursos humanos e gestão do currículo.
	A2		
		A3	A3: gestão flexível dos tempos escolares, e mais liberdade na gestão de equipamentos e instalações.
	A4		
	A5		A5: o contrato de autonomia deu mais visibilidade, quer interna quer externa, e levou as pessoas a reflectir.

Pela análise do quadro n.º 3 constatamos que quatro escolas e dois agrupamentos de escolas afirmam que o contrato de autonomia não contribuiu para o reforço dos poderes de gestão da respectiva escola/agrupamento. Para uma escola, o contrato de autonomia permitiu a gestão dos tempos escolares e mais liberdade na gestão de equipamentos e instalações, e, para um agrupamento, o contrato de autonomia reforçou poderes na gestão de recursos humanos e gestão do currículo.

Quadro n.º4 – Resposta à pergunta 2.1: Em que medida a assinatura do contrato deu mais autonomia à Escola ou Agrupamento de Escolas, na gestão do currículo.

Sim	Não	Especificidades
B1		Projecto TEIP. No 3.º ciclo tem o currículo nacional adaptado à escola. Tem reforço de mais um tempo lectivo nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.
A1		A1: “O contrato de autonomia permitiu ajustar o currículo a nível de escola.

		<p>Projecto no 8.º ano do 3.º ciclo onde não há turmas mas grupos de nível de desenvolvimento;</p> <p>Suprimiram as disciplinas de Formação Cívica e Estudo Acompanhado, da Área Curricular não disciplinar, passando a carga horária atribuída pelo currículo nacional para actividades de acompanhamento e enriquecimento</p>
B2		<p>No 3.º ciclo fizeram as seguintes alterações:</p> <p>No 5.º ano A disciplina de Formação Cívica que a nível nacional tem 90 minutos, nesta escola só tem 45 minutos;</p> <p>No 5.º e 6.º ano na disciplina de estudo acompanhado desdobraram as turmas nas disciplinas de Português e Matemática.</p> <p>Na disciplina de Estudo Acompanhado, nos 7.º e 8.º anos os alunos são acompanhados por dois professores.</p> <p>Procederam à divisão de blocos de 90 minutos em blocos de 45 minutos mais 45 minutos, em diversas disciplinas, para permitir que os alunos não tenham só contacto com a disciplina uma vez por semana e ainda porque já tinham essa prática nas disciplinas de Ciências e Físico-Química, e isto já anteriormente à celebração do contrato de autonomia.</p>
B3		<p>No 3.º ciclo, constituição de grupos diferenciados nas disciplinas com mais insucesso. No 6.º ano de escolaridade podem proceder à constituição de turmas, não estanques, desde 7 alunos a turmas de 14 e turmas de 25, dependendo do nível de desenvolvimento dos alunos, e em que os alunos podem transitar de acordo com as aprendizagens.</p>
	A2	<p>Não. Podem limitar o número de alunos por turma, entre 24 a 26 alunos.</p>
	A3	<p>“O currículo mantém-se muito fixo”.</p>
A4		<p>No 3.º ciclo podem fazer a gestão flexível do currículo a nível dos tempos lectivos desde que no final do ciclo tenham cumprido com o que impõe o currículo nacional.</p> <p>Nas áreas curriculares não disciplinares têm a possibilidade de alterar quer o nome das disciplinas de Estudo Acompanhado de Área de Projecto e Formação Cívica integrando-as num Projecto com a denominação de , no entanto ainda não gozaram, este ano desta prerrogativa.</p>
A5		<p>Deu a possibilidade de fazer parcerias; fechar turmas com 26 alunos; garantia de que a escola mantenha um número igual de turmas no 3.º ciclo e no secundário.</p> <p>Antes do contrato de autonomia, no 3.º ciclo já desdobravam os blocos de 90 minutos, em algumas disciplinas e, no 9.º ano, já dispunham de mais 45 minutos na disciplina de Matemática.</p>

A esta questão três agrupamentos de escolas e três escolas responderam afirmativamente, e duas escolas responderam que o contrato de autonomia não lhes

permitiu a gestão autónoma do currículo, chegando um deles a afirmar que o currículo se mantém muito fixo.

Quadro n.º 5 – Resposta à pergunta 2.2: Em que medida a assinatura do contrato deu mais autonomia à Escola ou Agrupamento de Escolas, na gestão dos recursos humanos.

Sim	Não	Em parte	Particularidades /observações
B1			Pelo Projecto TEIP
	A1		
	B2		
	B3		
	A2		
	A3		
	A4		
A5			Manter dois professores contratados que o ano passado tinham um horário incompleto, por força da cláusula do contrato, poder manter “professores” que se identifiquem com o nosso projecto.

Relativamente a esta questão, quatro escolas e dois agrupamentos de escolas consideram que não houve autonomia na gestão de recursos humanos por força do contrato de autonomia e, dos dois, que responderam afirmativamente, um ressalva que não é por força do contrato mas pelo projecto TEIP.

Quadro n.º6 – Resposta à pergunta 2.3: Em que medida a assinatura do contrato deu mais autonomia à Escola ou Agrupamento de Escolas, na gestão dos recursos financeiros.

Sim	Não	Em parte	Particularidades/observações
	B1		Tem dotação do Projecto TEIP.
	A1		Reforço de, 44 horas semanais, convertíveis em dinheiro, se não forem gastas.

	B2		
	B3		Gerir o crédito global de horas. Pedem, e já pediam antes do contrato de autonomia a antecipação de duodécimos, 4 em vez dos 2, a que estão sujeitas as outras escolas.
	A2		Conversão do crédito horário em crédito financeiro. As escolas estão limitadas por final de mandato
		A4	Criaram um regulamento de propinas, taxas e emolumentos.
	A4		Gestão de dois para quatro duodécimos.
A5			Conversão de crédito horário em crédito financeiro; Canalizar para a escola 60% das poupanças decorrentes da racionalização dos recursos humanos, que permita melhorar o custo por aluno e o rácio aluno/professor.

Relativamente à gestão dos recursos financeiros, três agrupamentos de escolas e duas escolas responderam que não, tendo uma escola referido que a dotação orçamental advém do projecto TEIP, que lhes permite fazer a respectiva gestão. Só uma escola respondeu afirmativamente, justificando com a possibilidade de conversão de crédito horário em crédito financeiro, que por sinal é um aspecto que referiram também os que responderam que não, adiantando que tem a possibilidade de canalizar para a escola 60% das poupanças decorrentes da racionalização dos recursos humanos, que permita melhorar o custo por aluno e o rácio aluno/professor, situação que não se verifica nas outras escolas e agrupamentos que entrevistamos. Uma escola respondeu que o contrato de autonomia lhes proporcionou alguma autonomia na gestão financeira, na medida em que lhes permitiu criar um regulamento de propinas, taxas e emolumentos.

Quadro n.º 7 – Resposta à pergunta 3: O Contrato de Autonomia da Escola ou Agrupamento de Escolas constitui um instrumento de melhoria da qualidade dos serviços prestados pela mesma?

Sim	Não	Particularidades
		B1:Não pode dissociar do Projecto TEIP.

	A1	Ainda é cedo.
		B2 resultam do esforço de há anos.
B3		Nas Línguas e Matemática. Pela monitorização e acompanhamento
A2		Enquanto compromisso assumido pela escola.
		A3, é um primeiro passo.
		A4, Criou nova dinâmica, com prazos a respeitar. Já tinha bons resultados
A5		O contrato dá mais visibilidade, e tem metas e prazos, dá mais responsabilidade, cria uma pressão saudável.

A esta questão uma escola respondeu que não, porque ainda é cedo para apurar se houve melhoria. Um agrupamento de escolas e duas escolas responderam que sim, na medida em que o contrato de autonomia foi um compromisso assumido pela escola, que obriga ao cumprimento de metas e prazos, e porque permitiu mais acompanhamento e monitorização por parte da equipa de acompanhamento. Para um agrupamento resulta do Projecto TEIP, para outro agrupamento é algo que já vem de trás e, portanto, é anterior à celebração do contrato.

Quadro n.º8 – Resposta à pergunta 4: O Contrato de Autonomia da Escola ou Agrupamento de Escolas contribui para uma melhor qualidade de ensino?

Sim	Não	Em parte	Particularidades
			B1, projecto TEIP
			A1, ainda não há análise.
			B2, continuidade que vem antes do contrato.
		B3	Nas três disciplinas no 6.º ano, sim.
	A2.		
			A3, duvido. A qualidade do ensino está nos professores.
			A4, ainda é cedo.
A5			As pessoas trabalham com mais rigor. Por um lado, é um reconhecimento do trabalho feito, e por outro, há um compromisso de fazer cada vez melhor.

A esta questão uma escola e um agrupamento de escolas consideram que se mantém. Duas escolas referem que ainda é cedo para apurar se contribuiu para uma melhor qualidade do ensino. Um agrupamento de escolas já constata melhoria nos resultados no 6.º ano de escolaridade, e uma escola referiu que as “pessoas” trabalham com mais rigor e que existe o compromisso de melhorar.

Quadro n.º 9 – Resposta à pergunta 5: O Contrato de Autonomia celebrado entre a Escola X e a DREN/DREC/DREL permitiu mudanças ao nível da gestão, direcção e orientação, dos alunos, níveis e oferta educativa, do referido estabelecimento de ensino?

Sim	Não	Mantém-se	Particularidades
			B1, na gestão é a do 115. Oferta diversificada.
	A1		Já tinham autonomia para estabelecer a sua oferta educativa.
		B2	O estabelecimento tem um trabalho reconhecido a nível do país.
	B3		
	A2		
	A3		
	A4		A escola não fez muitas propostas, vai mudar de instalações.
		A5	

Referem quatro escolas e um agrupamento de escolas que ao nível da gestão, direcção, orientação dos alunos e oferta educativa do respectivo estabelecimento de ensino não houve alterações. Para um agrupamento a sua oferta educativa mantém-se, pois é uma escola de referência a nível nacional.

Quadro n.º 10 – Resposta à pergunta 6: É visível uma melhoria dos resultados escolares após a assinatura do contrato? Já houve reflexos nos resultados escolares?

Sim	Não	Particularidades
		B1, não resulta do contrato de autonomia, mas do Projecto TEIP. Ainda é cedo.
		A1., ainda é cedo.
		B2, trabalho continuado e anterior ao contrato.
	B3	Continuidade
	A2	Já tinham elevadas percentagens de sucesso.
A3		Mas devidas a outros factores que não o contrato de autonomia.
		A4, resultam da continuidade, ainda é cedo para verificar.
A5		A melhoria dos resultados na disciplina de Matemática deu-se, não por força do contrato, embora lá esteja consignado, mas por uma questão natural, que as pessoas trabalhem nesse sentido.

Um agrupamento de escolas e duas escolas afirmam que ainda é cedo para apurar se tal se verifica. Dois agrupamentos e três escolas adiantam que a este nível há continuidade. Uma escola respondeu que há melhoria de resultados, mas tal não se deve ao contrato de autonomia.

Quadro n.º 11 – Resposta à pergunta 7: É visível uma melhoria na gestão após a assinatura do contrato?

Sim	Não	Particularidades
	B1	O agrupamento ainda não retirou deste contrato nenhuma mais-valia.
	A1	Não nota diferença. O contrato ainda não entrou em velocidade de cruzeiro.
	B2	Mantém-se igual.
	B3	Mantém-se igual.
		A2, mas em resultado da avaliação anterior à celebração do contrato.
	A3	“Não deu por nada”
	A4	Mantêm-se os normativos

A5		Na gestão intermédia, sim. Na gestão de topo, mantém-se, não resulta do contrato de autonomia, mas da avaliação externa, que identificou os pontos de fragilidade.
----	--	--

Três agrupamentos de escolas e três escolas responderam que não. Uma escola considera que houve melhoria na gestão por força da avaliação anterior à celebração do contrato de autonomia e não devido a este último, opinião que foi secundada por outra escola no que concerne à gestão de topo, já que para esta escola houve melhoria ao nível da gestão intermédia.

Quadro n.º 12 – Resposta à pergunta 7.1: São visíveis mudanças na escola em consequência da assinatura do contrato? A que nível? E em que áreas?

Sim	Não	Particularidades
	B1	O agrupamento ainda não retirou deste contrato nenhuma mais-valia.
	A1	Pontualmente na gestão curricular.
	B2	Só na gestão curricular e pedagógica.
	B3	Mantém-se.
	A2	“Essencialmente em termos de requalificação de espaço escolar” na medida em que na sequência da assinatura do contrato o Ministério da Educação “fez” uma intervenção no pavilhão gimnodesportivo
		A3, “não me ocorre nenhuma mudança”.
		A4, distingue o ambiente entre o do ano lectivo anterior e este ano, com a questão da avaliação do desempenho.
A5		Obrigou as pessoas a olharem para os indicadores e a uma interiorização dos processos. A discussão e dinâmica da avaliação externa é que foi “muito” produtiva.

Para um agrupamento de escolas e uma escola não registaram qualquer mudança. Para uma escola e um agrupamento de escolas houve mudança na gestão curricular. O agrupamento de escolas atrás referido também regista mudanças na gestão pedagógica.

Quadro n.º 13 – Resposta à pergunta 8: A comunidade envolvente à escola passou a participar mais ou está mais sensibilizada para participar/cooperar/colaborar?

Sim	Não	Mantém-se	Particularidades
			B1, a comunidade associa ao Projecto TEIP
		A1	A1, a “Câmara vem mais vezes á escola por fazer parte da equipa de acompanhamento local. O tecido empresarial mantém a concessão de estágios aos alunos.
		B2	B2
		B3	B3, os Pais e autarquia já participavam e colaboravam e continuam a fazê-lo.
		A2	A2, sensivelmente o mesmo.
		A3	A3, participa da forma que sempre participou.
		A4	A4, os Pais e autarquia têm respondido, desde sempre, aos nossos anseios.
		A5	A5, ao nível da comunidade há um reconhecimento maior do trabalho da escola, esta passou a estar mais visível. Os pais continuam a vir às reuniões, não se alterou.

A esta questão, se exceptuarmos o agrupamento de escolas com projecto TEIP, todos foram unânimes ao considerarem que ao nível da participação da comunidade envolvente não se registaram mudanças, mas uma continuidade.

Quadro n.º 14 – Resposta à pergunta 9: A comunidade envolvente à escola passou a ver a escola de forma diferente?

Sim	Não	Na mesma	Particularidades
			B1, mais uma vez o Projecto TEIP mobilizou as pessoas.
			A1, visibilidade que dá um contrato de autonomia.....
		B2	B2, a escola é de referência, pela particularidade da(s) deficiência(s) de que são portadores alguns dos seus alunos.

		B3	Deu mais visibilidade e orgulho
		A2	A2, sensivelmente o mesmo.
	A3		
		A4	A4, a escola já tinha o seu espaço na Comunidade.
A5			A5, a escola, quando se dirige à comunidade para solicitar estágios para os alunos, tem uma receptividade diferente quando tem um contrato de autonomia, e isso trará benefícios a médio prazo.

Um agrupamento de escolas e duas escolas referiram que passaram a ter a visibilidade que “dá” um contrato de autonomia. Para um agrupamento e duas escolas não houve alteração na forma como a comunidade passou a ver a escola ou agrupamento de escolas. Para uma escola, parece-lhe que no início a comunidade passou a ver a escola de forma diferente, mas neste momento não. Para um agrupamento de escolas é o projecto TEIP que mobiliza as pessoas.

Quadro n.º 15 – Resposta à pergunta 10: O clima da escola melhorou com a assinatura do contrato?

Sim	Não	Mantém-se	Particularidades
		B1	
		A1	O clima alterou-se por força da avaliação dos professores.
	B2		Por factores como a avaliação de desempenho, aposentação de docentes;
		B3	
		A2	Com elevação da auto-estima
		A3	
		A4	Perturbado pela avaliação de desempenho.
		A5	Perturbado por outras vertentes (avaliação de desempenho docente). Foi um ano atípico, e de difícil gestão.

A esta pergunta só um agrupamento respondeu que não, todos os outros responderam que o clima se mantém, embora quatro escolas tenham referido que o clima se alterou por força da avaliação de desempenho docente.

Quadro n.º 16 – Resposta à pergunta 11: Passou a haver maior relacionamento entre o CE e a DREN/DREC/DREL?

Sim	Não	Mantém-se	Particularidades
B1			Por força da existência da equipa de acompanhamento. Pelo projecto TEIP.
	A1		Por força da existência da equipa de acompanhamento
	B2		Por força da existência da equipa de acompanhamento
B3			Por força da existência da equipa de acompanhamento
A2			Por força da existência da equipa de acompanhamento
		A3	A3, quer em quantidade quer em qualidade
			A4, no primeiro ano sim, por força da existência da equipa de acompanhamento. No segundo ano, não, falta de elemento da DREC na equipa de acompanhamento.
		A5	A5, talvez um bocadinho maior de aproximação, por haver na Comissão de Acompanhamento uma pessoa da DREL, mas é ténue.

A esta questão dois agrupamentos responderam que sim e um agrupamento de escolas e uma escola responderam que não, tendo no entanto justificado a resposta da mesma maneira, isto é, o relacionamento derivou da obrigatoriedade do acompanhamento por força do contrato de autonomia. Duas escolas responderam que o relacionamento se mantém. Uma escola respondeu que o relacionamento no primeiro ano da vigência do contrato de autonomia foi maior, houve mais aproximação e no segundo ano, por circunstâncias específicas, não, por falta do elemento da DREC.

Quadro n.º 17 – Resposta à pergunta 11.1: E apoio?

Sim	Não	Particularidades
B1		Projecto TEIP.
	A1	
		B2, considera a pessoa, da DREN que faz o acompanhamento, excelente
		B3, só o vê na monitorização do contrato.
		A2, monitorização do contrato.
		A3, mais directo em consequência do acompanhamento.
		A4, não têm tido mais-valias que os outros (escolas sem contrato de autonomia).
A5		Inscreeu duas cláusulas no contrato, construção de um ginásio polivalente e, prioridade dessa construção.

Uma escola e um agrupamento responderam afirmativamente. Em ambos os casos, por questões específicas, que se prendem, numa com o Projecto TEIP e, na outra, com a construção de ginásio polivalente. Uma escola respondeu que não. Um agrupamento de escolas e duas escolas referiram que esse apoio é mais directo por força da obrigatoriedade da monitorização e acompanhamento. Uma escola respondeu que não encontra diferenças face às demais escolas sem contrato de autonomia.

Quadro n.º 18 – Resposta à pergunta 12: Considera que o relacionamento com o poder central assenta mais numa relação entre pares ou o poder hierárquico não se alterou em nada?

Sim	Não	Mantém-se	Particularidades
	B1		
	A1		Está muito longe

		B2	
		B3	B3, hierárquico
		A2	
		A3	
		A4	A4, hierárquico.
		A5	

A esta pergunta, quer tenham respondido que não, quer tenham respondido que se mantém, a opinião comum é a de que o relacionamento com o poder central é hierárquico e não foi alterado por força do contrato de autonomia.

Quadro n.º 19 – Resposta à pergunta13: Que expectativas levaram a escola à celebração do Contrato de Autonomia?

Código	Expectativa
B1	Alcançar a autonomia.
A1	A Avaliação interna e externa identificaram áreas de melhoria. Nas nossas propostas de contrato apresentamos ideias para alterar a organização funcional da escola, que não foi aceite. A legislação superveniente à celebração do contrato veio plasmar algumas das nossas propostas pelo que se tornaram obrigatórias para todas as escolas. A nível dos recursos humanos e financeiros, não queríamos mais dinheiro, mas a possibilidade de gerir mais e melhor.
B2	As nossas expectativas eram muitas. Os exemplares com as nossas propostas foram sendo sucessivamente cortados.
B3	Mais autonomia na gestão dos recursos humanos. Poder reconduzir professores contratados. Também devia haver mais autonomia financeira e mais recursos financeiros.
A2	Formalizar algumas boas práticas que a escola tinha. Algumas das propostas do nosso pré-contrato, como as aulas de substituição, e que não foi aceite, veio mais tarde a ser legislada e passou a obrigatória em todas as escolas, e o mesmo aconteceu em parte com o número de faltas dos alunos.

A3	Sempre foi e será vontade desta escola lutar por mais autonomia.
A4	Que a escola tivesse mais gestão autónoma. Poder de gerir os recursos humanos.
A5	“Apanhar o pelotão da frente”, “aprender mais”, “perceber o que é, e para que serve” o Contrato de Autonomia.

Uma escola e um agrupamento de escolas responderam que a expectativa era a de alcançar autonomia. Duas escolas e um agrupamento pretendiam mais autonomia na gestão dos recursos humanos e na gestão de recursos financeiros. No caso do agrupamento ainda pretendia mais recursos financeiros. Duas escolas referiram que muitas das propostas dos seus contratos de autonomia, ou não foram aceites, ou acabaram por ser plasmadas em legislação entretanto publicada. Para uma escola a expectativa que a levou à celebração do contrato de autonomia foi a de formalizar algumas das “boas práticas” da escola. Para uma escola a celebração do contrato de autonomia foi para “apanhar o pelotão da frente” e aprender mais.

Quadro n.º 20 – Resposta à pergunta 14: Numa escala de 0 a 5 em que medida o contrato correspondeu às expectativas da escola?

Zero	Um	Dois	Três	Quatro	Cinco
B1					
			A1	A1	
		B2			
		B3 Dois, dois e meio.			
				A2	
			A3		
	A4				
			A5		

O espectro de resposta vai do zero, no caso do agrupamento com projecto TEIP, ao 4. Podemos adiantar que as respostas a esta questão variaram em função da expectativa que tinham em relação ao Contrato de Autonomia.

Quadro n.º 21 – Resposta à pergunta 15: Considera que o Contrato de Autonomia é um instrumento de descentralização do sistema educativo?

Sim	Não	Particularidades
	B1	
	A1	A1, deveria ser
	B2	B2, mas deveria ser.
	B3	B3, deveria ser mas não é.
	A2	A2, porque não houve.
	A3	
	A4	A4, deveria ser, mas construído como está, não é.
A5		A5, porque o contrato “será aquilo que nós também soubermos fazer dele..., podendo acrescentar adendas”. “O contrato poderá vir a ser este tal instrumento de descentralização”

A esta pergunta, sete dos interlocutores responderam que não e só uma escola respondeu que sim. No entanto justificou a resposta, dizendo que o contrato de autonomia poderá vir a ser um instrumento de descentralização, mas no futuro.

Quadro n.º 22 – Resposta à pergunta 16: Considera que o contrato de autonomia é um instrumento de desconcentração de poderes?

Sim	Não	Particularidades
	B1	
	A1	
	B2	

	B3	
	A2	
	A3	
	A4	Para tudo o que pretendemos fazer, precisamos de pedir autorização.
	A5	

Todas as escolas e agrupamento de escolas consideraram que o contrato de autonomia não é um instrumento de desconcentração de poderes.

Quadro n.º 23 – Resposta à pergunta 16 a): E de recentralização?

Sim	Não	Particularidades
	B1	
	A1	
	B2	
	B3	B3, 100% não.
	A2	Não foi causa - efeito dos contratos de autonomia.
	A3	A3, dificilmente se poderia recentralizar mais a educação.
	A4	
A5		A5, de controlo maior, internamente. Com o contrato temos mais poder interno para, se o quisermos usar, e com bom senso, dizer aos Colegas “tens de apresentar isto, tens de fazer assim”. Os órgãos de gestão têm de prestar contas.

À exceção de uma escola, todos consideraram que o contrato de autonomia não constitui um instrumento de recentralização de poderes. Uma escola referiu que, por força do contrato de autonomia, a nível interno da escola este poderá contribuir para uma maior controlo.

Quadro n.º 24 – Resposta à pergunta 17: O Contrato de Autonomia da Escola, conferiu-lhe mais autonomia, poder de decisão, ou é mais um documento de eficácia nula?

Código	Particularidades
B1	O contrato de autonomia tem prazos, metas, mas na pratica....
A1	A nível da gestão pedagógica e gestão do currículo, não é de eficácia nula. É de eficácia nula noutros patamares de autonomia como na gestão financeira e de recursos humanos. É, se puder gerir um bom documento, é uma possibilidade em aberto de sermos uma escola melhor.
B2	Não é de eficácia nula, mas de pouca eficácia. A parte curricular é o único domínio onde tem capacidade de decisão. Na parte financeira e de gestão de recursos humanos é nula.
B3	Conferiu mais poder na gestão do currículo e na gestão financeira em vez de dois duodécimos quatro.
A2	Não consegue dar resposta objectiva. Entende o contrato como um compromisso em que a escola assumiu um conjunto de compromissos e responsabilidades acrescidas,
A3	A autonomia e poder de decisão da escola continuam a ser incipientes.
A4	Não é de eficácia nula para a escola porque temos lá os nossos compromissos e é um documento estruturante como o Projecto Educativo. A escola ia trabalhar o seu Projecto educativo, mas provavelmente andávamos mais descansados.
A5	“De eficácia nula, não. É um instrumento impulsionador de alguns processos internos na escola, (...) até para nós, gestão, tem este efeito positivo”.

Para uma escola o contrato de autonomia não é um instrumento de eficácia nula ao nível da gestão pedagógica e gestão do currículo. No entanto, ao nível da gestão financeira e de recursos humanos é um instrumento de eficácia nula. Um agrupamento não o considera de eficácia nula, mas de pouca eficácia, na medida em que só conferiu ao agrupamento poder de decisão na parte curricular já que na gestão financeira e gestão de recursos humanos é nula. Para um agrupamento conferiu mais poder de decisão na gestão do currículo e na gestão financeira. De dois duodécimos passou para quatro duodécimos. Para uma escola a autonomia e poder de decisão continuam a ser incipientes. Para outra escola não é um documento de eficácia nula por ser um documento estruturante. Para uma outra escola não tem eficácia nula porque é um instrumento impulsionador de alguns processos internos na escola.

Quadro n.º 25 – Resposta à pergunta 18: Se for chamada a renegociar o actual contrato que alteração sugeriria?

Código	Sugestões
B1	Não sabe.
A1	É complicado porque parte das propostas que fizemos, sobretudo na organização funcional das estruturas intermédias já se encontram em vigor para todas as escolas. Gerir melhor os recursos humanos e os recursos financeiros.
B2	Que fosse renegociado um contrato de autonomia.
B3	Autorizarem-nos a contratar a equipa multidisciplinar. Possibilidade de reconduzir os professores contratados. A abertura dos contratos de escola ter de ser imediata ao concurso nacional. Haver discriminação positiva para as escolas que dão mostras da qualidade
A2	Renegociar os contratos dos professores contratados. Poder gerir melhor os recursos humanos.
A3	O contrato de autonomia “tem de ser elaborado a outra luz”. Não partilha o paradigma sobre o qual foi elaborado este contrato de autonomia. Parece-lhe que este contrato é um “contrato de adesão”.
A4	Seria voltar ao início dando-nos mais liberdade e, conseqüentemente, mais responsabilidade ao nível da gestão dos recursos humanos e gestão financeira.
A5	“Poder contratar professores a nível de escola e não a nível nacional”.

As respostas vão desde começar de novo, partindo do zero, passando por requerer mais autonomia na gestão de recursos humanos e na gestão de recursos financeiros. Se para uns isso não passa pela atribuição de mais dinheiro, para outros, a contratação de equipas de apoio envolve a necessidade de ter colaboradores em determinadas áreas e, claro, verbas para lhes pagar.

Quadro n.º 26 – Resposta à pergunta 19: Considera como João Barroso que o Agrupamento de Escolas é uma dupla centralização?

Código	Não se aplica	Opinião
B1		Forma de racionalizar recursos. Condições de escala que só neste tipo de organizações são possíveis.
	A1	
B2		Tudo é feito em conjunto. A escola tem a sua identidade e os agrupamentos não tiram identidade. No próximo ano, no Conselho Pedagógico, em vez dos três Coordenadores de Ciclo, só estará um, por força da legislação, e indo contra a autonomia.
B3		Depende da gestão do agrupamento. Permite aos professores do 1.º ciclo não estarem sozinhos e coordenarem o seu trabalho com os colegas, quebrando o isolamento.
	A2	
	A3	
	A4	
	A5	

Esta questão só foi colocada aos agrupamentos de escolas, que evidenciaram aspectos positivos a favor dos agrupamentos, tais como, perda do isolamento, especialmente para os professores do 1.º ciclo, partilha e trabalho em conjunto, quer na preparação de actividades curriculares e extracurriculares. Um agrupamento referiu, ainda, que tem a vantagem de rentabilizar recursos numa lógica de economia de escala.

7.1.2 Análise Global das Entrevistas

1.Pergunta:

O Contrato de Autonomia celebrado entre a DRE_ e a Escola ou Agrupamento de Escolas ____ contribuiu para o reforço dos poderes de gestão desta Escola?

Para a maioria dos entrevistados, o contrato de autonomia não contribuiu para o reforço dos poderes de gestão da escola ou agrupamentos de escolas. Para A2 e A4, esses poderes de gestão são os que resultam da lei, remetendo para o diploma que os regula. A mesma opinião é partilhada por A3 e B2. Enquanto o primeiro a expressa afirmando que “os poderes de gestão da escola continuam a residir, sobretudo fora da escola”, B2 refere, que não há margem de manobra para tomar decisões. De forma negativa respondem B1 e A1. Mas, enquanto A1 utiliza a expressão “directamente, não”, na medida em, segundo ele, o contrato de autonomia lhe permitiu “alguma agilidade na tomada de decisão (...) na gestão do currículo e na gestão do dia a dia”, B1 diz: “Ainda não”, deixando ficar a pairar a esperança que isso venha acontecer.

Para B3, contribuiu porque “reforçou na gestão de recursos humanos e na gestão do currículo”, nomeadamente: pode deslocar os recursos humanos do agrupamento de acordo com as necessidades do mesmo; definir o calendário escolar do agrupamento, adaptando-o à realidade local, com respeito pelo calendário nacional.

A1, apesar de ter respondido que o contrato de autonomia não tinha contribuído “directamente” para o reforço dos poderes de gestão da escola adiantou que, lhe veio permitir que pudessem completar e aumentar o número de horas no horário de professores.

Parece-nos que era algo que as escolas já podiam fazer, sem o contrato de autonomia.

Para A3 permitiu-lhe uma gestão flexível dos tempos escolares e mais liberdade na gestão de equipamentos e instalações.

Da análise das respostas podemos concluir que seis dos entrevistados respondem que não, no entanto três deles referem aspectos pontuais onde puderam tomar alguma decisão.

Não podemos deixar de reproduzir a metáfora utilizada por B2, “A montanha pariu um rato”, que de certo modo poderá querer retratar o distanciamento entre as expectativas e aquilo que o contrato conferiu.

2.Pergunta:

Em que medida a assinatura do contrato deu mais autonomia à Escola ou Agrupamento de Escolas, a que níveis, designadamente:

2.1 – Na gestão do currículo.

2.2- Na gestão dos recursos humanos.

2.3- Na gestão financeira.

2.1 Gestão Curricular:

Como referiram a maior parte dos entrevistados, foi na gestão do currículo que o Ministério se mostrou mais flexível na aceitação de propostas, e lhes veio a permitir algumas alterações. Em relação à gestão do currículo houve, no entender dos entrevistados algum poder que foi conferido pelo contrato de autonomia.

Constatamos que foi exclusivamente ao nível do 3.º ciclo do ensino básico onde se registaram mais alterações.

Para A1 o contrato de autonomia permitiu ajustar o currículo a nível de escola no 8.º ano de escolaridade, através da criação de grupos de desenvolvimento diferenciado, a funcionar em simultâneo, para permitir a mobilidade dos alunos de acordo com o seu desenvolvimento. Permitiu-lhe, ainda a supressão das disciplinas de Formação Cívica e Estudo Acompanhado, passando a utilizar a sua carga horária, definida pelo currículo nacional, em actividades de desenvolvimento e enriquecimento.

Conferiu, segundo B3, a possibilidade de no 3.º ciclo, constituir grupos de nível diferenciado às disciplinas onde se regista mais insucesso; desdobrar blocos de 90 minutos em blocos de 45 mais 45 minutos, em algumas disciplinas; permitiu ainda a constituição de turmas com 15, e até de 7 a 8 alunos, dependendo do seu nível de desenvolvimento.

Para B2, deu-lhes a possibilidade de desdobrar blocos de 90 em blocos de 45 minutos mais 45 minutos a algumas disciplinas; desdobrar as turmas nas disciplinas de Português e Matemática, no 5.º e 6.º ano.

Para A4 permitiu-lhes fazer a gestão flexível do currículo a nível dos tempos lectivos desde que no final do ciclo tenham cumprido com o que impõe o currículo nacional, e nas áreas curriculares não disciplinares, têm a possibilidade de alterar quer o nome das disciplinas de Estudo Acompanhado de Área de Projecto e Formação Cívica integrando-as num Projecto.

Acresce que para A5 além de lhes permitir a criação de parcerias, têm a garantia de que o número de turmas no 3.º ciclo e ensino secundário será equivalente, e tem ainda a possibilidade de “fechar” turmas com 26 alunos. Também a EA2 foi dada a possibilidade de constituir turmas com 24 /26 alunos.

Para B1 a autonomia da gestão curricular que detêm advém-lhes, não do contrato de autonomia mas, do Projecto TEIP que lhe confere a possibilidade de adaptar o currículo nacional à realidade do agrupamento.

A esta questão A3 respondeu, de forma lapidar, “O currículo mantém-se muito fixo”.

2.2. Gestão dos recursos humanos

Não têm mais autonomia na gestão dos recursos humanos, quer no pessoal docente quer no pessoal não docente. A excepção, em relação ao pessoal docente foi referida por A5 que, em virtude de uma cláusula que fez inscrever no contrato, lhe permitiu contratar dois docentes que o ano passado tinham, na sua escola, um horário incompleto, e contratou-os porque demonstraram que se identificaram com o projecto da escola.

Já B1, por força do Projecto TEIP, pode contar com uma equipa de nove profissionais extra-quadro.

2.3 Gestão financeira.

Na gestão financeira seis dos entrevistados responderam negativamente.

B1 referiu que tem uma dotação orçamental do Projecto TEIP.

Quatro dos entrevistados referiram que têm a possibilidade de gerir o crédito global de horas que, se não forem utilizadas, é convertível em equivalente financeiro, estão neste caso EA1, AB3, EA2, EA5.

A Gestão por antecipação de quatro duodécimos, foi referido por três dos entrevistados, a saber, B3, EA2, EA4.

Para A4, foi-lhes possibilitado criar um regulamento de propinas, taxas e emolumentos.

Para A5, têm a possibilidade de canalizar para a escola 60% das poupanças decorrentes da racionalização dos recursos humanos, que permita melhorar o custo por aluno e o rácio aluno/professor.

Nota: Têm a gestão dos duodécimos mas como acaba o tempo de permanência dos Conselhos Executivos, acabaram por não ter podido utilizar esta prerrogativa.

3.Pergunta

O Contrato de Autonomia da Escola ou Agrupamento de Escolas ____ constitui um instrumento de melhoria da qualidade dos serviços prestados pela mesma?

Em resultado do contrato de autonomia B3 respondeu afirmativamente, na AB3, os resultados nas disciplinas de Línguas e Matemática já registam melhorias, que atribui à monitorização e acompanhamento que é feito aos alunos.

A2 considera que o que está subjacente à melhoria, mais do que o contrato, é o compromisso que a escola assumiu de alcançar os objectivos, os procedimentos para os alcançar, e ter uma avaliação interna.

Para B2, a melhoria da qualidade dos serviços resultam do esforço continuado que já vêm a desenvolver há anos.

A esta questão, A3 afirmou que é um “primeiro passo”, enquanto, A4 e A5, que já registavam nas suas escolas bons resultados, consideram que o contrato de autonomia contribuiu para criar uma nova dinâmica, na medida em que o referido documento tem metas e prazos, e isso “dá mais responsabilidade” e “cria uma pressão saudável”, (A5).

B1 respondeu que “no futuro, sim”. Esclareceu ainda ser “impossível dissociar os benefícios do TEIP com o contrato de autonomia”

4. Pergunta

O Contrato de Autonomia da Escola ou Agrupamento de Escolas ____ contribui para uma melhor qualidade de ensino?

A resposta de B1 é igual à resposta à pergunta anterior.

Para A5, que respondeu afirmativamente, justifica com o argumento, “as pessoas trabalham com mais rigor”. Vai mais longe ao afirmar que, o contrato de autonomia constitui um reconhecimento do trabalho feito, e constitui um compromisso de fazer cada vez melhor.

B3 aponta a melhoria dos resultados, no 6.º ano de escolaridade, em três disciplinas.

Para B2, existe uma continuidade que é anterior ao contrato de autonomia. Já para A1, “ainda não há análise”, e A4, “ainda é cedo”. A resposta de A3 é diferente, dos

demais ao afirmar: “Duvido. Não tenho registo de que isso possa acontecer. A qualidade do ensino está nos professores – que não podemos escolher nem dispensar – e nos recursos físicos e financeiros de que dispomos”.

5. Pergunta:

O Contrato de Autonomia celebrado entre a Escola / Agrupamento de Escolas ___ e a DREN/DREC permitiu mudanças ao nível da gestão, direcção e orientação (dos alunos, níveis e oferta educativa) do referido estabelecimento de ensino?

Em relação à gestão, B1 remeteu para a gestão do diploma 115, que se mantém em vigor.

Sobre a oferta educativa B2 e A5, reponderam que se mantém igual. A mesma opinião tem A1, que adiantou que a escola EA1 já tinha “autonomia para estabelecer a sua oferta educativa”. B3, A2, A3 e A4 consideraram que o contrato de autonomia não trouxe mudanças em relação ao que aqui é perguntado.

6. Pergunta:

É visível uma melhoria dos resultados escolares após a assinatura do contrato? Já houve reflexos nos resultados escolares?

Consideraram, B1, A1 e A4, ser ainda cedo para constatar a melhoria dos resultados escolares.

Para B2 e A4, a verificar-se a melhoria, ela resulta do trabalho que foi sendo realizado, antes da celebração do contrato, e que está a ser continuado. Nesta linha se inserem as respostas de A2, quando informa que “ já tinham boa percentagem de sucesso, mais de 95% no 3.º ciclo e mais de 85% no ensino secundário”, e A5, “a melhoria dos resultados na matemática, em resultado do trabalho continuado e não do contrato”.

Diferente foi a resposta de A3, não quando reconheceu a melhoria nos resultados escolares, mas nos motivos ou razões com que podem ser justificados. Em seu entender “as melhorias verificadas têm a ver (...) com dois factores: um menor grau de dificuldade na realização/correção dos exames nacionais e o processo de avaliação dos professores”.

7. Pergunta

É visível uma melhoria na gestão após a assinatura do contrato?

Seis dos entrevistados responderam que não. B1, justifica, afirmando que não retirou do contrato nenhuma mais-valia; A1, considera que o “contrato ainda não entrou em velocidade de cruzeiro”; A4 refere, “mantêm-se os normativos”, embora tenha confidenciado que “até sente que passou a ter menos flexibilidade e autonomia na gestão da escola”.

Houve quatro entrevistados que consideraram que se mantém, como é o caso de B2, B3, A3, “só tem que fazer mais relatórios”, e A5, este último referia-se tão só à gestão de topo, já que em relação à gestão intermédia, a dos coordenadores de departamento, considera que houve melhoria em resultado do contrato de autonomia.

Para A2, a melhoria na gestão deu-se em resultado da avaliação anterior à celebração do contrato.

Voltando à resposta de A1, “ não nota diferença porque considera que “eles “ em situações pontuais vão facilitando a quem tem contrato de autonomia mas “nem a escola se organiza dessa maneira, nem a tutela encontrou todos os mecanismos em que tem coragem para passar alguma responsabilidade para a escola”, acrescenta, “penso que daqui a 4 anos se possa ver alguma coisa”.

7.1 Pergunta

São visíveis mudanças na escola em consequência da assinatura do contrato? A que nível? E em que áreas?

Para B1, o agrupamento ainda não retirou deste contrato nenhuma mais-valia.

Para A1, “pontualmente na gestão curricular”, para B2 “só na gestão curricular e pedagógica”.

Para B3 “mantém-se”. Para A3, “não me ocorre nenhuma mudança”.

Para A5, teve o mérito de colocar as pessoas ante os indicadores e, sobretudo a avaliação externa ajudou-as a “interiorizar os processos”.

A4 distingue o ano lectivo anterior, em que “senti que havia fidelidade ao contrato, havia preocupação e havia gestão de recursos e havia gestão psicológica para trabalharmos com uma intencionalidade de (...) apresentar resultados, (...) mas depois veio essa questão da avaliação que deitou tudo por terra”.

8. Pergunta

A comunidade envolvente à escola passou a participar mais ou está mais sensibilizada para participar/cooperar/colaborar?

Para B1, a comunidade associa ao projecto TEIP e não ao contrato de autonomia.

Para A1, “a Câmara vem mais vezes à escola por fazer parte da equipa de acompanhamento local”.

A maior parte dos entrevistados expressou que há uma continuidade na participação, cooperação e colaboração que já existia antes da celebração do Contrato de Autonomia. Essa colaboração vem, essencialmente, dos Pais, Associação de Pais, da Autarquia Local e, nalguns casos das empresas privadas.

A5, ao nível da comunidade, registou que há um reconhecimento maior do trabalho da escola, pois esta passou a estar mais visível.

9.Pergunta

A comunidade envolvente à escola passou a ver a escola de forma diferente?

Para B1 o Projecto TEIP mobilizou as pessoas.

Para A1, B3, e A5, passaram a ter a visibilidade “que dá um contrato de autonomia”. Para A3, parece-lhe que no início talvez vissem a escola de forma diferente, “mas neste momento não” Para B2, A2 e A4, não houve alterações na forma como a comunidade passou a ver a escola ou agrupamento de escolas.

10.Pergunta

O clima da Escola ou Agrupamento de Escolas____ melhorou com a assinatura do contrato?

Para dois dos entrevistados o clima mantém-se. Um deles associa esse bom clima à tradição e cultura da escola e aos resultados escolares dos alunos. Para outro dos entrevistados melhorou, devido ao aumento da auto-estima da comunidade escolar.

Para A1, o clima da Escola, de que é Presidente do Conselho Executivo, “é saudável”. Ressalvou o facto de ao tempo “em que a escola fez a sua avaliação externa, o clima vivido nas escolas, em geral, já não era favorável e que o que clima em que as escolas, em geral, vivem “não é nada agradável” tendo o cuidado de frisar “que esse clima não se prende nem relaciona com o contrato de autonomia”.

Para A4, o clima advém de uma dinâmica anterior à celebração do contrato de autonomia que tem a ver com a harmonia em que decorre o processo de ensino aprendizagem e que já vinha do seu Projecto Educativo, e, nessa medida o contrato não veio melhorar o clima, pois este já existia

Para um dos entrevistados, atribui a alteração do clima na escola devido à avaliação de desempenho do pessoal docente e, cumulativamente, o facto de ter professores do quadro que pediram a aposentação. Estes colaboradores trabalhavam há muitos anos nas Escolas do Agrupamento e agora com a entrada de novos elementos, que desconheciam estas escolas e, ainda, a questão da avaliação dos professores, vieram alterar o clima da escola, acabando B3 por sintetizar o espírito que se vive com as frases: “ Este ano foi atípico” e, “as pessoas estão zangadas”.

11.Pergunta

Passou a haver maior relacionamento entre o Conselho Executivo e a DRE__?

Um entrevistado refere que se manteve o mesmo relacionamento entre a escola e a Direcção Regional, “quer em qualidade quer em quantidade”. Em relação aos restantes entrevistados, quer a resposta tenha sido, que se manteve, quer “sim”, foram unânimes em considerar que, pelo facto de um elemento da Direcção Regional de Educação fazer parte da equipa de acompanhamento, isso levou à obrigatoriedade de reunir com regularidade e, de pelo menos terem um interlocutor na Direcção Regional, “que pode agilizar”- A1, e com quem “nalguma dúvida pudéssemos contar” – A4, referindo no entanto que por via disso “não tivemos privilégios”- A4. A situação pontual referida por A4, perda do seu interlocutor inicial e a demora na colocação do actual, é uma situação pontual que não é relevante para o que aqui se pergunta.

11.1 E apoio?

As respostas dos entrevistados apontam esse apoio com o facto de serem acompanhados por uma equipa da qual faz parte um elemento da Direcção Regional de Educação. Saliente-se no entanto, que daí não advém um “apoio”, acrescido ou diferente, daquele que têm as outras escolas ou agrupamentos de escolas sem contrato de autonomia. Como apontou A1, não foi pelo facto de ter uma pessoa responsável na DREN, para acompanhar a sua escola, que lhe permitiu resolver a situação da colocação de uma técnica,

de forma diferente ou mais célere. A tramitação do processo decorreu da forma e no tempo igual à de uma escola sem contrato de autonomia.

No caso de B2 dissocia o trabalho do elemento da DREN que integra a equipa de acompanhamento local deste Agrupamento, da DREN instituição, referindo, de forma tácita, a falta de obras como uma falta de apoio.

A situação para A4 é diferente, conforme consta da resposta à questão anterior, isto é, deveu-se à demora da colocação do elemento de acompanhamento na DREC responsável por esta Escola.

Para A5, “a grande necessidade da escola é a construção de um ginásio polivalente e aí, tenho duas cláusulas no contrato, com o compromisso do Ministério, e que já deram os seus frutos, de construção de um pavilhão desportivo e a prioridade dada à construção do mesmo”

12.Pergunta

12.1 Como considera o relacionamento com o poder central?

12.2 Considera que o relacionamento com o poder central assenta mais numa relação entre pares ou o poder hierárquico não se alterou em nada?

Todos os entrevistados consideram que o relacionamento com o poder central se manteve, bem como a relação hierárquica. A forma como vêm o relacionamento é, com a dupla visão da distância em termos físicos/geográficos que se transpõe para o nível de relacionamento, distante, também.

Alguns dos entrevistados referem nas suas respostas que o relacionamento com o poder central se processa através da sua estrutura desconcentrada, Direcções Regionais de Educação, e que com estas, sim, têm um relacionamento mais estreito, quanto mais não seja pelo facto de um elemento da equipa de acompanhamento local pertencer à Direcção Regional e, por força do contrato, ter de acompanhar a Escola ou Agrupamento de Escolas sob a sua supervisão.

13.Pergunta

Que expectativas levaram a escola à celebração do contrato de autonomia.

Para B1, Alcançar a autonomia.

Para A1, A Avaliação interna e externa identificaram áreas de melhoria. Nas nossas propostas de contrato apresentamos ideias para alterar a organização funcional da escola, que não foi aceite. A legislação superveniente à celebração do contrato veio plasmar algumas das nossas propostas pelo que se tornaram obrigatórias para todas as escolas. A nível dos recursos humanos e financeiros, não queríamos mais dinheiro, mas a possibilidade de gerir mais e melhor.

Para B2, As nossas expectativas eram muitas. Os exemplares com as nossas propostas foram sendo sucessivamente cortados.

Para B3, Mais autonomia na gestão dos recursos humanos. Poder reconduzir professores contratados. Também devia haver mais autonomia financeira e mais recursos financeiros.

Para A2, Formalizar algumas boas práticas que a escola tinha. Algumas das propostas do nosso pré-contrato, como as aulas de substituição, e que não foi aceite, veio mais tarde a ser legislada e passou a obrigatória em todas as escolas, e o mesmo aconteceu em parte com o número de faltas dos alunos.

Para A3, Sempre foi e será vontade desta escola lutar por mais autonomia.

Para A4, Que a escola tivesse mais gestão autónoma. Poder de gerir os recursos humanos.

Para A5, “Apanhar o pelotão da frente”, “aprender mais”, “perceber o que é, e para que serve” o Contrato de Autonomia.

14.Pergunta

Numa escala de 0 a 5 em que medida o contrato correspondeu às expectativas da escola.

Como se pode comprovar pelas respostas dadas, as expectativas das Escolas e Agrupamentos de Escolas, através dos seus Presidentes de Conselho Executivo, têm pontos de vista e concepções diferentes do que é um Contrato de Autonomia. Dependendo da concepção de onde partiram, e da expectativa depositada, apresentamos um espectro que vai do Zero ao Quatro. O zero deve ser entendido não tanto como o distanciamento entre a expectativa da Escola e o contrato de autonomia celebrado, mas definitivamente porque o Agrupamento está abrangido por um Projecto que lhe proporciona, e de onde lhe advêm valências e mais valias, que já não “precisa retirar” do contrato de autonomia.

Dois dos entrevistados responderam 1; dois dos entrevistados respondem dois, podendo, num dos casos ir até aos dois e meio; dois dos entrevistados atribuem três, embora um deles também possa atribuir 4; finalmente dois atribuem quatro.

15.Pergunta:

Considera que o Contrato de autonomia é um instrumento de descentralização do sistema educativo?

A opinião unânime dos entrevistados é que o contrato de autonomia não é um instrumento de descentralização. Quatro dos entrevistados referem, expressamente, que o Contrato de Autonomia deveria ser um instrumento de descentralização.

16.Pergunta:

Considera que o contrato de autonomia é um instrumento de desconcentração de poderes? E de (re)centralização de poderes?

Os entrevistados consideram que o contrato de autonomia não é um instrumento de desconcentração de poderes e também não o consideram como um instrumento de recentralização de poderes.

17.Pergunta:

O Contrato de Autonomia da Escola ou Agrupamento de Escolas___ conferiu-lhe mais autonomia, poder de decisão, ou é mais um documento de eficácia nula?

Para B1, O contrato de autonomia tem prazos, metas, mas na prática....

Para A1, A nível da gestão pedagógica e gestão do currículo, não é de eficácia nula. É de eficácia nula noutros patamares de autonomia como na gestão financeira e de recursos humanos. Para A1 o contrato de autonomia é, “se eu puder gerir bem” um bom documento, “é uma possibilidade em aberto de sermos uma escola melhor”.

Para B2, “não é de eficácia nula, mas de pouca eficácia”. A parte curricular é o único domínio onde tem capacidade de decisão. Na parte financeira e de gestão de recursos humanos, é nula.

Para B3, Conferiu mais poder na gestão do currículo e na gestão financeira em vez de dois duodécimos, poderem ser quatro.

Para A2, Não consegue dar resposta objectiva. Entende o contrato como um compromisso em que a escola assumiu um conjunto de compromissos e responsabilidades acrescidas,

ParaA3, “a autonomia e poder de decisão da escola continuam a ser incipientes.

Para A4, não é de eficácia nula para a escola porque temos lá os nossos compromissos e é um documento estruturante como o Projecto Educativo. A escola ia trabalhar o seu Projecto Educativo, mas provavelmente andávamos mais descansados.

ParaA5, “De eficácia nula, não. É um instrumento impulsionador de alguns processos internos na escola, (...) até para nós, gestão, tem este efeito positivo”.

18. Pergunta:

Se for chamada a renegociar o actual contrato que alteração sugeriria?

Da análise dos resultados, as respostas vão desde, começar de novo, partindo do zero, passando por requerer mais autonomia na gestão de recursos humanos e na gestão de recursos financeiros. Se para um, isso não passa pela atribuição de mais dinheiro, para outros, a contratação de equipas de apoio envolve a necessidade de ter colaboradores, em determinadas áreas e, claro, verbas para lhes pagar.

Mais uma vez a posição que cada um dos entrevistados, tem, ou defende sobre o Contrato de Autonomia, perpassa no tipo de respostas dadas a esta questão.

19.Pergunta:

Considera como João Barroso que o Agrupamento de Escolas constitui uma dupla centralização?

Os entrevistados evidenciaram aspectos positivos a favor dos agrupamentos, tais como, perda do isolamento, especialmente para os professores do 1.º ciclo, partilha e trabalho em conjunto, quer na preparação de actividades curriculares e extracurriculares. Tem a vantagem de rentabilizar recursos numa lógica de economia de escala.

Conclusão do Estudo Empírico

O estudo empírico permitiu-nos constatar que não houve descentralização de poderes, do poder central para as escolas, tão pouco uma desconcentração de poderes e também não foi considerado pelos entrevistados ter havido uma recentralização de poderes, a haver seria, possivelmente, pelo controlo dos resultados.

Relativamente ao órgão que tem a seu cargo a gestão do estabelecimento de ensino, continua na titularidade do Conselho Executivo da Escola, ou do Director, mas trata-se de uma regra válida para todas as escolas públicas do país.

No que concerne aos poderes de gestão, os Presidentes dos Conselhos Executivos, aqui entrevistados, referiram que não sofreram alteração com a assinatura do contrato, pois não têm mais poder para decidir.

Consideraram no entanto, que foi essencialmente ao nível da gestão do currículo, no 3.º ciclo do ensino básico, que houve mais liberdade, e onde conseguiram adaptar o currículo nacional à realidade local. Contudo, essas diferenças assentam sobretudo na possibilidade de desdobrar blocos de 90 minutos, reforçar com mais carga horária as disciplinas onde os alunos têm menores resultados, deu-lhes a possibilidade de reconverter e adaptar as áreas curriculares não disciplinares, e ainda poderem constituir turmas ou “grupos” com níveis de desenvolvimento diferenciado e constituir turmas com um número de alunos mínimo, desde 7 alunos a 14, consoante o seu nível de desenvolvimento.

De facto, parece-nos que foi neste domínio da gestão curricular que o contrato de autonomia pode conferir uma adequação maior à realidade das escolas, permitindo excepcionar o currículo nacional nestes estabelecimentos de ensino, e, ao mesmo tempo, permitiu que algumas boas práticas pudessem emergir da “ilegalidade” da prática da escola.

No que concerne aos poderes de gestão dos recursos humanos, o contrato de autonomia não foi suficiente para conceder autonomia a estas escolas. Neste domínio, a despeito de ter sido uma das aspirações de quase todos os entrevistados, exceptuando A5 e B1, não lhes foi permitido contratar professores ou reconduzir professores contratados.

Na gestão de recursos financeiros o contrato de autonomia veio permitir: a conversão de crédito horário em equivalente financeiro. Importa aqui referir que é uma

prerrogativa que outras escolas têm sem contrato de autonomia; a gestão por antecipação, até quatro duodécimos, que não foi utilizada por força dos Conselhos Executivos estarem em “final” de mandato. Só o entrevistado A4 apresenta a particularidade de ter podido criar um regulamento de propinas, taxas e emolumentos, e o A5 a possibilidade de canalizar para a escola 60% das poupanças.

No que concerne à oferta educativa dos estabelecimentos de ensino não se registaram alterações. Em relação à participação, colaboração e cooperação da comunidade educativa, também releva aqui a continuidade.

O relacionamento com as Direcções Regionais de Educação, a que a escola ou agrupamento de escolas estão adstritas, também não se alterou. A maior aproximação, resulta da obrigatoriedade de um elemento desta organização integrar a comissão de acompanhamento.

Para aferir da melhoria dos resultados escolares como consequência da celebração do contrato de autonomia, a maioria dos entrevistados afirmou ser ainda cedo, (o contrato foi celebrado a 10 de Setembro de 2007), no entanto, especificam que os resultados escolares advêm de um esforço continuado e anterior ao contrato.

Parece-nos podermos afirmar que uma das externalidades positivas da celebração do contrato de autonomia residiu no processo que lhe foi anterior, e que consistiu na avaliação interna e externa de cada escola ou agrupamento de escolas, em que cada um pôde diagnosticar e identificar os seus aspectos fortes, detectar debilidades e, a partir daí, poder pensar a sua acção e desencadear processos e práticas que os conduzissem a uma melhoria, em diversos domínios.

Sobre as expectativas que alguns dos entrevistados tinham em relação ao contrato de autonomia, elas não se podem dissociar da concepção de autonomia que lhe está subjacente. É assim que para A1 “a autonomia é um processo de responsabilização”, é “não estar dependente do pedido de autorização, de não estarmos à espera que alguém nos diga que sim, mas (...) entendermos que é para fazer, fazemos, e cá estamos nós para justificar e ser responsabilizados ou fundamentar a nossa decisão”. Também para B2 a “autonomia é sinónimo de responsabilidade, embora considere que com este contrato de autonomia “não há margem de manobra para tomar decisões e assumir a responsabilidade das decisões”. Já B3 entende que este contrato de autonomia, “é um processo flexível e

aberto”: No entanto, apesar de considerar que contribuiu para o reforço dos poderes da escola, “na gestão de recursos humanos e na gestão do currículo, ficou aquém das expectativas”. Para A5, coloca a tónica da celebração do contrato de autonomia para “apanhar o pelotão da frente (...) conseguir perceber o que é que era, para que é que servia”. Também A3, confessa que “sempre foi e será vontade desta escola lutar por mais autonomia” e, por isso, não podia deixar passar esta oportunidade. Embora, com este contrato, “não há demonstração de autonomia, é um contrato de necessidade política”.

Não podemos deixar de reportar aqui a metáfora utilizada por B2, “ A montanha pariu um rato”, remetendo, eventualmente, para o que eram as expectativas e o que foi conseguido, eventualmente para o desfasamento entre a retórica discursiva e a realidade vivenciada...

Conclusão Final

Na fundamentação teórica começamos por tentar apresentar o conceito de descentralização, entre outros. No sistema educativo português descentralizar significa, transferir competências da administração educativa central e desconcentrada para as escolas e autarquias. Com estas medidas pretende-se aumentar os níveis de decisão das escolas em áreas-chave, tais como: transferindo recursos; retomar o processo de reforço da autonomia das escolas, iniciado em 1998, o que significa acreditar que a mudança é possível não contra as escolas e os professores; reconhecer e valorizar o trabalho dos professores, funcionários e outros técnicos das escolas; aumentar a capacidade de decisão e os níveis de competências das equipas de direcção e gestão; aumentar os níveis de responsabilidade e os recursos necessários para que cada escola tenha o seu próprio projecto e as suas próprias políticas; criar condições para dar as respostas mais adequadas às características e necessidades das populações a quem prestam o serviço público educativo. A par da descentralização deve-se generalizar uma cultura de avaliação e autoavaliação das escolas, dos actores e do sistema, isto é deve-se criar condições para generalizar uma cultura de auto-avaliação e de prestação de contas nas escolas e na administração; criar um sistema eficaz de avaliação/valorização e de mudança de professores, funcionários e outros técnicos. Defende-se ainda a criação de redes flexíveis de acompanhamento e monitorização presenciais e à distância para apoiar e sustentar as mudanças das escolas. Estas redes deverão contar com equipas multidisciplinares de formadores, consultores e especialistas de várias áreas: abandono, sucesso e insucesso escolar; avaliação e autoavaliação institucional; tecnologias de informação; planeamento da oferta educativa; gestão curricular; desenvolvimento organizacional; gestão administrativa e financeira. Para além do já referido, a política deste governo defende ainda que é preciso formar para as lideranças das instituições educativas, investir na formação das equipas de direcção das escolas, uma vez que considera que em 2006 tinham professores a gerir escolas, sem qualquer formação para exercer com qualidade essas funções.

Ao longo do estudo que fizemos no âmbito da resenha bibliográfica constatamos que as concepções de, e sobre, autonomia, no que às escolas diz respeito, está longe de ser unânime. Essa diversidade começa, desde logo, pela formação que os autores e investigadores possuem, influenciando, assim, as suas perspectivas.

A mesma ideia de diversidade de concepções por parte dos vários autores e investigadores, que aqui referimos, se aplica quando analisamos o que é ou deve ser o Projecto Educativo de Escola.

Consideramos, como Barroso, utilizando uma metáfora, que a Administração Escolar é uma floresta, em que tudo está relacionado com tudo, em que as peças “aparentemente” parecem desgarradas, sendo necessária uma visão holística.

Para a mudança no sistema educativo Barroso aponta três peças: as políticas públicas, a Administração e a pedagogia. Há uma íntima relação entre as três. É a necessidade de articular estas três “peças” que pode constituir uma entrada para perceber os contratos de autonomia.

Assistimos a um papel importante do Estado no século XX, no período após a segunda guerra mundial, nas políticas públicas, na recomposição do papel do Estado, nos novos modos de regulação. Segundo Barroso, continuamos às voltas, em torno de dois paradigmas: o do Estado “todo poderoso”, e o da ausência de Estado. E se os sistemas educativos no século XIX se desenvolveram à custa do Estado, nos finais do século XX e na actualidade, o Estado encontra-se a fazer uma deslocação, não tanto no poder do Estado mas mais na forma como o Estado intervém. Como proferiu Barroso no IV Seminário da Educação, a 7 de Março de 2009, “a regulação passou das normas para a regulação dos resultados”. Exemplificando, o Estado faz isto, já sei que não consegui controlar pelas normas, controlo pelos resultados. Sabendo isso de antemão, o Estado faz o controlo pelos resultados através da avaliação dos professores e pela avaliação dos alunos.

Os Contratos de Autonomia inserem-se na introdução da administração dos princípios e práticas da contratualização. Concordamos com Barroso quando afirma que os contratos são em si mesmo paradoxais, pois têm duas lógicas opostas, a saber, como é que o estado pode dar mais autonomia se mantém o controlo? Joga com dois instrumentos antagónicos. Para Barroso, existem três instrumentos: o Pão, que aqui representa o “poder central”; a Cenoura, que será a autonomia; e o Sermão, que corresponde ao discurso.

Para Barroso, os Contratos de Autonomia têm subjacentes os objectivos da contratualização. Nestes objectivos inscreve, o que denomina, regra do contrato e o que o contrato permite. Na regra do contrato inscreve a negociação, a mobilização e a autonomia.

No que o contrato permite, inscreve, o controlo, a garantia dos resultados e a obediência a normas gerais.

Quando na primeira parte citamos Castro (2007, p. 56) que escreveu que “a Administração Estadual Central não cessou de emitir normas jurídicas que, na prática, retiram o exercício autónomo de competências às escolas”, não podemos deixar de contrastar com as repostas dadas por alguns entrevistados no estudo empírico aqui levado a cabo. Foi referido por A1, na resposta à pergunta 13 da entrevista, que a proposta inicial do contrato de autonomia da sua escola pretendia alterar “a própria organização funcional da escola no que diz respeito ao Conselho Pedagógico, Assembleia de Escola, a nível de Departamentos e Grupos Disciplinares”, que não foi aceite, “ficamos muito felizes quando saiu o novo modelo de gestão porque muito do que nós gostávamos e nos foi recusado acabou por vir já plasmado agora no 75”. A2, sobre a expectativa que levou a escola a celebrar o contrato de autonomia refere que “algumas das coisas que nós tínhamos no nosso pré-contrato ficaram formalizadas depois na legislação”, como sejam, “aumentar os índices entre as aulas previstas e dadas, permutas, substituições, compensações, que “depois ficaram plasmadas na legislação que saiu, e que foram retiradas do contrato”. Prossegue afirmando, “ a sensação que eu tenho é que dos encontros que houve entre a Senhora Ministra e a escola, no sentido de avançar com o contrato, foram retiradas algumas elações que depois foram plasmadas na lei”. Também A3, na resposta à questão 2.2 refere que, na altura em que assinaram o contrato lhes foi dada a possibilidade de poderem designar os Coordenadores de Departamento, “mas neste momento, mesmo essa autonomia está completamente ultrapassada pois todas as escolas têm essa capacidade. Na minha opinião, o Governo acabou por antecipar uns meses aquilo que já sabia que ia “oferecer” a todas as escolas”.

Parece-nos, concordando com Lima (2006, p.52) que a “orgânica do ministério dificilmente suportará uma efectiva política de descentralização e de reforço de autonomia dos estabelecimentos de educação e de ensino, mesmo que tal política constitua prioridade governativa”

Verificando as competências definidas pelo artigo 49.º do regime de autonomia e as que foram permitidas às escolas e agrupamentos de escolas do estudo empírico aqui realizado, constatamos que consistem, essencialmente, as que constam da alínea a), gestão

flexível do currículo, alínea b) gestão de um crédito global de horas, da alínea c), tempos lectivos e constituição de turmas.

Formosinho, J. & Machado, J. (2000a, p. 111), escreveram, “na actualidade, os discursos que povoam o campo da educação estão imbuídos de ambiguidades e contradições, que os tornam apelativos, envolventes, mobilizadores, mas, de igual modo, “enganadores”. Nove anos volvidos, corroboramos a sua opinião, bem como a ideia que esses discursos “contribuem para criar a aparência de que “as coisas estão a mexer”e, por isso, a “mudar”, mesmo que não se altere nada de substancial” (Ibidem).

“A autonomia para ser consolidada não pode deixar de ser um processo lento e tranquilo, que não se compadece com os ritmos eleitorais, sejam eles nacionais ou das escolas” (Formosinho, J. & Machado, J., 2000a, p.111).

Ainda segundo Formosinho & Machado (2000a), na prática a retórica neoliberal da eficácia e da excelência, recorre a um tom pragmático, apelativo e mobilizador, em que urge a mudança, mas que permite ocultar os constrangimentos, e colocar o ónus da ineficiência, da ineficácia e do insucesso das políticas educativas nas mãos dos professores, dos pais, e de outros actores educativos, quando, o sistema educativo, nas suas práticas administrativas quotidianas, mantém o centralismo, a impessoalidade e a uniformidade burocráticas, pressionando mais no sentido da conformidade à norma do que no sentido da iniciativa autonómica e da diversidade. Consideram Formosinho & Machado (2000a, p.112) que a autonomia das escolas não existe se a estas escapa o controlo sobre os recursos humanos e os recursos financeiros. A autonomia pressupõe o controlo sobre os recursos humanos, pode trazer estabilidade às escolas, e pressupõe o controlo sobre os recursos financeiros, sem os quais os projectos terão sempre um carácter ocasional e precário” (Idem, 2000a, p. 113).

Um aspecto importante a considerar na autonomia das escolas prende-se com o contrato, na medida em que, se este for imposto por uma das partes “contratantes”, neste caso, pela Administração que tutela as escolas, não se cumpre um dos requisitos essenciais da contratação que é o princípio da liberdade das partes contratantes, e que lhes dá a igualdade jurídica, independentemente da desigualdade social. A Administração poderá ter modelos de contratos, mas estes não poderão coarctar as escolas de poderem dizer o que querem, como querem, quais os custos, e definirem como se fará o acompanhamento da execução.

Quanto ao papel desempenhado pelas Direcções Regionais de Educação no processo de autonomia das escolas, Formosinho & Machado (2000a, p. 115) consideravam que elas tinham constituído o elo de ligação entre os órgãos centrais e as escolas, e continuariam esta articulação, mas passando a veicular mais as posições de “baixo” para cima, constituindo-se como centros de recursos à disposição das escolas, a quem proporcionarão serviços de consultadoria.

Parece-nos que do estudo empírico realizado se pode confirmar o que estes dois autores referiram.

Consideramos como Barroso que “as “autonomias” devem ter três referenciais, a participação democrática, a eficiência da gestão e a qualidade de ensino. Entendemos também que os contratos de autonomia deviam dar condições às escolas para serem mais autónomas, deviam ser um “espaço” que permitisse a derrogação de algumas normas gerais legitimando a excepção, e mais do que o contrato papel seria o contrato processo. Não podíamos estar mais de acordo com Barroso quando afirma que o contrato de autonomia, por si, não levou a resultados nenhuns, o contrato só favoreceu na medida em que já existiam práticas; que a partir do momento em que se começaram a avaliar resultados, os resultados melhoraram; que o contrato teve a vantagem de aumentar a auto-estima dos professores. Referiu que “é preciso fazer confiança nas escolas e o grande problema está na absoluta desconfiança entre a Administração e as Escolas”, permitimo-nos acrescentar que esta desconfiança nos parece biunívoca.

BIBLIOGRAFIA

- Alvarez, Q. & Zabalza, M. (1989). La comunicación en las instituciones escolares, in Quintina Martin – Moreno Cerrillo (coord.). Organizaciones Educativas. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Alves, J.(2003). Organização, gestão e projectos educativos das escolas. Porto: Edições Asa.
- Alves, J. (1999). A escola e as lógicas de acção: as dinâmicas políticas de uma inovação instituinte. Porto: Edições Asa.
- Alves, J. (1998). Organização, gestão e projecto educativo das escolas. Lisboa: Asa.
- Anderson, G. & Dixon, A. (2001). Cambios de paradigma y gestión en los Estados Unidos: hacia un paradigma de potenciación social. In Smyth, J. La autonomía escolar: una perspectiva crítica. Madrid: Ediciones Akal.
- Angus, L. (2001). Participación democrática o gestión eficiente del centro: la situation social y política de la autonomía escolar. In Smith, J. La autonomía escolar: una perspectiva crítica. Madrid: Ediciones Akal.
- Azevedo, J. (2002). O fim de um ciclo? A educação em Portugal no Início do séc. XXI. Porto: Edições Asa.
- Bamgbose, A. (1976). Mother Tongue Education: The West African Experience. London: Hodder and Stoughton.
- Barroso, J. (1992). Fazer da Escola um Projecto. In Canário, R. (org) Inovação e Projecto educativo de escola. Lisboa: Educa-Organizações.
- Barroso, J. (1996). O estatuto da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In O estudo da escola. (Org) Barroso. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J.(1997). Autonomia e gestão das escolas. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (1999). A escola entre o local e o global: perspectivas para o século XXI. Cidade. Editora.

- Barroso, J. (org.) (1999b). *A Escola entre o Local e o Global: perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (1999 a). *Regulação e autonomia da escola pública: o papel do estado, dos professores e dos pais*. *Inovação*, 12 (3).
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2006). “A Autonomia Das Escolas: Retórica, Instrumento e modo de regulação da acção política”. In Moreira, A. (et.al.). *A Autonomia das Escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Belfield, C. & Levin, H. (2004). *A privatização da educação: causas e implicações*. Porto: Edições Asa.
- Bell, J. (1999). *Doing your research project: a guide for first researchers in education and social science*. Open University Press.
- Bell, J. (2004) *Como realizar um Projecto de Investigação. Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. 3.^a Ed. Lisboa: Gradiva.
- Bennis, W. (1989). *On Becaming a Leader*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Bertrand, Y. & Guillemet, P. (1994). *Organizações: uma abordagem sistémica*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bilhim, J (2001). *Teoria organizacional. Estruturas e pessoas*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria dos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bray, M. (1984). *Educational Planning in a Decentralised System: The Papua New Guinean Experience*. Sidney: University Press.

- Bush, T. (1988). Theories of educational management. London: Paul Chapman Publishing Education Series.
- Bush, T. & Coleman, M. (2004). Leadership and strategic management in education. London: Paul Chapman Publishing.
- Caetano, M. (1982) (volume I). Manual de Direito Administrativo. 10.^a ed.. Coimbra: Livraria Almedina.
- Canário, R. (org) (1992). Inovação e Projecto Educativo de Escola. Lisboa: Educa.
- Canário, M. (1992). Escolas Profissionais: autonomia e projecto educativo. In Canário, R. (org) Inovação e projecto educativo de escola. Lisboa: Educa-Organizações.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). Metodologia da investigação: guia para auto--aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, R. (2001). Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século XXI. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, A. (1992). A Educação como Projecto antropológico. Porto: Afrontamento.
- Carvalho, A. D. (org) (2001). Filosofia da Educação: Temas e Problemas. Porto: Afrontamento.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (2001). Projecto Educativo. Porto: Edições Afrontamento.
- Carvalho, J. (et.al.). (2006). Novo paradigma de gestão de recursos humanos para o século XXI. Lisboa: Universidade Lusíade Editora.
- Carrilho, A.R. (1995). Desenvolvimento curricular. Lisboa: Texto.
- Castro, C. (2007). Administração e Organização Escolar: O Direito Administrativo da Escola. Porto: Porto Editora.
- Chambel, M. & Curreal, L. (1995). Psicossociologia das organizações. Lisboa: Texto Editora
- Cheena, G. & Rondinelli, D. (1983). Decentralisation and Development: Policy Implementation in Developing Countries, Beverly Hills, Sage

- Correia, J. (2000). As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos. Porto: Edições Asa.
- Delgado, J. & Martins, E. (2002) *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas – 1974-1999: continuidades e rupturas*. Lisboa: Ministério da Educação Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.
- Estevão, C.(2004). *Educação, justiça e autonomia: os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: Edições Asa
- Estrela, M. (2001) *Questões de profissionalidade e profissionalismo docente*. In Teixeira, Manuela (org). *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET.
- Eurydice – A Rede de Informação sobre a Educação na Europa. (2007). *Autonomia das Escolas na Europa*. Lisboa: Gabinete de estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.
- Fernandes, A. (1988). A distribuição de competências entre a administração central, regional, local e institucional da educação escolar na Lei de Bases do sistema educativo. In CRSE, *A gestão do sistema escolar*. Lisboa: Ministério da educação.
- Fernandes, A. (2005). *Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia*. In Formosinho, J. (et. al) *Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa.
- Ferreira, J. M. (et. al.). (1996) *Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Ferrer, F. (1994). *Niveles de descentralización educativa en Europa: estado, región municipio y escuela*. In Villa, A. *Autonomia Institucional de los Centros Educativos: Presupuestos, organización Y Estratégias*. Bilbao: Universidade de Dausto.
- Fontoura, M. (2006). *Do Projecto Educativo de Escola aos Projectos Curriculares: fundamentos, processos e procedimentos*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (1988a). *Princípios para a organização e administração da escola portuguesa*. In CRSE, *A gestão do sistema escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Formosinho, J. e Machado, J. (1998). A Administração das Escolas no Portugal Democrático. In Lafond, B. (et al.) *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. (et. al.) (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. (2000). Reforma e mudança na escola. In *Políticas educativas e autonomia das escolas* (org) João Formosinho (et. al). Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Vontade por decreto, projecto por contrato: reflexões sobre os contratos de autonomia. In *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Formosinho, J.& Machado, J. (2005). A administração da escola de interesse público em Portugal – políticas recentes. In Formosinho, J. (et. al) *Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições Asa.
- Frada, J. (2005). *Novo guia prático para pesquisa, elaboração e apresentação de trabalhos científicos e organização de currículos*. Lisboa: Sete Caminhos.
- Gairín, J. (1994). La autonomia institucional. Concepto y perspectivas. In Villa, A. *Autonomia institucional de los centros educativos. Presupuestos, organización y estrategia*. Bilbao: Universidade de Deusto.
- Gairín, J. (1986a). *La organization escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín, J. (1996b). *Organizaciones de Instruciones Educativas. Naturaleza y Enfoques*. In Dominguez, G. & Mesanza, J. *Manual de Organización de Instituciones Educativas*: Madrid: Editorial Escuela Española.
- Hébert, M. (1996). *Pesquisa em educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Katz e Kahn. (1976). *Psicologia social das organizações*. S. Paulo: Edições Atlas.
- Kotter, I. (1992). *What Leaders Really Do*. In Gabarro, J. *Managing People and Organizations*. Harvard Business School Publications.
- Lafond, M. (org.). (1999). *Autonomia gestão e avaliação das escolas*. Porto: Edições Asa.

- Lemos, J. & Silveira, T. (2003). *Autonomia e Gestão das escolas: legislação anotada*. 4.^a ed.. Porto: Porto Editora.
- Lima, L. (1997). *Para uma análise multifocalizada dos modelos organizacionais de escola pública – o normativismo, a infidelidade normativa e o exercício da autonomia – Lição de síntese*: Braga: Universidade do Minho (policop).
- Lima, L. (2006). *Administração da educação e Autonomia das escolas*. In Lima, L. (et al) *A Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Dezembro de 2006.
- López, M. (1994). *Desarrollo instrumentos para la medicion del clima organizacional en centro de enseñanza*. Dissertação de Doutoramento. Barcelona: Universidade de Barcelona.
- Ludke, M. & André, J.(1986). *Pesquisa em Educação: abordagem Qualitativa*. S. Paulo: Pedagógica Universidade.
- Kerlinger, (1980). *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais*. S. Paulo: C.V.
- Weiler, H. (1999). *Perspectivas Comparadas em descentralização educativa*. In *Autonomia da escola: políticas e práticas*. Sarmiento, M. (org) (1999). Porto: Edições Asa.
- Macedo, B. (1995). *A construção do projecto educativo de escola: processo de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Martins, G. (2006). *Autonomia das Escolas: enquadramento e conceito*. In Moreira, A. (et. al.) *A Autonomia das Escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mialaret, G. (1980). *As Ciências da Educação*. 2.^a ed. Lisboa: Editores Moraes.
- Mintzberg, H. (1994). *Estrutura e Dinâmica das Organizações*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Monteiro, M. & Queirós, I. (2003). *Psicossociologia*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, A. (org.). (2006). *A Autonomia das escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

- Moreira, A. (2006). A Autonomia do Sistema Português. In Moreira, A. (et. al.). A Autonomia das Escolas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Morgado, J. (2000). A (des)construção da autonomia curricular. Porto: Edições Asa.
- Morin, E. (1999). Os Sete Saberes para a Educação. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moss, R. & Insel, P. (1974). Preliminary manual for the work environment scale. Palo alto, consulting psychologist press.
- OECD (2006). Improving School Leadership. International Conference on International perspectives on School Leadership for Systemic Improvement.
- Oliveira, M. (et. al.). (2008). Metodologia da Investigação Sociológica. Lisboa: Texto Editores.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.(1995). Manual de investigação em ciências sociais.Lisboa:Gradiva.
- Rego, A. (1998). Liderança nas Organizações – teoria e prática. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Reguzzoni, M. (1994). Experiencias y experimentaciones em torno a la autonomia escolar en los países europeos. In Autonomia Institucional de los Centros Educativos: Pressupuestos, Organización y Estratégias. Bilbao: Universidade de Dausto.
- Rocha, A. (1999). Avaliação de Escolas. Porto: Edições Asa
- Roldão, M. (1999). Gestão Curricular – fundamentos e práticas. Lisboa: DEB, Ministério da Educação.
- Rosa, M. (2006). A Autonomia Das Escolas. In Moreira, A. (et.al) A Autonomia das Escolas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rost, I. & Smith, A. (1992). Leadership a Postindustrial Aproach. European Management Journal.10 (2).
- Sarmiento, M. (1993). A escola e as autonomias. Porto: Edições Asa
- Sarmiento, M. (1994). A vez e a voz dos professores: contributo para o estado da cultura organizacional da escola primária. Porto: Porto Editora.

- Sarmento, M. (org) (1999). *Autonomia da escola: políticas e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Silva, A. & Pinto, J.(org) (2005). *Metodologias das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stake, R. (1995). *Investigação com estudo de casos*. Madrid: Morata.
- Tedesco, J. C. (1999). *O novo pacto educativo – educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- World Bank. (1988). *Education Sector Policy Paper*, Washington, DC, The World Bank.3.^a ed .
- Vilar, A. (1993). *Inovação e mudança na Reforma Educativa*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1992a). *Planificação e desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M.(1992). *Do Currículo ao projecto de escola*. In Canário, R. (org) *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa-Organizações.
- Zabalza, M. (1996). *El clima. Concepto, tipos, influencia del clima e intervención sobre el mismo*. In Sallán, J. (et. al.). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Santillana.

Leis e Decretos-Lei

Lei n.º 5/73, de 25 de Julho.

Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio.

Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro.

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

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Decreto-Lei n.º 3/87, de 3 de Janeiro.

Decreto -Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.

Decreto-Lei n.º 133/93, de 26 de Abril.

Decreto-Lei n.º 361/98, de 18de Outubro.

Despacho n.º 147-B/ME/96, de 1 de Agosto.

Despacho n.º 130/ME/96, de 1 de Agosto.

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

Lei n.º 24/99, de 22 de Abril.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º 208/2002, de 17 de Agosto.

Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro

Despacho 13313/2003, de 8 de Julho.

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março.

Decreto Regional 7/2004, de 28 de Abril.

Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro.

Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro

Decreto – Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril.

Documentos obtidos através da Internet

Lima, L. (2005). A reorganização do centro para a recentralização. Lisboa, OEI

[http://www. Apagina. pt.](http://www.Apagina.pt) [Consulta Dez.2008]

Anexo 1

Pedidos de colaboração às (aos) Presidentes de Conselhos Executivo

Maria Ercília Gama Adão

Rua

Porto

Escola Secundária

Rua

Porto, de Novembro de 2008

Assunto: Pedido de entrevista

Exmo(a) Senhor(a)

Presidente do Conselho Executivo,

Apresento a V. Ex.^a os meus melhores cumprimentos.

A signatária é professora titular na Escola , do Grupo disciplinar .

No âmbito de uma dissertação de mestrado em Administração e Planificação da Educação, na Universidade Portucalense, subordinado ao tema “ Contratos de Autonomia – descentralização, desconcentração ou (re) centralização”, que pretendo apresentar, venho pela presente solicitar disponibilidade a V.Ex.º, para me conceder uma entrevista semi-estruturada sobre o tema referido.

A colaboração ora solicitada na realização deste trabalho é de extrema utilidade para o êxito do mesmo.

Todas as informações são confidenciais, respeitando-se o anonimato dos entrevistados, bem como das escolas, e serão apenas utilizadas nesta pesquisa.

Dada a necessidade de realizar a entrevista, solicito e agradeço um contacto para o e-mail ou telefone que abaixo indico, a comunicar a disponibilidade ou não para o aqui solicitado.

Fico a aguardar prezada resposta

Renovo cumprimentos e subscrevo-me

Muito Atentamente

e.mail:

Telemóvel:

Exm.º Senhor Presidente do Conselho Executivo da

Apresento a V. Ex^{as} os meus melhores cumprimentos.

Na sequência da conversa telefónica de hoje venho, por este meio, agradecer a diponibilidade que manifestou em me conceder entrevista -cujas perguntas seguem em anexo - para efeitos de dissertação de mestrado em Administração e Planificação da Educação, na Universidade Portucalense, subordinada ao tema "Contratos de Autonomia – Centralização, Descentralização, Desconcentração".

A colaboração ora solicitada na realização deste trabalho é de extrema utilidade para o êxito do mesmo.

Todas as informações são confidenciais, respeitando-se o anonimato do entrevistado, bem como das escolas, e serão apenas utilizadas nesta pesquisa.

Consciente da sobrecarga que acarreta para V. Ex.^a, peço desculpa pelo incómodo e pelo tempo tomado, o que desde já reconhecidamente agradeço.

Fico a aguardar prezada resposta.

Renovo cumprimentos

Subscrevo-me

Muito Atentamente

e- mail:

Telemóvel:

Anexo 2
Guião de entrevista

Guião de entrevista

A Escola ou Agrupamento de escolas celebrou um Contrato de Autonomia com a DRE__, em 10 de Setembro de 2007.

1. O Contrato de Autonomia celebrado entre a DRE__ e a Escola ou Agrupamento de Escolas __ contribuiu para o reforço dos poderes de gestão desta escola.
2. Em que medida a assinatura do contrato deu mais autonomia à Escola ou Agrupamento de Escolas, designadamente:
 - 2.1 – Na gestão do currículo.
 - 2.2- Na gestão dos recursos humanos.
 - 2.3- Na gestão financeira.
3. O Contrato de Autonomia da Escola ou Agrupamento constitui um instrumento de melhoria da qualidade dos serviços prestados pela mesma?
4. O Contrato de Autonomia da Escola ou Agrupamento de Escolas__ contribui para uma melhor qualidade de ensino?
5. Contrato de Autonomia celebrado entre a Escola X e a DREN permitiu mudanças ao nível da gestão, direcção e orientação (dos alunos, níveis e oferta educativa) do referido estabelecimento de ensino.
6. É visível uma melhoria dos resultados escolares após a assinatura do contrato?
Já houve reflexos nos resultados escolares?
7. É visível uma melhoria na gestão após a assinatura do contrato?
 - 7.1 São visíveis mudanças na escola em consequência da assinatura do contrato? A que nível? E em que áreas?

8. A comunidade envolvente à escola passou a participar mais ou está mais sensibilizada para participar/cooperar/colaborar?
9. A comunidade envolvente à escola passou a ver a escola de forma diferente?
10. O clima da escola melhorou com a assinatura do contrato?
11. Passou a haver maior relacionamento entre o CE e a DREN? E apoio?
12. Considera que o relacionamento com o poder central assenta mais numa relação entre pares ou o poder hierárquico não se alterou em nada?
13. Que expectativas levaram a escola à celebração do contrato de autonomia.
14. Numa escala de 0 a 5 em que medida o contrato correspondeu às expectativas da escola.
15. Considera que o Contrato de autonomia é um instrumento de descentralização do sistema educativo.
16. Considera que o contrato de autonomia é um instrumento de desconcentração de poderes? E de (re)centralização de poderes?
17. O Contrato de Autonomia da Escola X, conferiu-lhe mais autonomia, poder de decisão, ou é mais um documento de eficácia nula.
18. Se for chamada a renegociar o actual contrato que alteração sugeriria?
19. Considera, como João Barroso que o Agrupamento de Escolas constitui uma centralização do poder?

Muito obrigada pela sua colaboração

Anexo 3
Análise das entrevistas aos Presidentes dos Conselhos Executivos

Análise das Entrevistas aos Presidentes dos Conselhos Executivos

1.Pergunta:

O Contrato de Autonomia celebrado entre a DRE_ e a Escola ou Agrupamento de Escolas ____ contribuiu para o reforço dos poderes de gestão desta Escola?

Relativamente a esta questão, B1 respondeu: “Ainda não, mas temos expectativa que venha a ser assim”. A2, também respondeu que “não, porque os poderes de gestão com que estamos, são exactamente os mesmos do “75”. A4 afirmou: “O contrato de autonomia não veio reforçar os poderes do Conselho Executivo, não veio dar muita ênfase em termos de tomada de decisão autónoma da escola relativamente aos normativos legais. Nós estamos muito, e em todos os aspectos, sujeitos a todos os normativos legais a que os nossos Colegas estão”.

B2 começou por responder a esta entrevista, e a esta questão, dizendo: “Nós temos a ideia, utilizando a metáfora “a montanha pariu um rato”. Para B2, “autonomia é sinónimo de responsabilidade, não há margem de manobra para tomar decisões e assumir a responsabilidade das decisões”. Referiu que, a nível da parte pedagógica e gestão do currículo, a escola, “já tinha muitos aspectos em que podiam decidir”, que estavam na “legislação, antes do contrato de autonomia” e, “a escola é que não as usava”. Adiantou ainda que, “não seria quase necessário um contrato de autonomia porque a tutela se encarrega”. Nesta linha de pensamento, A3 respondeu à pergunta afirmando, “nem por isso (...) Os poderes de gestão da escola continuam a residir, sobretudo fora da escola”. Referiu, no entanto, que lhes permitiu “fazer uma gestão mais flexível dos tempos escolares e deu-nos mais liberdade na gestão de equipamentos e instalações”. Já B3 considera que contribui, na medida em reforçou poderes “na gestão de recursos humanos e na gestão do currículo”. A1 a esta questão começou por referir que, “directamente, não”. Ressalva que no primeiro ano, em que celebraram o contrato de autonomia, o ano lectivo já tinha tido início e, em relação ao segundo ano, após a celebração do contrato, “continuamos a ter uma forma mais ou menos incipiente de autonomia, muitas vezes consignada de forma muito pontual”. Exemplificou com o facto de poder contratar um professor, cujo trabalho já conhecesse, antes de terminarem as contratações cíclicas, e poder “completar” o horário de algum professor sem pedir autorização à DREN. Nesta linha de pensamento, A1 afirma que “o que o contrato de autonomia lhe permitiu foi

“alguma agilidade na tomada de decisão (...) que nos permitiu agir de forma mais rápida na gestão do currículo, na organização do dia a dia”. Referiu ainda que, em relação à oferta educativa da sua escola, ao número de turmas, aos projectos escolares, “a esse nível já gozávamos de bastante autonomia, nunca fomos manietados no que diz respeito às nossas opções relativas às questões pedagógicas, portanto, por aí, o contrato não trouxe nada de mais”.

Para A5, o contrato de autonomia deu mais visibilidade, quer interna, quer externa, e levou as pessoas a reflectir.

2.Pergunta:

Em que medida a assinatura do contrato deu mais autonomia à Escola ou Agrupamento de Escolas, a que níveis, designadamente:

2.1 – Na gestão do currículo.

2.2- Na gestão dos recursos humanos.

2.3- Na gestão financeira.

Resposta:

Em relação a esta pergunta B1 respondeu: “em nenhum dos domínios, para já”. Esclareceu que o agrupamento AB1, tem um Projecto de Território Educativo de Intervenção Prioritária. (TEIP) e, na sequência do Projecto TEIP é que o Agrupamento beneficia de discriminação positiva”. Adiantou que este agrupamento de escolas é o único, a nível nacional, que é TEIP e que celebrou o contrato de autonomia”.

Passamos à análise das respostas dos entrevistados à questão 2, ponto 2.1 – na gestão do currículo.

Para B1, pelo facto de AB1 ser um TEIP, este projecto permitiu-lhes ter autonomia na gestão do currículo, cujas propostas consistiram no “reforço, no 3.º ciclo, a Língua Portuguesa e Matemática, isto é, o currículo nacional atribui 4 tempos, e nós temos 5 tempos. Comparando o currículo deste Agrupamento, nos 7.º, 8.º e 9.º anos, do 3.º ciclo, ele é diferente do Currículo Nacional”. Reforça a ideia que a autonomia na gestão do currículo, neste agrupamento, advém do Projecto TEIP e não do contrato de autonomia.

Para A1, no ano lectivo de 2008/2009 permitiu-lhes iniciar o Projecto [REDACTED], na gestão do currículo no ensino básico, 3.º ciclo. Esclarece que “este projecto assenta na lógica de que os alunos são todos diferentes, e nós, ao termos um currículo comum para todos os alunos não estamos a respeitar os diferentes alunos”. Por isso, “a base do nosso

projecto é esta: no 7.º ano não houve retenções, os alunos passaram para o 8.º ano, não houve retenções intencionalmente, porque os alunos se reprovassem “iam ter mais do mesmo e não teriam sucesso”. Com base nesta ideia “nós acabamos com a lógica de turmas, acabamos com todas as turmas, estas desapareceram e há aglutinação de alunos por grupos de nível de desenvolvimento, são grupos de nível em que, por exemplo, já houve a possibilidade de fazer os horários dos grupos A e B, a funcionar ao mesmo tempo. O grupo A tem alunos de “mais desenvolvimento” e o B os alunos que estavam menos desenvolvidos. O facto de o horário ser em simultâneo, vai permitir que os alunos possam transitar de grupo, ao longo do ano, dependendo das suas aprendizagens. Por exemplo, o aluno pode ser muito bom a Matemática mas ser, por exemplo, um nível 3 a Português e permitir-lhe que ele esteja nos diferentes grupos de acordo com o seu nível de desenvolvimento. Com esta medida pretende-se que o professor, com o seu grupo, possa “tirar” o máximo de rendimento dos alunos”. O contrato de autonomia permitiu-lhes ainda, “romper” com a lógica das áreas curriculares não disciplinares. “Chegamos à conclusão que a Formação Cívica e Estudo Acompanhado não se justificam, é um desperdício de tempo, porque os alunos já adquiriram competências de saber estar e saber estudar, por isso, canalizamos as horas dessas áreas para actividades de desenvolvimento e enriquecimento”. Finaliza a resposta a esta questão afirmando que “o contrato de autonomia permitiu ajustar o currículo a nível de escola, foi isto essencialmente a grande vantagem do contrato de autonomia”.

B2 comunga da opinião que, é na gestão do currículo o “aspecto em que mais se pode lucrar” com o contrato de autonomia. Passando à enunciação dos aspectos que conseguiram colocar no contrato de autonomia referiu “a gestão do calendário escolar”, e a gestão a nível das áreas curriculares não disciplinares, esta última em sede de currículo. Neste último, “decidimos que a Formação Cívica, no 5.º ano, passasse de 90 para 45 minutos; no 5.º e 6.º ano; desdobramos as turmas nas disciplinas de Português e Matemática; no 3.º ciclo; em Estudo Acompanhado, como não há par pedagógico, nós resolvemos, para que haja sucesso, atribuir mais 45 minutos à disciplina de Português ou à disciplina em que os alunos estão pior; dividimos o bloco, no 7.º e 8.º ano, na disciplina de Estudo Acompanhado para dois professores; em Área de Projecto mantivemos, no 8.º ano, a tutela para as TIC; Dividimos os blocos de 90 minutos em 45 + 45 minutos nas disciplinas de Língua estrangeira, Francês e Inglês, onde só tinham uma aula por semana de 90 minutos; na disciplina de Matemática, que tem uma carga horária semanal de dois blocos de 90 minutos, um dos blocos foi dividido 45+45 minutos”. Refere que neste

agrupamento “sempre desdobramos as turmas nas disciplinas de Ciências e Físico – Químicas”. Referiu ainda que no passado, pediram autorização, para desdobrar o bloco de 90 minutos, a História, no 9.º, e que tal não lhes foi concedido, mas, com o contrato de autonomia dividiram a aula em blocos de 45+45 minutos”.

Para B3, “o mais visível é a constituição de grupos de desenvolvimento diferenciado. No 6.ºano de escolaridade, nas disciplinas com mais insucesso, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Matemática, os alunos estão distribuídos de acordo com as suas capacidades. Os alunos do nível A estão em turmas de 25 alunos, os alunos de nível B, em turmas com 14 a 15 alunos, e os alunos de nível C, que são os que têm mais dificuldade de aprendizagem, em turmas com 7 ou 8 alunos. Estes grupos não são estanques e os alunos transitam, subindo ou descendo, consoante a progressão ou não nas aprendizagens”. Além desta medida, “ como as actividades lectivas terminam às 16 horas, temos dois professores que acompanham os alunos com mais dificuldades, em sala de estudo das 16 horas às 18 horas”. “Dispomos ainda de professores tutores para os casos complicados. O professor tutor acompanha um, dois ou três alunos com mais dificuldades, quer de aprendizagem, quer a nível social e familiar”. Esclarece que, “já tínhamos estas medidas, e acompanhamento, antes de ser legislado”. Contamos ainda com o apoio de professores reformados que vêm acompanhar os alunos com mais dificuldades e integram o GAP - Gabinete de Apoio à Família e Alunos, constituído no ano 2007/2008”.

Para A4, o contrato de autonomia permitiu-lhes, no 3.º ciclo, “uma gestão flexível a nível dos tempos lectivos, não estamos obrigados a ter sempre blocos de 90 minutos, podemos fazer uma distribuição diferente, desde que ela não ultrapassasse os termos legais. Nós, no 3.º ciclo podíamos fazer a gestão como entendêssemos, desde que respeitássemos, por exemplo, se no final do ciclo tínhamos 9 blocos, esses 9 blocos tinham de ser respeitados, mas a gestão intermédia ou anual podia ser feita de acordo com o processo da escola”. Para além desta medida, nas áreas curriculares não disciplinares, tivemos também a possibilidade, (se bem que este ano ainda não aplicamos, temos a intenção de a aplicar no próximo ano), de fazer um projecto diferente, reorganizando a área curricular não disciplinar de forma diferente, colocando outras modalidades, fazendo blocos distintos, por exemplo não chamar Estudo Acompanhado, nem chamar Área de Projecto, nós temos uma área de integração social chamada ■ (área da integração da saúde e ...), fazíamos uma reorganização daquelas três disciplinas, Estudo Acompanhado, Área Projecto e Formação Cívica, e com estas três disciplinas nós podíamos reorganizar de acordo com o projecto da escola”. Permitiram-nos, ainda, uma reorganização da carga horária dos alunos,

respeitando o currículo nacional no final do 3.º ciclo, e podíamos gerir num ano mais uma disciplina, enfim, como entendêssemos, aí foi dada alguma flexibilidade. Nós fizemos essa intervenção mais no 3.º ciclo. No ensino secundário não fizemos proposta, embora “eles” estivessem completamente abertos a sugestões, se a escola não pediu mais, foi porque entendeu que não o devia fazer naquele momento, ou não se sentiu à vontade para o fazer, mas na área curricular pedagógica havia essa flexibilidade”.

Para A3, “temos autonomia para criar turmas de nível diferenciado, mas ainda não houve necessidade de irmos por aí”. Considera, no entanto que na gestão do currículo “não houve mais autonomia. O currículo mantém-se muito fixo”.

Já para A2, “ não nos deu. Na gestão do currículo, o que ficou no contrato é poder limitar o número de alunos por turma, entre 24 e 26”.

Para A5, pelo contrato de autonomia têm a possibilidade de constituir parcerias, “fechar turmas com 26 alunos”. Têm ainda a garantia que a escola possa ter um número de turmas igual, no 3.º ciclo e no ensino secundário, sem estarem dependentes das oscilações da necessidade da rede escolar e, desta forma, contribuir para a continuidade dos alunos na escola, e, por via disto, ter a possibilidade de obter melhores resultados escolares.

2.2 Na gestão dos recursos humanos:

Para efeitos, e só, da análise das respostas, dividimos entre pessoal docente e pessoal não docente.

Em relação ao pessoal docente:

Respondeu B1, que, “mais uma vez, ao abrigo do TEIP, tem uma equipa técnica constituída por: três professores de 1.º ciclo em apoio a actividades e projectos; três animadores sociais; um professor de Matemática, em apoio; dois licenciados em Ciências de Educação que dinamizam uma coisa que tem enorme sucesso designada de GAP – Gabinete de Acção de Preceptores. (...). Ao todo é uma equipa de nove profissionais extra-quadro”.

Para A1, na gestão de recursos humanos “continuamos basicamente a ter a situação de poder contratar antes das outras escolas alguns recursos humanos, que já conhecêssemos, antecipar a oferta de escola em detrimento da colocação cíclica”.

B3, refere que já tinha a possibilidade de “recrutar professores contratados com horário completo no início do ano. Fora destes casos temos a oferta da escola em

Setembro, e isto resulta do contrato de autonomia. O Conselho Pedagógico é ouvido para definição de critérios de contratação. O Agrupamento tem a possibilidade de deslocalizar, pelas escolas do Agrupamento, o pessoal docente e não docente, e isto em resultado do contrato de autonomia”. Confessou que “gostaríamos de ter uma equipa multidisciplinar, a tempo inteiro, com Psicólogo, Terapeuta da Fala e Terapeuta Ocupacional, mas como requer muita verba ainda não foi possível contratá-los”.

Para A5, “por força de uma cláusula no contrato de autonomia pôde contratar, a nível de escolas, dois docentes que tinham tido, no ano anterior um horário incompleto, mas que tiveram uma prestação positiva e que se “identificaram” com o nosso projecto.

Já para B2, na gestão de recursos humanos “Zero”. Em relação ao pessoal docente não pode contratar, embora tenha sido prometido que se o trabalho de um professor fosse bom, poderia ser contratado pela escola. Mas, afinal, o sistema de colocação dos professores ficou igual para todas as escolas do país, obedece ao concurso nacional de professores, e se a escola pudesse contratar poria em causa o sistema nacional de colocação de professores.

No mesmo sentido que a resposta anterior, A2 refere: “ Não nos deu. Nós, no pré-contrato (quando estávamos a negociar o contrato), a ideia que nós tínhamos era poder renovar o contrato com os professores contratados, mediante o parecer do Conselho Pedagógico, e isso foi retirado porque se opunha à lei geral. Neste nível não temos nenhuma prerrogativa por termos contrato de autonomia”.

Também, entende A3, que a este nível têm: “praticamente, zero autonomia. Não temos mais autonomia para além daquela que têm as outras escolas. A nós, na altura em que assinamos o contrato foi-nos dada a possibilidade de podermos designar os Coordenadores de Departamento. Poder-se-á dizer: ah! Mas então tinham mais autonomia. Mas neste momento, mesmo essa autonomia está completamente ultrapassada, pois todas as escolas têm essa capacidade. Na minha opinião, o Governo acabou por antecipar uns meses aquilo que já sabia que ia “oferecer” a todas as escolas”.

Também A4 respondeu “Aí eu digo que não temos muito mais - valias que as outras escolas. Estamos sujeitos, na mesma, ao concurso nacional, estamos sujeitos às cíclicas. Este ano permitiram que as escolas com contrato de autonomia comesse a fazer contratos a nível de escola, logo após a primeira cíclica mas funcionou bastante mal. Não sei se foi por ser o primeiro ano, porque nós fazemos isto tudo on-line, e não funcionou bem, demorava muito tempo. Essa parte está em falha”.

Em relação ao pessoal não docente responderam:

Para A1, “Em relação ao pessoal não docente continua igual, (...) esta escola tem 10 funcionários do Centro de Emprego, e que foram autorizados pela tutela. Se o GEF autoriza que precisamos de contratar dez funcionários é porque precisamos de dez funcionários. Faria sentido que pelo menos cinco pudessem ser contratados, que pudessemos gerir. Acontece que actualmente o GEF, da área onde se situa a escola, só permite que os funcionários só podem estar cá um ano, contrariamente aos 3 anos de permanência de antigamente. Um pelo CTP, outro pela Segurança Social. O que fazia com que o tempo de permanência fosse mais ou menos de 3 anos, o que permitia à escola dar-lhes ou fazer formação. Agora, como só cá estão pelo período de um ano, é mão de obra desqualificada que nós não temos tempo de preparar para poder ser mais útil à escola. É uma má gestão de recursos humanos que nós somos obrigados a fazer”.

B3 respondeu: “relativamente ao pessoal não docente, recorremos aos Programas Ocupacionais de Centro de Emprego e às tarefas pagas à hora. As horas são distribuídas pelo Ministério da Educação”.

B3 em relação ao pessoal auxiliar de acção educativa, dispõe de 30 auxiliares, mas é um número insuficiente, já que o rácio para a sua escola é superior mas “nós não podemos abrir concurso sem autorização da tutela”. Nesta matéria estão sujeitos à Portaria 192 /96 de 30 de Maio, ao POC – Projecto Ocupação, ao Centro de Emprego, ao Acordo de Actividade Ocupacional Temporários. Referiu ainda sobre o pessoal não docente, “isto prende-se com a problemática da transferência de Competências para as Câmaras”.

A4 respondeu “mesmo em relação ao pessoal não docente, não temos qualquer margem de manobra relativamente a outras escolas. Para a contratação de alguma entidade, também não temos margem de manobra. Por isso, na gestão de recursos humanos nós não temos mais – valias”.

2.3 Na Gestão Financeira.

Para B1: “Pelo projecto TEIP recebemos a quantia de ■ mil euros. O Conselho Executivo administra essa verba. O Agrupamento não tem dotação suplementar, com a celebração do contrato de autonomia recebemos, “zero””.

Para A1: Na “gestão financeira – não existe autonomia”. “A dotação orçamental é exactamente igual a antes do contrato de autonomia. Relativamente à prestação de contas:

com o contrato de autonomia foi-nos atribuído um reforço de 44 horas semanais em 2007, (que podemos gerir e que fomos gerindo com apoios suplementares a algumas turmas e em actividades), e a possibilidade de as horas que não forem gastas” poderem ser convertidas em equivalente financeiro.

Para A2, na gestão financeira ficou contratualizado que aquela parte do crédito que nós não utilizamos do crédito horário podia ser convertido em equivalente financeiro, como no passado”.

Para A5, além da possibilidade da conversão do crédito horário em equivalente financeiro, tem ainda a prerrogativa, inscrita no contrato de autonomia de “canalizar para a escola 60% das poupanças decorrentes da racionalização dos recursos humanos, que permita melhorar o custo por aluno e o rácio aluno/professor”.

Para B2, na “gestão financeira, não se podia mexer, foi dito pela tutela (toda a gestão financeira tem de estar de acordo com as normas do gabinete de Gestão Financeira). A nível da Gestão Financeira há diferenças entre o ensino básico e secundário – pois o ensino secundário já não é obrigatório e as escolas secundárias têm a possibilidade de ir “buscar” dinheiro. Todos pensavam pedir que o Orçamento Privativo da escola fosse gerido pela escola, mas isso não acontece. A escola não tem poder de decidir sobre o dinheiro, têm na mesma que pedir que autorize como antes do contrato.

Segundo B2 a tutela devia “atribuir a “verba” em função do serviço prestado pela escola, mas a forma como a tutela pensa é: se sem essa verba fazem bem para quem atribuir mais a quem presta um bom serviço?”

B3 tem a possibilidade de gerir o crédito horário global (...), “gastamos todo o crédito em horas”. E ainda a possibilidade de adquirir bens e serviços mas, “como estamos em fim de mandato, não adquirimos”. “No nosso contrato de autonomia, art.º 3 n.º 11, pedimos os duodécimos antecipadamente”. Têm a possibilidade de ir até aos “4.ºduodécimos”, quando as demais escolas só podem antecipar até “2.ºduodécimos”. Dispõe, em resultado do contrato de autonomia, da possibilidade de fazer parcerias com a Escola Secundária, por causa das TIC, por exemplo, “solicitamos que fosse completado o horário de um Colega da Escola Secundária”.

Para A3, “tivemos um ligeiro acréscimo de autonomia. Para além de nos cingirmos e respeitarmos as mesmas regras de todas as escolas do país, demos um passo que, embora não esteja expressamente previsto no contrato, consideramos possível à luz do contrato. Criamos um regulamento de propinas, taxas e emolumentos a aplicar pela escola

(disponível na nossa página da internet), nos casos em que as mesmas não estão superiormente estabelecidas. Trata-se de uma inovação e de uma afirmação de autonomia”.

Para A4, “neste momento não temos mais – valia. Em termos financeiros o contrato de autonomia não veio alterar, significativamente, a prática da escola. Podemos fazer a aquisição dos duodécimos, de fazer uso, mas o contrato não veio alterar. A alteração de dois para quatro duodécimos não veio ajudar, os nossos recursos são tão parcos, que francamente não vieram ajudar e, já tínhamos prática de solicitar duodécimos que iam sendo atribuídos à escola mediante as nossas argumentações, por isso já tínhamos essa prática e, por isso, o uso dos quatro duodécimos, a antecipação dos quatro duodécimos, não veio trazer uma mais – valia”. “ Em termos financeiros houve algo que foi, para nós, importante. Foi o facto de o Ministério ter-nos aceite que se contratasse uma Psicóloga. A contratação da Psicóloga foi algo de excelente para a escola, que nós não tínhamos. O Ministério permitiu-nos contratar os serviços da psicóloga, por contrato anual, que todos os anos temos de solicitar, temos de referir qual a viabilidade do projecto seguinte, temos de fazer um balanço de tudo o que foi desenvolvido durante o ano.

Nós fazíamos o pagamento da Psicóloga via recursos da escola, e isso veio aliviar um bocadinho, mas foi só.

Continuamos a ter de pedir autorização, por isso é que, em termos de recursos humanos não houve uma mais - valia, e por isso associo esta contratação a um recurso financeiro, pois veio aliviar a parte financeira da escola”

3.Pergunta

O Contrato de Autonomia da Escola X constitui um instrumento de melhoria da qualidade dos serviços prestados pela mesma.

Para B1: Resposta: “Iremos ver no final do ano os resultados que conseguiremos atingir”(…) “é impossível dissociar os benefícios do TEIP com o contrato de autonomia”.

Para A1, em relação ao ano 2007/2008, “em termos de melhoria da qualidade não”. “Penso que neste momento ainda não há um reflexo”. “Estamos no 1.º ano de aplicação relativamente à melhoria dos resultados dos alunos, estamos nos primeiros meses de implementação do Projecto [REDACTED] para os alunos do 8.º ano”. “Embora tenha uma vantagem que é o facto de pela primeira vez a escola se ter confrontado com a necessidade de impor objectivos e metas a atingir. E isso levou a que a escola pensasse um bocado mais à frente, ou seja, as pessoas para além de pensar, nós naturalmente fazemos bem, fazemos

o que fazemos com qualidade, apesar disso, será que nós podemos melhorar?” “ As pessoas começaram a pensar que o que se estava a fazer, ou seja, não nos bastava que achássemos que éramos naturalmente bons. Era necessário atingir alguns dos objectivos com que nos comprometemos com terceiros”.

Para B2, “os resultados resultariam muito mais dos que a escola já vinha a fazer, há muito, por parte do agrupamento”. Em relação aos resultados escolares mencionou que “ já foram alcançadas as metas de 2010, e no 1.º ciclo, a taxa de sucesso, era de 98,1%, e já estamos perto dos 100%”. Refere contudo, que no ano de 2008, “ há situações atípicas neste momento como sejam: o Estatuto do Aluno, a Avaliação do desempenho dos Professores; as alterações à Direcção das Escolas”, mas “apesar destas acções procuramos cumprir”. Mencionou ainda que “não têm meios físicos”. Apesar de o Ministério da Educação se ter comprometido, no Contrato de Autonomia, art.º5, ponto 5, a fazer obras de reparação, ainda não cumpriu, “os recursos físicos estão no contrato de autonomia mas não foram cumpridos”.

Para B3, “nos grupos de desenvolvimento (A, B, C); houve melhoria nas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Matemática”. Na reunião e monitorização com a DREC, e restantes elementos de acompanhamento, (...) verificou-se essa melhoria nas disciplinas mais problemáticas”. “Tem contribuído para uma melhoria dos serviços prestados aos utentes na Reprografia, nos Serviços Administrativos, Biblioteca, Bufete, porque mais assiduamente passaram ao registo, avaliam a qualidade dos serviços prestados, e serem mais monitorizados e acompanhados”.

Para A2, “sim, enquanto compromisso assumido pela Escola”. “Parece-me que o que está aqui, e que é mais relevante, é o compromisso que a escola assumiu de alcançar objectivos e ter tido a preocupação de ter tido uma avaliação interna, e nessa perspectiva, tentar melhorar, e de ter tido um conjunto de procedimentos com esse intuito”.

Para A3, “é um primeiro passo. O contrato de autonomia deve ser visto à luz do “gradualismo”. Pode ser um primeiro passo, se o Estado assim o quiser, para ir libertando as escolas do excesso de burocracia e do controlo à distância pelas DRES - Direcções Regionais de Educação”.

Para A4, “a escola já tinha bons resultados e, continua, digamos, a trabalhar nesse sentido de responsabilização pelos resultados escolares, com a intenção de prestar um serviço de qualidade à comunidade”. Houve um trabalho contínuo sempre com uma perspectiva mais una de trabalho. Digamos que na perspectiva de trabalho e na dinâmica da escola, a escola beneficiou e a comunidade, conseqüentemente, também”. “O que eu

acho é que criou uma dinâmica diferente de escola. Nós já tínhamos o Projecto Educativo com metas distintas a atingir, com projectos e objectivos claros (na medida do possível), no entanto já tínhamos um trabalho de todos os Colegas no sentido de toda a gente trabalhar para o mesmo projecto, a mesma perspectiva. Eu acho que o contrato de autonomia veio criar uma dinâmica de conjunto, em que todos têm de trabalhar para um determinado âmbito, uma certa união, digamos uma definição clara do que se pretendia. E nesta perspectiva eu acho que a escola ganhou bastante. Houve um trabalho com intenção clara de atingir um projecto, e nessas questões eu acho que a escola beneficiou e trabalhamos muito nesse sentido”. “Em termos de resultados demos continuidade àquilo que se esperava. Em termos de qualidade demos dinâmica, houve um salto qualitativo de dinâmica empreendedora, uma dinâmica em torno de um projecto comum e uno”. “Este ano é que, com esta fase de avaliação de professores é que houve alguns travões por aí, e foi um ano um bocadinho “sui generis”, este é um ano “atípico” mas que está a perturbar não só o funcionamento mas também a mentalidade das pessoas, e em certa medida estragar aquilo que já tínhamos conseguido”.

Para A5 o contrato “dá mais visibilidade e, como tem metas e prazos, dá mais responsabilidade e cria uma pressão saudável”.

4.Pergunta

O Contrato de Autonomia da Escola ou Agrupamento de Escolas ____ contribui para uma melhor qualidade de ensino?

Para B1: “Prejudicada, e porque tudo advém do Projecto TEIP.

Para A1, “nós, ao gerirmos o currículo, tínhamos ideias para melhorar a prestação dos nossos professores e dos nossos alunos, para melhorar a qualidade do ensino, em relação aos alunos do 8.º ano, que estão envolvidos neste projecto”. “Relativamente aos outros, (leia-se níveis de ensino), ainda não há análise, não há grandes diferenças, embora, à partida, o facto de os professores começarem a trabalhar por objectivos ajudou, mesmo com toda esta polémica sobre avaliação”. “Estes professores já sabiam como se trabalha por objectivos, para eles já não era novo”.

Para B3, “nas três disciplinas dá resultado. Alguns estavam cépticos, mas já querem abrir ao 5.º ano”.

Para B2: “Continuamos, já vinha desde 1998, tínhamos um trabalho de avaliação interna pelo Projecto [REDACTED], que já deixou de existir.

Para A2: Resposta: “O contrato de autonomia em si , eu tenho algumas dúvidas. No entanto, os procedimentos que levaram à assinatura do contrato, sim. Na perspectiva em que houve uma avaliação externa que detectou algumas áreas de melhoria, alguns pontos fortes, e a escola teve a preocupação de tentar ultrapassar, de tentar resolver as situações apontadas na área da melhoria”. “Não o contrato como um produto acabado, mas como súmula de um conjunto de processos que levou à assinatura do contrato e, em que, aqui conta essencialmente a avaliação externa”.

Para A3, “Duvido. Não tenho registo de que isso possa acontecer. A qualidade do ensino está nos professores – que não podemos escolher nem dispensar - e nos recursos físicos e financeiros de que dispomos”.

Para A4: Resposta: Não consigo ainda determinar, ainda é um bocadinho cedo. Mas vamos ter de fazer uma primeira avaliação de implementação do currículo flexibilizado, que só foi este ano, e só no final do ano é que eu poderei ter uma percepção mais objectiva, do que nós aplicamos durante o ano. Para já não tenho ideia em contrário no 3.º ciclo”. “No secundário mantemos, já tínhamos algumas práticas, mas não fizemos propostas”.

Para A5 a melhoria dos resultados advém do facto de as pessoas trabalharem com mais rigor. Se por um lado, o contrato de autonomia, constitui um reconhecimento do trabalho já realizado a montante, também constitui um compromisso de/para fazer melhor.

5.Pergunta:

O Contrato de Autonomia celebrado entre a Escola / Agrupamento de Escolas ___ e a DREN/DREC permitiu mudanças ao nível da gestão, direcção e orientação (dos alunos, níveis e oferta educativa) do referido estabelecimento de ensino?

Para B1, “ Ao nível da gestão e direcção, porque se mantém o órgão de gestão é ainda o do 115”. “Em termos de oferta educativa temos alfabetização de adultos – quatro turmas e a crescer; um CNO, em que já certificamos os primeiros alunos do ensino secundário; duas turmas de CEF; duas turmas de PIEF e o ensino regular.

Isto resulta do dinamismo da escola e do contexto onde esta se insere em que a população analfabeta é muita. A oferta educativa é diversificada e diferenciada, apesar de ser uma escola pequena, com 300 alunos, temos ainda três Jardins de Infância e três Escolas EB 1.º ciclo”.

Para A1, “Não, nós aí já tínhamos uma grande autonomia”.

Para B2, “a única diferença é que o trabalho reconhecido à escola há 30 anos (...) É um agrupamento de referência a nível do país, zona norte. Acolhe alunos com vários tipos de deficiência.

Para B3, “Não. A oferta educativa mantém-se”.

Para A2: “Não. A única coisa que está no contrato, relativamente a isto, é estender o espírito do 50, dos planos de recuperação aos alunos do ensino secundário. “Ficou no contrato, e mais tarde no Regulamento Interno, que os alunos que têm níveis negativos a algumas disciplinas, sob proposta do Conselho de Turma, são obrigados a frequentar as actividades de reforço das aprendizagens”. “Se os alunos se recusarem, no ano seguinte, e se tiverem nível de avaliação negativa, a escola só aceita a matrícula dos alunos no pressuposto de os Encarregados de Educação assumirem o compromisso em como os alunos vão frequentar essas actividades, todas as actividades propostas pela escola”. Exemplificando, se um aluno tem nível negativo, nós propomos algumas medidas de remediação. O Encarregado de Educação de um aluno no 3.º ciclo é obrigado a aceitar as medidas de recuperação. “Nós estendemos este espírito ao Secundário e, se caso a decisão dos pais não ir de encontro a essas medidas, se a decisão dos pais tiver como resultado o aluno não ter atingido o nível positivo, nós, no ano seguinte, exigimos que os pais têm que se sujeitar às propostas e decisões da escola tiver”.

Para A3, “Não. Nem era necessário. As mudanças só servem se forem para melhorar. Tudo se manteve na mesma. Tivemos até um percalço porque perdemos, por aposentação, a Técnica Superior que tínhamos e não a pudemos substituir, porque nos dizem não existir dispositivo legal para o efeito”

Para A4, “Muita alteração não houve, mas a escola não fez muitas propostas porque também não tem muita possibilidade de as fazer porque, é uma escola pequena, e como era um antigo liceu tem um bloco único, e como vamos mudar de instalações, vai haver uma definição de rede. Nós estamos vocacionados para o prosseguimento de estudos, só temos um curso profissional. (...)”

Para A5, mantém-se.

6. Pergunta:

É visível uma melhoria dos resultados escolares após a assinatura do contrato? Já houve reflexos nos resultados escolares?

Para B1: “Ainda é cedo” para verificar, mas a haver, não resulta do contrato de autonomia, mas do Projecto TEIP”.

Para A1: “ Não.”

Para A2: Não, porque já tinham percentagem de sucesso superior a 95% no 3.º ciclo, e mais de 85% no ensino secundário

Para B2: “É visível o trabalho continuado”.

Para A4: “Temos continuidade nos resultados”

Para B3: “Não tínhamos abandono que já era de 0% mesmo antes da celebração do contrato”.

Para A3, “ houve melhorias dos resultados escolares mas do seu ponto de vista essas melhorias tiveram muito pouco a ver com o contrato de autonomia. Ainda segundo o seu ponto de vista, as melhorias dos resultados escolares devem-se a dois factores: um menor grau de dificuldade na realização/correção dos exames nacionais e o processo de avaliação dos professores”.

Para A5 a melhoria nos resultados na disciplina de Matemática, no 9.º ano, não resultou do contrato, mas de um processo natural, em consequência do trabalho das pessoas nesse sentido.

7.Pergunta

É visível uma melhoria na gestão após a assinatura do contrato?

Para B1: “Não. O agrupamento ainda não retirou deste contrato de autonomia nenhuma mais-valia”.

Para A1: “ Não se nota grande diferença, porque eu penso que o contrato de autonomia ainda não entrou em velocidade de cruzeiro”.

Para B3: “Não”.

Para A3: “Não dei por nada. (...) Nem melhorou nem piorou. A única diferença a nível de gestão, é o facto de termos de produzir mais relatórios para apresentar à Comissão de Acompanhamento Local”.

Para A4: “Não” (...) nós continuamos com os normativos legais, pelo contrário, (...) sinto que tenho menos flexibilidade em gerir a escola, e ter alguma autonomia, já tive mais”.

Para B2: “Mantém-se igual”

Para A2: “Talvez, mas não como resultado do contrato de autonomia mas da avaliação externa”.

A5 refere que, “a nível da gestão intermédia, sim. Quanto à gestão de topo mantém-se, mas resulta do processo de avaliação externa, que identificou os aspectos a melhorar.

7.1 Pergunta: São visíveis mudanças na escola em consequência da assinatura do contrato? A que nível? E em que áreas?

Para A3: “não me ocorre nenhuma mudança”.

Para B3: Não, mantém-se”.

Para A1, “não são visíveis neste momento. (...). Pontualmente, na gestão curricular, nos recursos humanos, mas definitivamente a única parece ser a gestão curricular”.

Para B2, “Não muitas. Só na gestão curricular e pedagógica”.

Para A2, na sequência da assinatura do contrato o Ministério da Educação fez uma intervenção no pavilhão gimnodesportivo, daí que responda que as mudanças foram “essencialmente em termos de requalificação de espaço escolar”.

Já A4 distingue o ano lectivo transacto deste ano. No ano anterior “senti fidelidade ao contrato, havia preocupação e havia gestão de recursos e havia gestão psicológica para trabalharmos com uma intencionalidade de chegar ao fim e dizer nós estamos a fazer, estamos a apresentar os resultados que nos propúnhamos atingir e conseguimos, por isso dêem-nos mais autonomia, mas depois veio esta questão da avaliação dos professores que deitou por terra ...”.

Para A5 teve a vantagem de ter “obrigado” as pessoas a olharem para os indicadores e conduzi-los a uma interiorização dos processos, essencialmente decorrente da discussão e dinâmica do processo de avaliação externa.

8.Pergunta

A comunidade envolvente à escola passou a participar mais ou está mais sensibilizada para participar/cooperar/colaborar?

Para A1: “A escola sempre foi muito ligada à comunidade envolvente, ou seja, já havia hábitos grandes a nível da escola de se envolver com a comunidade. Esse hábito já existia. (...) “Em termos efectivos, não mudou muito”. “Com o Contrato de Autonomia (...) temos a “Câmara” a vir mais vezes, porque vem a equipa de acompanhamento”. Uma

escola com autonomia, com a visibilidade que tem, acaba por ser mais tentador, quer para a autarquia, quer para algumas empresas, porque, diga-se em abono da verdade, a mediatização de que as escolas foram alvo, não deixa de ser mau. (...). Na altura da celebração do contrato de autonomia basta que se saiba que eu sou uma das 22 escolas, que isso, em termos de marketing já foi bom. (...). O tecido empresarial sempre foi receptivo a fornecer estágios aos alunos”.

Para B3: “Já estava e continua a estar. O número de Pais a participar aumentou por causa da constituição do Conselho Geral Transitório” mas também “participam na feira medieval que todos os anos se realiza no município” e a “Câmara Municipal e Junta de Freguesia sempre ajudaram”.

Para A4: “Nós tivemos uma coisa muito interessante que foi a Associação de Pais, que foi um dos parceiros”. “Temos o projecto de fazer formação em todas as turmas, nas áreas que eles pretendam”. “Faz parte do nosso Projecto Educativo que todas as turmas têm de fazer um projecto de formação durante o ano, pode ser uma palestra, ou aquilo que eles entenderem e desejarem”. “No ano transacto tivemos o empenho e a colaboração da Associação de Pais ao darem aos nossos alunos a acção que os alunos gostariam de ver realizada”. “A comunidade continuou a dar a mesma dinâmica, mas aqui eu devo dizer que a Câmara Municipal tem dado às escolas um grande apoio em termos culturais, não financeiros, evidentemente, mas têm um projecto municipal em que inclui a intervenção das escolas, no que concerne aos seus Projectos Educativos e Planos de Actividades, com actividades conjuntas”. “A Associação de Pais sentiu que também era um projecto deles”. “Toda a comunidade educativa tem respondido sempre aos nossos anseios, mas desde sempre”.

Para A2: “Eu Penso que sensivelmente o mesmo”. “Nós temos 3.º Ciclo e Secundário, prosseguimento de estudos, não temos nenhum curso profissional de secundário. A imagem da escola na opinião pública ainda não é muito ..., não é normal as pessoas “verem” esta escola com uma oferta de cursos profissionais. Diversificamos com o Centro de Novas Oportunidades A colaboração e participação dos pais é sensivelmente a mesma”.

No mesmo sentido a resposta de A3, “A comunidade envolvente à escola participa da forma que sempre participou, não há mudança. Na escola só existe uma turma de um curso profissional, isto era um antigo liceu.”

Para o Agrupamento de Escolas B2: “A escola é de referência. As quatro Associações de Pais foram sempre óptimas. O tecido empresarial acolhe bem os alunos desta Escola, nomeadamente os que são portadores de deficiência”.

Para B1, “Mais uma vez o Projecto TEIP mobilizou as pessoas, ouviu as partes. O projecto exigia parceiros, pelo que, quando se chegou à autonomia, isto estava feito. A comunidade associa tudo ao projecto TEIP, e não ao contrato de autonomia”.

Para A5, a participação dos pais manteve-se. Em relação ao tecido empresarial a escola, por ter contrato de autonomia, tem mais visibilidade na comunidade.

9.Pergunta

A comunidade envolvente à escola passou a ver a escola de forma diferente?

Para A1: “A comunidade envolvente, tirando os que estão mais relacionados, que é a Câmara na medida em que o vereador é um antigo Presidente de um Conselho Executivo, e por isso tem sensibilidade e acaba por perceber o que está por trás de um contrato de autonomia, isso fez com que a Câmara também se aproximasse mais, quer através da equipa de acompanhamento, quer através do Conselho Transitório. O Vereador faz questão de estar presente. Isso faz com que a Câmara acaba por ver a escola com outros olhos, muito embora esta escola já fosse muito acarinhada pela autarquia, pelo dinamismo que tem, pelos projectos que tem, pela visibilidade que tem. Não só pelo contrato de autonomia, mas por outro tipo de projectos. Eu penso que os Pais estão muito felizes. Na generalidade, a nossa escola é uma opção que os pais fazem neste momento, pela qualidade, embora muitos seja pela proximidade, pela existência de cursos profissionais que não existem muito no Concelho, mas também começa a existir já uma opção pela qualidade para prosseguimento de estudos, pelos projectos. Por exemplo, para os que querem ir para medicina, nós temos uma parceria com a Universidade de Santiago de Compostela e com as escolas de Santiago e isso acaba por se traduzir numa procura crescente da escola não só para as áreas profissionalizantes, mas também no prosseguimento de estudos pelo elevado grau de qualidade. Vêm alunos de outras escolas deste e doutros Concelhos e de Colégios privados para esta escola por causa de um projecto que é diferente e original.”

Para A4: “A escola já tinha o seu espaço na Comunidade e tem de continuar a tê-lo. Eles sabem que cada escola tem a sua identidade. Esta é uma escola muito procurada. Caracterizada por ser segura, cidadina, com pouco espaço, com bons resultados, tudo isso

leva a um conhecimento da escola, e depois também éramos o antigo liceu, também somos apelidados de “dar más notas” no secundário”.

Para A5, o facto de ter um contrato de autonomia potencia mais receptividade da comunidade para fornecer estágio aos alunos.

Para os Presidentes dos Conselhos Executivos das Escolas e Agrupamento de Escolas, A2, B1, B2 e B3, as respostas a esta questão foram dadas na resposta à questão anterior e, como tal deve-se considerar prejudicada.

Registamos, no entanto, que para B3: “Não. Não sei se deram conta. Acontece que quando ouvem falar do agrupamento nos meios de comunicação social perguntam-me o que significa a escola ter contrato de autonomia, e eu explico. Digamos que deu mais visibilidade e mais orgulho”.

Para A3: “Talvez, no início, quando se falava no contrato de autonomia”.

10.Pergunta

O clima da Escola ou Agrupamento de Escolas ____ melhorou com a assinatura do contrato?

Para A2 “Acho que sim, que melhorou, (...) porque penso que isso levou a um aumento da auto-estima da comunidade escolar”.

Para B3: “O clima continua bom”.

Para A3, o clima e a cultura da escola mantém-se. Trata-se de uma escola com tradição, com mais de cem anos, em que os alunos obtêm boas classificações no ranking das escolas.

Para A4 o clima advém de uma dinâmica anterior à celebração do contrato de autonomia que tem a ver com a harmonia em que decorre o processo de ensino aprendizagem e que já vinha do seu Projecto Educativo, e, nessa medida o contrato não veio melhorar o clima, pois este já existia. Por isso refere, “Não é que o contrato viesse melhorar. Nós já tínhamos no nosso PEE uma dinâmica que era um clima de harmonia favorável ao ensino aprendizagem e também, aos nossos trabalhadores, se nós não tivémos uma escola com harmonia e com um espaço agradável de convívio e se não tivémos actividades em conjunto, pois não vamos trabalhar com tanta garra e tão bem. O ambiente é fundamental para termos vontade de vir para a escola e sentirmo-nos bem”

Para B1, “Ficou na mesma. A escola valoriza a equipa TEIP, mas é a equipa TEIP”.

Para A1, “A escola é uma escola característica que tem personalidade e tem a perfeita noção do seu papel e importância no Concelho, tem a noção clara do seu valor, da qualidade que tem, quer nas áreas profissionalizantes quer no prosseguimento de estudos, portanto, digamos que, assim, há um clima saudável”. Adianta que, “nós assinamos o contrato numa altura complicada, já na altura da avaliação externa o clima já era pouco favorável e, a partir do ano passado, consideramos que o clima nas escolas não é nada agradável, portanto, mais vale não falarmos de clima de escolas, senão pensamos que o contrato de autonomia é uma coisa má”.

Para A5, o clima mantém-se, embora perturbado por outras “vertentes”. “Foi um ano atípico” e de difícil gestão”.

Para B2, “ (...) O ano passado e este são atípicos”, em que o clima se modificou por “causa das alterações decorrentes, nomeadamente, da avaliação de desempenho dos professores”. “O clima da escola alterou-se por vários factores, por exemplo, as aposentações de muitos docentes, que se realizaram e continuam a acontecer”. “A escola está descaracterizada. A escola tinha um clima, as pessoas estão zangadas...”.

11. Pergunta

Passou a haver maior relacionamento entre o Conselho Executivo e a DRE__?

Para B1, “Sim. O Contrato de Autonomia implica uma comissão de acompanhamento”

Para B3, “Sim. Na última reunião já propusemos alterações ao contrato de autonomia”

Para A1 “Não houve muito mais, ou seja, o que é que aumentou? (...) como nós passamos a ter uma pessoa responsável na Direcção Regional, que faz parte da equipa de acompanhamento (...). Antigamente, para tratar de assuntos tínhamos de falar para sectores diferentes, e agora, quando temos algum problema para resolver, falamos com a responsável pelo acompanhamento e acaba por agilizar. Mas em termos de relação Escola - DREN não se alterou de facto, mantém-se a mesma”.

Para A2, “Sim, essencialmente decorrente da necessidade de haver avaliação do contrato. Na equipa de acompanhamento há um elemento da DREC e, decorre daí a necessidade de relacionamento, pois há reuniões periódicas.”

Para A3, “O mesmo”.

Para B2, “Já era bom, o problema é que a DREN é um “ministériozinho”, e o nosso relacionamento só não é bom por causa de não fazerem as obras. A pessoa que faz parte do acompanhante é excelente”.

Para A4, “Devo dizer que no primeiro ano, sim. Porque (...) tínhamos um interlocutor do outro lado com quem, nalguma dúvida, pudéssemos contar. Este ano, houve reestruturação da Direcção Regional, e o nosso interlocutor teve de sair (...) e só agora, em Março é que tivemos conhecimento de quem é o nosso interlocutor (...). Este ano não está a funcionar como no ano transacto em que vinham, todos os trimestres à escola fazer o acompanhamento”.

Para A5, houve “um bocadinho de aproximação, mas ténue”, e devido ao elemento da DREL na Comissão de Acompanhamento.

11.1 E apoio?

Para A3, “É mais directo porque foi criada uma equipa de apoio”.

Para B3, “O apoio só o vejo na monitorização do Contrato de Autonomia e da equipa que está à frente das escolas que celebraram contrato de autonomia”.

Para B2 e B3: Prejudicado, (isto é, já responderam na questão anterior).

A1 ao responder à questão utilizou o seguinte exemplo: “Uma das situações que tivemos foi de contratar uma técnica especializada para um curso nocturno, e mesmo o facto de termos a responsável da DREN não agilizou. Tivemos na mesma que estar à espera durante um mês pela autorização, com os alunos sem aulas. Considero que a DREN ainda é muito burocratizada, penso que ainda assim há algum desconforto na própria Direcção Regional que é assim: Mas aquelas escolas podem fazer alguma coisa sem nos consultar? Nota-se ali um bloqueio “Mas onde é que diz que as escolas com autonomia podem fazer isso sem nos consultar?”.

Para A4, “Não temos tido mais – valias do que os outros”, (leia-se escolas e agrupamentos de escolas). “ (...) “O ano passado diria que sim, tivemos sempre apoio, sempre nos responderam.” (...) “Este ano parece que ainda não encontraram o rumo” .

Para A5, potenciou a construção de um ginásio polivalente.

12.Pergunta

12.1 Como considera o relacionamento com o poder central?

12.2 Considera que o relacionamento com o poder central assenta mais numa relação entre pares ou o poder hierárquico não se alterou em nada?

12.1 Responderam:

Para B2, B3 e A2, “não se alterou”.

Para A3 e A5, “manteve-se”.

Para B1, “Não temos relacionamento directo”.

Para A1, “Está muito longe”.

12.2 Responderam:

Para B1, “ Não posso comparar”

Para A1, “ continua a haver a relação hierárquica em relação ao poder central” .

Para B3, “Continua hierárquico”.

Para A4, “Poder hierárquico, ainda”.

13.Pergunta

Que expectativas levaram a escola à celebração do contrato de autonomia.

Para B1: “A expectativa era alcançar a autonomia”. “O processo começa em 2005, em que as escolas são desafiadas a candidatar-se. Este Agrupamento tinha passado por um processo de avaliação interna a que se seguiu uma avaliação externa, em Maio de 2006. Em Julho de 2006 a escola recebe um novo desafio; renovar o Projecto TEIP – o Ministério da Educação desafiou a escola a elaborar um novo projecto TEIP. De Julho a Novembro de 2006 a escola passou por um conjunto de reuniões com o Ministério, parceiros, etc., até entregar um esboço de projecto que se concretizou em Abril de 2007. Nesta data nada sabíamos sobre o contrato de autonomia e, em Julho de 2007, o Ministério da Educação inicia negociações com vista à celebração do contrato de autonomia. A proposta do contrato de autonomia arrancou e está influenciada pelo Projecto TEIP”.

Para A1: “Quando nós elaboramos uma proposta de contrato de autonomia nós não pedimos o mundo, mas digamos, pedimos assim, nós fomos alvo de uma avaliação externa, esta identificou algumas debilidades, fomos alvo de uma avaliação pela inspecção que também detectou debilidades, fizemos uma auto-avaliação e também verificamos algumas

debilidades, fomos alvo também de uma avaliação externa pelo programa ■ que também identificou outras debilidades e os nossos objectivos quando fizemos a primeira proposta do contrato de autonomia era darmos resposta no sentido de melhorar. Nós queríamos mexer nos aspectos que estavam mal e uma das coisas era a própria organização funcional da escola no que diz respeito ao Conselho Pedagógico, Assembleia de Escola, a nível de departamentos, grupos disciplinares. A nossa proposta inicial do contrato de autonomia mexia e alterava tudo isto, alterava toda a lógica dos departamentos da escola, uma vez que a debilidade era a organização estrutural da escola, a forma como se interligavam as estruturas intermédias com as estruturas de topo. Nós fizemos uma proposta muito objectiva de mudar tudo isso e que não foi aceite. Sabíamos que a nossa proposta inicial era extremamente arrojada e responsável, e se havia alguma coisa a alterar, seria por aí. Aliás, ficamos muito felizes quando saiu o novo modelo de gestão porque, muito do que nós gostávamos, e nos foi recusado, acabou por vir já plasmado agora no 75, de forma diferente e menos arrojada, mas é bom que muitas das coisas que nós achávamos que deviam mudar, mudaram. Mas não foram tão longe como nós gostaríamos, um Conselho Pedagógico sem pais, sem alunos, e sem funcionários e só com especialistas em educação para tratar de questões de pedagogia, uma Assembleia de Escola, agora Conselho Geral, forte, onde os membros não tivessem conhecimento das decisões do Conselho Executivo, os Coordenadores de Departamento em vez de estarem no Conselho Pedagógico estarem na Assembleia de Escola, mas tudo isto não foi aceite. A nível de gestão de recursos humanos, a nível de gestão financeira a nível de recursos materiais também não foi tudo contemplado”

Para B2: “A expectativa era que a autonomia gera responsabilidade. Tínhamos objectivos, (...) a nossa vontade, as expectativas eram grandes, e estas, ao longo do processo de negociação, foram sendo goradas”.

Para B3: “Era mais autonomia, sobretudo na gestão de recursos humanos. Queríamos poder reconduzir os professores contratados. Ainda há a cláusula de poder reconduzir não só os que tinham horário completo, mas também os que não têm. Retiram autonomia porque para completar horário temos de pedir autorização à DREC, (...).

As expectativas eram ter mais autonomia na gestão dos recursos humanos e também devia haver autonomia financeira e mais recursos, porque é uma escola antiga e precisávamos de mais recursos, mas como a média de custo de alunos está alta, temos professores com muitos anos de serviço...”

Para A2: “Expectativas, fundamentalmente aquilo que nós pretendemos essencialmente, foi, numa 1.^a fase, ser sujeito a uma avaliação externa e depois no contrato de autonomia colocar algumas boas práticas que a escola tinha, colocá-las em prática. Portanto, formalizar algumas boas práticas que tínhamos. Deixe-me dizer-lhe uma coisa, algumas das coisas que nós tínhamos no nosso pré-contrato ficaram formalizadas depois na legislação. Por exemplo, nós tínhamos no nosso pré-contrato a possibilidade para aumentar os índices entre as aulas previstas e dadas pelos professores, as permutas, as substituições, as compensações, que depois ficaram plasmadas na legislação que saiu, e foram retiradas do contrato. A sensação que eu tenho é que dos encontros que existiu entre a Senhora Ministra e a Escola no sentido de avançar com o contrato foram retiradas algumas relações que depois foram plasmadas na lei.

Nós no pré-contrato tínhamos, inclusive, previsto o número de faltas que os alunos podiam dar, e saiu qualquer coisa naquele artigo 22.º, que depois foi relativamente confuso, portanto, também saiu qualquer coisa nesse sentido”.

Para A3: “Esta escola sempre lutou, digamos assim, por dispor de mais autonomia para poder tomar decisões, no âmbito da sua acção, sem estar dependente de terceiros, sempre lutamos por isso. Ao convidarem-se as escolas para, pela primeira vez, aderirem ou assinarem um contrato de autonomia, no fundo a escola deu mais um passo no caminho que há muito vem trilhando. As expectativas são essas, a escola vai trilhar, trilhou no passado, trilha agora, e trilhará no futuro todos os caminhos que lhe possam dar mais autonomia, isto é, a escola procurará maior independência burocrática e funcional relativamente às estruturas centrais e regionais do Ministério da Educação”.

Para A4: “A escola tinha imensas expectativas, porque nós quando começamos a trabalhar no contrato de autonomia, pensávamos ou proponhamo-nos determinadas metas a atingir que tínhamos de negociar, e depois, pelo meio, como podíamos atingir, seria mais a escola a fazer a sua gestão autónoma, digamos, sabendo que nós tínhamos, com regularidade, que dar conta, daquilo que nós estávamos a fazer, mas que nos deixassem a nós escola, digamos, gerir à nossa maneira, os recursos humanos, não ter que estar sempre a pedir autorização, davam-nos um orçamento anual e nós fazíamos a gestão de maneira a chegar ao fim e termos cumprido, enfim, tínhamos uma série de propostas que gostávamos de discutir. Nós inicialmente pensávamos que íamos discutir objectivos, metas e depois, a maneira de pôr em prática, a nossa dinâmica ficava por nossa conta. Chegávamos ao final do ano e tínhamos, era de, dentro de determinadas condicionantes, que eu entendo que nós não podíamos fazer como quiséssemos, nós podermos fazer a flexibilização da escola. A

nossa ideia era essa. Chegávamos ao final de cada ano e prestávamos contas, claro, não tínhamos dúvidas nisso. Agora deixar, eu acho que havia uma mais – valia, até, saber como é que cada escola fazia para chegar àquele resultado”.

Para A5, “apanhar o pelotão da frente e aprender mais sobre o que é, e para que serve um contrato de autonomia”.

14.Pergunta

Numa escala de 0 a 5 em que medida o contrato correspondeu às expectativas da escola.

Para A2, “quatro, só não ponho um cinco porque, na verdade, aquilo que tínhamos contratualizado, em termos de recursos humanos não se foi tão longe como nós tínhamos previsto”.

Para A1, “três a quatro” em relação ao contrato que assinaram. Considerando o que pretendiam com as propostas que a escola apresentou para o contrato, que nunca foi assinado, dois.

Para A3, “Como não esperava deste contrato de autonomia muito mais do que aquilo que ele é, atribuiria três pontos numa escala de 0 a 5”

Para A5: Três.

Para B2, “dois, em relação ao que o AB2 propôs”.

Para B3, “dois, dois e meio, porque estou com esperança que a breve trecho se possam alterar algumas cláusulas e se possa abrir”.

Para A4, “um, foi muito mau, as nossas expectativas eram outras”.

Para B1, “Zero”.

15.Pergunta:

Considera que o Contrato de autonomia é um instrumento de descentralização do sistema educativo?

As respostas da(o)s Presidentes do Conselho Executivo das Escolas e Agrupamentos de Escolas foram: “Deveria ser”, respondeu o Presidente do CE da Escola A1; “para já ainda não”, respondeu o Presidente do Agrupamento de Escolas B1; “deveria ser, mas não é”, respondeu o Presidente do CE do Agrupamento B2, “deveria ser de maior descentralização, mas ainda não é” e, “ a descentralização não existe”, respondeu o

Presidente do Agrupamento de Escolas B3; “eu acho que não, porque não houve”, “o que ficou em termos de contrato foram mais compromissos do que situações de descentralização”, respondeu o Presidente da Escola A2; “Não” respondeu o Presidente da Escola A3; “deveria ser, mas neste momento, construído como está, não é”, respondeu o Presidente da Escola A4.

Para A5, está expectante que, com adendas a este contrato, e se tal for permitido, ele poderá, no futuro, ser um instrumento de descentralização.

16.Pergunta:

Considera que o contrato de autonomia é um instrumento de desconcentração de poderes? E de (re)centralização de poderes?

As respostas da(o)s Presidentes do Conselho Executivo das Escolas e Agrupamentos de Escolas foram:

Para B1-“para já ainda não”. “Nem uma coisa nem outra” e “continuamos a ter um poder centralizado, semi-desconcentrado nas Direcções Regionais”.

Para B2, “Deveria ser de desconcentração de poderes, mas não é. De recentralização também não chega a ser”.

Para B3, “de desconcentração não é”, “de recentralização, 100% não”.

Para A2, em relação à desconcentração refere, “eu acho que não, porque não houve”, sobre a recentralização, “em certa medida sim, porque se os poderes estavam atribuídos ou instituídos às Direcções Regionais, foram de novo reassumidos pela tutela, mas não me parece que isso seja causa-efeito dos contratos de autonomia”.

Para A3; “ Pode ser um instrumento de desconcentração de poderes mas, este contrato ainda não o é”. “Recentralização, não me parece. Penso que tudo está na mesma. Poderia haver mais desconcentração, mas neste momento não há”.

Para A4, “não é, porque para tudo o que pretendemos fazer temos de ter a autorização da Direcção Regional. De recentralização também não me parece”.

Para A5, de desconcentração, não. De recentralização, na medida em que permite um controlo interno na escola, e têm de prestar contas

17.Pergunta:

O Contrato de Autonomia da Escola X, conferiu-lhe mais autonomia, poder de decisão, ou é mais um documento de eficácia nula?

Para A1: “ Em algumas situações, como ao nível da gestão pedagógica e de gestão de currículo sim, é um projecto que está a ser mediatizado e que só foi feito, e só está a ser feito porque nós podíamos gerir essa parte do currículo. Não podemos dizer que seja um documento de eficácia nula a este nível. É um documento de eficácia nula em alguns patamares ou domínios da autonomia. Nalgumas áreas de autonomia como na gestão financeira, na gestão de recursos humanos, que são pilares fundamentais de autonomia e, aí sim, é um documento de eficácia nula. Ao nível da gestão curricular é que me parece que numa escola é fundamental mais do que os recursos humanos. Eu não preciso de ter mais dinheiro, mais recursos humanos, o que me interessa é gerir. E, se puder gerir um bom documento, é uma possibilidade em aberto de sermos uma escola melhor. Tenhamos nós capacidade, imaginação, criatividade para poder gerir o bocadinho que nos dão podê-lo gerir bem”.

Para B2: “Não é de eficácia nula mas de pouca eficácia – e está dependente da persistência e capacidade de luta por parte do Agrupamento. Financeira – nula. Recursos – não será nula, mas, tendo em conta as competências que os Conselhos Executivos já tinham e que foram transferidas pela DREN para os Conselhos Executivos, há mais ou menos dois anos, fica nula. A parte curricular é o único domínio onde têm algum poder de decisão que não é total e é muito debatido e foi debatido”.

Para B3: “Conferiu mais autonomia na gestão do currículo e na parte financeira é uma boa perspectiva em vez de 2.º duodécimos serem 4.º. Crédito financeiro”.

“Não é um instrumento de eficácia nula, não tanto pelo que está mas pelos próximos contratos que vão ser renegociados / celebrados”

Para A2: “Não consigo dar uma resposta objectiva. Porquê? Na realidade na nossa perspectiva o que aconteceu foi que a escola assumiu um conjunto de compromissos e criou um conjunto de responsabilidades acrescidas e, nessa perspectiva, eu penso que foi uma mais-valia”.

Para A3: “A autonomia e o poder de decisão da escola continuam a ser incipiente. Não considero um documento de eficácia nula porque é um documento que abriu algumas portas, ou seja, depende do uso que lhe damos, e pode vir a ser utilizado de forma mais eficaz do que aquela que tem sido”

Para A4: “O documento para a escola, ele não tem uma eficácia nula, porque nós temos lá os compromissos e nós tentamos alcançá-los. Para a escola não é um documento de eficácia nula, porque nós temos lá as nossas metas, os nossos objectivos a atingir e, é um documento estruturante, como o Projecto Educativo.

Mas já lhe tinha dito que o nosso contrato assenta muito no Projecto Educativo, nós não fizemos um novo. Ele é importante para a escola. Agora, se nós não tivéssemos o contrato ou se não tivéssemos, se a escola agiria de uma forma diferente? Eu aí já diria que não. Digamos que ele tem, a escola ia trabalhar o seu Projecto Educativo como está a trabalhar o contrato, provavelmente não teríamos aquele sentido de responsabilidade acrescido. Provavelmente andávamos um bocadinho mais descansados, mas iríamos trabalhar com essa intencionalidade. Aquilo que estávamos a prever, era para continuar, o contrato não é um documento artificial na escola, nós pensávamos que o contrato é o nosso Projecto Educativo, é isto que nos propomos atingir, é isto que queremos, agora dêem-nos o contrato de autonomia para flexibilizar a gestão disso, e não foi assim, não é? Aí é que ele saiu mal. Porque a ideia é, o contrato de autonomia não é nada de diferente daquilo que a escola quer, ou melhor, contém as nossas linhas orientadoras, os nossos projectos as nossas dinâmicas, agora, dêem-nos margem de manobra para pormos em prática e chegarmos a estes resultados. Era isto que nós queríamos, aí, realmente, o contrato não traz eficácia, neste sentido. Ele é um documento importante porque é congregador do nosso Projecto Educativo, agora como documento de eficácia de acção, que nós pretendíamos, não tem. Para a escola não é um documento de eficácia nula, mas para a sua concretização e implementação e para a nossa hierarquia ele é de eficácia nula. Podíamos ter confiado um bocadinho mais”.

Para B1: “O Contrato de Autonomia tem metas, prazos, mas na prática...”

Para A5: O contrato é um instrumento impulsionador de alguns processos internos na escola e, nessa medida, é um instrumento impulsionador, que não tem eficácia nula.

18. Pergunta:

Se for chamada a renegociar o actual contrato que alteração sugeriria?

Para A1, “É complicado só por um motivo. (...) Algumas das coisas que nós propusemos já são agora para todas as escolas, ficaram ultrapassadas. Gostaríamos de renegociar objectivos (...). Nós voltaríamos sempre à carga com o, gostaríamos de poder

gerir os recursos humanos, de poder gerir os recursos financeiros. Não numa lógica de querermos mais dinheiro, mas numa lógica de gerir melhor o dinheiro”.

Para B2, “Sugeriria que fosse renegociado um Contrato de Autonomia”.

Para B3, “Termos a possibilidade ou autorizarem-nos a contratualizar a equipa multidisciplinar (...) poder reconduzir professores contratados”.

Para A2, “A nossa principal questão era essencialmente ao nível de recursos humanos, (...) poder renegociar o contrato a alguns professores contratados (...) lhe ser renegociado o contrato (...) atribuição de horas extraordinárias a alguns Colegas”.

Para A3, “O contrato de autonomia está construído de acordo com um paradigma que eu não partilho, «um contrato de adesão»”.

Para A4, “Voltarmos ao início, verem que nós vamos dado resposta e, por isso, darem-nos a possibilidade de fazer, para atingir aqueles resultados que nos propusemos atingir, mas, dando-nos liberdade, sobretudo a nível de recursos humanos e de gestão financeira”.

Para A5, “poder contratar professores a nível de escola”.

Para B1, “Não sabe responder” .

19. Pergunta:

Considera, como João Barroso, que o Agrupamento de Escolas constitui uma dupla centralização?

Para B1, “Parece-me ser uma forma de racionalizar recursos. (...) Há condições de escala que só neste tipo de organização são possíveis”.

Para B2, “Só há se o Conselho Executivo quiser que haja (...). O Conselho Executivo do nosso Agrupamento é formado por sete pessoas, quatro do Conselho Executivo e três Coordenadores das Escolas do 1.º ciclo. Tudo é feito em conjunto. (...) A Escola tem a sua identidade. Os Agrupamentos não tiram as identidades. A nova legislação, indo contra a autonomia, implica que no Conselho Pedagógico só esteja o Coordenador de ciclo”.

Para B3, “Em parte”. “Mas depende da gestão do Agrupamento”, e também permite aos professores do 1.º ciclo, sozinhos, a articular níveis, a estarem em reuniões. Quebrou o

isolamento, há mais trabalho e dinâmica de grupo. (...) Permite melhor gestão de recursos materiais e trabalho curricular e extracurricular”.

Anexo 4

Entrevistas às (aos) Presidentes dos Conselhos Executivos

Entrevista ao Presidente do Conselho Executivo da Escola A1.

A Escola EA1 celebrou um Contrato de Autonomia com a DREN em 10 de Setembro de 2007.

1. Pergunta: O Contrato de Autonomia celebrado entre a DREN e a Escola EA1 contribuiu para o reforço dos poderes de gestão desta escola?

Resposta: Directamente não, aliás, foi um processo que se iniciou tarde, uma vez que os horários e toda a preparação do ano já estava feita e, a assinatura do contrato, em Setembro, não deu para gerir os recursos humanos, gerir os processos de gestão da escola num primeiro ano, eventualmente gerir o currículo, os recursos humanos e financeiros que no 1.º ano não houve alteração em 2007/2008, não deu para o aumento dos poderes de gestão da escola num primeiro ano.

Relativamente ao segundo ano, continuamos a ter uma forma mais ou menos incipiente de autonomia, muitas vezes consignada de forma muito pontual. Por exemplo, nós podíamos por autonomia contratar um professor para a escola antes de terminarem as contratações cíclicas. No caso, por exemplo, de haver um professor que nós conhecêssemos, por exemplo, um professor que já tivesse passado pela escola e que nós conhecêssemos, nós podíamos eventualmente avançar por aí. Houve situações que permitiram agilizar não a contratação, mas a de completar o horário, aumentar o número de horas. Mas isso mais fundamentalmente porque nós tínhamos também uma oferta diversificada e o facto de termos o ensino nocturno, EFA, o Centro de Novas Oportunidades a funcionar. Havia o aparecimento de turmas de última hora e, antigamente, tínhamos que fazer o pedido de autorização e estarmos à espera. Perdia-se muito tempo à espera, a aguardar uma resposta que sabíamos que ia ser favorável mas que demoraria muito tempo. E nós, com o contrato de autonomia, agora não temos de pedir autorização à DREN, o que é bom. A nível do número de turmas e oferta da escola, o contrato de autonomia, na maior parte das situações, não trouxe nada de novo, nós já éramos uma escola preocupada com os resultados, preocupada com o sucesso dos alunos e com a tranquilidade a nível do corpo docente. Já éramos uma escola com projectos inovadores, éramos uma escola que abria e fechava turmas de acordo com as exigências da comunidade e de acordo com as necessidades dos alunos, das exigências do corpo docente, das orientações dos serviços de psicologia. A esse nível já gozávamos de bastante autonomia, nunca fomos manietados no que diz respeito às nossas opções relativas às questões pedagógicas, portanto, por aí, o contrato não trouxe nada de mais. O que notamos foi alguma agilidade na tomada de decisão, mais autónoma com o contrato de autonomia, que nos permitiu agir de forma mais rápida na gestão do currículo, na organização do dia a dia, que permitiu decidir e comunicar de forma mais rápida. São situações em que havendo um processo de responsabilização e, para mim, a

autonomia é um processo de responsabilização e não estar dependente do pedido de autorização, de não estarmos à espera que alguém nos diga que sim, mas se, eventualmente, entendermos que é para fazer, fazemos, e cá estamos nós para justificar e ser responsabilizados ou fundamentar a nossa decisão.

2. Pergunta:

Em que medida a assinatura do contrato deu mais autonomia à Escola EA1, designadamente:

2.1 – Na gestão do currículo?

2.2- Na gestão dos recursos humanos?

2.3- Na gestão financeira?

Resposta:

2.1 Para este ano já nos permitiu, por exemplo, lançar um projecto que nós chamamos o projecto “██████████”, onde há uma gestão efectiva do currículo no ensino básico. Este projecto consiste na lógica de criar a gestão do currículo do ensino básico. Este projecto assenta na lógica de que os alunos são todos diferentes, e nós, ao termos um currículo comum para todos os alunos não estamos a respeitar os diferentes alunos. Por isso, a base do nosso projecto é esta: no 7.º ano não houve retenções, os alunos passaram para o 8.º ano, não houve retenções intencionalmente porque os alunos se reprovassem iam ter mais do mesmo e não teriam sucesso; por isso nós acabamos com a lógica de turmas, acabamos com todas as turmas, estas desapareceram e há aglutinação de alunos por grupos de nível de desenvolvimento (de acordo com o seu desenvolvimento); são grupos de nível em que por exemplo, já houve a possibilidade de fazer os horários de grupos de dois a dois, o A e o B são horários que funcionam ao mesmo tempo, em que o A tem alunos de mais desenvolvimento. Tinham o mesmo horário do grupo B que estavam menos desenvolvidos, o que lhes permite ao longo do ano, trocarem de grupo. Por exemplo, o aluno ser muito bom a Matemática mas ser por exemplo um nível 3 a Português e permitir-lhe que ele esteja nos diferentes grupos de acordo com o seu nível de desenvolvimento para que o professor, com o seu grupo, possa permitir tirar o máximo de rendimento. Depois rompemos com a lógica, e isso é que nos permitiu o contrato de autonomia, rompemos com a lógica das áreas curriculares não disciplinares. Chegamos à conclusão que a Formação Cívica e Estudo Acompanhado não se justifica, é um desperdício de tempo porque os alunos já adquiriram competências de saber estar e saber estudar. Por isso, canalizamos as horas dessas áreas para actividades de desenvolvimento e enriquecimento.

O contrato de autonomia permitiu ajustar o currículo a nível de escola, foi isto essencialmente a grande vantagem do contrato de autonomia.

2.2. Na gestão de recursos humanos continuamos basicamente a ter a situação de poder contratar antes das outras escolas alguns recursos humanos que já conhecêssemos, antecipar a oferta de escola em detrimento da colocação cíclica.

Em relação ao pessoal não docente continua igual, é o normal. Não mudou nada porque a tutela, embora com boa vontade, não tiveram a coragem para dar a autonomia nas várias valências. Neste caso, tentou com 22 escolas uma aparente autonomia.

Em relação ao pessoal não docente esta escola tem 10 funcionários do Centro de Emprego e que foram autorizados pela tutela. Se o GEF autoriza que precisamos de contratar 10 funcionários é porque precisamos de 10 funcionários. Faria sentido que pelo menos 5 pudessem ser contratados, que pudéssemos gerir. Acontece que actualmente o GEF, da área onde se situa a escola, só permite que os funcionários só podem estar cá um ano, contrariamente aos 3 anos de permanência de antigamente. Um pelo CTP, outro pela Segurança Social. O que fazia com que o tempo de permanência fosse mais ou menos de 3 anos, o que permitia à escola dar-lhes ou fazer formação. Agora, como só cá estão pelo período de um ano, são mão de obra desqualificada que nós não temos tempo de preparar para poder ser mais útil à escola. É uma má gestão de recursos humanos que nós somos obrigados a fazer.

2.3 Gestão financeira – não existe autonomia. A dotação orçamental é exactamente igual a antes do contrato de autonomia. Relativamente à prestação de contas: com o contrato de autonomia foi-nos atribuído um reforço de 44 horas semanais em 2007, que podemos gerir e que fomos gerindo com apoios suplementares a algumas turmas e em actividades, e a possibilidade de as horas que não forem gastas poderem ser transformadas em dinheiro, mas até ao momento ainda não foram pagas. Fizemos um pedido e responderam-nos que não estavam esquecidas. Foi um compromisso do Ministério, mas que só seriam pagas a partir do próximo ano.

3. Pergunta

O Contrato de Autonomia da Escola A1 constitui um instrumento de melhoria da qualidade dos serviços prestados pela mesma?

Resposta: Em 2007/2008, em termos de melhoria da qualidade não. Nós pontualmente conseguimos agilizar uma ou outra coisita, mas penso que neste momento ainda não há um

reflexo. Embora tenha uma vantagem que é o facto de pela primeira vez a escola se ter confrontado com a necessidade de impor objectivos e metas a atingir. E isso levou a que a escola pensasse um bocado mais à frente, ou seja, as pessoas para além de pensar, nós naturalmente fazemos bem, que fazemos o que fazemos com qualidade, apesar disso, será que nós podemos melhorar? As pessoas começaram a pensar que o que se estava a fazer, ou seja, não nos bastava que achássemos que éramos naturalmente bons. Era necessário atingir alguns dos objectivos com que nos comprometemos com terceiros. A monitorização a nível interno. Temos um grupo de trabalho que são os elementos do Conselho Pedagógico. A nível externo, temos um grupo de acompanhamento (de acordo com o que está na lei ou contrato), composto por um representante da DREN, um responsável da comunidade / Região que, no nosso caso, é o Director do Centro de Formação de [REDACTED], um vereador da Câmara [REDACTED], os pais e dois elementos da escola. Esse acompanhamento é regular. Faz-se trimestralmente e, no final do 1.º ano, tivemos agora a entrega do Relatório de Actividades da equipa de acompanhamento. Estamos no 1.º ano de aplicação relativamente à melhoria dos resultados dos alunos, estamos nos primeiros meses de implementação do Projecto [REDACTED] para os alunos do 8.º ano.

4. Pergunta

O contrato de autonomia da Escola A1 contribui para uma melhor qualidade de ensino?

Resposta: Nós, ao gerirmos o currículo, tínhamos ideias para melhorar a prestação dos nossos professores e dos nossos alunos, para melhorar a qualidade do ensino em relação aos alunos do 8.º ano que estão envolvidos neste projecto. Relativamente aos outros, (leia-se níveis de ensino), ainda não há análise, não há grandes diferenças, embora à partida o facto de os professores começarem a trabalhar por objectivos ajudou, mesmo com toda esta polémica sobre avaliação. Estes professores já sabiam como se trabalha por objectivos, para eles já não era novo.

5. Pergunta:

O Contrato de Autonomia celebrado entre a Escola A1 e a DREN permitiu mudanças ao nível da gestão, direcção e orientação (dos alunos, níveis e oferta educativa) do referido estabelecimento de ensino?

Resposta: Não, nós aí já tínhamos uma grande autonomia.

Pergunta ao entrevistado: A vossa escola foi convidada ou candidatou-se à celebração do contrato de autonomia?

Resposta: Esta escola foi convidada para ir a uma reunião a Lisboa, onde estiveram mais 50. Depois o processo foi alargado a mais de 1000 escolas. Já tínhamos um historial de avaliação interna a que se seguiram as avaliações externas. Já tínhamos hábitos de

avaliação através do projecto ■■■■, tínhamos alguns hábitos de auto-avaliação, avaliação interna e avaliação externa, e concorreremos com as 1000 e tal escolas e fomos uma das 24 seleccionadas. Foi feita a avaliação externa e foi celebrado o contrato com as 22 escolas.

Sobre as instalações da escola o entrevistado respondeu:

Tínhamos alguns défices, é uma escola com 40 anos. A avaliação externa não pretende vir ver coisas bonitas. A avaliação externa pretende vir ver o que se passa e em função dos resultados que a escola atinge e, se os atinge com deficientes instalações, isso passa a ser mérito dos professores. Nós estamos a ser alvo de uma intervenção do parque escolar. Iniciamos as obras há 3 meses porque somos uma escola que precisa de obras.

6. Pergunta:

É visível uma melhoria dos resultados escolares após a assinatura do contrato? (já houve reflexos nos resultados escolares?)

Resposta: Não. Prejudicado.

7. Pergunta

É visível uma melhoria na gestão após a assinatura do contrato?

Resposta:

Não se nota grande diferença porque eu penso que o contrato de autonomia ainda não entrou em velocidade de cruzeiro. Eles vão-se lembrando de situações pontuais. Parece-me que pontualmente eles vão facilitando a quem tem contrato de autonomia, mas ainda não entrou em velocidade de cruzeiro. Nem a escola se organiza nesse sentido, nem a tutela encontrou todos os mecanismos em que tem coragem para passar alguma responsabilidade para a escola. Penso que daqui a 4 anos já haja a possibilidade de, aí sim, já se ver alguma coisa.

8. Pergunta: São visíveis mudanças na escola em consequência da assinatura do contrato?
A que nível? E em que áreas?

Resposta: Não são visíveis neste momento. Pontualmente, na gestão curricular. Pontualmente, nos recursos humanos. Definitivamente a única parece ser a gestão curricular. Aí sim, conseguimos de facto fazer.

9. Pergunta

A comunidade envolvente à escola passou a participar mais ou está mais sensibilizada para participar/cooperar/colaborar?

Resposta:

A escola sempre foi muito ligada à comunidade envolvente, ou seja, já havia hábitos grandes a nível da escola de se envolver com a comunidade. Esse hábito já existia.

O que é que eu penso? Penso que com o contrato de autonomia o que é que nós temos? Temos a Câmara a vir mais vezes porque vem a equipa de acompanhamento. Uma escola com autonomia com a visibilidade que tem acaba por ser mais tentador quer para a autarquia, quer para algumas empresas, porque diga-se, em abono da verdade, que a mediatização de que as escolas foram alvo não deixa de ser mau. Eu lembro-me que na altura da celebração do contrato de autonomia basta que se saiba que eu sou uma das 22 escolas que isso em termos de marketing já foi bom, que já não preciso de mais nada. Não é esse o nosso caso porque esperamos mais do que isso, mas neste momento, em termos efectivos, não mudou muito.

O tecido empresarial sempre foi receptivo a fornecer estágios aos alunos. A escola tem um número de alunos insuficientes, em algumas áreas, para fazer face aos pedidos do tecido empresarial.

Neste momento somos das poucas escolas que já atingimos as metas de 2011 que eram 50% da área formativa em termos de áreas profissionalizantes

10. Pergunta

A comunidade envolvente à escola passou a ver a escola de forma diferente?

Resposta:

A comunidade envolvente, tirando os que estão mais relacionados, que é a Câmara na medida em que o vereador é um antigo Presidente de um Conselho Executivo, e por isso tem sensibilidade e acaba por perceber o que está por trás de um contrato de autonomia, isso fez com que a Câmara também se aproximasse mais, quer através da equipa de acompanhamento, quer através do Conselho Transitório. O Vereador faz questão de estar presente. Isso faz com que a Câmara acaba por ver a escola com outros olhos, muito embora esta escola já fosse muito acarinhada pela autarquia, pelo dinamismo que tem, pelos projectos que tem, pela visibilidade que tem. Não só pelo contrato de autonomia, mas por outro tipo de projectos.

Eu penso que os Pais estão muito felizes. Na generalidade, a nossa escola é uma opção que os pais fazem neste momento, pela qualidade, embora muitos seja pela proximidade, pela existência de cursos profissionais que não existem muito no Concelho, mas também começa a existir já uma opção pela qualidade para prosseguimento de estudos, pelos

projectos. Por exemplo, para os que querem ir para medicina, nós temos uma parceria com a Universidade de Santiago de Compostela e com as escolas de Santiago e isso acaba por se traduzir numa procura crescente da escola não só para as áreas profissionalizantes, mas também no prosseguimento de estudos pelo elevado grau de qualidade.

Vêm alunos de outras escolas, deste e doutros Concelhos, e de Colégios privados, para esta escola por causa de um projecto que é diferente e original.

11. Pergunta

O clima da escola melhorou com a assinatura do contrato?

Resposta:

Nós assinamos o contrato numa altura complicada, já na altura da avaliação externa o clima já era pouco favorável e, a partir do ano passado, consideramos que o clima nas escolas não é nada agradável, portanto, mais vale não falarmos de clima de escolas, senão pensamos que o contrato de autonomia é uma coisa má.

A escola é uma escola característica que tem personalidade e tem a perfeita noção do seu papel e importância no Concelho, tem a noção clara do seu valor, da qualidade que tem, quer nas áreas profissionalizantes quer no prosseguimento de estudos, portanto, digamos que assim há um clima saudável.

12. Pergunta

Passou a haver maior relacionamento entre o Conselho Executivo e a DREN?

Resposta: Não houve muito mais, ou seja, o que é que aumentou? Aumentou, como nós passamos a ter uma pessoa responsável na Direcção Regional, que faz parte da equipa de acompanhamento. Nós até passamos a falar menos com a Direcção Regional. Antigamente para tratar de assuntos tínhamos de falar para sectores diferentes, e agora, quando temos algum problema para resolver, falamos com a responsável pelo acompanhamento e acaba por agilizar. Mas em termos de relação escola DREN não se alterou de facto, mantém-se a mesma.

12.1 E apoio?

Uma das situações que tivemos foi de contratar uma técnica especializada para um curso nocturno, e mesmo o facto de termos a responsável da DREN não agilizou. Tivemos na mesma que estar à espera durante um mês pela autorização, com os alunos sem aulas. Considero que a DREN ainda é muito burocratizada. Penso que ainda assim, há algum desconforto na própria Direcção Regional, que é assim: Mas aquelas escolas podem fazer

alguma coisa sem nos consultar? Nota-se ali um bloqueio “Mas onde é que diz que as escolas com autonomia podem fazer isso sem nos consultar?”

13. Pergunta

Como considera o relacionamento com o poder central?

Considera que o relacionamento com o poder central assenta mais numa relação entre pares ou o poder hierárquico não se alterou em nada?

Resposta:

Está muito longe. A nossa relação com o poder neste momento é com a Direcção Regional, que é uma extensão do poder, mas é a que está mais próxima.

Mantém-se e continua a haver a relação hierárquica em relação ao poder central. A relação pelo facto de as escolas terem contrato de autonomia, obrigou a reuniões de trabalho e fez com que as pessoas se conheçam melhor. Fez com que haja uma pessoa responsável na Direcção Regional. Isso facilitou, de certa forma, resolver alguns problemazitos, o que não quer dizer que não se resolvessem da mesma maneira, mas assim é mais rápido.

14. Pergunta

Que expectativas levaram a escola à celebração do contrato de autonomia.

Resposta:

Quando nós elaboramos uma proposta de contrato de autonomia nós não pedimos o mundo, mas digamos, pedimos assim, nós fomos alvo de uma avaliação externa, esta identificou algumas debilidades, fomos alvo de uma avaliação pela inspecção que também detectou debilidades, fizemos uma auto-avaliação e também verificamos algumas debilidades, fomos alvo também de uma avaliação externa pelo programa [REDACTED] que também identificou outras debilidades e os nossos objectivos quando fizemos a primeira proposta do contrato de autonomia era darmos resposta no sentido de melhorar. Nós queríamos mexer nos aspectos que estavam mal e uma das coisas era a própria organização funcional da escola no que diz respeito ao Conselho Pedagógico, Assembleia de Escola, a nível de departamentos, grupos disciplinares. A nossa proposta inicial do contrato de autonomia mexia e alterava tudo isto, alterava toda a lógica dos departamentos da escola, uma vez que a debilidade era a organização estrutural da escola, a forma como se interligavam as estruturas intermédias com as estruturas de topo. Nós fizemos uma proposta muito objectiva de mudar tudo isso, e que não foi aceite. Sabíamos que a nossa proposta inicial era extremamente arrojada e responsável e, se havia alguma coisa a alterar, seria por aí. Aliás, ficamos muito felizes quando saiu o novo modelo de gestão porque muito do que nós gostávamos, e nos foi recusado, acabou por vir já plasmado agora no 75, de forma diferente e menos arrojada, mas é bom que muitas das coisas que nós achávamos

que deviam mudar, mudaram. Mas não foram tão longe como nós gostaríamos, um Conselho Pedagógico sem pais, sem alunos, e sem funcionários e só com especialistas em educação para tratar de questões de pedagogia, uma Assembleia de Escola, agora Conselho Geral forte onde os membros não tivessem conhecimento das decisões do Conselho Executivo, os Coordenadores de Departamento em vez de estarem no Conselho Pedagógico estarem na Assembleia de Escola, mas tudo isto não foi aceite. A nível de gestão de recursos humanos, a nível de gestão financeira a nível de recursos materiais também não foi tudo contemplado.

15. Pergunta

Numa escala de 0 a 5 em que medida o contrato correspondeu às expectativas da escola.

Resposta:

Vamos dividir duas situações.

Nós assinamos o contrato. Ao assinarmos assumimos que era aquele contrato, não era o que nós gostaríamos, mas era aquele. No que diz respeito a esse contrato, nós podemos, é difícil neste momento, avaliar, porque estamos nem a meio do percurso. De qualquer forma, a expectativa que tenho é que poderá andar no 3, 4. Poderá, ainda, revelar-se uma coisa boa, daqui até ao final, se houver mais algumas alterações. É impossível não ser uma coisa boa, o contrato não se traduz numa coisa negativa, isto é, o contrato não vai prejudicar a escola, será sempre algo de bom. Poderia ser muitíssimo bom, mas está entre o normal.

Se nós considerarmos o que nós pretendíamos com o nosso contrato de autonomia que nunca foi assinado consideramos este, um mau contrato de autonomia.

16. Pergunta:

Considera que o Contrato de autonomia é um instrumento de descentralização do sistema educativo.

Resposta

Deveria ser. A autonomia é um contra-senso, é uma coisa ilógica, quando nós falamos quem é que nos atribui autonomia? São os políticos. Então, se são os políticos que passam a vida inteira a tentar ganhar poder, e quando têm poder de decisão de gestão, então não é muito lógico que quando chegam ao poder que peguem na pasta que conquistam e entreguem a alguém. É ilógico. A autonomia em termos de organizações públicas é um contra senso. Era o que devia ser, mas o poder, e de facto temos assistido a algumas situações em que a tutela não tem a coragem e a vontade, eu também reconheço que há alguma dificuldade de responsabilização de alguns Conselhos Executivos, ou seja, não podemos dizer, se eu fosse tutela, também não entregaria de mão beijada a autonomia a

todas as escolas. Seria necessária uma avaliação externa credível, responsável, e aí sim. Eu penso que a tutela teve um momento de ouro quando fez a avaliação externa, rigorosa, nem sequer dependente de inspecções. Foi uma equipa autónoma, não dependente do Ministério, eram só 22 escolas, o risco era reduzido, podiam ter arriscado mais.

17. Pergunta:

Considera que o contrato de autonomia é um instrumento de desconcentração de poderes ou de (re)centralização de poderes?

Resposta:

Não é nem uma coisa nem outra. A contratualização da autonomia neste momento não tem qualquer efeito, não são as 22 escolas do país que tem alguma coisa a ver com descentralização ou desconcentração de poderes. Continuamos a ter um poder centralizado, semi - desconcentrado nas Direcções Regionais. Ainda não passou para as escolas. Mesmo as delegações de competências que vêm das Direcções Regionais para as escolas não são competências efectivas de gestão, são competências funcionais. É as escolas serem elas a cumprir o que a tutela manda.

Pergunta:

O Contrato de Autonomia da Escola EA1, conferiu-lhe mais autonomia, poder de decisão, ou é mais um documento de eficácia nula?

Resposta:

Em algumas situações, como ao nível da gestão pedagógica e de gestão de currículo sim, é um projecto que está a ser mediatizado e que só foi feito, e só está a ser feito porque nós podíamos gerir essa parte do currículo. Não podemos dizer que seja um documento de eficácia nula a este nível.

É um documento de eficácia nula em alguns patamares ou domínios da autonomia. Nalgumas áreas de autonomia como na gestão financeira, na gestão de recursos humanos que são pilares fundamentais de autonomia e, aí sim, é um documento de eficácia nula. Ao nível da gestão curricular é que me parece que numa escola é fundamental mais do que os recursos humanos. Eu não preciso de ter mais dinheiro, mais recursos humanos, o que me interessa é gerir. E, se puder gerir um bom documento, é uma possibilidade em aberto de sermos uma escola melhor. Tenhamos nós capacidade, imaginação, criatividade para poder gerir o bocadinho que nos dão podê-lo gerir bem.

18. Pergunta:

Se for chamada a renegociar o actual contrato que alteração sugeriria?

Resposta:

É Complicado só por um motivo. A saída do Decreto – Lei 75 sobre o novo modelo de gestão veio interferir claramente com o contrato de autonomia em algumas coisas. Algumas das coisas que nós propusemos já são agora para todas as escolas, ficaram ultrapassadas. Gostaríamos de renegociar objectivos. Na altura em que negociamos já tínhamos resultados e, apesar de sermos uma boa escola, aumentamos bastante os resultados iniciais. Havia situações pontuais para renegociar por força da alteração da lei. O Conselho Executivo designar os Coordenadores de Departamento. No nosso contrato inicial já tínhamos, e agora passou para a lei geral. Nós neste momento até ficamos um pouco debilitados porque no nosso contrato o Presidente do Conselho Executivo designava o Coordenador e propunha-o ao Departamento e este validava ou não. Agora não, agora o Presidente escolhe e não diz nada a ninguém.

Nós voltaríamos sempre à carga com o seguinte: gostaríamos de poder gerir os recursos humanos, de poder gerir os recursos financeiros. Não numa lógica de querermos mais dinheiro, mas numa lógica de gerir melhor o dinheiro. Nós queríamos poder gerir numa lógica de bianual em termos de investimentos da escola, e não numa lógica de duodécimos anual e depois mês a mês. São situações em que é mais fácil nós negociarmos se tivermos o dinheiro todo, do que negociar a pagar aos soluços, de mês a mês. Para nós, de facto, não é gerir mais recursos humanos mas gerir melhor os recursos humanos. Poder, eventualmente, dispensar alguns funcionários que não nos servem e ficarem outros que nos servem. Não é ter mais, é ter melhor. Em termos financeiros é exactamente a mesma coisa, não é ter mais dinheiro, mas gerir melhor o dinheiro.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Entrevista ao Presidente do Conselho Executivo da Escola EA2

A Escola EA2 celebrou um Contrato de Autonomia com a DREC, em 10 de Setembro de 2007.

No início da entrevista o entrevistado referiu que prefere o termo compromisso ao de contrato de autonomia. Inicialmente começamos o processo com a DREN mas depois foi com a DREC.

1. Pergunta:

O Contrato de Autonomia celebrado entre a DREN e a Escola EA2 contribuiu para o reforço dos poderes de gestão desta escola?

Resposta: Não, porque os poderes de gestão com que estamos são exactamente os mesmos do 75.

2. Pergunta:

Em que medida a assinatura do contrato deu mais autonomia à Escola EA2, a que níveis, designadamente:

2.1 – Na gestão do currículo.

Resposta: Não nos deu. Na gestão do currículo, o que ficou no contrato é poder limitar o número de alunos a 24 e/ou 26, por turma.

.

2.2- Na gestão dos recursos humanos.

Resposta: Também não nos deu. Nós, no pré-contrato, quando estávamos a negociar o contrato, a ideia que nós tínhamos era poder renovar o contrato com os professores contratados, mediante o parecer do Conselho Pedagógico, e isso foi retirado porque se opunha à lei geral. Neste nível não temos nenhuma prerrogativa por termos contrato de autonomia.

2.3- Na gestão financeira.

Resposta: Na gestão financeira ficou contratualizado que aquela parte do crédito que nós não utilizamos, do crédito horário, podia ser convertido em equivalente financeiro, como no passado, mas ao fim deste ano ainda não foi possível.

Perguntei: Porquê?

Resposta: Porque foi a parte do Ministério da Educação que eles ainda não conseguiram viabilizar essa situação. O 75 já diz isso, a única questão é que podemos fazer contratos pelo tempo de gestão. O que é que eu quero dizer com isso? Por exemplo: imagine que queríamos comprar uma fotocopiadora. Nós não podíamos assumir encargos superiores a um ano, não é? E no contrato de autonomia ficou colocada essa hipótese. Os contratos

podem ir até ao limite do período de tempo da gestão, se for ao 2.º ano só podemos fazer por três anos, daqui para a frente.

Na gestão financeira foi isto, é um pormenor. Nós, por acaso, ainda não utilizamos isto. E não podia utilizar porque o contrato de autonomia foi assinado em 2007 e, em 2008/2009, estão em ano de eleição e todas as escolas estão limitadas por final de mandato. Só daqui para a frente é que se poderá utilizar.

3. Pergunta

O Contrato de Autonomia da Escola EA2 constitui um instrumento de melhoria da qualidade dos serviços prestados pela mesma?

Resposta: Sim, enquanto compromisso assumido pela Escola.

Pergunta: “lendo nas entrelinhas” e enquanto compromisso assumido pelo Ministério da Educação?

Resposta: Foi o de podermos ter turmas com 24 a 26 alunos e nós nem sequer utilizamos este ano.

Parece-me que o que está aqui, e que é mais relevante, é o compromisso que a escola assumiu de alcançar objectivos e ter tido a preocupação de ter tido uma avaliação interna e, nessa perspectiva, tentar melhorar e de ter tido um conjunto de procedimentos com esse intuito.

4. Pergunta

O contrato de autonomia da Escola EA2 contribui para uma melhor qualidade de ensino?

Resposta: O contrato de autonomia em si? Eu tenho algumas dúvidas. No entanto, os procedimentos que levaram à assinatura do contrato, sim. Na perspectiva em que houve uma avaliação externa que detectou algumas áreas de melhoria, alguns pontos fortes, e a escola teve a preocupação de tentar ultrapassar, de tentar resolver as situações apontadas na área da melhoria.

Não o contrato como um produto acabado, mas como súmula de um conjunto de processos que levou à assinatura do contrato e aqui, conta essencialmente, a avaliação externa.

5. Pergunta:

O Contrato de Autonomia celebrado entre a Escola EA2 e a DREN permitiu mudanças ao nível da gestão, direcção e orientação (dos alunos, níveis e oferta educativa) do referido estabelecimento de ensino?

Resposta: Não. A única coisa que está no contrato relativamente a isto é estender o espírito do 50 dos planos de recuperação aos alunos do ensino secundário.

Pergunta: E isto concretiza-se de que forma?

Resposta: Nós temos no contrato, e mais tarde no Regulamento Interno, que os alunos que têm níveis negativos a algumas disciplinas, sob proposta do Conselho de Turma, são obrigados a frequentar as actividades de reforço das aprendizagens. Se os alunos se recusarem, no ano seguinte, e se tiverem nível de avaliação negativa, a escola só aceita a matrícula dos alunos no pressuposto de os Encarregados de Educação assumirem o compromisso em como os alunos vão frequentar essas actividades, todas as actividades propostas pela escola. Explicando de uma forma mais clara, um aluno tem nível negativo e nós propomos algumas medidas de remediação. O Encarregado de Educação de um aluno no 3.º ciclo é obrigado a aceitar as medidas de recuperação. Nós estendemos este espírito ao Secundário e, se caso a decisão dos pais não for de encontro a essas medidas, se a decisão dos pais tiver como resultado o aluno não ter atingido o nível positivo, nós, no ano seguinte, exigimos que os pais têm que se sujeitar às propostas e decisões da escola. Para as aulas de apoio não temos mais nada em termos de recursos humanos, nós conseguimos fazer porque o nosso corpo docente tem um nível etário elevado e, por isso, temos muitas horas ao abrigo do art.º 79.º, portanto a redução pela idade, e são essencialmente utilizadas essas horas.

6. Pergunta:

É visível uma melhoria dos resultados escolares após a assinatura do contrato? (já houve reflexos nos resultados escolares?)

Resposta: Não, porque na realidade já tínhamos percentagens de sucesso superiores a 95%, ao nível do 3.º ciclo, e superiores a 85%, no ensino secundário. Na realidade os resultados que nós temos são dentro desses níveis.

7. Pergunta

É visível uma melhoria na gestão após a assinatura do contrato?

Resposta: Talvez, essencialmente em quê? Na perspectiva do resultado da avaliação externa e não, em si, do contrato de autonomia, mas como resultado da avaliação externa, como lhe disse atrás, que identificou algumas áreas de melhoria.

7.1. Pergunta São visíveis mudanças na escola em consequência da assinatura do contrato? A que nível? E em que áreas?

Resposta

Essencialmente em termos de requalificação do espaço escolar. Porquê? Porque nós, no contrato tínhamos, como compromisso com o Ministério da Educação, fazer uma

intervenção em termos do pavilhão gimnodesportivo, no período de vigência do contrato. E eu acredito que por este motivo a escola foi seleccionada para uma 2.ª fase da intervenção da (EPE) - Empresa Parques Escolares, que está a fazer a requalificação de todas as escolas do ensino secundário de forma faseada, e penso que o antecipar da fase em que nós entramos tem a ver com a eminência da celebração do contrato.

8. Pergunta

A comunidade envolvente à Escola passou a participar mais ou está mais sensibilizada para participar/cooperar/colaborar?

Resposta: Eu Penso que sensivelmente o mesmo.

Pergunta: Tem muita diversidade de oferta, cursos profissionais, é uma escola que interage com as empresas da zona?

Resposta:

Nós temos 3.º ciclo e secundário, prosseguimento de estudos, não temos nenhum curso profissional de secundário.

A imagem da escola na opinião pública ainda não é muito. Não é normal as pessoas “verem” esta escola com uma oferta de cursos profissionais. Diversificamos com o Centro de Novas Oportunidades

A colaboração e participação dos pais é sensivelmente a mesma.

9. Pergunta

A comunidade envolvente à Escola EA2 passou a vê-la de forma diferente?

Resposta: Acho que sim. Exactamente por nós termos feito parte do projecto - piloto de avaliação externa, e termos sido uma das 22 escolas que assinou o contrato. Penso que esta individualidade, de ser uma das poucas escolas que tem o contrato assinado, levou a que as pessoas vissem a escola de modo um pouco diferente.

10. Pergunta

O clima da Escola EA2 melhorou com a assinatura do contrato?

Resposta: Penso exactamente na mesma perspectiva da resposta anterior, porque penso que isso levou a um aumento da auto-estima da comunidade escolar.

11. Pergunta

Passou a haver maior relacionamento entre o Conselho Executivo e a DREN?

Resposta: Sim essencialmente decorrente da necessidade de haver a avaliação do contrato. Na equipa de acompanhamento há um elemento da DREC, e decorre daí a necessidade de relacionamento, pois há reuniões periódicas.

12. Pergunta

Considera que o relacionamento com o poder central assenta mais numa relação entre pares, ou o poder hierárquico não se alterou em nada?

Resposta: Não se alterou.

13. Pergunta

Que expectativas levaram a escola à celebração do contrato de autonomia?

Resposta: Expectativas fundamentalmente foi, aquilo que nós pretendemos essencialmente, foi, numa 1.ª fase, ser sujeito a uma avaliação externa e depois, no contrato de autonomia colocar algumas boas práticas que a escola tinha, colocá-las em prática. Portanto, formalizar algumas boas práticas que tínhamos. Deixe-me dizer-lhe uma coisa, algumas das coisas que nós tínhamos no nosso pré-contrato ficaram formalizadas depois na legislação. Por exemplo, nós tínhamos no nosso pré-contrato a possibilidade de, para aumentar os índices entre as aulas previstas e dadas pelos professores, as permutas, as substituições, as compensações, que depois ficaram plasmadas na legislação que saiu, e foram retiradas do contrato. A sensação que eu tenho é que dos encontros que existiram entre a Sr.ª Ministra da Educação e a Escola, no sentido de avançar com o contrato, foram retiradas algumas elações que depois foram plasmadas na lei .

Nós no pré-contrato tínhamos, inclusive, previsto o número de faltas que os alunos podiam dar, e saiu qualquer coisa naquele artigo 22.º, que depois foi relativamente confuso, portanto, também saiu qualquer coisa nesse sentido.

14. Pergunta

Numa escala de 0 a 5 em que medida o contrato correspondeu às expectativas da Escola EA2?

Resposta: Eu punha aqui um 4 (quatro), só não ponho um 5 (cinco) porque, na verdade, aquilo que pretendíamos ter contratualizado, em termos de recursos humanos, não se foi tão longe como nós tínhamos previsto.

A explicação para a atribuição desta “classificação” é a de que quando partimos para o contrato tínhamos a noção que era talvez mais fácil mudar a lei do que contratualizar

algumas coisas, e pronto, também não fomos tão ambiciosos, quiçá, como outras escolas. Não quer dizer que outros não tenham sido, mas o nosso contrato foi feito com grande racionalidade e percebendo o enquadramento da lei.

15. Pergunta:

Considera que o Contrato de autonomia é um instrumento de descentralização do sistema educativo?

Resposta: Eu acho que não, porque não houve. Aquilo que eu sinto, aquilo que nós sentimos é que o Ministério negociou os contratos com as escolas, aquilo que era possível em termos centralização plasmou na lei e é para todas as escolas, certo? O que ficou em termos de contrato foram mais compromissos do que situações de descentralização.

16. Pergunta:

Considera que o contrato de autonomia é um instrumento de desconcentração de poderes ou de (re)centralização de poderes?

Resposta: A resposta aqui é um pouco a mesma que a anterior.

Pergunta: E (re)centralização?

Também não vejo nessa perspectiva. Na realidade, se quisermos colocar em termos actuais, sim. Porque se os poderes estavam atribuídos ou instituídos às Direcções Regionais, foram de novo reassumidos pela tutela. Mas não me parece que isso seja causa-efeito dos contratos de autonomia.

17. Pergunta:

O Contrato de Autonomia da Escola EA2, conferiu-lhe mais autonomia, poder de decisão, ou é mais um documento de eficácia nula?

Resposta: Não consigo dar uma resposta objectiva. Porquê? Na realidade na nossa perspectiva o que aconteceu foi que a escola assumiu um conjunto de compromissos e criou um conjunto de responsabilidades acrescidas e, nessa perspectiva, eu penso que foi uma mais-valia.

18. Pergunta:

Se for chamada a renegociar o actual contrato que alteração sugeriria?

Resposta: A nossa principal questão era essencialmente ao nível de recursos humanos, na perspectiva de alguns contratados lhe ser renegociado o contrato, sempre sob o parecer do

Conselho Pedagógico. E, em termos de recursos humanos, também quando um Colega falta 5, 6, 7 dias, parece-nos que, aliás, a escola podia resolver as situações, de forma muito mais célere, com a atribuição de horas extraordinárias a alguns Colegas. Digamos que, essencialmente, a alteração que faria, seria em termos de recursos humanos, gerindo estes recursos de forma mais autónoma.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Entrevista ao Presidente do Conselho Executivo da Escola EA3

A Escola EA3 celebrou um Contrato de Autonomia com a DREN em 10 de Setembro de 2007.

1. Pergunta:

O Contrato de Autonomia celebrado entre a DREN e a Escola EA3 contribuiu para o reforço dos poderes de gestão desta escola?

Resposta: Nem por isso. Permitiu-nos fazer uma gestão mais flexível dos tempos escolares e deu-nos mais liberdade na gestão de equipamentos e instalações. Os poderes de gestão da escola continuam a residir, sobretudo, fora da escola.

2. Pergunta:

Em que medida a assinatura do contrato deu mais autonomia à Escola EA3?

2.1 – Na gestão do currículo.

Resposta: Na gestão do currículo não houve mais autonomia. O currículo mantém-se muito fixo. E, para lhe ser franco, tenho dúvidas que seja algo que interesse à escola. Temos autonomia para criar turmas de nível diferenciado, mas ainda não houve necessidade de irmos por aí.

2.2- Na gestão dos recursos humanos.

Resposta: Praticamente zero autonomia. Não temos mais autonomia para além daquela que têm as outras escolas. A nós, na altura em que assinamos o contrato foi-nos dada a possibilidade de podermos designar os Coordenadores de Departamento. Poder-se-á dizer: ah! Mas então tinham mais autonomia. Mas neste momento, mesmo essa autonomia está completamente ultrapassada, pois todas as escolas têm essa capacidade. Na minha opinião, o Governo acabou por antecipar uns meses aquilo que já sabiam que ia “oferecer” a todas as escolas.

2.3- Na gestão financeira.

Resposta: Tivemos um ligeiro acréscimo de autonomia. Para além de nos cingirmos e respeitarmos as mesmas regras de todas as escolas do país, demos um passo que, embora não esteja expressamente previsto no contrato, consideramos possível à luz do contrato. Criamos um regulamento de propinas, taxas e emolumentos a aplicar pela escola (disponível na nossa página na internet), nos casos em que as mesmas não estão

superiormente estabelecidas. Trata-se de uma inovação e de uma afirmação de autonomia.

3. Pergunta

O Contrato de Autonomia da Escola EA3 constitui um instrumento de melhoria da qualidade dos serviços prestados pela mesma?

Resposta: É um primeiro passo. O contrato de autonomia deve ser visto à luz do gradualismo. Pode ser um primeiro passo, se o Estado assim o quiser, para ir libertando as escolas do excesso de burocracia e do controlo à distância pelas DRES - Direcções Regionais de Educação.

4. Pergunta

O contrato de autonomia da Escola EA3 contribui para uma melhor qualidade de ensino?

Resposta: Duvido. Não tenho registo de que isso possa acontecer. A qualidade do ensino está nos professores – que não podemos escolher nem dispensar - e nos recursos físicos e financeiros de que dispomos

5. Pergunta:

O Contrato de Autonomia celebrado entre a Escola EA3 e a DREN permitiu mudanças ao nível da gestão, direcção e orientação (dos alunos, níveis e oferta educativa) do referido estabelecimento de ensino?

Resposta: Não. Nem era necessário. As mudanças só servem se forem para melhorar. Tudo se manteve na mesma. Tivemos até um percalço, por exemplo, porque perdemos, por aposentação, a Técnica Superior que tínhamos, e não a pudemos substituir, porque nos dizem não existir dispositivo legal para o efeito.

6. Pergunta:

É visível uma melhoria dos resultados escolares após a assinatura do contrato? (já houve reflexos nos resultados escolares?)

Resposta: Houve melhorias dos resultados escolares, mas do meu ponto de vista, essas melhorias tiveram muito pouco a ver com o contrato de autonomia. As melhorias verificadas têm a ver, do meu ponto de vista, com dois outros factores: um menor grau de dificuldade na realização / correcção dos exames nacionais e o processo de avaliação dos professores.

7. Pergunta:

É visível uma melhoria na gestão após a assinatura do contrato?

Resposta: Não dei por nada. A única diferença, a nível da gestão, é o facto de termos de produzir mais relatórios para apresentar à Comissão de Acompanhamento Local. A gestão propriamente dita não sofreu alterações sensíveis. Nem melhorou nem piorou, obrigou-nos a um esforço complementar de organização de informação e de apresentação de relatórios.

7.1 Pergunta:

São visíveis mudanças na escola em consequência da assinatura do contrato? A que nível? E em que áreas?

Resposta: Não me ocorre nenhuma mudança. O que nós sentimos é que há um novo quadro de acção ou, pelo menos, está-se a abrir um novo espaço e, eventualmente, um novo paradigma de gestão, uma nova mentalidade organizacional. Há indícios de uma nova mentalidade organizacional.

8. Pergunta:

A comunidade envolvente à escola passou a participar mais ou está mais sensibilizada para participar/cooperar/colaborar?

Resposta: A comunidade envolvente à escola participa da forma que sempre participou, não há mudança.

9. Pergunta:

A comunidade envolvente à escola passou a ver a escola de forma diferente?

Resposta: Talvez, no início, quando se falava no contrato de autonomia, mas neste momento não.

10. Pergunta:

O clima da escola melhorou com a assinatura do contrato?

Resposta: Não, mantém-se um bom clima de escola. A escola fica, normalmente bem classificada no ranking das escolas e quando nos perguntam, em entrevistas, como é que conseguimos, costumamos dizer: os bons resultados devem-se aos alunos, família, escola, por esta ordem. No dia em que os resultados forem piores as causas e a ordem serão as mesmas. A escola tem mais de 100 anos. É uma escola com tradição e mantém a sua cultura.

11. Pergunta:

Passou a haver maior relacionamento entre o Conselho Executivo e a DREN?

Resposta: Penso que o relacionamento é o mesmo, quer na quantidade, quer na qualidade.

11.1 E apoio?

Resposta: O apoio é mais directo porque foi criada uma equipa especial da Direcção Regional para acompanhar as escolas.

12. Pergunta:

Como considera o relacionamento com o poder central?

Considera que o relacionamento com o poder central assenta mais numa relação entre pares ou o poder hierárquico não se alterou em nada?

Resposta: Não se vêem alterações substantivas. O relacionamento manteve-se tal como era antes da celebração do contrato de autonomia.

13. Pergunta

Que expectativas levaram a Escola EA3 à celebração do contrato de autonomia?

Resposta: Esta escola sempre lutou, digamos assim, por dispor de mais autonomia para poder tomar decisões, no âmbito da sua acção, sem estar dependente de terceiros, sempre lutamos por isso. Ao convidarem-se as escolas para, pela primeira vez, aderirem ou assinarem um contrato de autonomia, esta escola considerou que era dar mais um passo no caminho que há muito vem trilhando. As expectativas são estas: a escola trilhou no passado, trilha agora, e trilhará no futuro todos os caminhos que lhe possam dar mais autonomia, isto é, a escola procurará maior independência burocrática e funcional relativamente às estruturas centrais e regionais do Ministério da Educação.

14. Pergunta

Numa escala de 0 a 5 em que medida o contrato correspondeu às expectativas da Escola EA3?

Resposta: Como não esperávamos deste contrato de autonomia muito mais do que aquilo que ele é, atribuiria três pontos numa escala de 0 a 5.

15. Pergunta:

Considera que o Contrato de autonomia é um instrumento de descentralização do sistema educativo?

Resposta: Não propriamente.

16. Pergunta:

Considera que o contrato de autonomia é um instrumento de desconcentração de poderes ou de (re)centralização de poderes?

Resposta: Pode ser um instrumento de desconcentração de poderes mas, este contrato, ainda não o é.

Recentralização, não me parece. Penso que dificilmente se poderia recentralizar mais a educação.... Penso que tudo está na mesma. Poderia haver mais desconcentração mas neste momento não há.

17. Pergunta:

O Contrato de Autonomia da Escola EA3, conferiu-lhe mais autonomia, poder de decisão, ou é mais um documento de eficácia nula?

Resposta: A autonomia e o poder de decisão da escola continuam a ser incipientes. Não considero um documento de eficácia nula porque é um documento que abriu algumas portas, ou seja, depende do uso que lhe damos, e pode vir a ser utilizado de forma mais eficaz do que aquela que tem sido.

18. Pergunta:

Se for chamada a renegociar o actual contrato que alteração sugeriria?

Resposta: O contrato de autonomia está construído de acordo com um paradigma que eu não partilho. O contrato de autonomia está construído como uma espécie contrato de adesão, do mesmo género que são contratualizadas as apólices de seguro. Dito de outra forma, se nós em vez do contrato enviássemos um ofício à DREN a pedir autorização para fazermos o que prescreve o contrato e a autorização fosse dada, teríamos a mesma autonomia que temos com o contrato. O contrato de autonomia tem de ser elaborado a outra luz, com outra base. Quais são as competências e quem detém as competências educativas X, Y e Z? As escolas têm capacidade para as exercer ou não? Caso tenham capacidade para exercer essas competências, as mesmas devem ser delegadas nas escolas, em desfavor da administração central e regional.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Entrevista à Presidente do Conselho Executivo da Escola EA4

A Escola EA4 celebrou um Contrato de Autonomia com a DREN em 10 de Setembro de 2007.

1. Pergunta:

O Contrato de Autonomia celebrado entre a DREN e a Escola EA4 contribuiu para o reforço dos poderes de gestão desta escola?

Resposta: Reforço, muito pouco. Não, eu até diria quase nada, neste momento. Reforço de poderes, não. Nesta 1.ª fase deste contrato, do primeiro ano, ele foi celebrado, também, em 10 de Setembro. Ora, a 10 de Setembro, tinha sido realizado o arranque do ano lectivo, porque nós, não podemos estar a aguardar o arranque do ano lectivo, em Setembro, para pormos em prática algumas das medidas que eventualmente tínhamos pensado. Por isso, nós neste primeiro ano do contrato de autonomia, em termos de contrato em si, e de aplicabilidade directa na escola, e de inovação, não tivemos muita, foi um facto, mas isso é decorrente dos “timings” em que o contrato foi celebrado. Agora, o contrato de autonomia não veio reforçar os poderes do Conselho Executivo, não veio dar muita ênfase em termos de tomada de decisão autónoma da escola relativamente aos normativos legais. Nós estamos muito, e em todos os aspectos, sujeitos a todos os normativos legais a que os nossos Colegas estão.

O nosso contrato é mais ou menos a cópia do nosso Projecto Educativo, porque não fizemos diferenciação, isto é, não temos um Contrato de Autonomia para cumprir, independente do nosso Projecto Educativo.

Para nós, é o Projecto Educativo que é, digamos, o nosso mentor das dinâmicas de escola e a ele se associa, evidentemente. Nós inicialmente até estávamos numa perspectiva de o contrato de autonomia vir flexibilizar e, digamos, melhorar a aplicabilidade do nosso Projecto Educativo. E no primeiro ano aquilo que aconteceu foi, estarmos um pouco coarctados pelos “timings”, mas em termos de poder decisório nós não tivemos muito mais – valias relativamente aos Colegas que não têm contrato de autonomia. Em termos de poder decisório não tivemos.

O contrato veio na altura em que foram dadas uma série de competências que foram dadas aos Conselhos Executivos, a todos, e por isso nós vimos ali, no projecto que nós elaboramos, antes de saírem todas as competências, tínhamos lá estabelecido algumas e que foram aplicadas a todos porque houve um Despacho de 5 de Dezembro (salvo erro), de delegação de competências, e nesse Despacho houve muita coisa que foi atribuída aos Conselhos Executivos na generalidade e que tinha muitos aspectos que nós inicialmente tínhamos no nosso projecto ou contrato e que vieram a ser alargados a todos, e por isso não

momento, ou não se sentiu à vontade para o fazer, mas na área curricular pedagógica havia essa flexibilidade.

2.2. Aí eu digo que não temos muito mais - valias que as outras escolas. Estamos sujeitos, na mesma, ao concurso nacional, estamos sujeitos às cíclicas. Este ano permitiram que as escolas com contrato de autonomia começassem a fazer contratos a nível de escola, logo após a primeira cíclica mas funcionou bastante mal. Não sei se foi por ser o primeiro ano, porque nós fazemos isto tudo on-line, e não funcionou bem, demorava muito tempo. Essa parte está em falha.

Mesmo em relação ao pessoal não docente não temos qualquer margem de manobra relativamente a outras escolas. Para a contratação de alguma entidade, também não temos margem de manobra. Por isso, na gestão de recursos humanos nós não temos mais - valias.

2.3. Nós, neste momento não temos mais - valia. Em termos financeiros o contrato de autonomia não veio alterar, significativamente, a prática da escola. Podemos fazer a aquisição dos duodécimos, de fazer uso, mas o contrato não veio alterar. A alteração de dois para quatro duodécimos não veio ajudar, os nossos recursos são tão poucos, que francamente não vieram ajudar e, já tínhamos prática de solicitar duodécimos que iam sendo atribuídos à escola mediante as nossas argumentações, por isso já tínhamos essa prática e, por isso, o uso dos quatro duodécimos, a antecipação dos quatro duodécimos, não veio trazer uma mais - valia. Nós tínhamos outras propostas que foram todas recusadas.

Em termos financeiros houve algo que foi, para nós, importante. Foi o facto de o Ministério ter-nos aceite que se contratasse uma Psicóloga. A contratação da Psicóloga foi algo de excelente para a escola, que nós não tínhamos. O Ministério permitiu-nos contratar os serviços da psicóloga, por contrato anual, que todos os anos temos de solicitar, temos de referir qual a viabilidade do projecto seguinte, temos de fazer um balanço de tudo o que foi desenvolvido durante o ano.

Nós fazíamos o pagamento da Psicóloga via recursos da escola, e isso veio aliviar um bocadinho, mas foi só.

Continuamos a ter de pedir autorização, por isso é que, em termos de recursos humanos não houve uma mais - valia, e por isso associo esta contratação a um recurso financeiro, pois veio aliviar a parte financeira da escola.

Nós precisávamos de contratar uma empresa de serviços de manutenção informáticos e não temos recursos financeiros para o fazer, e não podemos. Queríamos a contratação de uma empresa de limpeza, porque tivemos baixa de alguns funcionários

e nem contrapondo a contratação de novos funcionários e, não podemos. Nesta parte não tivemos muita margem, não sei se foi por sermos os primeiros contratos ou por algum receio ao não saber até que ponto poderiam ir, não sei. O que é facto é que a esse nível não tivemos muita margem, e continuamos a não ter.

3. Pergunta

O Contrato de Autonomia da Escola A4 constitui um instrumento de melhoria da qualidade dos serviços prestados pela mesma?

Resposta: O que eu acho é que criou uma dinâmica diferente de escola. Nós já tínhamos o Projecto Educativo com metas distintas a atingir, com projectos e objectivos claros (na medida do possível), no entanto já tínhamos um trabalho de todos os Colegas no sentido de toda a gente trabalhar para o mesmo projecto, a mesma perspectiva. Eu acho que o contrato de autonomia veio criar uma dinâmica de conjunto, em que todos têm de trabalhar para um determinado âmbito, uma certa união, digamos uma definição clara do que se pretendia. E nesta perspectiva eu acho que a escola ganhou bastante. Houve um trabalho com intenção clara de atingir um projecto, e nessas questões eu acho que a escola beneficiou e trabalhamos muito nesse sentido.

Resultados escolares, a escola já tinha bons resultados, e contínua, digamos a trabalhar nesse sentido de responsabilização para resultados escolares, com essa intenção de prestar um serviço de qualidade à comunidade. Houve um trabalho contínuo sempre com uma perspectiva mais una de trabalho. Digamos que na perspectiva de trabalho e na dinâmica da escola, a escola beneficiou e a comunidade, conseqüentemente, também.

Nesta cidade há três escolas secundárias e esta escola era um antigo liceu e nós temos de lutar para que esta escola tenha sucesso, qualidade, e se diferencie da outra e por isso quase havia aqui uma prática de sobrevivência. Esta escola era a mais pequena e temos de ter qualidade e já trazia essa dinâmica anterior à celebração do contrato de autonomia. Já tínhamos práticas de auto-avaliação, um projecto estruturado, já havia essa prática.

Em termos de resultados demos continuidade àquilo que se esperava. Em termos de qualidade demos dinâmica, houve um salto qualitativo de dinâmica empreendedora, uma dinâmica em torno de um projecto comum e uno.

Este ano é que, com esta fase de avaliação de professores é que houve alguns travões por aí e foi um ano um bocadinho “sui generis”, este é um ano “atípico” mas que está a perturbar não só o funcionamento mas também a mentalidade das pessoas, e em certa medida estragar aquilo que já tínhamos conseguido.

(...)

4. Pergunta

O contrato de autonomia da Escola EA4 contribui para uma melhor qualidade de ensino?

Resposta: Não consigo ainda determinar, ainda é um bocadinho cedo. Mas vamos ter de fazer uma primeira avaliação de implementação do currículo flexibilizado, que só foi este ano, e só no final do ano é que eu poderei ter uma percepção mais objectiva, do que nós aplicamos durante o ano. Para já não tenho ideia em contrário no 3.º ciclo, se bem que, com o terceiro ciclo, devíamos partir do zero porque está mal. Há demasiadas disciplinas que, se eu pudesse reestruturava de forma diferente, mas não podemos, temos de gerir o currículo. No secundário mantemos, já tínhamos algumas práticas, mas não fizemos propostas.

5. Pergunta:

O Contrato de Autonomia celebrado entre a Escola EA4 e a DREN permitiu mudanças ao nível da gestão, direcção e orientação (dos alunos, níveis e oferta educativa) do referido estabelecimento de ensino?

Resposta: Muita alteração não houve, mas a escola não fez muitas propostas porque também não tem muita possibilidade de as fazer porque: é uma escola pequena, e como era um antigo liceu tem um bloco único, e como vamos mudar de instalações vai haver uma definição de rede. Nós estamos vocacionados para o prosseguimento de estudos, só temos um curso profissional. (...)

6. Pergunta:

É visível uma melhoria dos resultados escolares após a assinatura do contrato? Já houve reflexos nos resultados escolares?

Resposta: Temos continuidade nos resultados. Relativamente à análise do novo currículo implementado e resultados escolares, ainda é cedo. Relativamente ao ano transacto, os resultados que obtivemos vão na continuidade daquilo que a escola perspectivava e dentro da continuidade do projecto de autonomia.

7. Pergunta

É visível uma melhoria na gestão após a assinatura do contrato?

Resposta: Na gestão escolar, não, quer dizer, nós continuamos com os normativos legais, pelo contrário, já tenho alguma experiência da escola e sinto que tenho menos flexibilidade em gerir a escola, e ter alguma autonomia, já tive mais, acho eu.

7.1 Pergunta: São visíveis mudanças na Escola EA4 em consequência da assinatura do contrato? A que nível? E em que áreas?

Resposta: Foi mais ou menos aquilo que fui respondendo. No ano transacto eu senti fidelidade ao contrato, havia preocupação e havia gestão de recursos e havia gestão psicológica para trabalharmos com uma intencionalidade de chegar ao fim e dizer nós estamos a fazer, estamos a apresentar os resultados que nos propúnhamos atingir e conseguimos, por isso dêem-nos mais autonomia, mas depois veio esta questão da avaliação que deitou por terra, e houve recentralização de pensamentos e tarefas noutras áreas, houve uma concentração e focalização noutras áreas, e dispersou muito o contrato. Eu este ano estou com mais receio do que vai acontecer ao final do ano, se bem que eu veja que os meus Colegas fazem um esforço e sei que fazem um grande esforço e que a sala de aula não vai ter interferência mas a nível de projectos e de garra para levar para a frente os projectos que nos tínhamos proposto estamos com mais alguma complicação e muita dificuldade, e torna-se difícil animar os Colegas quando eles têm preocupações em outras áreas e que são legítimas.

No ano transacto a escola teve toda uma dinâmica, houve algo que veio unir um pouco aquilo que já tentávamos fazer há muito tempo, e essa dinâmica do uno para trabalhar para o um era bem difícil mas estava a avançar. Agora este ano não sei, vamos ver.

8. Pergunta

A Comunidade envolvente à Escola EA4 passou a participar mais ou está mais sensibilizada para participar/cooperar/colaborar?

Resposta: Nós tivemos uma coisa muito interessante que foi a Associação de Pais, que foi um dos parceiros. Temos o projecto de fazer formação em todas as turmas, nas áreas que eles pretendam. Faz parte do nosso Projecto Educativo que todas as turmas têm de fazer um projecto de formação durante o ano, pode ser uma palestra, ou aquilo que eles entenderem e desejarem. No ano transacto tivemos o empenho e a colaboração da Associação de Pais ao darem aos nossos alunos a acção que os alunos gostariam de ver realizada.

A comunidade continuou a dar a mesma dinâmica, mas aqui eu devo dizer que a Câmara Municipal tem dado às escolas um grande apoio em termos culturais, não financeiros, evidentemente, mas têm um projecto municipal em que inclui a intervenção das escolas, no que concerne aos seus Projectos Educativos e Planos de Actividades, com actividades conjuntas.

A Associação de Pais sentiu que também era um projecto deles. Toda a comunidade educativa tem respondido sempre aos nossos anseios, mas desde sempre.

9. Pergunta

A Comunidade envolvente à Escola EA4 passou a vê-la de forma diferente?

Resposta: A escola já tinha o seu espaço na Comunidade e tem de continuar a tê-lo. Eles sabem que cada escola tem a sua identidade. Esta é uma escola muito procurada. Caracterizada por ser segura, cidadina, com pouco espaço, com bons resultados, tudo isso leva a um conhecimento da escola, e depois também éramos o antigo liceu, também somos apelidados de “dar más notas” no secundário.

10. Pergunta

O clima da Escola EA4 melhorou com a assinatura do contrato?

Resposta: Não é que o contrato viesse melhorar. Nós já tínhamos no nosso PEE uma dinâmica que era um clima de harmonia favorável ao ensino aprendizagem e também aos nossos trabalhadores, se nós não tivémos uma escola com harmonia e com um espaço agradável de convívio e se não tivémos actividades em conjunto, pois não vamos trabalhar com tanta garra e tão bem. O ambiente é fundamental para termos vontade de vir para a escola e sentirmo-nos bem.

A escola tem como dinâmica o prosseguimento de estudos.

11. Pergunta

Passou a haver maior relacionamento entre o Conselho Executivo e a DREN?

Resposta: Devo dizer que no primeiro ano, sim. Porque temos uma equipa de apoio à escola, que funcionou bastante bem, não tivemos privilégios, é um facto, mas nós tínhamos um interlocutor do outro lado com quem nalguma dúvida pudéssemos contar. Este ano houve reestruturação da Direcção Regional, e o nosso interlocutor teve de sair e foi para outra área e só agora em Março é que tivemos conhecimento de quem é o nosso interlocutor. Só agora é que estamos a fazer o balanço do ano passado. Houve desfasamento entre as novas nomeações e a saída dos antigos, a pessoa que ficou com a nossa escola. Este ano não está a funcionar como no ano transacto em que vinham, todos os trimestres, à escola fazer o acompanhamento.

11.1. E apoio?

Resposta: Não temos tido mais - valias do que os outros.

São anos muito distintos entre o ano passado e este ano. O ano passado diria que sim, tivemos sempre apoio, sempre nos responderam, parecia-me que estavam bem estruturados. Este ano parece que ainda não encontraram o rumo. Parece que ainda não entramos em velocidade de cruzeiro.

12. Pergunta

Considera que o relacionamento com o poder central assenta mais numa relação entre pares ou o poder hierárquico não se alterou em nada?

Resposta: Poder hierárquico, ainda.

13. Pergunta

Que expectativas levaram a Escola EA4 à celebração do contrato de autonomia?

Resposta: A escola tinha imensas expectativas, porque nós quando começamos a trabalhar no contrato de autonomia, pensávamos ou proponhamo-nos determinadas metas a atingir, que tínhamos de negociar, e depois, pelo meio, como podíamos atingir, seria mais a escola a fazer a sua gestão autónoma, digamos, sabendo que nós tínhamos, com regularidade, que dar conta, daquilo que nós estávamos a fazer, mas que nos deixassem a nós escola, digamos, gerir à nossa maneira, os recursos humanos não ter que estar sempre a pedir autorização, davam-nos um orçamento anual e nós fazíamos a gestão de maneira a chegar ao fim e termos cumprido, enfim, tínhamos uma série de propostas que gostávamos de discutir. Nós inicialmente pensávamos que íamos discutir objectivos, metas e depois, a maneira de pôr em prática, a nossa dinâmica ficava por nossa conta. Chegávamos ao final do ano e tínhamos, era de, dentro de determinadas condicionantes, que eu entendo que nós não podíamos fazer como quiséssemos, nós podermos fazer a flexibilização da escola. A nossa ideia era essa. Chegávamos ao final de cada ano e prestávamos contas, claro, não tínhamos dúvidas nisso. Agora deixar, eu acho que havia uma mais – valia, até, saber como é que cada escola fazia para chegar àquele resultado.

14. Pergunta

Numa escala de 0 a 5 em que medida o contrato correspondeu às expectativas da Escola A4?

Resposta: As expectativas da escola? Foi 1. Foi muito mau. As nossas expectativas eram outras.

15. Pergunta:

Considera que o Contrato de autonomia é um instrumento de descentralização do sistema educativo?

Resposta: Deveria ser, mas neste momento, construído como está, não é.

16. Pergunta:

Considera que o contrato de autonomia é um instrumento de desconcentração de poderes ou de (re)centralização de poderes?

Resposta: De desconcentração não é, porque para tudo o que pretendemos fazer temos de ter a autorização da nossa Direcção Regional.

De recentralização também não me parece.

17. Pergunta:

O Contrato de Autonomia da Escola EA4, conferiu-lhe mais autonomia, poder de decisão, ou é mais um documento de eficácia nula.

Resposta: O documento para a escola, ele não tem uma eficácia nula, porque nós temos lá os compromissos e nós tentamos alcançá-los. Para a escola não é um documento de eficácia nula, porque nós temos lá as nossas metas, os nossos objectivos a atingir e, é um documento estruturante, como o Projecto Educativo.

Mas já lhe tinha dito que o nosso contrato assenta muito no Projecto Educativo, nós não fizemos um novo. Ele é importante para a escola. Agora, se nós não tivéssemos o contrato ou se não tivéssemos, se a escola agiria de uma forma diferente? Eu aí já diria que não.

Digamos que ele tem, a escola ia trabalhar o seu Projecto Educativo como está a trabalhar o contrato, provavelmente não teríamos aquele sentido de responsabilidade acrescido. Provavelmente andávamos um bocadinho mais descansados, mas iríamos trabalhar com essa intencionalidade. Aquilo que estávamos a prever, era para continuar, o contrato não é um documento artificial na escola, nós pensávamos que o contrato é o nosso Projecto Educativo, é isto que nos propomos atingir, é isto que queremos, agora dêem-nos o contrato de autonomia para flexibilizar a gestão disso, e não foi assim, não é? Aí é que ele saiu mal. Porque a ideia é, o contrato de autonomia não é nada de diferente daquilo que a escola quer, ou melhor, contém as nossas linhas orientadoras, os nossos projectos as nossas dinâmicas, agora, dêem-nos margem de manobra para pormos em prática e chegarmos a estes resultados. Era isto que nós queríamos, aí, realmente, o contrato não traz eficácia, neste sentido. Ele é um documento importante porque é “congregador” do nosso Projecto Educativo, agora como documento de eficácia de acção, que nós pretendíamos, não tem.

Para a escola não é um documento de eficácia nula, mas para a sua concretização e implementação e para a nossa hierarquia ele é de eficácia nula.

Podíamos ter confiado um bocadinho mais.

18. Pergunta:

Se for chamada a renegociar o actual contrato que alteração sugeriria?

Resposta: Voltarmos ao início, verem que nós vamos dado resposta e, por isso, darem-nos a possibilidade de fazer, para atingir aqueles resultados que nos propusemos atingir, mas, dando-nos liberdade, sobretudo a nível de recursos humanos e de gestão financeira.

Os recursos humanos para nós são fundamentais. É senão a escola não vive de outra maneira sem os recursos humanos. E por exemplo, eu penso que as escolas TEIP, têm mais valias nesse sentido, que nós. Podemos não ter os alunos problemáticos, mas temos um projecto, temos uma meta, temos uma ideia a atingir, nós gostaríamos de, para conseguir essa meta termos os meios para o conseguir.

Como é que querem que a escola atinja aquele resultado se depois eu não posso ter qualquer liberdade, por exemplo, para que um professor dê continuidade àquela turma.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Entrevista à Presidente do Conselho Executivo da Escola EA5

A Escola EA5 celebrou um Contrato de Autonomia com a DREL, em 10 de Setembro de 2007.

1. Pergunta:

O Contrato de Autonomia celebrado entre a DREL e a Escola EA5 contribuiu para o reforço dos poderes de gestão desta escola?

Resposta:

É assim, poderes de reforço de gestão penso que é só em termos do reconhecimento que o contrato de autonomia traz, visibilidade quer interna quer externa, por isso e que acho que houve o alertar para outros problemas que de outro modo não viriam a lume.

E também posso considerar que há algum reforço, não de poderes, mas de fazer as pessoas reflectirem a sua actividade, e de as próprias pessoa tomarem em conta, de como é que as coisas se processam. Muitas vezes as escolas são comunidades muito complicadas, e portanto, há muitas coisas que se interligam aqui, processos de carácter administrativo de carácter pedagógico e gestão da escola, e é muito difícil, nós os colegas terem a dimensão que há uma hierarquia na escola, que têm certos deveres e tem compromissos que têm que assumir, e toda a gente sabe que as pessoas que estão na gestão são sempre mal entendidos porque eu acho que veio esclarecer um bocado reflectir actividades mais do que dar resposta, na perspectiva de que as pessoas estão mais alertadas para...

Não contribui para o reforço dos poderes de gestão mas contribuiu para esclarecer, uma comunidade mais alargada, o esforço que representa gerir este tipo de organização.

2. Pergunta:

Em que medida a assinatura do contrato deu mais autonomia à Escola EA5, a que níveis, designadamente:

2.1 – Na gestão do currículo.

Resposta: Nós apostamos muito nas parcerias. Aqui, não é propriamente um benefício directo, mas, traz-nos também a possibilidade, se nós tivermos criatividade suficiente para fazer outras coisas com mais rasgos, mais audazes, também o podemos fazer na orgânica própria dos professores.

Relativamente às áreas curriculares não disciplinares no 3.º ciclo, nas disciplinas de Estudo Acompanhado, Área de Projecto já antes da celebração do contrato podíamos desdobrar os blocos de 90 minutos. No 9.º ano já era oferta da escola, na disciplina de Matemática mais um bloco de 45 minutos. Não fizemos nada pelo contrato para ter essas dinâmicas, porque elas já existiam. Agora, já fazíamos parcerias na Matemática

ao nível do Plano da Matemática, não foi preciso ir às cláusulas do contrato, embora eu tenha lá acautelado nas cláusulas do contrato, as parcerias, e se houver necessidade ir às cláusulas do contrato, não é? E isso ainda não aconteceu este ano, mas poderá vir a acontecer.

Uma das coisas que também ficou no contrato é ao nível da rede escolar. Porque a nossa escola é muito requisitada, está superlotada, mas como é uma escola que fica na confluência de dois concelhos, e há muita procura, com muita procura por ser de referência, tem mais procura que a capacidade que tem, as turmas acabam por ficar logo cheias com 28 alunos, que era o número mínimo que a lei permitia, e por vezes a DREL impunha 29 e 30 alunos.

Fizemos inscrever no contrato, não indo fora da lei, uma cláusula, que nos permite ter turmas, fechar as turmas com 26 alunos, que é mínimo que a lei permite, não é? E portanto, não indo contra a lei, com esta cláusula podemos, também, fazer com que isso se venha a garantir. Neste momento não foi preciso, porque não houve essa necessidade. Num futuro próximo, vamos usar essa prerrogativa e fechar turmas, logo à partida, com 26 alunos.

Outra coisa que conseguimos, foi garantir que a Escola se mantém com um número igual de turmas no 3.º ciclo e no secundário. E porque é que isto foi importante? Sem estar à mercê de todos os anos vir uma “directiva” que diga, agora a escola vai ter x turmas de secundário, agora vai ter só ensino básico. Nós, para garantirmos os resultados que nos propusemos alcançar, tem de haver a garantia de que tudo de mantém, conforme temos tido, e é uma garantia para a escola o facto de termos alunos do básico e secundário em continuidade, para garantir os resultados dos nossos alunos.

2.2- Na gestão dos recursos humanos.

Resposta:

No contrato temos uma cláusula que permite manter, por contrato, pessoas que se identifiquem com o nosso projecto de escola e isso deu-me, factualmente, a possibilidade de ficar com dois professores que no ano passado tinham um horário incompleto e este ano ficaram com horário completo na escola. Como o ano passado tinham o horário incompleto teriam de sair da escola no ano seguinte, mas decidi mantê-los aqui na escola, por terem tido um bom trabalho, e portanto eu pude manter aqueles dois docentes.

2.3- Na gestão financeira.

Resposta:

Temos uma cláusula que nos permite converter o crédito horário em equivalente financeiro, mas as horas foram todas utilizadas.

E temos outra cláusula que nos permite canalizar para a escola 60% das poupanças decorrentes da racionalização e reorganização dos recursos humanos, que permita melhorar o custo por aluno e o rácio aluno/professor.

3. Pergunta

O Contrato de Autonomia, da Escola EA5, constitui um instrumento de melhoria da qualidade dos serviços prestados pela mesma?

Resposta:

Aqui devo dizer que defendo muito a questão do Contrato de Autonomia com a questão do próprio Projecto Educativo de Escola, porque uma coisa não é dissociada da outra, estão interligados. Quem tem um bom projecto, de certeza que o contrato vai reflectir isso, e por sua vez também deu origem àquele contrato.

Nós não fazemos nada de novo que não seja a nível da escola com o seu projecto e na continuidade. Mas, há de facto aqui uma coisa diferente é que o contrato dá mais visibilidade e o facto de haver um contrato de autonomia para cumprir, com prazos, com metas, faz de facto que nós estamos de tal maneira pressionados, no bom sentido, mais responsabilidade. O contrato é um instrumento que a escola dispõe agora, por exemplo, ao nível dos departamentos, ao nível do Plano da Matemática, ao nível do Português criou alguma pressão que é muito saudável.

4. Pergunta

O Contrato de Autonomia da Escola EA5 contribuiu para uma melhor qualidade de ensino?

Resposta:

Pois, nessa medida contribuirá, não é? Pois se nós temos metas, se as coisas estão muito bem definidas, é tudo muito mais claro para as pessoas, As pessoas trabalham com mais rigor, porque há ali quem advirta para aquele prazo e aquelas metas, portanto eu acho que isto tudo vai fazer com que de facto haja melhor qualidade dos serviços prestados. É um reconhecimento, por um lado, do que há feito, e há um compromisso de fazer cada vez melhor.

5. Pergunta:

O Contrato de Autonomia celebrado entre a Escola EA5 e a DREL permitiu mudanças ao nível da gestão, direcção e orientação (dos alunos, níveis e oferta educativa) do referido estabelecimento de ensino?

Resposta:

Mantém-se. Uma das coisas que conseguimos inscrever foi o número de pessoas na Assembleia de Escola. O número de pessoas na Assembleia de Escola era de 20 e nós conseguimos ter mais um elemento, para poder integrar um elemento da comunidade que nos interessava, tínhamos 21 elementos.

A nível da oferta educativa, não foi o próprio contrato que trouxe, mas, há aqui um benefício, em termos de qualidade, que é, (e eu acho que eu devo dizer aqui) nós temos um curso profissional, não temos mais porque também não interessa à escola, os nossos alunos estão mais orientados para a via ensino, a nossa população escolar assim o exige. Mas temos um curso profissional, e temos tentado ao longo deste tempo aperfeiçoar os mecanismos e obter estágios para os alunos. É claro que uma escola com autonomia e se nos dirigimos à comunidade e solicitamos lugares de estágio, é diferente ter um contrato de autonomia por trás, do que não ter nada. Pelo menos há o tal reconhecimento ao nível da comunidade alargada, e as pessoas, de facto, encaram de uma outra forma, o facto de a escola estar com contrato de autonomia, e isto trará benefícios, se não a curto, pelo menos a médio prazo.

6. Pergunta:

É visível uma melhoria dos resultados escolares após a assinatura do contrato? (já houve reflexos nos resultados escolares?)

Resposta:

Essa melhoria deu-se, sobretudo ao nível da Matemática, mas por uma questão natural, não foi por causa do contrato. Embora o contrato, tendo lá uma cláusula em que os resultados da matemática têm que se elevar, um dos objectivos é não haver diferenças, por exemplo entre a nota interna e a nota de exame. E isso é sempre um alerta, como eu disse há pouco, para que as pessoas, aos poucos, trabalhem nesse sentido. Já trabalhavam, e as coisas foram progredindo naturalmente, o que não quer dizer que estando consignado no contrato seja bastante melhor.

7. Pergunta

É visível uma melhoria na gestão após a assinatura do contrato?

Resposta:

Ao nível de gestão intermédia, acho que sim. Não da gestão do topo porque, quer dizer, as coisas também acabam por ter relação. Porque o facto de haver um contrato de autonomia também permite às pessoas estarem mais alerta, e verificarem que também têm outras responsabilidades, nomeadamente a dinâmica dos departamentos. A tal hierarquia de que eu lhe falava, internamente, não era reconhecida antigamente, e agora começa também a

ser mais visível que as pessoas param um bocadinho mais para pensar nas coisas, e as responsabilidades recaem sobre eles, enquanto coordenadores de departamento, por exemplo, e têm que dar respostas, e têm que dar conta do que fazem, um bocadinho mais do que até agora.

A nível de gestão de topo, mantém. Não resulta do contrato de autonomia, mas da avaliação intermédia, acho que sim. O facto de ter havido uma avaliação externa que identificou os pontos de fragilidade da escola, e uma coisa vem no encaixe da outra.

7.1. Pergunta: São visíveis mudanças na escola em consequência da assinatura do contrato?

A que nível? E em que áreas?

Resposta:

Sobretudo a nível da escola houve realmente uma interiorização dos processos, de uma forma mais fácil, eu acho que sim que deu isso, até a própria discussão da avaliação externa e da dinâmica de toda a avaliação externa é que foi muito produtiva, quanto a mim, em relação à escola e às dinâmicas que se instalaram. Obrigou a olhar para os indicadores, portanto, forçou as pessoas a ver cada um dos aspectos com mais clareza, e isso depois, o ter resultado no contrato de autonomia, pois há muita gente na escola que não liga nenhuma a isso, assim em termos grosseiros, há quem diga: mas o que é que isso dá? Para que é que isso serve? Portanto trabalhar isto é muito difícil, só com tempo é que as pessoas vão percebendo o valor que isso poderá ter. O contrato também tem uma vigência de quatro anos, até lá ainda dá tempo para as pessoas perceberem o que é que é o valor do contrato de autonomia, porque até agora as pessoas estão reticentes, também o ano foi bastante complicado, como sabe, com outras vertentes que se meteram na engrenagem, porque se não fosse isto teria outro caminho, mas as pessoas hão-de dar valor ao fim destes três ou quatro anos e hão-de ver que afinal foi bom, e hão-de dar valor a isso que é um contrato de autonomia., que faz sentido e que foi impulsionador de outras coisas.

8. Pergunta

A comunidade envolvente à Escola EA5 passou a participar mais ou está mais sensibilizada para participar/cooperar/colaborar?

Resposta:

Ao nível da comunidade há um reconhecimento maior do trabalho da escola, é mais visível, e as pessoas encaram-no de outra forma. Este ano tivemos uma série de iniciativas no âmbito do empreendedorismo, que aconteceram naturalmente, não é pelo facto de termos contrato. Mas quando as empresas vêm à escola, vêm fazer seminários, vêm contactar com

a escola, mas afinal os alunos nesta escola sabem o que estão a fazer, e dão bom “jus” do que a escola está a fazer. Mas isto não resulta do contrato.

Os Pais vêm às reuniões, mas isso já era natural, e continua, não se alterou.

Nas empresas acho que virá a ter um papel mais decisivo. Ainda estamos no final do primeiro ano.

9. Pergunta

A comunidade envolvente à Escola EA5 passou a ver a escola de forma diferente?

Resposta:

Prejudicada.

10. Pergunta

O clima da Escola EA5 melhorou com a assinatura do contrato?

Resposta:

Não. Continua. As pessoas aqui, é um ambiente familiar que ficou degradado ao longo deste ano, mas por outros motivos que não têm nada a ver com o contrato de autonomia.

O contrato, por si só, não envolveu mais as pessoas, não lhe deu maior clima de abertura, pelo contrário, quer dizer, este ano foram outras vertentes que aqui se meteram e não tiveram nada a ver com o contrato de autonomia. Este ano foi, um ano, atípico e de difícil gestão.

11. Pergunta

Passou a haver maior relacionamento entre o Conselho Executivo e a DREL?

Resposta:

Talvez um bocadinho maior de aproximação, na Comissão de Acompanhamento há uma pessoa da DREL, mas é ténue, por enquanto.

11.1

E apoio?

Resposta:

A grande necessidade da escola é a construção de um ginásio polivalente e aí, tenho duas cláusulas no contrato, com o compromisso do Ministério que já deram os seus frutos, a construção do pavilhão, e que dava prioridade à construção do mesmo. E isto deve-se ao contrato de autonomia.

12. Pergunta

Como considera o relacionamento com o poder central?

Considera que o relacionamento com o poder central assenta mais numa relação entre pares ou o poder hierárquico não se alterou em nada?

Resposta:

Não.

13. Pergunta

Que expectativas levaram a Escola EA5 à celebração do contrato de autonomia.

Resposta:

Era, para já, apanhar o pelotão da frente e achar que, nestes processos, quem vai à frente aprende mais. E foi essa perspectiva que tivemos sempre, foi de conseguir perceber o que é que era, para que é que servia, e foi quase um desafio a nós próprios, e a experiência é sempre positiva nestes aspectos.

14. Pergunta

Numa escala de 0 a 5 em que medida o contrato correspondeu às expectativas da escola.

Resposta:

Três.

15. Pergunta:

Considera que o Contrato de autonomia é um instrumento de descentralização do sistema educativo?

Resposta: Eu acho que sim. Porque o contrato será aquilo que nós também soubermos fazer dele, por isso, podendo acrescentar adendas ao contrato, a todo o momento, e está consignado, se nós tivermos pedalada para isso, havemos de fazer o pedido de adendas, e concretamente, agora, eu acho que estamos em altura de, as escolas que são só 22, de irem pedir, solicitar, fazer alguma coisa por isso, pelo facto de podermos colocar os professores no quadro, contratados poder colocá-los no quadro se nós quisermos, porque essa cláusula veio agora para os territórios TEIP, e mormente nos contratos de autonomia fazia todo o sentido, podermos manter professores, ter um quadro próprio de escola com os professores que quiséssemos recrutar. Nesta medida tenho fé que seja um instrumento de descentralização. Agora não sei até que ponto é que se consegue fazer vingar isto. O contrato poderá vir a ser este tal instrumento de descentralização.

16. Pergunta:

Considera que o contrato de autonomia é um instrumento de desconcentração de poderes ou de (re)centralização de poderes?

Resposta:

De desconcentração, não. Para já acho que não.

De recentralização, De controlo maior, internamente, acho que temos. Nós, gestão ter um prestar contas. Com o contrato de autonomia temos mais poder interno, se o quisermos usar para, com bom senso, mas temos talvez uma voz mais activa para dizer aos colegas, tens de apresentar isto, tens de fazer assim, porque o contrato de autonomia assim o exige. No fundo é um instrumento para isto.

17. Pergunta:

O Contrato de Autonomia da Escola EA5 conferiu-lhe mais autonomia, poder de decisão, ou é mais um documento de eficácia nula?

Resposta:

De eficácia nula, não. É um instrumento impulsionador de alguns processos internos na escola e que de outro modo, se calhar, não existiam. Até para nós, gestão, tem este efeito positivo.

18. Pergunta:

Se for chamada a renegociar o actual contrato que alteração sugeriria?

Resposta:

É a questão dos professores contratados, poderem ser contratados a nível de escola e não a nível nacional.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Entrevista à Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas AB1

O Agrupamento de Escolas AB1 celebrou um Contrato de Autonomia com a DREN em 10 de Setembro de 2007

1. Pergunta:

O Contrato de Autonomia celebrado entre a DREN e o Agrupamento de Escolas AB1 contribuiu para o reforço dos poderes de gestão desta escola?

Resposta: Ainda não, mas temos expectativa que venha a ser assim.

2. Pergunta:

Em que medida a assinatura do contrato deu mais autonomia ao Agrupamento de Escolas AB1, a que níveis, designadamente:

2.1 – Na gestão do currículo.

2.2- Na gestão dos recursos humanos.

2.3- Na gestão financeira.

Resposta: Em nenhum dos domínios, para já, embora haja uma coisa a assinalar, que é o facto de este Agrupamento ter um contrato de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). O TEIP existe em 35 escolas a nível nacional, localizadas nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, que foram convidadas a fazer um projecto de intervenção junto de populações escolares de contextos vulneráveis, ou seja, estes agrupamentos, que servem comunidades vulneráveis, ficaram de elaborar um projecto. Na sequência do Projecto TEIP é que o Agrupamento beneficia da discriminação positiva.

2.1 Na gestão do currículo nós propusemos o reforço no 3.º ciclo da Língua Portuguesa e Matemática. Isto é, o Currículo atribui 4 tempos e nós temos 5 tempos.

Se formos comparar o Currículo deste Agrupamento no 7.º, 8.º e 9.ºanos do 3.º ciclo, é diferente do Currículo Nacional.

Permitiu-nos autonomia na gestão do currículo pelo Projecto TEIP e não pelo Contrato de Autonomia.

2.2. Mais uma vez ao abrigo do TEIP tem uma equipa técnica:

três professores de 1.º ciclo em apoio a actividades e projectos; dois licenciados em Ciências de Educação que dinamizam uma coisa que tem enorme sucesso designada de GAP – Gabinete de Acção de Preceptores, isto é, os alunos mais velhos fazem o papel de tutores dos alunos mais novos. Fazem um par de alunos - ao longo do ano o aluno mais velho não pode ter problemas

disciplinares e chama a si a responsabilidade de acompanhar e apoiar o mais novo. O melhor par, ganha um portátil. Temos ainda três Animadores Sociais e um professor de Matemática em apoio. Ao todo é uma equipa de nove profissionais extra-quadro.

2.3 O Projecto TEIP tem uma verba que é administrada pelo Conselho Executivo. Pelo Projecto TEIP recebemos a quantia de [REDACTED] mil euros.

O Agrupamento não tem dotação suplementar, com a celebração do contrato de autonomia recebemos “zero”.

Com o dinheiro do Projecto TEIP instalamos vídeo - vigilância, aquecimento, portal electrónico, e arranjamus uma parede da escola.

3. Pergunta

O Contrato de Autonomia do Agrupamento de Escolas AB1 constitui um instrumento de melhoria da qualidade dos serviços prestados pela mesma?

Resposta: No futuro sim. Neste momento nós definimos melhoria de resultados escolares, redução do absentismo, manutenção do abandono (praticamente erradicado), prevenção de gravidez (temos tido 1 caso por ano), desporto escolar.

Iremos ver no final do ano os resultados que conseguiremos atingir.

É impossível dissociar os benefícios do TEIP com o Contrato de Autonomia.

4. Pergunta

O contrato de autonomia do Agrupamento de Escolas AB1 contribui para uma melhor qualidade de ensino?

Resposta: Prejudicada

5. Pergunta:

O Contrato de Autonomia celebrado entre o Agrupamento de Escolas AB1 e a DREN, permitiu mudanças ao nível da gestão, direcção e orientação (dos alunos, níveis e oferta educativa) dos referidos estabelecimentos de ensino?

Resposta: Ao nível da gestão e direcção, porque se mantém o órgão de gestão é ainda o do 115. Em termos de oferta educativa temos alfabetização de adultos – quatro turmas e a crescer; um CNO, (já certificamos os primeiros alunos do ensino secundário); duas turmas de CEF; duas turmas de PIEF e o ensino regular.

Isto resulta do dinamismo da escola, e do contexto onde esta se insere, em que a população analfabeta é muita. A oferta educativa é diversificada e diferenciada, apesar de ser uma escola pequena, com 300 alunos, temos ainda três Jardins de Infância e três escolas, EB, de 1.º ciclo.

6. Pergunta:

É visível uma melhoria dos resultados escolares após a assinatura do contrato? Já houve reflexos nos resultados escolares?

Resposta: Não resulta do contrato de autonomia, resulta do TEIP celebrado em Abril de 2007, pelo que ainda é cedo.

7. Pergunta

É visível uma melhoria na gestão após a assinatura do contrato?

Resposta: Que saiba dizer, não. O Agrupamento ainda não retirou deste contrato de autonomia nenhuma mais - valia.

7.1 Pergunta: São visíveis mudanças na escola em consequência da assinatura do contrato?

A que nível? E em que áreas?

Resposta: Prejudicado.

8. Pergunta

A comunidade envolvente ao Agrupamento de Escolas AB1 passou a participar mais, ou está mais sensibilizada para participar/cooperar/colaborar?

Resposta: Mais uma vez o Projecto TEIP mobilizou as pessoas, ouviu as partes. O projecto exigia parceiros, pelo que, quando se chegou à autonomia, isto estava feito.

A comunidade associa tudo ao projecto TEIP e não ao Contrato de Autonomia

9. Pergunta:

A comunidade envolvente ao Agrupamento de Escolas AB1 passou a ver a escola de forma diferente?

Resposta: Prejudicada.

10. Pergunta:

O clima do Agrupamento de Escolas AB1 melhorou com a assinatura do contrato?

Resposta: Ficou na mesma. A Escola valoriza a equipa TEIP, mas é a equipa TEIP.

11. Pergunta:

Passou a haver maior relacionamento entre o Conselho Executivo e a DREN?

Resposta: Sim. O Contrato de Autonomia implica uma comissão de acompanhamento e esta é constituída pela Professora Doutora Carlinda Leite (mas que é de ambos os projectos), um elemento da DREN, um elemento da Associação de Pais, um representante do Conselho Municipal de Educação, para além do representante do Agrupamento de Escola.

Temos reuniões frequentes em escolas do agrupamento, não são sempre na escola sede. Por exemplo temos reuniões para analisar os resultados das Provas de Aferição e, com base na análise, envolver todos os professores/ responsáveis/interessados na reflexão do tema/assunto.

Outro efeito foi o de aproximar as várias Escolas do Agrupamento. Tornou-se recorrente vir à escola sede – aproximou as várias unidades do Agrupamento, há mais diálogo, conhecem-se todos e a intervenção decorreu dos dois projectos.

11.1 E apoio?

Resposta: Prejudicado.

11. Pergunta

Considera que o relacionamento com o poder central assenta mais numa relação entre pares ou o poder hierárquico não se alterou em nada?

Resposta: Não temos relacionamento directo. A assinatura do contrato foi em Lisboa, e na presença da Sr.^a Ministra da Educação.

Temos um relacionamento mais estreito com a DREN e Câmara Municipal do Porto. Com esta última, devido aos projectos em que ambos estamos envolvidos. Não posso comparar o antes com o depois, não era Presidente do CE, só o sou há 3 anos.

12. Pergunta

Que expectativas levaram o Agrupamento de Escola AB1 à celebração do contrato de autonomia?

Resposta: A expectativa era alcançar a autonomia. O processo começa em 2005, em que as escolas são desafiadas a candidatar-se. Este Agrupamento tinha passado por um processo de avaliação interna a que se seguiu uma avaliação externa, em Maio de 2006. Em Julho de 2006 a escola recebe um novo desafio; renovar o Projecto TEIP – o Ministério da Educação desafiou a escola a elaborar um novo projecto TEIP.

De Julho a Novembro de 2006 a escola passou por um conjunto de reuniões com o Ministério, parceiros, etc., até entregar um esboço de projecto que se concretizou em Abril de 2007. Nesta data nada sabíamos sobre o contrato de autonomia e, em Julho de 2007, o Ministério da Educação inicia negociações com vista à celebração do contrato de autonomia.

A proposta do Contrato de Autonomia arrancou e está influenciada pelo Projecto TEIP.

13. Pergunta

Numa escala de 0 a 5 em que medida o contrato correspondeu às expectativas da escola?

Resposta: Zero.

14. Pergunta:

Considera que o Contrato de autonomia é um instrumento de descentralização do sistema educativo?

Resposta: Para já ainda não.

15. Pergunta:

Considera que o contrato de autonomia é um instrumento de desconcentração de poderes ou de (re)centralização de poderes?

Resposta: Para já, ainda não.

16. Pergunta:

O Contrato de Autonomia do Agrupamento de Escolas AB1, conferiu-lhe mais autonomia, poder de decisão, ou é mais um documento de eficácia nula?

Resposta: O contrato de autonomia tem metas, prazos, mas na prática...

17. Pergunta:

Se for chamada a renegociar o actual contrato que alteração sugeriria?

Resposta: Não sabe responder.

18. Pergunta:

Considera como João Barroso que o Agrupamento de Escolas constitui uma dupla centralização?

Resposta: Parece-me ser uma forma de racionalizar recursos. Por exemplo, temos um Jardim de Infância com 18 crianças, que não justifica ter serviços administrativos e certos recursos autónomos. Outro exemplo: A Educação Física é leccionada por um professor do 3.º ciclo no pavilhão da escola. Os meninos do Jardim de Infância, vêm com a educadora, e praticam aqui, na escola sede, a disciplina. Outro exemplo: A Biblioteca e o Centro de Recursos, os alunos das Escolas do Agrupamento vêm cá. Outro exemplo, nos concursos de cascata quem monta a cascata é todo o Agrupamento. Temos ainda o Plano Nacional de Leitura que está disponível para todos, o que se compra está disponível para todos.

Há condições de escala que só neste tipo de organização são possíveis.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Entrevista à Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas AB2

O Agrupamento de Escolas AB2 celebrou um Contrato de Autonomia com a DREN, em 10 de Setembro de 2007.

1. Pergunta:

O Contrato de Autonomia celebrado entre a DREN e o Agrupamento de Escolas AB2 contribuiu para o reforço dos poderes de gestão deste Agrupamento?

Resposta:

Nós temos a ideia, utilizando a metáfora “A montanha pariu um rato”. Tínhamos uma expectativa, as escolas acreditaram, e tínhamos expectativas que, ao longo do contrato de negociação, foram sendo goradas.

Temos vários exemplares, com as nossas sucessivas propostas, que foram cortados aos poucos, contribuíram um pouco, mas muito pouco em relação às expectativas. Não seria quase necessário um contrato de autonomia porque a tutela se encarrega. Autonomia é sinónimo de responsabilidade, não há margem de manobra para tomar decisões e assumir a responsabilidade das decisões.

Ao nível da parte pedagógica e gestão de currículo já tínhamos muitos aspectos que podíamos decidir e a escola é que não as usava. Já estava na legislação antes do contrato de autonomia.

2. Pergunta:

Em que medida a assinatura do contrato deu mais autonomia ao Agrupamento de Escolas, a que níveis, designadamente:

2.1 – Na gestão do currículo.

2.2- Na gestão dos recursos humanos.

2.3- Na gestão financeira.

Resposta:

2.1. Na gestão de currículo é o aspecto em que mais se pode lucrar.

Com a Comissão de acompanhamento temos diálogo.

Nós pusemos no contrato a gestão do calendário escolar – isso foi conseguido.

Quanto ao currículo, conseguimos gerir a nível de áreas curriculares não disciplinares. Por exemplo: decidimos que a Formação Cívica, no 5.º ano, passasse de 90 para 45 minutos. Outro exemplo é o do Estudo Acompanhado no 5.º e 6.º ano, desdobramos as turmas nas disciplinas de Português e Matemática, em 90 minutos desdobramos a turma.

No 3.º ciclo, em Estudo Acompanhado, como não há par pedagógico, nós resolvemos, para que haja sucesso, atribuir mais 45 minutos à disciplina de Português, ou à disciplina em que

os alunos estão pior. Dividimos o bloco de 90 minutos, no 7.º e 8.º ano, em Estudo Acompanhado para dois professores.

Em Área de Projecto mantivemos, no 8.º ano, a tutela para as TIC.

Sempre desdobramos os blocos de 90 minutos em blocos de 45 minutos mais 45 minutos nas disciplinas de Ciências e Físico Química. A nível das Línguas, Francês e Inglês também dividimos o bloco de 90 minutos em 45 mais 45 minutos, por considerarmos contraproducente terem só uma aula por semana. No 9.º ano, na disciplina de história, bloco de 90 minutos tínhamos pedido autorização para desdobrar em blocos de 45, que não nos foi concedida, mas com o contrato de autonomia dividimos a aula de 90 minutos, em 45 mais 45 minutos. Na disciplina de Matemática com a carga de 90 mais 90 minutos, mas um dos blocos passou para aulas de 45 mais 45 minutos. Estas são tomadas de decisão reflectidas e por consenso.

2.2 Na gestão dos recursos humanos.

Na gestão de Recursos Humanos, zero pelo seguinte, em relação ao pessoal docente não podemos contratar, foi prometido que se o trabalho de um professor fosse bom, poderia ser contratado pela escola, mas afinal, o sistema de colocação dos professores é igual ao resto das escolas. Não há possibilidade de gestão adequada de recursos humanos porque na escola não temos a possibilidade de contratar porque poria em causa o sistema de colocação de professores no concurso Nacional de Professores.

Em relação ao pessoal auxiliar, temos 30 auxiliares de acção educativa. É um número insuficiente, o ratio para esta escola é superior, mas nós não podemos abrir concurso sem autorização da tutela. Estamos ao abrigo da Portaria 192 /96 de 30 de Maio, com o POC – Projecto Ocupação ■■■■ , Centro de Emprego e Acordo de Actividade Ocupacional Temporários. Temos tarefeiros a ganhar 2 Euros à hora. Isto prende-se com a problemática da transferência de competências para as Câmaras Municipais.

2.3. Na gestão financeira não se pode mexer, foi dito pela tutela, toda a gestão financeira tem de estar de acordo com as normas do gabinete de Gestão Financeira.

A nível da gestão financeira há diferenças entre o ensino básico e secundário, neste último, o ensino já não é obrigatório e as escolas secundárias têm a possibilidade de ir buscar dinheiro. Todos pensávamos pedir que o Orçamento Privativo da Escola fosse gerido pela Escola mas isso não acontece. A escola não tem poder de decidir sobre o dinheiro. Temos na mesma que pedir autorização como antes do contrato.

O Orçamento Privativo (o Orçamento do Estado para as Escolas), como o Estado já sabe a dotação de cada escola, o Orçamento não dá a verba pela qualidade do serviço. Pensamos que a tutela deveria atribuir a verba em função do serviço prestado pela escola, mas a forma

como a tutela pensa é, se sem essa verba fazem bem, para quê atribuir mais a quem presta um bom serviço?

3. Pergunta

O Contrato de Autonomia do Agrupamento de Escolas AB2 constitui um instrumento de melhoria da qualidade dos serviços prestados pela mesma.

Resposta:

Temos a conclusão no Relatório Anual 2007/2008. Nós consideramos que há situações atípicas neste momento, como sejam: o Estatuto do Aluno; a Avaliação de Desempenho dos Professores e a Direcção das Escolas.

Apesar destas acções procuramos cumprir.

Os resultados, resultam muito mais do que a escola já vinha a fazer há muito, por parte do Agrupamento.

Não temos meios físicos. Do nosso contrato, nos compromissos, tememos que só o artigo 5.º, e deste só o ponto 5 do contrato de autonomia, foi cumprido.

Os recursos físicos estão no contrato de autonomia mas não foram cumpridos.

Sobre os resultados escolares temos sucesso, já foram alcançadas as metas de 2010. No 1.º ciclo a taxa de sucesso era de 98,1% e já estamos perto dos 100%. No 3.º ciclo já atingimos os 100% de sucesso. A meta para o 3.º ciclo, em 2008, era de 90% e já atingimos os 100%. No 2.º ciclo já melhoramos.

A Tutela não cumpriu nada excepto o ponto 5 do art.º 5 do nosso contrato de autonomia.

4. Pergunta

O contrato de autonomia do Agrupamento de Escolas AB2 contribui para uma melhor qualidade de ensino?

Resposta:

Continuamos, já vem desde 1998, tínhamos um trabalho de avaliação interna. Tínhamos o Projecto [REDACTED]. A escola foi convidada pela Escola [REDACTED] e integrou o Projecto do Instituto de Inovação Educacional [REDACTED] (que já deixou de existir).

Por isso o agrupamento já vinha de uma primeira avaliação de escolas de avaliação integrada, e de uma segunda avaliação da inspecção e tinha efectividade de auto-avaliação.

5. Pergunta:

O Contrato de Autonomia celebrado entre o Agrupamento de Escolas AB2 e a DREN permitiu mudanças ao nível da gestão, direcção e orientação (dos alunos, níveis e oferta educativa) do referido estabelecimento de ensino?

Resposta:

A única diferença é que o trabalho reconhecido à escola há 30 anos é que tem desde surdos a outros alunos com deficiência.

É um agrupamento de referência a nível do [REDACTED]. Temos 90 alunos surdos nas Escolas do Agrupamento, desde o pré - escolar e pelos vários níveis de ensino. Os 90 alunos vêm das mais variadas zonas do país [REDACTED], os recursos estão aqui.

6. Pergunta:

É visível uma melhoria dos resultados escolares após a assinatura do contrato? Já houve reflexos nos resultados escolares?

Resposta:

É visível o trabalho continuado. Duas das nossas alunas do 9.º ano obtiveram bons resultados. No ranking a nível do [REDACTED] no 9.º ano, a nossa escola básica e a [REDACTED] foram as únicas que melhoraram.

Uma das nossas alunas foi a melhor do país num concurso levado a cabo pela DGIC.

7. Pergunta

É visível uma melhoria na gestão após a assinatura do contrato?

Resposta:

Mantém-se igual.

7.1 Pergunta São visíveis mudanças na escola em consequência da assinatura do contrato?

A que nível? E em que áreas?

Resposta:

Não muitas, só na gestão curricular e pedagógica nas outras áreas não.

8. Pergunta

A comunidade envolvente ao Agrupamento de Escolas AB2, passou a participar mais ou está mais sensibilizada para participar/cooperar/colaborar?

Resposta:

A Comissão de acompanhamento

Autonomia implica responsabilidade e o que se faz tem de ser controlado

Respondo às perguntas 8 e 9.

Não gostaria de afirmarmos, já porque como sabe, o ano passado e este são atípicos, em que o clima se alterou por causa das alterações.

O clima da escola alterou-se por vários factores, por exemplo as aposentações que se realizaram e continuam a acontecer, a escola está descaracterizada.

A escola tinha um clima, as pessoas estão zangadas...

9. Pergunta

A comunidade envolvente ao Agrupamento de Escolas AB2 passou a vê-las de forma diferente?

Resposta:

A escola é de referência, as quatro associações de pais foram sempre ótimas.

Quanto ao tecido empresarial, temos currículos alternativos para alunos com deficiência mental e têm de trabalhar com os currículos alternativos há 12 anos. E continuamos com alunos surdos.

10. Pergunta

O clima da escola melhorou com a assinatura do contrato?

Resposta: Como já disse, o ano passado e este são atípicos, em que o clima se alterou, nomeadamente por causa da avaliação de desempenho dos professores. O clima da escola alterou-se por vários factores, por exemplo, as aposentações que se realizaram e continuam a acontecer. A escola está descaracterizada. A escola tinha um clima, as pessoas estão zangadas...

11. Pergunta

Passou a haver maior relacionamento entre o CE e a DREN?

Resposta:

E apoio?

Resposta:

Já era bom, o problema é que a DREN é um “ministeriozinho” e o nosso relacionamento só não é bom por causa de não fazerem as obras.

A pessoa que faz parte do acompanhante é excelente.

11.1. E apoio?

Resposta: Prejudicado.

12. Pergunta: Considera que o relacionamento com o poder central assenta mais numa relação entre pares ou o poder hierárquico não se alterou em nada?

Resposta:

Não alterou.

13. Pergunta

Que expectativas levaram a escola à celebração do contrato de autonomia.

Resposta: A expectativa era que a autonomia gera responsabilidade e a nossa vontade era a de objectivos e expectativas grandes. Por exemplo, o Conselho Geral transitório está a

fazer com que 24 professores de Educação Especial (incluídos no Departamento de Expressões) nós de acordo com a legislação não podemos separá-los.

14. Pergunta

Numa escala de 0 a 5 em que medida o contrato correspondeu às expectativas da escola.

Resposta:

2 (dois) em relação ao que o Agrupamento propôs.

15. Pergunta:

Considera que o Contrato de autonomia é um instrumento de descentralização do sistema educativo.

Resposta:

Deveria ser mas não é.

16. Pergunta:

Considera que o contrato de autonomia é um instrumento de desconcentração de poderes ou de (re)centralização de poderes

Resposta:

Deveria ser de desconcentração de poderes, mas não é. De recentralização também não chega a ser.

17. Pergunta:

O Contrato de Autonomia do Agrupamento de Escolas AB2, conferiu-lhe mais autonomia, poder de decisão, ou é mais um documento de eficácia nula?

Resposta:

Não é de eficácia nula, mas de pouca eficácia, e está dependente da persistência e capacidade de luta por parte do Agrupamento. Financeira – nula. Recursos – não será nula, mas tendo em conta as competências que os Conselhos Executivos já tinham e que foram transferidas pela DREN para os Conselhos Executivos há mais ou menos dois anos, fica nula.

A parte curricular é o único domínio onde temos algum poder de decisão, que não é total, e é muito debatido e foi debatido.

18. Pergunta:

Se for chamada a renegociar o actual contrato que alteração sugeriria?

Resposta:

Sugeriria que fosse renegociado um Contrato de Autonomia.

19. Pergunta:

Considera como João Barroso que o Agrupamento de Escolas constitui uma dupla centralização?

Resposta: Só há se o Conselho Executivo quiser que haja. A Câmara atribui a verba para as diferentes escolas. O nosso agrupamento formou-se em 2002. O Conselho Executivo tem a frase “O Conselho Executivo do nosso Agrupamento é formado por sete pessoas, quatro do Conselho Executivo e três Coordenadores das escolas do 1.º ciclo. Tudo é feito em conjunto e estão presentes no Conselho Pedagógico, e para o ano já não estão. A Escola tem a sua identidade. Os agrupamentos não tiram as identidades. A nova legislação, indo contra a autonomia, implica que no Conselho Pedagógico só esteja o Coordenador de Ciclo.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Entrevista à Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas AB3

O Agrupamento de Escolas AB3 celebrou um Contrato de Autonomia com a DREC, em 10 de Setembro de 2007

1. Pergunta:

O Contrato de Autonomia celebrado entre a DREC e o Agrupamento de Escolas AB3 contribuiu para o reforço dos poderes de gestão desta escola?

Resposta: Contribui, não tanto como desejaríamos. É um processo flexível, aberto e, portanto, reforçou os poderes de gestão deste Agrupamento, mas não tanto como desejaríamos. Reforçou na gestão de recursos humanos, na gestão do currículo.

Definimos que o calendário escolar para o pré – escolar devia começar, como começou, no dia 2 de Setembro, e terminar a 29 de Junho, para articular com o 1.º ciclo. E isto em resultado do contrato de autonomia. Decidimos fazer interrupção de aulas no dia 11 de Junho, dia em que se comemora o Corpo de Deus, em virtude das pessoas serem muito devotas e ter muito significado para a população desta região.

2. Pergunta:

Em que medida a assinatura do contrato deu mais autonomia ao Agrupamento de Escolas, a que níveis, designadamente:

2.1 – Na gestão do currículo.

Resposta: Na gestão do currículo o mais visível é a constituição de grupos de desenvolvimento diferenciado. Nas disciplinas com mais insucesso, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Matemática, os alunos estão distribuídos de acordo com as suas capacidades. Os alunos do nível A estão em turmas de 25 alunos, os alunos de nível B estão em turmas com 14 a 15 alunos, e os alunos de nível C, que são os que têm mais dificuldade de aprendizagem, em turmas com 7 ou 8 alunos. Estes grupos não são estanques e os alunos transitam, subindo ou descendo consoante a progressão ou não na aprendizagem. Os Colegas acham que se deve continuar a ter estes grupos de desenvolvimento diferenciado. Esta medida só está a ser aplicada aos alunos do 6.º ano, isto é, em final de ciclo.

Além desta medida, como as actividades lectivas terminam às 16 horas, temos dois professores que acompanham alunos com mais dificuldades, em sala de estudo das 16 horas às 18 horas.

Dispomos ainda de professores tutores para os casos complicados. O professor tutor acompanha um, dois ou três alunos com mais dificuldades, quer de aprendizagem, quer a

nível social e familiar. Já tínhamos estas medidas e acompanhamento antes de ser legislado.

Os professores reformados vêm acompanhar os alunos com mais dificuldades e integram o GAP- Gabinete de Apoio à Família e Alunos, constituído no ano 2007/2008.

2.2- Na gestão dos recursos humanos.

Resposta: Gostaríamos de ter uma equipa multidisciplinar, a tempo inteiro, com Psicólogo, Terapeuta da Fala e Terapeuta Ocupacional, mas como requer muita verba ainda não foi possível contratá-los.

Para recrutar pessoal docente já tínhamos a possibilidade de recrutar professores contratados com horário completo no início do ano. Fora destes casos temos a oferta da escola em Setembro, e isto resulta do contrato de autonomia. O Conselho Pedagógico é ouvido para definição de critérios de contratação.

O Agrupamento tem a possibilidade de deslocalizar pelas escolas do Agrupamento, o pessoal docente e não docente, e isto em resultado do contrato de autonomia.

Relativamente ao pessoal não docente recorreremos aos Programas Ocupacionais de Centro de Emprego e às tarefas pagas à hora. As horas são distribuídas pelo Ministério da Educação

2.3- Na gestão financeira.

Resposta: Temos a possibilidade de gerir o crédito horário global. Gastamos todo o crédito em horas.

Temos a possibilidade de adquirir bens e serviços mas, como estamos em fim de mandato, não adquirimos. No nosso contrato de autonomia, art.º 3 n.º 11, pedimos os duodécimos antecipadamente. Nós temos a possibilidade de ir até aos 4.ºduodécimos, quando as demais escolas só podem até dois duodécimos.

Em resultado do contrato de autonomia podemos fazer parcerias com a Escola Secundária por causa das TIC, por exemplo, solicitamos que fosse completado o horário de um Colega da Escola Secundária.

3. Pergunta

O Contrato de Autonomia do Agrupamento de Escolas AB3 constitui um instrumento de melhoria da qualidade dos serviços prestados pela mesma?

Resposta: Os grupos de desenvolvimento (A, B, C); houve melhoria nas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Matemática. Na reunião e monitorização com a DREC, e restantes elementos de acompanhamento, de que faz parte um elemento do

Conselho Municipal, dois elementos do Agrupamento e um elemento da Comunidade Educativa, verificou-se essa melhoria nas disciplinas mais problemáticas.

Tem contribuído para uma melhoria dos serviços prestados aos utentes na Reprografia, nos Serviços Administrativos, Biblioteca, Bufete, porque mais assiduamente passamos ao registo, avaliamos a qualidade dos serviços prestados e, têm sido mais monitorizados e acompanhados.

4. Pergunta

O Contrato de autonomia do Agrupamento de Escolas AB3 contribui para uma melhor qualidade de ensino?

Resposta: Nas três disciplinas dá resultado. Alguns estavam cépticos, mas já querem abrir ao 5.º ano.

5. Pergunta:

O Contrato de Autonomia celebrado entre o Agrupamento de Escolas AB3 e a DREN permitiu mudanças ao nível da gestão, direcção e orientação (dos alunos, níveis e oferta educativa) dos referidos estabelecimentos de ensino?

Resposta: Não. A oferta educativa mantém-se. Para além desta, temos EFA para adultos do 9.º ano, com duração de dois anos, e RVCC. Temos ainda os PCA – Percursos Curriculares Alternativos com a parte prática em tecelagem e madeiras para os alunos com menos apetência, mas já tínhamos antes do contrato de autonomia.

6. Pergunta:

É visível uma melhoria dos resultados escolares após a assinatura do contrato? Já houve reflexos nos resultados escolares?

Resposta: Já respondi atrás. Não tínhamos abandono, já era 0% mesmo antes da celebração do contrato.

7. Pergunta

É visível uma melhoria na gestão após a assinatura do contrato?

Resposta: Não, já tínhamos rigor e uma prática de avaliação interna que está a ser continuada, reforçada após o Contrato de Autonomia. Já avaliávamos o desempenho dos Directores de Turma, dos Coordenadores de Departamento, dos Colegas do Conselho Executivo.

7.1 Pergunta: São visíveis mudanças nas Escolas do Agrupamento em consequência da assinatura do contrato? A que nível? E em que áreas?

Resposta: Não, mantém-se. A Escola aderiu à RBE – Rede de Bibliotecas Escolares desde 97/98. A escola, sede de agrupamento, foi pintada em resultado do concurso que o Ministério da Educação disponibiliza para todas as escolas. Nós candidatamo-nos e fomos aceites.

Temos parcerias e apoio da Câmara Municipal e de instituições privadas, como empresas que nos disponibilizam alguns dos seus bens, gratuitamente.

8. Pergunta

A comunidade envolvente ao Agrupamento de Escolas AB3 passou a participar mais ou está mais sensibilizada para participar/cooperar/colaborar?

Resposta: Já estava e continua a estar. O número de Pais a participar aumentou por causa da constituição do Conselho Geral Transitório.

Os Pais participam na feira medieval que todos os anos se realiza no município.

A Câmara Municipal e a Junta de Freguesia sempre ajudaram.

9. Pergunta

A comunidade envolvente ao Agrupamento de Escolas AB3 passou a vê-las de forma diferente?

Resposta: Não. Não sei se deram conta. Acontece que quando ouvem falar do Agrupamento nos meios de comunicação social perguntam-me o que significa a escola ter contrato de autonomia, e eu explico. Digamos que deu mais visibilidade e mais orgulho.

10. Pergunta

O clima das Escolas do Agrupamento melhorou com a assinatura do contrato?

Resposta: Continua bom.

11. Pergunta

Passou a haver maior relacionamento entre o Conselho Executivo e a DREC?

Resposta: Sim. Na última reunião já propusemos alterações ao contrato de autonomia (esta questão vai ser colocada mais à frente nesta entrevista)

11.1 E apoio?

Resposta: O apoio só o vejo na monitorização do contrato de Autonomia e da equipa que está á frente das escolas que celebraram contrato de autonomia.

12. Pergunta

Considera que o relacionamento com o poder central assenta mais numa relação entre pares ou o poder hierárquico não se alterou em nada?

Resposta: Não se alterou, continua hierárquico.

13. Pergunta

Que expectativas levaram a escola à celebração do contrato de autonomia?

Resposta: Era mais autonomia, sobretudo na gestão de recursos humanos. Queríamos poder reconduzir os professores contratados. Ainda há a cláusula de poder reconduzir não só os que tinham horário completo, mas também os que não têm. Retiram autonomia porque para completar horário temos de pedir autorização à DREC, o que acho que é um disparate.

As expectativas eram ter mais autonomia na gestão dos recursos humanos e também devia haver autonomia financeira e mais recursos, porque é uma escola antiga e precisávamos de mais recursos, mas como a média de custo de alunos está alta, temos professores com muitos anos de serviço...

14. Pergunta

Numa escala de 0 a 5, em que medida o contrato correspondeu às expectativas da escola?

Resposta: Dois. Dois e meio porque estou com esperança que a breve trecho se possam alterar algumas cláusulas, e se possa abrir.

15. Pergunta:

Considera que o Contrato de autonomia é um instrumento de descentralização do sistema educativo?

Resposta: Deveria sim, não é tanto quanto desejamos. Mas com as novas mudanças, e com a avaliação de desempenho de professores, a descentralização não existe. Por exemplo, temos de pedir autorização para atribuir mais horas a professores com horários incompletos, se nós não ultrapassarmos o crédito de horas, para quê?

O contrato de autonomia é um instrumento que deveria ser de maior descentralização, mas ainda não é.

16. Pergunta:

Considera que o contrato de autonomia é um instrumento de desconcentração de poderes ou de (re)centralização de poderes?

Resposta: De desconcentração não é. Deveria ser mais, devia estar noutra patamar. Na fase inicial das negociações do contrato cortaram muito do que pretendíamos. Mas tenho

esperança de vir a abrir mais, depois da monitorização, da avaliação e das propostas para refazermos o contrato e poder avançar mais.

De (re)centralização, 100% não.

17. Pergunta:

O Contrato de Autonomia do Agrupamento de Escolas AB3, conferiu-lhe mais autonomia, poder de decisão, ou é mais um documento de eficácia nula?

Resposta: Conferiu mais autonomia na gestão do currículo e na parte financeira é uma boa perspectiva em vez de 2.º duodécimos ser 4.º, crédito financeiro.

Não é um instrumento de eficácia nula, não tanto pelo que está, mas pelos próximos contratos que vão ser renegociados / celebrados.

18. Pergunta:

Se for chamada a renegociar o actual contrato que alteração sugeriria?

Resposta: Para já termos a possibilidade ou autorizarem-nos a contratualizar a equipa multidisciplinar (temos alunos com dislexia e outros problemas). As parcerias ficam aquém das necessidades, precisamos da equipa, desses técnicos.

Precisaríamos de poder reconduzir os professores contratados e a abertura dos contratos por oferta de escola terá de ser imediata ao concurso nacional, porque este ano o Ministério da Educação não abriu a plataforma antes de Setembro. Ora, se as escolas não podiam ir para as cíclicas e não podiam contratar, e por isso andamos a pedir autorização. Consideramos que tem de haver uma discriminação positiva e isto seria um dos aspectos. Bem como as verbas para a requalificação das escolas que as Câmaras estão relutantes em aceitar. O nosso corpo docente tem 0% de absentismo, através das permutas. Em Estudo Acompanhado como é uma equipa de dois docentes, quando um deles falta depois compensa em trabalho, com a feitura de materiais. Os resultados dos exames nas provas nacionais foi de 100%.

19. Pergunta:

Considera, como João Barroso, que o Agrupamento de Escolas constitui uma dupla centralização?

Resposta: Em parte, mas depende da gestão do Agrupamento. Mas também permite aos professores do 1.º ciclo, sozinhos, a articular níveis, a estarem em reuniões. Quebrou o isolamento, há mais trabalho e dinâmica de grupo. No entanto, esta centralização é colmatada com o que disse atrás, e com actividades de todo o grupo. Temos 80 professores

e educadores. A dispersão geográfica não permite potenciar mais e melhor, mas permite melhor gestão de recursos materiais e trabalho curricular e extracurricular.

Muito obrigada pela sua colaboração!

