

**JOSÉ MANUEL PINTO FERREIRA**

**O IMPACTO DO CONTRATO DE AUTONOMIA  
ATRAVÉS DAS PERCEPÇÕES DOS ACTORES  
EDUCATIVOS: O CASO DA ESCOLA-PILOTO ES/3  
JOÃO G. ZARCO**

Orientador Científico  
Professor Doutor Paulo Delgado

**Universidade Lusófona do Porto  
Instituto de Educação**

**Porto**

**2012**



**JOSÉ MANUEL PINTO FERREIRA**

**O IMPACTO DO CONTRATO DE AUTONOMIA  
ATRAVÉS DAS PERCEPÇÕES DOS ACTORES  
EDUCATIVOS: O CASO DA ESCOLA-PILOTO ES/3  
JOÃO G. ZARCO**

**Dissertação apresentada na Universidade Lusófona do Porto para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Administração Escolar**

Orientador(es) científico(s)

Professor Doutor Paulo Delgado

Universidade Lusófona do Porto

Instituto de Educação

Porto

2012

*Aos meus filhos Beatriz e Afonso*

## Agradecimentos

À Professora Doutora Alcina Manuela Oliveira Martins, Directora do Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Administração Escolar, pelo seu «bem-haja» com que me acolheu desde a inscrição neste Curso, e pela sua disponibilidade e esclarecimentos prestados.

Ao Professor Doutor Paulo Delgado, pelo privilégio de o ter tido como Orientador Científico desta dissertação, pelas suas palavras serenas mas exigentes e pela confiança que sempre me transmitiu.

À Fátima Costa, Graça Barbosa, Jorge Lima, José Ramos, Luís Vasconcelos e Miguel Cristo que, desde o primeiro momento, manifestaram a sua disponibilidade para tornar possível a concretização desta investigação.

À Alexandra, pelo apoio na consecução deste trabalho e no tempo dispendido na revisão do texto desta dissertação.

Ao Eduardo e ao Manuel, colegas do Curso de Mestrado com quem iniciei esta caminhada e que sempre incentivaram à sua conclusão.

À minha família.

## **Resumo**

---

Este trabalho pretende identificar as alterações introduzidas pela atribuição de competências resultantes da celebração do Contrato de Autonomia numa escola secundária com 3ºciclo e reflectir sobre o reforço da autonomia e da capacidade de intervenção dos órgãos de direcção para melhorar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação. Para isso realizamos entrevistas para conhecer as percepções e as atitudes de alguns intervenientes directos, nomeadamente dos elementos da comissão de acompanhamento local, director da escola e alguns docentes envolvidos nos diferentes órgãos de gestão.

A atribuição de autonomia à escola visa dotá-la de uma capacidade de decisão e organização interna de forma a ser capaz de responder em tempo útil aos desafios que a comunidade local coloca. Não parece que tenha sido isso que aconteceu, pelo menos na perspectiva dos entrevistados. Para que um contrato de autonomia produza os seus verdadeiros efeitos, ele não pode ser imposto. Sendo certo que cada escola tem as suas particularidades, pode-se todavia estabelecer um conjunto de condições consideradas essenciais entre as quais: projecto educativo eficaz e eficiente, internalizado pela comunidade escolar, um corpo docente estável, lideranças assertivas e partilhadas.

## **Palavras-chave**

Autonomia da escola; Contrato de Autonomia; Mudanças; Percepções

## **Abstract**

This work aims to identify the changes introduced resulting from the agreement established in the Contract Autonomy in a secondary school and reflect on the strengthening of autonomy and capacity of intervention of the leading members of the school to improve the effectiveness of the implementation of educational policy measures and the provision of public education service. For this purpose we conducted interviews to better understand the perceptions and attitudes of some direct intervenients, including elements of the local monitoring committee, the school principal and some teachers involved in different management bodies.

The attribution of autonomy to the school aims to provide it with a capacity of decision and internal organization so that it can be able to respond within useful time to the challenges launched by the local community. It doesn't seem this has actually happened, at least according to the respondents' perspective. For a contract of autonomy to produce its real effects, it cannot be imposed. Being sure that every school has its own peculiarities, however, can establish a set of conditions considered essential, including: educational project effectively and efficiently, internalized by the school community, a stable school staff, and an assertive and shared leadership.

## **Key Words**

School Autonomy; Autonomy Contracts; Changes; Perceptions

## **Siglas utilizadas**

AE – Assembleia de Escola

CAL – Comissão de Acompanhamento Local

CEF – Cursos de Educação e Formação

CG – Conselho Geral

CITE – Classificação Internacional Tipo da Educação [CITE 1: Ensino primário; CITE 2: Ensino secundário inferior (3º ciclo); CITE 3: Ensino secundário superior (secundário)]

CNO – Centro de Novas Oportunidades

CP – Conselho Pedagógico

DRE – Direcção Regional Educação

DREN – Direcção Regional Educação do Norte

EB 2,3 – Escola Básica do 2º e 3º ciclo

ENIS – European Network of Innovative Schools

ES/3 – Escola Secundária com 3º ciclo

GT – Grupo de Trabalho

ME – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PCE – Presidente do Conselho Executivo

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação



## Índice

Dedicatória.....	2
Agradecimentos.....	3
Resumo.....	4
Abstract.....	5
Siglas utilizadas.....	6
Índice.....	7
Índice de Figuras.....	9
Introdução.....	10
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico.....	14
1.1 - Contrato de autonomia e educação.....	15
1.2 - A autonomia da educação em Portugal.....	17
1.3 - Disfunção entre política e conhecimento escolar.....	22
1.4 - O papel do Director.....	24
1.5 - Os Contratos de Autonomia.....	26
Capítulo II – Metodologia de Investigação.....	33
2.1 - Abordagem metodológica.....	33
2.2 - Caracterização escolar do meio envolvente.....	34
2.3 - Contrato de autonomia da Zarco.....	37
2.4 - Técnica e instrumentos de recolha de dados.....	41
Capítulo 3 – Interpretação dos dados.....	44
3.1 - Tratamento e análise dos dados.....	44
3.1.1 Celebração do contrato.....	44
3.1.2 Condução interna do processo.....	45
3.1.3 Percepção sobre o contrato.....	46

3.1.4	Compromissos assumidos.....	47
3.1.5	Alterações do contrato .....	48
3.1.6	Efeitos do contrato .....	48
3.1.7	Gestão de currículos, programas e actividades educativas .....	49
3.1.8	Organização e gestão pedagógica .....	50
3.1.9	Gestão de recursos humanos.....	51
3.1.10	Gestão patrimonial, administrativa e financeira .....	52
3.1.11	Resultados do contrato de autonomia .....	53
3.1.12	Novo contrato.....	55
3.2	- Resultados e Discussão .....	56
3.3	- Considerações finais.....	58
	Bibliografia.....	62
	Legislação.....	66
	Apêndices .....	I
	Apêndice I - Guião da entrevista ao Director da Escola.....	II
	Apêndice II - Guião da entrevista ao representante da DREN .....	VII
	Apêndice III - Guião da entrevista ao representante da CAL.....	X
	Apêndice IV - Guião da entrevista a professor da escola.....	XII
	Apêndice V - Guião da entrevista ao então Presidente da Assembleia de Escola.....	XVI
	Apêndice VI - Entrevista ao Director da Escola.....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
	Apêndice VII - Entrevista ao representante da CAL .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
	Apêndice VIII - Entrevista ao professor E4 .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
	Apêndice IX - Entrevista ao professor E5 .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
	Apêndice X - Entrevista ao professor E6 .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
	Apêndice XI - Entrevista ao então Presidente da Assembleia Geral.....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
	Apêndice XII – Correspondência entre os temas e as perguntas. ....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>

## Índice de Figuras

Figura 1 – Datas das primeiras reformas em larga escala que sancionaram a autonomia das escolas Níveis 1 e 2 da (CITE).....	12
Figura 2 – Legislação da autonomia da educação.....	21
Figura 3 – Escolas da região norte com contrato de autonomia que foram objecto deste estudo .....	31
Figura 4 – Áreas de competências.....	42

## Introdução

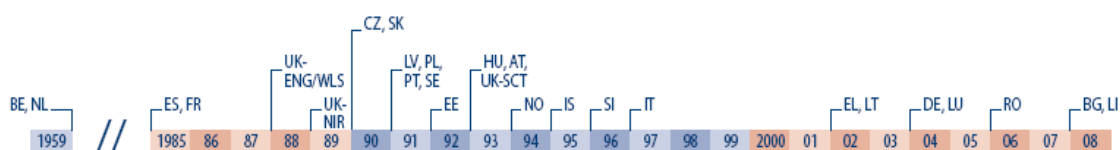
Esta dissertação foi elaborada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Administração Escolar.

Ao iniciarmos este trabalho propusemo-nos analisar a forma como os Governos, em particular o Ministério da Educação, têm conduzido as políticas educativas com vista à implementação do Regime de Autonomia nas Escolas, acompanhando a tendência Europeia.

Segundo o estudo comparativo “Autonomia das Escolas na Europa. Políticas e Medidas”, realizado e terminado pela Rede Eurydice em Dezembro de 2007 por solicitação da Unidade Portuguesa, no âmbito da Presidência do Conselho da União Europeia, “na vasta maioria dos países europeus, a autonomia das escolas foi acompanhada pelo estabelecimento de novos órgãos de gestão no seio das mesmas, detentores de um papel decisório ou consultivo. Regra geral, a sua natureza e a sua composição foram tornadas obrigatórias mediante legislação geral ou medidas administrativas estabelecendo o quadro da transferência de responsabilidade para as escolas”(p.37).

No mesmo estudo é dito ainda que “apesar da mudança de contexto das políticas – desde a necessidade de uma participação mais democrática até uma gestão pública mais eficiente e, na actualidade, à preocupação com a melhoria da qualidade do ensino – o resultado global consistiu na atribuição de mais responsabilidades e poderes de decisão às escolas. De um modo geral, as reformas empreendidas nesse sentido foram impostas às escolas num processo legislativo que partiu do topo para a base e normalmente sob a forma de uma transferência limitada de responsabilidades”(p.6).

Foi a partir da década de 90 do séc. XX que se procedeu às reformas que permitiram que o processo de autonomia das escolas, na Europa, tivesse maior relevância, ainda que se tenha desenvolvido gradualmente ao longo de três décadas, conforme ilustra a figura 1.



Fonte: Eurydice.

Figura 1 – Datas das primeiras reformas em larga escala que sancionaram a autonomia das escolas Níveis 1 e 2 da (CITE)

Apesar de, nos anos 80, ter estado no centro das reformas educativas de países como a Espanha, a França e o Reino Unido, o tema continua a suscitar ainda interesse em países como a Alemanha e o Luxemburgo, bem como em alguns países de leste que iniciaram recentemente o processo.

No mesmo estudo da Rede Eurydice é dito que “inicialmente elevada à condição de objectivo de gestão e política das escolas – as instituições devem ser autónomas para garantir a liberdade de ensino, fortalecer a democracia escolar local e concluir o processo de descentralização –, a autonomia das escolas tornou-se hoje, na maioria dos países, um instrumento de realização de objectivos estritamente educativos: dar mais liberdade ao pessoal docente com vista à melhoria da qualidade do ensino”(p.45).

O processo em Portugal tem início com a publicação do Decreto-Lei n.º43/89 de 3 de Fevereiro e “Concretiza-se 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 escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”(p.456).

O novo milénio parece ter despoletado uma segunda vaga de reformas no sentido da autonomia das escolas, reflexo disso, o Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio, veio estabelecer os princípios da autonomia das escolas, tendo sido gradualmente aplicado nas escolas até 2006, altura em que foram lançadas políticas mais concretas, consumadas através da celebração de contratos de autonomia.

A Portaria n.º1260/2007 de 26 de Setembro vem definir a matriz do contrato de autonomia: objectivos gerais e operacionais, competências reconhecidas à escola, compromissos da escola e do Ministério da Educação (ME), duração do contrato e o acompanhamento e monitorização - a estabelecer entre a escola e a respectiva Direcção Regional de Educação, em regime de experiência.

Esta Portaria previa ainda a constituição de duas comissões: a comissão de acompanhamento local constituída por dois representantes da escola ou agrupamento de escolas, um representante da Direcção Regional de Educação, uma personalidade externa de reconhecido mérito na área da educação a nomear pela Direcção Regional de Educação, um representante da associação de pais e um elemento indicado pelo Conselho Municipal de Educação. Esta comissão tinha como competências: monitorizar o cumprimento e a aplicação

do contrato e acompanhar o desenvolvimento do processo; monitorizar o processo de auto-avaliação da escola.

A comissão de acompanhamento nacional procede à avaliação anual dos resultados dos contratos de autonomia. É constituída por três elementos a nomear pelo ME e dois elementos a indicar pelo conselho de escolas.

Recentemente, o Decreto-Lei n.º75/2008 reforçou a participação das famílias e das comunidades, promovendo a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais e reforçar o poder do director sobre a estrutura da organização escolar.

Segundo Barroso (2009), “No que diz respeito à autonomia, este é um tema chave nas políticas educativas europeias...tendo-se transformado, desde há uns 10 anos, numa espécie de solução “pronto a vestir” para os problemas da escola”.

Em 10 de Setembro de 2007, das 24 escolas que tinham condições para celebrar o Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação, 22 fizeram-no ainda que a indecisão as acompanhasse até ao momento de os assinarem, já que “Houve até escolas que estiveram até à última hora na expectativa de assinar ou não assinar: “Estivemos quase a não assinar o contrato (...)” (Formosinho, Fernandes, Machado, Ferreira, 2010). Neste grupo, integra-se a ES/3 João G. Zarco, a escola escolhida para ser objecto deste trabalho de investigação.

Estas escolas foram objecto de um estudo SWOT, no âmbito de um programa de avaliação externa iniciado em 2006 promovido pelo Ministério da Educação e da elaboração de relatórios de autoavaliação. A escola que estará em análise ainda encomendou um estudo à Fundação Manuel Leão na mesma altura. O resultado da avaliação SWOT traduziu-se na identificação de pontos fortes, bem como de alguns pontos fracos, ameaças e oportunidades. Com base nestes elementos, a escola foi convidada a apresentar uma proposta para um contrato de autonomia à comissão nacional nomeada pelo Ministério da Educação. Numa primeira audição foi analisada e discutida essa proposta, que viria a ser reformulada pela escola. Mais tarde, os mesmos actores voltam a reunir-se para analisar a proposta reformulada. Antes da assinatura do contrato, houve uma negociação entre a escola e a Direcção Regional de Educação para determinar as necessidades específicas respeitantes a equipamentos e instalações.

Este contrato tinha a duração de 4 anos. Terminado este prazo e mediante os resultados obtidos, nomeadamente o grau de cumprimento dos objectivos do contrato, dos

constantes do projecto educativo e dos planos de actividades e perante a disponibilidade de ambas as partes, o contrato poderia ser renovado.

À data da realização desta investigação, o período de vigência deste primeiro contrato está a terminar pelo que pretendemos, com este trabalho, saber que significados foram atribuídos à autonomia por alguns elementos da escola em estudo que estiveram envolvidos em todo o processo que conduziu à sua assinatura, quais os aspectos que foram valorizados e de que forma influenciaram o funcionamento da escola. Por esses motivos, o estudo é orientado pelos seguintes objectivos:

1. Perceber como foi desenvolvido o processo para a celebração do contrato e quais as expectativas dos intervenientes sobre o mesmo;
2. Verificar se as competências contratadas geraram alterações no funcionamento da escola;
3. Saber se, à data do final do contrato, estão reunidas as condições para a escola negociar um novo contrato com a atribuição de mais competências.

Como pergunta de partida definimos a seguinte:

***Que mudanças ocorreram na escola em resultado da atribuição de competências no âmbito da celebração do Contrato de Autonomia?***

Também indagamos sobre a possibilidade de renovarem o contrato e que pretensões pretendem que venham a ser ou não contratualizadas nessa nova etapa da vida da escola.

“A ideia de governação por contrato implica a negociação explícita entre a escola e o Ministérios da Educação sobre as metas a prosseguir, o compromisso sobre as acções a realizar e o período da sua realização e os contributos conjuntos das partes para a prossecução das metas” (Gaudin, 1999, cit. Formosinho & al., 2010). A regulação por parte do Ministério da Educação sobre a escola não desaparece neste modelo de autonomia da escola. A questão é: esta contratualização vai efectivamente vingar face à tradicional gestão escolar centralizada e burocrática? Verificar-se-á uma retracção do Estado na gestão das escolas e, em particular, com esta escola que assinou o contrato de autonomia?

## CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, os temas abordados não estavam todos inicialmente previstos mas tivemos necessidade de os integrar para construir um entendimento mais abrangente da realidade desta escola-piloto, face às dúvidas que nos foram surgindo à medida que avançávamos na nossa investigação. Salientamos os pontos 1.3 - Disfunção entre política e conhecimento escolar e 1.4 - O papel do Director. O ponto 1.3 serviu-nos para entender a razão pela qual o conhecimento construído sobre a escola pode ser interpretado e usado de modos tão diferentes pelos diversos actores da sociedade que têm responsabilidades na área da educação. O ponto 1.4 foi introduzido porque fomos constatando que o papel desempenhado pelos Presidentes dos Conselhos Executivos foi determinante na celebração dos contratos de autonomia. Quanto aos restantes, 1.1- Contrato de autonomia e educação e 1.2 - A autonomia da educação em Portugal permitiram-nos aprofundar os nossos conhecimentos sobre o processo de autonomia no nosso sistema de ensino bem como as opiniões dos especialistas, nomeadamente de João Barroso, por ser um dos investigadores portugueses que mais publicou sobre o tema “autonomia de escolas”. O último 1.5 - Os Contratos de Autonomia permitiu-nos ficar a conhecer e compararmos os conteúdos de alguns contratos celebrados.

Ainda que à autonomia esteja subjacente a ideia de independência, iludindo as pessoas e as entidades que elas representam de que se podem reger de acordo com a sua auto-determinação, a verdade é que a autonomia é, segundo Barroso (1998) “um conceito relacional (somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações.”

Se por um lado, não existe uma autonomia absoluta porque podemos ser autónomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras: “A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis.” (ibidem). Por outro lado, “a autonomia não resulta da outorga formal e legal de um poder e de uma liberdade mas também do uso ... que se faz desse poder e liberdade” (Formosinho, 2010, p.91) ou, como diz Barroso (1996), “a autonomia não é decretada mas sim construída”.

Um contrato é um acordo de vontades capaz de criar, modificar ou extinguir direitos. Nos contratos bilaterais, os dois outorgantes têm responsabilidades um com o outro, não pode um deles exigir o cumprimento do outro se ele próprio também não cumprir. Os contratos de autonomia na área educativa, segundo Gaudin (1999), “enquadram-se em compromissos morais



e políticos”. “O contrato de autonomia poderá ser um instrumento político e pedagógico para pressionar os intervenientes directamente implicados e os responsáveis políticos na introdução das necessárias mudanças” (Formosinho, 2010, p.15).

“A autonomia é entendida como um instrumento de melhoria do serviço público de educação prestado pela escola e a sua contratualização implica, por um lado, a negociação de metas concretas entre as partes contratantes e, por outro, a garantia de dispositivos de gestão dos meios adequados para a realização das metas acordadas.” (Formosinho, 2010, p. 31)

Segundo Fernandes (2005), “contratualização e autonomia são problemáticas de tal modo interdependentes que o alcance e o conteúdo dos contratos dependem do grau de autonomia das partes contratantes que resulta dos instrumentos de acção de que dispõem os agentes educativos para a organização e gestão dos processos de formação”.

### **1.1 - Contrato de autonomia e educação**

O Ministério da Educação através do Dec. Lei 115-A/98 e mais recentemente com o Dec. Lei 75/2008, considera a autonomia como o poder reconhecido pela administração educativa à escola para tomar decisões no domínio estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados. Isto é, são transferidas para a escola um conjunto de competências que lhe permite criar as condições para que seja construída a sua autonomia, de acordo com as suas características e as do meio em que está inserida, sem descurar os princípios e objectivos que definem o sistema público de ensino. Assim, os níveis de competência e de responsabilidade a atribuir são objecto de negociação entre a escola, o Ministério da Educação e a Autarquia, podendo conduzir à celebração de um contrato de autonomia, o qual persegue objectivos de equidade, qualidade, eficácia e eficiência. Essas competências passam pelos seguintes domínios:

- Gestão flexível do currículo respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional;
- Gestão de um crédito global de horas de serviço docente;
- Adopção de normas próprias sobre horários, tempos lectivos, constituição de turmas ou grupos de alunos e ocupação de espaços;
- Recrutamento e selecção do pessoal docente e não docente, nos termos da legislação aplicável;
- Extensão das áreas que integram os serviços técnicos e técnico-pedagógicos e suas formas de organização;

- Gestão e execução do orçamento;
- Possibilidade de auto-financiamento e gestão de receitas;
- Aquisição de bens e serviços e execução de obras;
- Associação com outras entidades locais.

Ainda que possa ficar a ideia de que no contrato de autonomia sejam contemplados apenas os desejos das duas partes, Ministério da Educação e direcção da escola, representados respectivamente pelo Director Regional e Director da Escola, a verdade é que existem outros actores que pretendem ver salvaguardados os seus interesses, como sejam os professores, os alunos, os pais e entidades locais. E pode acontecer, por vezes, ser difícil ou até mesmo impossível considerar todos os interesses que não são comuns, obrigando muitas vezes a cedências dos mais “fracos”.

“Importa, ainda, 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, integrar e negociar. A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores.

A autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, os professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local.” (Barroso, 1998)

Assim, “a autonomia é entendida como um instrumento de melhoria do serviço público de educação prestado pela escola e a sua contratualização implica, por um lado, a negociação de metas concretas entre as partes contratantes e, por outro, a garantia de dispositivos de gestão dos meios adequados para a realização das metas acordadas” (Formosinho, 2010, p.15)

Dessa forma, a autonomia é encetada “... como modalidade de organização das escolas com vista à execução do seu projecto educativo” (Lima, 1988) e principalmente, “... tem uma função instrumental de a escola realizar melhor o seu projecto educativo” (Formosinho, 2010, p.33).

Ao longo dos últimos anos, demasiados para as escolas, têm sido tecidas várias críticas à forma de actuação do ME. “Na prática o Ministério da Educação tomava as decisões, as escolas cumpriam-nas, sendo que nos seus órgãos de gestão os professores eram hegemónicos e a representação dos outros corpos pouco mais do que simbólica” (Silva, 2010). Barroso (2003) diz que “não basta regulamentar a autonomia. É preciso criar condições para que ela seja construída, em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objectivos que enformam o sistema público nacional de ensino”. É ainda Barroso (2008) que afirma que “dez anos depois da entrada em vigor do Decreto-Lei 115-A/98, é

possível afirmar que ainda existe um grande défice de concretização das medidas necessárias ao reforço da autonomia das escolas, em especial no que se refere aos contratos de autonomia”. Recentemente, numa entrevista dada pelo mesmo investigador, este continua a expressar a mesma opinião “Os contratos de autonomia foram sempre uma pedra no sapato do ministério, .... um contrato de autonomia que se celebra no âmbito de uma administração burocrática, centralizada e autoritária é um absurdo”, (Barroso, 2009).

Ainda que o ME tenha vindo a legislar com o objectivo de colmatar as deficiências que impedem a operacionalização dos contratos de autonomia, alguns investigadores consideram não terem produzido os efeitos pretendidos e as escolas já o perceberam. Segundo Licínio Lima (2009), “O Decreto-Lei 75/2008 é uma mera variação do 115-A/98. Em termos de autonomia não acrescenta coisa nenhuma, porque a escola portuguesa continua refém da figura dos contratos de autonomia, ..., à luz do 75/2008 não houve um único contrato a ser celebrado”. Um facto incontornável é que,

“O projecto de diploma não resolve, antes acentua o carácter híbrido e contraditório do discurso em vigor em Portugal, há mais de 10 anos, sobre a autonomia das escolas e que em texto de 2004, caracterizava do seguinte modo:

« (...) a autonomia” tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efectiva das suas melhores expectativas. ... Contudo, se adoptarmos uma perspectiva “mais cínica” sobre a natureza e função desta “ficção” no contexto da estratégia política, podemos dizer que, em Portugal (como em outros países), a autonomia das escolas não se limitou a ser uma ficção, tornando-se muitas vezes, uma “mistificação” legal, mais para “legitimar” os objectivos de controlo por parte do governo e da sua administração, do que para “libertar” as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão.” (Barroso, 2008)

No Dec. Lei 75/2008 também está previsto a renovação dos contratos de autonomia e eventualmente com uma extensão das competências a transferir, ainda que condicionada pelos resultados da avaliação realizada pelo ME, em especial o grau de cumprimento dos objectivos constantes do projecto educativo e o grau de cumprimento dos planos de actividades e dos objectivos do contrato. Uma questão pode ser colocada: Qual será o futuro dos contratos de autonomia, se não houver uma renovação por parte das 22 escolas que o celebraram?

## **1.2 - A autonomia da educação em Portugal**

Com o 25 de Abril democratizou-se o regime político e conseqüentemente a educação, nomeadamente nas escolas do ensino secundário, que se transformaram num espaço de formas de autogestão assentes em decisões e práticas de democracia directa (Lima, 1992 cit. Lopes, 2007). No entanto, esta autonomia afirmada conjuntamente pelas escolas arrasta a

administração central na cobertura legal a dar ao processo em curso, terminando com a fase de normalização e o conseqüente retorno da centralização concentrada e burocrática, expresso no Dec. Lei nº 769-A/76.

A partir da década de 1980 assiste-se em Portugal a dois fenómenos distintos que reforçam dois espaços de decisão concorrentes, bem como a presença de novos actores (Lopes, 2007): a União Europeia e a construção de um espaço europeu da educação (Nóvoa, 2005); e um espaço criado pelas dinâmicas de descentralização e de valorização do local (Fernandes, 2005).

Nessa altura, o sector da educação perfilhava um modelo burocrático, centralizador, caracterizado por “políticas tradicionais baseadas no envolvimento directo do Estado na provisão do serviço público de educação, através de abundante produção normativa, centrada na provisão e controlo de recursos e procedimentos” (Afonso, 2003).

Nos finais da década de 1980 inicia-se o processo de desconcentração territorial com a criação das Direcções Regionais de Educação, afirmando-se um modo de regulação institucional designado por “política de reforço da autonomia das escolas”, gerado no âmbito de uma reforma da administração e gestão das escolas e do sistema educativo e apontava para a maior importância da escola enquanto espaço de decisão. Aliás, a Constituição da República Portuguesa consagra no artigo 267º que a administração pública deverá ser estruturada, isto é, deverá descentralizar e desconcentrar sem prejuízo para a própria acção da administração, de modo a evitar a burocratização, a aproximar os serviços das populações.

Pensamos ser pertinente definir estes conceitos. Segundo (Álvarez, 1995, cit. Alferes, 2010) esclarece que “por descentralização administrativa entende-se a capacidade do Estado para transferir competências que lhe são próprias para as regiões ... ou municípios, de modo a que sejam estes a administrar as escolas sob a sua dependência”, e (Moreira e Guedes, 2005, cit. Alferes, 2010) afirmam que a desconcentração “consiste em exercer a nível local ou regional do território nacional um número maior ou menor das funções administrativas que incumbem ao Estado, instalando localmente ou regionalmente os correspondentes serviços administrativos”.

Na área da educação a descentralização concretiza-se na transferência para as escolas da responsabilidade da tomada de decisões ao nível local. Isto porque as escolas são considerados espaços heterogéneos pelo que se justificam acções que se adequem com as suas próprias características. Assim sendo, faz todo o sentido associar políticas descentralizadoras à construção do processo de autonomia das escolas.

Desde os finais dos anos oitenta que em Portugal se introduzem novas estratégias de governo da educação com o apelo à participação social, à autonomia das escolas, à descentralização e, mais recentemente, à promoção da escolha e à autoavaliação das escolas (Barroso & al., 2007). Segundo Lopes (2007), este processo estende-se até aos nossos dias e está longe de ter sido coerente e linear; antes foi marcado pela ambivalência e pelo hibridismo. A confirmar estão as declarações prestadas pela ministra da educação, em declarações a um órgão de comunicação social (Jornal de Notícias, 2007): “a função do Ministério da Educação será sobretudo a de controlar, avaliar e acompanhar as escolas, cuja responsabilidade caberá cada vez mais às autarquias e outros agentes de educação, assegurando que elas cumprem a sua função com crescente qualidade”. Esta intenção política tem marcado presença no controverso propósito político de reforço da autonomia das escolas.

”O problema do reforço da autonomia das escolas não se situa tanto na vontade e capacidade das escolas em assumir esse desafio, mas essencialmente na manifesta pouca vontade do Estado central em abrir mão do seu poder de controlo e de regulamentação.

O poder político tem sistematicamente encarado a autonomia das escolas numa base de desconfiança em relação à capacidade destas em promoverem autonomamente os seus projectos educativos, introduzindo sucessivas regulamentações adulteradoras dos percursos, gerando com isso climas de incerteza e de desmotivação de vontades e disponibilidades para construir escolas verdadeiramente autónomas.” (Grancho, 2009)

Considerando a legislação produzida sobre a autonomia da educação em Portugal, podemos dizer que o processo já passou por quatro momentos, conforme consta da figura 2.

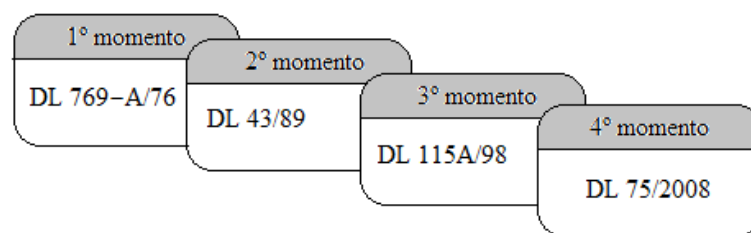


Figura 2 – Legislação da autonomia da educação

Num primeiro momento, com o Decreto-Lei nº 769-A/76, a autonomia é afirmada conjuntamente pelas escolas e arrasta a administração central na cobertura legal a dar ao processo em curso, terminando com a fase de *normalização* em que há o retorno da centralização concentrada e burocrática.

O segundo momento surge com o XI Governo Constitucional (1987-1991), com o ministro Roberto Carneiro; no âmbito da Reforma do Sistema Educativo e da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a referência à “autonomia das escolas” ganha centralidade no

discurso político e esta é formalizada no Decreto-Lei nº43/89, que estabelece o regime jurídico da autonomia das escolas.

O terceiro momento é o do exercício do ministro Marçal Grilo, XIII Governo Constitucional (1995-1999), quando no âmbito do Pacto Educativo para o Futuro se implementa um programa de reforço da autonomia das escolas que leva, depois, à publicação do Decreto-Lei nº115A/98 sobre a autonomia e a gestão das escolas, começando a ser aplicado nas escolas no ano lectivo de 1998/1999.

O quarto momento corresponde ao ministério do XVII Governo Constitucional, iniciado em 2005, com a medida política intitulada “Avaliação e autonomia das escolas” – combinada com a medida “Reforço das competências de gestão das escolas” –, de modo a preparar os contratos de autonomia e desenvolvimento e com a criação de dois grupos de trabalho, um para a avaliação das escolas e outro para o projecto de desenvolvimento da autonomia das escolas. Com a publicação do Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de Abril, o Governo aprovava o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e que está, à data da redacção desta investigação, em vigor.

Os contratos inicialmente previstos para consagrar a autonomia, transformaram-se num instrumento de controlo (jurídico e processual) que constituiu uma fonte de constrangimento à iniciativa das escolas. Os contratos obrigaram as escolas a adoptar uma racionalidade técnica e jurídica que não lhes era habitual e a efectuarem aprendizagens colectivas nesses domínios, substituindo o “que quero fazer” (da “autonomia clandestina”) pelo que “tenho de fazer” (da “autonomia contratualizada”), conforme refere Barroso (2010).

Quando se fala na autonomia das escolas é necessário saber se estão reunidas as condições para que possam desempenhar as obrigações inerentes a essa mesma autonomia. Não chega haver vontade. Segundo Formosinho (2010), existem cinco factores determinantes para se proceder e desenvolver uma descentralização administrativa e técnico-funcional. E só se forem observados é que se pode aspirar à ideia de autonomização.

A primeira tem a ver com a impossibilidade, neste caso da administração central, cumprir a função social, ou então provar-se que as atribuições e competências serão melhor executadas pela escola. A segunda e terceira estão intimamente ligadas, pois estão relacionadas com a natureza das atribuições e competências que exigem saberes científicos e técnicos que só uma classe profissional (os professores) garante poder dar. A quarta implicaria um crescimento

desmesurado e disfuncionamento da administração central se decidisse cumprir ela as competências da escola. E por último, haver garantia de regulação e controlo sobre a escola, com vista a salvaguardar interesses nacionais.

“A verdadeira autonomia do sistema só será alcançada com um novo paradigma que assente na redução drástica das competências do Ministério da Educação, reconfigurado para o exercício do planeamento, da inspecção e, eventualmente, da avaliação do sistema, e com um crescente protagonismo das autarquias locais.” (Silva, 2010)

De facto hoje em dia as autarquias desempenham “no sistema educativo, um misto de empreiteiro, de operador de transportes colectivos, de centro de apoio social, uma espécie de tesouraria” (Matos, 1996, p.63, cit. Silva, 2010). “E se o autor escrevesse hoje poderia acrescentar – actividades de enriquecimento curricular, refeições e pessoal não docente” (Silva, 2010). Apesar de todo este envolvimento e responsabilidade, será que as autarquias também participam na discussão das questões da educação? “... está-se muito longe de os poder considerar como verdadeiros parceiros na definição da política educativa ou de lhes estar cometida uma intervenção decisiva na gestão do sistema, apesar da importância que lhes é reconhecida” (Idem). Que motivos levam a esta situação? Segundo Silva (2010) “A desconfiança sobre a capacidade dos municípios para assumirem responsabilidades acrescidas em matéria de administração e gestão escolar” prende-se com a “histórica centralização administrativa típica do país e a experiência relativamente recente da organização autárquica actual”. Se nos tempos que correm a autarquia está na educação como mera prestadora de serviços, no momento em que a tutela prescindir do seu poder, as autarquias serão, provavelmente, os herdeiros. Aliás (Fernandes, 1996, cit. Silva, 2010) defende que “os municípios serão sempre um parceiro insubstituível de qualquer processo de descentralização.”

Segundo Barroso (1998) o processo de reforço da autonomia das escolas tem as seguintes características:

- Indutiva, tendo em conta o tipo de autonomias que as escolas já dispõem;
- Diversificada, prevendo situações diferentes conforme as condições de cada escola;
- Progressiva, para se poder adaptar à própria evolução das condições que a escola vai dispor;
- Sustentada, para que as escolas possam dispor dos apoios necessários ao exercício dessa autonomia e à resolução dos problemas que ela naturalmente levanta;
- Compensada, para que a administração possa ter uma intervenção supletiva no caso das escolas que ainda não reúnem as condições necessárias ao pleno exercício da autonomia;
- Contratualizada, para ter em conta a diversidade de situações existentes e para que se saiba quais as responsabilidades das escolas e dos outros níveis da administração na prestação do serviço público da educação;
- Avaliada, para se aferirem dos seus resultados, para poderem ser corrigidas as situações consideradas negativas e ajustados os objectivos.

A realidade tem demonstrado que a legislação que vai sendo produzida com vista à regulação do ensino tem permitido algumas interpretações, que vão sendo cumpridas, mas não invalida que se unam esforços no sentido de “inventar” novas formas de conseguir ou de traçar caminhos que permitam alcançar sucesso, e dessa forma responder positivamente às solicitações da sociedade.

“Dever-se-ia começar perguntando, o que será melhor para a nossa escola e os nossos alunos, poderemos fazê-lo sem ir frontalmente contra algum regulamento. É que frequentemente podemos, é preciso um pouco de coragem, de união, de consciência, de apego em fazer o melhor e não somente fazer se estiver escrito em algum documento. As boas leis permitem sempre algum nível de interpretação. Dá mais trabalho, pensar, mas só assim poderemos ambicionar a uma verdadeira autonomia.” (Chichorro, 2010)

### **1.3 - Disfunção entre política e conhecimento escolar**

Em qualquer área, é natural que os interesses demonstrados por aqueles que estão directa ou indirectamente relacionados com ela não sejam coincidentes, e muitas vezes para fundamentar as suas posições, seleccionam habilmente entre a informação existente a que melhor reforça os seus propósitos ou então chegam a encomendar estudos que permitam corroborar as suas opiniões e tomadas de decisão. É também usual tomar decisões que sejam as mais consensuais e sobretudo que estejam em sintonia com as dos “poderosos”.

Em educação, e em particular nos contratos de autonomia, também este procedimento se veio a constatar.

“É conhecido o processo de manipulação política a que está sujeita a tomada de decisão em educação e o modo como, de compromisso em compromisso, ela tenta satisfazer as “forças de pressão externa” (sindicatos, confederação de pais, associação nacional de municípios, etc...), desvirtuando as ideias iniciais e a coerência dos projectos emanados dos grupos de trabalho ou de estudos e relatórios encomendados a investigadores.” (Barroso, 1998)

Como é sabido existem vários tipos de conhecimentos que cada um possui e utiliza de acordo com as suas necessidades e interesses. “O conhecimento académico e em particular o “research knowledge” parecem ter tido um reduzido impacto no processo de acção pública sobre a autonomia e a gestão escolar” (Barroso, 2010).

Este investigador analisou de que forma é articulado o conhecimento académico, produzido no âmbito das Ciências da Educação, no processo de decisão política por parte dos diversos actores.



Relativamente aos deputados, os conhecimentos académicos são usados como “...referenciais gerais para a construção de uma opinião, para defesa ou ataque de uma política”. Dizem ainda, existir “um défice, na investigação científica, de estudos de avaliação (sobretudo de natureza quantitativa) que permitam “medir” o efeito das políticas sobre o funcionamento do sistema educativo.”

Os ministros, por seu lado, consideram esse conhecimento muitas vezes insuficiente, de fraca qualidade, tendencioso e sistematicamente crítico. E por esses motivos justificam a necessidade de recorrerem à encomenda de estudos, privilegiando certos temas e autores, bem como ao reforço de unidades de recolha e tratamento de dados no interior da própria administração ou sob seu controlo.

Do lado dos sindicatos a história repete-se. Isto é, o recurso ao “conhecimento especializado” é feito normalmente em função da congruência com as posições previamente assumidas pelas respectivas direcções sindicais. No entanto, existem dois aspectos que vale a pena realçar. Um depende-se do facto de alguns dirigentes e activistas sindicais possuírem pós-graduações em Ciências da Educação, e portanto conhecimentos específicos, e o outro é o “know-how” adquirido pelos dirigentes sindicais dada a longa permanência nos seus cargos (em contraste com a sucessão dos titulares da pasta da Educação).

Os Grupos de Trabalho criados por iniciativa do próprio Ministério da Educação tinham como principal objectivo fornecer informações de forma a facilitar a tomada de decisões políticas da tutela. Eram constituídos por professores com experiência de gestão escolar, quadros superiores da administração educativa e professores do ensino superior com trabalho de investigação na área da administração educacional. Com estes participantes pretendeu-se representar, valorizar e, ao mesmo tempo, aglutinar, respectivamente, o conhecimento e experiência prática, o conhecimento estatal com o conhecimento e credibilidade científica, de modo a ser possível encontrar soluções mais “consensuais” e adaptadas à diversidade das situações existentes.

No entanto, e segundo Barroso (2010), “não existe uma transposição automática entre os resultados destes grupos de trabalho e os diplomas finais que são produzidos”, “a decisão política desenrola-se numa cena diferente, circunscrita aos membros do governo e seus assessores, a quem cabe o trabalho de negociação com as diferentes forças sociais (sindicatos, partidos, grupos de interesses) e a compatibilização entre as propostas apresentadas pelos grupos de trabalho e os objectivos e estratégias políticas do governo”.

Verifica-se assim, um sistemático controlo da tutela face ao conhecimento produzido. Há uma “dupla filtragem”, num primeiro momento aquando da constituição do grupo de trabalho e depois na escolha enviesada da informação. A escolha dos seus elementos é feita com base na “confiança pessoal ou política, e/ou na convergência de opiniões”. Quanto às propostas apresentadas são apenas consideradas as que vão de encontro aos interesses do governo para o sector.

Os contratos de autonomia vieram despoletar um confronto de ideias e de conhecimentos sobre autonomia entre os principais intervenientes do processo, os técnicos das DRE e as direcções das escolas. No lado do ME o conhecimento predominante é de carácter jurídico, enquanto o das escolas se baseia na experiência prática. Facilmente se compreende que as suas finalidades são diferentes, e a diferença entre conhecimentos acabou por ser resolvida, não em função de critérios de racionalidade, mas sim em função de critérios de autoridade.

Por outro lado, “a realização dos contratos de autonomia obrigou a direcção das escolas a adoptar metodologias de planeamento, a utilizar dados estatísticos, a definir critérios de prioridades, a decidir regras de gestão de recursos que, no geral, remetem para conhecimentos sobre o serviço público educativo, sobre a organização e gestão escolar, que não existiam nas escolas” (Barroso, 2010).

À medida que o processo de contratualização avança, constata-se que o conhecimento científico é substituído pelo jurídico. No entanto, a última palavra cabe ao poder político que, em última instância, chega a uma decisão que pode não ter que ver com os conhecimentos científicos ou técnicos mobilizados durante o processo.

#### **1.4 - O papel do Director**

Em todo este processo, não pode ser descurado o peso atribuído à figura e ao desempenho do Director da escola no processo de desenvolvimento da autonomia. De facto, “o presidente da escola tem sido uma das figuras chave desses discursos” (Ribeiro, 2007). Se não fossem os então presidentes e as equipas que eles representam, das 22 escolas que assinaram de forma voluntária o contrato de autonomia, será que hoje a autonomia estaria a seguir os passos que entretanto já encetaram? Terão sido eles preparados para este processo? A celebração dos contratos “tem vindo a determinar mudanças significativas no trabalho dos presidentes das

escolas e no tipo de liderança que praticam, acentuando a diversidade e complexidade das funções e competências que lhes são atribuídas e, também, o seu carácter frequentemente contraditório e conflitual” (Barroso, 2005b cit. Ribeiro, 2007), ao qual não será alheia a referida contradição entre o discurso autonómico dos decisores políticos e as práticas centralizadoras da estrutura administrativa do ME.

Num contexto em que é o Estado a principal fonte de emissão de sinais ambíguos e, portanto, o primeiro agente do carácter conflitual e contraditório dos papéis a desempenhar pelo director da escola, são múltiplos os dilemas que ele tem que enfrentar, entre outros, “ser agente da conformidade e da mudança; da racionalidade administrativa e da racionalidade pedagógica; ser chefe executivo e líder pedagógico; administrador local em representação do Estado e líder profissional; garantir o cumprimento da lei e a execução rigorosa das políticas públicas e ser mediador dos interesses locais que as contextualizam e transformam” (Barroso, 2005b).

De acordo com Barroso (2005a, 2005b), é possível encontrar, de um ponto de vista político-administrativo, quatro concepções diferentes de directores de escolas, a saber: a) burocrática, estatal e administrativa, em que o director é visto como o representante do Estado na escola; b) corporativa, profissional e pedagógica, em que o director é visto como um *primus inter pares* (o “headteacher” ou “principal” anglo saxónico) e intermediário entre os professores e a administração regional ou central; c) gerencialista, em que o director é visto como se fosse o gestor de uma empresa, com o objectivo de garantir a eficácia e a eficiência dos resultados alcançados; e d) político-social, em que o director é visto como um negociador, mediador entre lógicas e interesses diferentes, tendo em vista a obtenção de um compromisso relativo à obtenção do “bem comum” educativo a garantir aos alunos. No contexto actual, não são os directores uma mistura de todas elas?

Segundo relatórios da OCDE, por um lado é habitual que os directores escolares aprendam com a prática a resolver os problemas com que se deparam, quer com os professores, com os pais/encarregados de educação, com os alunos. Convertem-se em administradores que procuram melhorar o desempenho dos seus professores e o aproveitamento dos estudantes.

Por outro lado, é também com a afirmação e o exercício de verdadeiras lideranças, esclarecidas e competentes que se consegue legitimar as escolas nas comunidades como prestadoras de serviços educativos de qualidade.

Neste contexto é imperioso “promover e melhorar os tipos de formação, apoio e treino dos presidentes, quer antes, quer durante o desempenho de funções directivas” (Ribeiro, 2007).

“Sendo a construção da autonomia um processo de transformação cultural (das pessoas e das organizações), ele implica, naturalmente, o desenvolvimento de estratégias deliberadas de formação de professores em geral e, em particular, dos que exercem funções de gestão” (Barroso, 1998).

Ainda que a formação dos directores seja relevante, estes têm de ter a capacidade de fazer “um novo entendimento do poder, da autoridade, uma nova forma de exercício das funções respeitando o lugar de cada um, as funções que cada um exerce, entender, enfim, que é no conjunto do trabalho desenvolvido por todos que o sucesso daquele que dirige assenta, e não só nos seus próprios méritos e acções” (Chichorro, 2010).

Outra questão também importante é o relacionamento existente entre o Director e o Conselho Geral. Neste órgão de direcção estratégica, ao abrigo do Decreto-Lei nº 75/2008, têm assento representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos (no caso dos adultos e do ensino secundário), da autarquia e de outras organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas da comunidade local.

A este órgão colegial de direcção, cabe a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola constantes do regulamento interno, as decisões estratégicas e de planeamento, traduzidas no Projecto Educativo e no Plano de Actividades, o acompanhamento da sua concretização através do Relatório Anual de Actividades e ainda a capacidade para eleger e destituir o Director, que responde perante o conselho e a quem tem de prestar contas.

Convém salientar que em termos de representação há uma perda da maioria por parte dos professores, o que pode trazer reflexos em termos de gestão escolar, pois “mesmo que a princípio esta alteração possa vir a ter um efeito mais simbólico do que real, está-se perante uma importante rotura face ao passado, de efeitos ainda dificilmente alcançáveis” (Silva, 2010).

## **1.5 - Os Contratos de Autonomia**

O Ministério da Educação ao estabelecer contratos de autonomia com as escolas que se submeteram a um processo de avaliação tem como perspectiva que as mesmas partam para a elaboração dum projecto de melhoria educativa.

Os chamados "contratos de autonomia", ou como prefere designar João Formosinho "governança das escolas por contrato", conceito que melhor parece se ajustar à realidade, ainda que sejam um passo positivo num caminho que é necessário fazer, não pode ser concebido

como se as escolas pudessem ser autónomas, isentas de um controlo social sobre o seu funcionamento e produtos, a funcionar umbilicalmente ligadas ao ME, descurando as ligações que também deve ter com as comunidades que servem.

A proposta de implementação de contratos de autonomia e desenvolvimento pressupõe, por um lado a definição do serviço público de educação, através do estabelecimento de metas públicas a atingir e, por outro, o estabelecimento de domínios e níveis de autonomia das escolas, uma vez que nem todas as escolas se encontram no mesmo nível de desenvolvimento e nem são confrontadas com os mesmos problemas.

Assim, e segundo o Grupo de Trabalho do Projecto de Desenvolvimento da Autonomia das Escolas (Formosinho, 2010, p. 27), fez-se uma “certificação” da qualidade do desempenho de cada escola, que consistiu na atribuição de um “nível” de autonomia. São três os níveis a atribuir, aos quais estão indexados um conjunto de competências. Inicialmente, todas as escolas são classificadas com “nível base” de autonomia e para aquelas que se candidatem a um contrato, só podem aspirar ao nível seguinte, se obtiveram na avaliação interna e externa, uma classificação que comprove nas competências atribuídas um determinado padrão de qualidade. O nível máximo, nível dois, requer ainda a “especialização profissional bastante para a auto-responsabilização e auto-monitorização”.

O mesmo Grupo de Trabalho concebe a escola como “um serviço público com específicas responsabilidades e interdependências, quer perante os membros da comunidade envolvente quer perante o país”. As dimensões do serviço público abrangem cinco domínios: a garantia do acesso de todos os alunos à escola; o sucesso escolar dos mesmos; a prestação de apoio e guarda; a participação interna e externa dos actores sociais e educativos e a formação para a cidadania.

Para a elaboração dos contratos, o Grupo de Trabalho apresentou às escolas uma matriz do mesmo, de forma a facilitar o seu desenvolvimento a partir dos resultados das avaliações, na definição dos compromissos a assumir pelos contratantes, sem comprometer a individualidade e a especificidade de cada contrato, bem como da existência de uma estrutura de acompanhamento e monitorização de todo o processo.

Seguiram-se sessões de audição entre o Grupo de Trabalho e as escolas, com o objectivo de serem produzidas as correcções necessárias, que permitiriam mais tarde, cada escola e respectiva direcção regional concluírem as negociações, com vista à elaboração final do contrato a estabelecer “em regime de experiência pedagógica”.

Em Outubro de 2006, a então Ministra da Educação informava que os 24 estabelecimentos de ensino que integraram a fase piloto de avaliação externa das escolas iriam assinar contratos de autonomia com o Ministério da Educação até ao final do ano: “cada escola deve agora interpelar o Ministério da Educação no sentido de dizer quais as condições de que necessita para melhorar os seus resultados. Queremos que as escolas definam para si objectivos claros”, acrescentou, “Estas escolas podem agora propor decidir sobre aquilo que entenderem ser essencial para melhorar os seus pontos fracos e tirar partido daquilo que são os seus pontos fortes”, até porque “não há um modelo de autonomia, mas sim as circunstâncias particulares e os problemas específicos de cada escola”.

Salientando a “extrema desigualdade” do sistema de ensino português, a ministra acrescentou que a “avaliação externa e a autonomia são instrumentos que visam elevar o nível médio da qualidade das escolas portuguesas”. De acordo com Pedro Guedes de Oliveira, coordenador do grupo de trabalho de avaliação das escolas, os estabelecimentos de ensino alcançaram os melhores resultados no domínio da liderança e os piores no dos resultados, sendo que a escala de avaliação integrava quatro níveis: muito bom, bom, suficiente e insuficiente.

Os contratos de autonomia implicavam para os directores ter novas responsabilidades e decisões complexas a nível administrativo e financeiro dos diferentes recursos, das relações com a comunidade, com os resultados dos alunos e a tomada de decisões colegial. “Ser director hoje de uma escola e fazer gestão, é fazer escola em função de um horizonte de contínuo melhoramento, integrando teoria e conhecimento que provêm da própria prática, é unir ética com eficácia e manter vivo o propósito moral de gerar aprendizagens para todos” (Pozner, 2007).

Para perceber melhor este processo, neste trabalho de investigação foram analisados os 8 contratos celebrados com o Ministério da Educação da região norte. Destes, constata-se que 4 são de Agrupamentos de Escola com 1º, 2º e 3º ciclos e as outras 4 são de Escolas Secundárias com 3º ciclo.



Figura 3 – Escolas da região norte com contrato de autonomia que foram objecto deste estudo

Ainda que possam existir algumas semelhanças, verifica-se que, de uma forma geral, as realidades de cada escola são ímpares, pela sua localização, pela sua constituição, dimensão populacional, recursos humanos e materiais, estado de conservação, pelos problemas que enfrentam e pelas oportunidades que proporcionam, podendo por isso conduzir à celebração de contratos diferentes.

Estes contratos obedecem a uma determinada matriz. Assim, todos eles têm um preâmbulo, seguido pela definição de objectivos gerais, objectivos operacionais, competências reconhecidas, compromissos da Escola, compromissos do Ministério da Educação, acompanhamento e monitorização e finalizado com assinaturas da Ministra da Educação, Directora Regional, Presidente da Assembleia Geral e pelo(a) Presidente do Conselho Executivo.

Existindo de facto uma uniformização na organização do documento, o mesmo já não se pode verificar quanto ao desenvolvimento e conteúdo de cada um. Relativamente ao preâmbulo e de uma forma geral, as escolas aproveitam-no para fazer a sua caracterização no que concerne a recursos humanos e materiais, de espaços, do aproveitamento dos alunos em exames e provas de aferição, “ *A escola ... não dispõe das condições físicas mais adequadas ... 2194 alunos ... total de 170 professores ... taxa de sucesso a Português em 91% ...*”. Ainda no preâmbulo chegam a ser definidos os objectivos que pretendem alcançar, bem como as mudanças organizacionais que pretendem fomentar e as melhorias que pretendem implementar, “ *Propomos a melhoria dos indicadores dos resultados ... da qualidade das aprendizagens ... implementação de dispositivos de apoio educativo ...*”. O que de comum há em todos os contratos e no preâmbulo é a indicação daquilo que alguns referenciam como pontos “fortes” e “fracos”, resultantes do processo de avaliação externa a que foram submetidos em 2006.

Nos dois primeiros artigos do contrato, objectivos gerais e objectivos operacionais, verifica-se alguma heterogeneidade na forma como são definidos. Isto é, há objectivos que são definidos por uns, como objectivos gerais, enquanto outros os definem como operacionais e vice-versa.

Outra diferença consiste no número de objectivos que são definidos. Na maior parte dos contratos analisados são definidos 3 objectivos gerais, mas encontramos um caso com 11 objectivos definidos. Há ainda um caso em que foram definidos 4 objectivos gerais principais e depois os tenha subdividido num total de 25 objectivos gerais secundários.

Desta primeira análise, resulta curioso observar a diversidade da forma como se define um mesmo objectivo.

Dos vários objectivos gerais apresentados, aqueles que mais vezes são referenciados prendem-se com o *“combate ao insucesso e abandono escolar”* e com uma *“progressiva qualificação, em particular na Língua Portuguesa e Matemática”*, problemas que afectam directamente os alunos. Por outro lado, também é motivo de preocupação a ineficiente organização que existe nos e entre os diferentes órgãos de coordenação pedagógica, *“reorganizar e reforçar estruturas de gestão para garantir a correcta circulação de informação e coordenação”*. Se for analisado o relatório elaborado pela comissão responsável da avaliação externa, um dos pontos “fracos” mais vezes apontado é *“a quase ausência de intervenção, empenho e motivação da gestão intermédia...”*.

Tendo em consideração que as políticas anunciadas pelo Governo para a educação apontavam para a melhoria dos resultados dos alunos, nomeadamente nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e que a avaliação externa apontou algumas debilidades no funcionamento das escolas, ficamos com a percepção, ainda que tenham sido definidos outros objectivos, que esta escolha foi intencional, para que na próxima avaliação externa os resultados sejam melhores e dessa forma possam dizer que a política educativa encetada é a correcta.

Também é um facto de todos os relatórios da avaliação externa indicarem como ponto “forte” a “liderança determinada, eficiente, inovadora” demonstrada pela equipa que compõe o Conselho Executivo.

Relativamente aos objectivos operacionais e de uma forma genérica, reflectem metas quantitativas enquadradas nos objectivos gerais definidos. Por exemplo, são definidas taxas de abandono nulas com recurso à inclusão e reintegração, são propostas estratégias que permitem aumentar a taxa de sucesso, nomeadamente a Língua Portuguesa e Matemática, com valores que chegam a atingir os 20%.

As competências reconhecidas à escola passam por várias áreas, como a organização pedagógica, gestão curricular, gestão de recursos humanos, acção social escolar e gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira. Relativamente à organização pedagógica, a gestão dos horários e do calendário escolar são apenas dois exemplos; ainda que sejam competências atribuídas à escola pois é a equipa dos horários que faz os mesmos, seguindo as indicações da direcção, também estão condicionadas pela tutela. Quem define a data de início do ano lectivo, dos períodos de interrupções e a data dos exames?



Quanto à gestão curricular compete aos directores, “*conceber e desenvolver projectos curriculares, considerando orientações nacionais e as necessidades dos alunos*”, “*organizar e assegurar os apoios e complementos educativos*”, entre outros.

No que diz respeito “*à selecção e contratação de pessoal docente para suprir as necessidades supervenientes*” bem como de “*serviços de limpeza, segurança, manutenção*”, são competências a nível da gestão de recursos humanos, o mesmo quanto a “*designar e exonerar pessoal docente para cargos de coordenação pedagógica*”. Este é com certeza o maior entrave ao funcionamento normal das escolas. Infelizmente, constata-se que este processo de contratação é ineficaz e basicamente deve-se ao facto de aplicar as mesmas regras a todas as áreas disciplinares. Se é verdade que existem grupos disciplinares em que a “*oferta*” é maior que a “*procura*”, também é verdade que existem outros grupos em que não se verifica o mesmo e toda a burocracia existente faz com que os alunos não tenham aulas por períodos mais longos que os desejados.

Ao nível da acção social escolar compete “*implementar as medidas superiormente estabelecidas*”, bem como “*despistar situações económico-sociais de risco*”.

A Gestão Estratégica, Patrimonial, Administrativa e Financeira tende a ser cada vez mais difícil e exigente devido à conjuntura económica que o mundo e o país em particular atravessam. Algumas destas escolas beneficiaram de obras de remodelação profunda, com os naturais constrangimentos de funcionamento e conseqüente desconforto durante o período de obras; essas remodelações passaram pela beneficiação e construção de novos espaços. A par desta melhoria houve um apetrechamento com materiais e equipamentos que tornaram as escolas mais confortáveis e apelativas, melhorando significativamente as condições de trabalho, contribuindo dessa forma para o cumprimento mais eficiente dos fins propostos. “*Definir critérios e regras de utilização dos espaços e instalações escolares*” são também tarefas que por vezes dificilmente conseguem responder às necessidades e a todas as vontades. Para manter o devido funcionamento da escola são reclamados “*os meios e condições de financiamento*” incluindo “*antecipações*” ao ministério e “*dispor do seu património, em benefício de reinvestimento na escola*”.

Os compromissos das escolas focalizam a sua acção essencialmente em dois pilares, na gestão curricular e organização pedagógica e na gestão patrimonial, administrativa e financeira. Esses compromissos concretizam-se na prossecução e desenvolvimento de procedimentos de auto-avaliação e monitorização do serviço educativo prestado, de forma a oferecer e atrair mecanismos de correcção e melhoria.

As escolas comprometem-se, ainda, a implementar acções que por um lado apoiem a comunidade educativa e por outro, a torne mais participativa, *“ajustar a oferta dos CEF às necessidades do meio”, “duplicar o nº de alunos inscritos nas modalidades do desporto escolar”*. Em paralelo, serão executadas as necessárias obras de beneficiação nos diferentes espaços, bem como do seu apetrechamento, de forma a conseguir desenvolver as suas acções, *“melhorar as condições da prática desportiva”, “aumentar e renovar os equipamentos das TIC”*.

Para que os compromissos da escola possam ser consumados, interesse partilhado por parte de todos os envolvidos, para além da tutela *“manter um relacionamento directo e colaborante”* é imprescindível que *“tome as decisões e medidas indispensáveis à viabilização e concretização do contrato, nos limites do orçamento atribuído”*. Deverá haver também uma comparticipação da Direcção Regional na execução das obras e no equipamento e ainda no reforço do crédito horário semanal.

Por último, o acompanhamento e monitorização estão subjacentes ao contrato, estando definido a composição da equipa bem como as suas competências e funções. A intervenção do agrupamento/escola neste assunto resume-se na escolha dos seus 2 representantes de entre os professores e mais 1 elemento da associação de pais e encarregados de educação. O Ministério será representado por um elemento da Direcção Regional e por uma personalidade de reconhecido mérito na área da educação. O sexto elemento, exterior à escola é indicado pelo Conselho Municipal de Educação.

Se olharmos para o conjunto das competências anteriormente referidas e são apenas algumas das que constam nos vários contratos analisados, será que as escolas em geral já não as exploravam, mesmo aquelas que não assinaram contrato? Há no entanto uma que se destaca e não é apenas por ser novidade mas por poder suscitar alguma controvérsia, *“o Director poder designar e exonerar pessoal docente para cargos de coordenação pedagógica”*.

Em resultado do trabalho de leitura e revisão da literatura, bem como da análise dos documentos referenciados foi possível construir um quadro teórico-conceptual necessário ao desenvolvimento desta investigação.

## **CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

O nosso estudo centra-se na implementação do processo de autonomia, em particular na escola-piloto escolhida. Procuramos saber qual tem sido o impacto no funcionamento da mesma e quais têm sido os aspectos mais (des)valorizados no contrato. Para o efeito pretendemos conhecer a opinião dos intervenientes, nomeadamente dos elementos da equipa de acompanhamento local, docentes, órgãos de gestão e, principalmente, do director da escola. Tão importante como encontrar resultados é compreender o processo e saber como as coisas acontecem através das experiências e perspectivas dos actores. Assim, desenvolvemos a nossa investigação na tentativa de encontrar respostas através de uma base científica de aplicação de métodos de recolha e análise de dados.

### **2.1 - Abordagem metodológica**

A abordagem metodológica baseia-se no Estudo de Caso de natureza qualitativa que se adequa ao propósito desta investigação, uma vez que, segundo Bell (2008, p. 23), “ O método de estudo de caso particular é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo”.

Para tal, e como já deixamos feito no primeiro capítulo, pesquisamos a legislação sobre Autonomia e as consequências da sua aplicação, nomeadamente, os Decretos-Lei 115-A/98 e 75/2008, bem como as opiniões emitidas e estudos realizados por especialistas da área. Analisamos também outros documentos, que nos permitiu perceber como tem evoluído a autonomia da educação em Portugal; de que forma têm sido demonstrados os interesses por aqueles que estão directa ou indirectamente relacionados com a educação, nomeadamente os interesses políticos e qual tem sido o papel das Direcções das escolas no processo de autonomia. Analisamos também os contratos de autonomia celebrados com a DREN e, de um modo mais cuidado, o da escola em estudo, e ainda a carta educativa de Matosinhos, onde se situa a escola.

E foi com base nas informações recolhidas desses documentos que elaboramos os questionários que, posteriormente, foram utilizados para entrevistar diferentes agentes directamente relacionados com o processo, de modo a permitir detectar as formas como a

escola articulou as políticas enunciada pelo ME, relativas ao Contrato de Autonomia, e à realidade da própria escola.

## **2.2 – Caracterização escolar do meio envolvente**

A Carta Educativa é enquadrada pelo Decreto-Lei n.º7/2003 de 15 de Janeiro, onde é definida como o instrumento, a nível municipal, de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e socioeconómico de cada município.

Em 16 de Junho de 2006, o Conselho Municipal de Educação de Matosinhos, após estudo e análise da proposta apresentada pela Fundação Manuel Leão, deliberou por unanimidade/maioria dar parecer favorável à Carta Educativa do concelho de Matosinhos, que seria homologada pela Exma. Sra. Ministra da Educação, em Dezembro de 2006. Da Carta Educativa constam: uma análise da situação educacional do concelho, enquadrada no sistema mais amplo de nível nacional; uma visão prospectiva do desenvolvimento do concelho com as principais linhas de actuação estratégica futura e as actuações concretas para um futuro próximo.

Os dados seguintes foram obtidos da Carta Educativa de Matosinhos de 2006 e segundo o que nos foi possível apurar, por consulta na página on-line da Câmara Municipal, não foi publicada, até à data em que realizamos este estudo, nenhuma actualização. No entanto, para a nossa investigação o que nos parece ser relevante são os dados referentes ao momento da celebração do contrato, de modo a podermos verificar se foram ou não tidos em consideração.

Face à sua localização e tradição, o concelho possui uma tripla característica: a sua ligação ao mar; uma cada vez mais forte componente urbana e uma reduzida ligação à ruralidade.

A distribuição da população empregada em Matosinhos por sectores de actividade económica, evidenciava uma concentração muito significativa no sector terciário (67%) e um peso do sector primário quase residual (1%). O sector secundário concentrava os restantes 32%. O tecido empresarial de Matosinhos, avaliado pelo número de empresas com sede no concelho (17 625), tinha como principais indústrias as presentes no código G (comércio por grosso e a

retalho, reparação de veículos automóveis, motociclos e bens de uso pessoal e doméstico), com um peso de 38% (6725 empresas) e, em menor medida, as do código K (actividades imobiliárias, alugueres e serviços prestados às empresas), com um peso de 14% (2431 empresas). O sector da agricultura e pescas representavam 2% (344 empresas).

No que diz respeito à área educativa no concelho de Matosinhos havia 80 jardins-de-infância, 53 escolas que leccionavam o 1º ciclo do ensino básico, 14 escolas o 2º ciclo do ensino básico, 19 escolas o 3º ciclo, 9 escolas o ensino secundário (três das quais eram escolas profissionais mas numa delas apenas se leccionava cursos de educação - formação) e 4 escolas do ensino superior.

A taxa de analfabetismo vem a diminuir, sendo na população com mais de 60 anos de idade que as taxas de analfabetismo são maiores. Entre os mais jovens o analfabetismo tinha já uma expressão insignificante. Quanto ao nível de instrução da população residente em Matosinhos eram apenas 22% aqueles que possuíam como habilitação o ensino secundário ou um nível superior.

Entre os anos lectivos 2000/01 e 2005/06, o número total de jovens matriculados nas escolas do concelho, nos ensinos básico e secundário, manteve-se sem grandes variações, oscilando apenas entre os 19800 e 20400 alunos.

Matosinhos era, nessa data, um dos concelhos da Grande Área Metropolitana do Porto onde a população jovem atingia níveis de escolarização mais elevados. Para isso contribuía o facto de ser o terceiro com menor taxa de abandono escolar e o segundo com menores taxas de saída antecipada e de saída precoce.

No que respeita ao ensino secundário e tendo por base os dados apresentados, o número de alunos, que foi possível recensear nas diferentes escolas secundárias e profissionais do concelho correspondeu a cerca de 68% do número estimado de residentes em Matosinhos com 15 anos de idade. A quase totalidade desses alunos, 97%, estudou numa das escolas secundárias de Matosinhos. O número total de alunos do ensino secundário sofreu, nas escolas de Matosinhos, uma forte diminuição: 6,4% entre 2000/2001 e 2005/2006. Essa diminuição foi percentualmente maior (-22,1%) nos cursos de carácter profissionalizante (tecnológicos e profissionais), do que nos cursos de carácter geral (-16,0%).

Em termos de rede de oferta do ensino secundário todas as escolas referidas ofereciam cursos de dois tipos. A diferença de importância dada a cada um deles manifestava-se, desde

logo, na malha da oferta. No concelho, somando todas as ofertas das escolas, tínhamos 23 pares Curso–Escola de Cursos Humanísticos e 18 pares Curso–Escola para os Cursos Tecnológicos.

As taxas de frequência dos Cursos Tecnológicos, com excepção da alcançada pela ES/3 João G. Zarco, eram baixas. Esta escola oferecia 9 Cursos dos quais 5 eram Tecnológicos com cerca de 45,5% dos alunos inscritos no ensino secundário.

Para o ensino recorrente, os cursos tecnológicos do ensino secundário, com maior procura em 2005-2006, e que funcionavam nas duas escolas (ES/3 Augusto Gomes e ES/3 João G. Zarco), eram o Curso de Técnico de Contabilidade, com 35 alunos inscritos, e o Curso de Técnico de Secretariado, com 47 alunos inscritos.

Para além do desenvolvimento das formações nas suas instalações, as escolas colaboravam, também, com os estabelecimentos prisionais que se encontram instalados no concelho.

Nessa altura existam só na freguesia de Matosinhos mais de 40 estabelecimentos de ensino: públicos e privados, jardins-de-infância, do 1º, 2º, 3º ciclo e secundário e ainda do ensino superior. Funcionavam também Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

A ES/3 João G. Zarco, criada para 50 turmas tinha, em 2006, constituídas 46 turmas (12 do 3º ciclo e 29 do secundário), sendo 5 de Educação e Formação (Empregado Comercial, Operador de Máquinas e Ferramentas, Operador Informático, Assistente Administrativo e Empregado de Mesa). Tinha, portanto, uma taxa de ocupação de 92%.

Com base nos dados recolhidos, e tendo por objectivo melhorar o desempenho do sistema educativo em Matosinhos, as medidas tinham, por um lado, de ser enquadradas pelos princípios do sistema educativo e pelos objectivos definidos a nível nacional, e por outro lado, responder às necessidades mais prementes da comunidade local.

Assim, foram definidos na Carta Educativa de 2006 três grandes eixos de actuação:

Eixo 1 – Requalificar os equipamentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário;

O conjunto de medidas propostas neste eixo tinha como justificação a necessidade de satisfazer carências de oferta de educação pré-escolar e de melhorar as condições de funcionamento de jardins-de-infância e de escolas do ensino básico e secundário, disponibilizando a todos os membros da comunidade um fácil acesso à educação e à formação.

Em alguns casos foi considerada a construção de raiz de novos equipamentos. Noutros casos, tratou-se de construir equipamentos que permitiram substituir outros sem condições, ou que libertassem espaços, que possibilitassem o crescimento de outras valências já existentes. Noutros casos, ainda, tratou-se de ampliar ou remodelar instalações, criando equipamentos de apoio que favoreciam o melhor desempenho educacional.

Para além das intervenções concretas que foram propostas, quer da responsabilidade da Câmara Municipal, quer da responsabilidade do Ministério da Educação (através da DREN), é de realçar que a generalidade das EB 2,3 e ES/3 do concelho, apresentavam acentuada degradação (infiltração de água, degradação de paredes, caixilharia deteriorada, pavilhões desportivos desgastados, etc.), colocando, em muitos casos, problemas de segurança, pelo que, era urgente que a DREN executasse obras de manutenção, absolutamente inadiáveis.

Eixo 2 – Promover a qualidade e o sucesso educativo e formativo nas escolas do concelho;

Face aos resultados que a análise ao sistema de ensino local revelou, principalmente tendo em atenção as elevadas taxas de insucesso e de abandono, e a necessidade de investir fortemente na qualificação de toda a população, era fundamental mobilizar todos os interessados e todos os meios na melhoria dos resultados do sistema educativo no concelho.

Eixo 3 – Incentivar a oferta de ensino profissionalizante no concelho.

A reduzida oferta de cursos profissionalizantes aliada à escassa procura e ao elevado abandono, tinha consequências gravosas para toda a comunidade. Em primeiro lugar, porque não eram formados os recursos humanos tão necessários para o seu desenvolvimento, em segundo lugar, porque se desperdiçavam tempos de vida, recursos financeiros e esforços humanos, sem que disso se obtivesse qualquer resultado positivo.

### **2.3 – Contrato de autonomia da Zarco**

Consideramos que um dos documentos importantes nesta investigação é o contrato celebrado entre a escola e o Ministério. Da sua leitura podemos constatar que, ao longo do preâmbulo, para além da caracterização da escola, é dito “que este contrato de autonomia permite garantir a exequibilidade do seu Projecto Educativo com mais eficácia, eficiência e qualidade” (p.1), o que vai ao encontro da vontade da tutela de melhorar a qualidade do ensino e dos resultados. No entanto, são colocadas algumas reservas quanto ao cumprimento dos compromissos assumidos: “o grau de consecução das intenções enunciadas ... consubstanciam

que as competências e responsabilidades dos outorgantes estejam objectivamente definidas e se enquadrem neste processo de autonomia” (p.1). De forma a corresponder às expectativas, a escola “compromete-se a promover políticas de combate, quer ao insucesso e abandono escolar, operacionalizando novas ofertas educativas, nomeadamente a nível do ensino profissional e profissionalizante, cooperando com outras organizações, ...”(p.2).

De entre os contratos analisados, esta escola foi a única que no processo de avaliação externa, para além da que foi realizada pela Equipa de Avaliação do ME e pela IGE, foi também objecto de avaliação por parte da Fundação Manuel Leão. A classificação obtida no Projecto-Piloto de Avaliação Externa em cada um dos cinco domínios-chave foi Bom.

Os pontos fracos identificados estão relacionados com a falta de coordenação entre a Assembleia de Escola e o Conselho Executivo, um fluxo de informação deficiente entre os vários agentes educativos aliado à falta de lideranças intermédias. Também se verifica uma falta de recursos humanos na área não-docente, bem como na manutenção dos equipamentos informáticos. A escola precisava de ser intervencionada nas suas instalações.

Em termos de objectivos gerais, da leitura do documento constata-se a vontade em melhorar os resultados dos alunos, com incidência nas áreas da Língua Portuguesa e Matemática e, com base na monitorização dos resultados dos alunos, avaliar o impacto das ofertas educativas da escola.

Assim, para continuar o combate ao insucesso e abandono escolar, o texto refere a possibilidade de adaptar e alargar a oferta formativa, promovendo dessa forma uma “diferenciação pedagógica”(p.2) mais eficaz, tendo presente a Carta Educativa bem como as limitações definidas pelos recursos humanos e materiais disponíveis, sem esquecerem também, as boas práticas e costumes de toda a acção educativa em todas as vertentes da educação. Para que os alunos vejam reconhecido o seu bom desempenho serão “instituídos prémios anuais de mérito e a possibilidade de serem integrados em projectos de pesquisa e inovação”(p.3).

Outra prioridade é estreitar relações com outros parceiros. Desde logo, proporcionar um maior “envolvimento dos pais e encarregados de educação nos processos de tomada de decisões através da criação de mecanismos de participação efectiva”(p.3) e reforçar as relações com a comunidade envolvente. Por outro lado, pretendem colmatar a deficiência apontada pela avaliação externa no que diz respeito à garantia de uma correcta circulação da informação através de uma reorganização e reforço das estruturas de gestão da escola.

Os objectivos operacionais definidos permitem, de um modo progressivo durante a vigência deste contrato, anular o abandono escolar e a saída precoce e, ao mesmo tempo,



incrementar em 10% a taxa global de sucesso, isto é, passar para os 77%. Para contribuir para esta meta propõem-se reduzir em 30% o insucesso nas áreas estruturantes da Língua Portuguesa e Matemática.

Outra meta a atingir diz respeito à qualidade do sucesso, sendo declarada a intenção de reforço desta em 10%, pelo acréscimo de alunos com sucesso a todas as disciplinas, pelo aumento de níveis 4 e 5 no 3º ciclo, no secundário aumentar as classificações superiores a 14 valores; também se propõem melhorar as classificações obtidas nos exames pelos alunos do 12º ano e, dessa forma, reforçar as possibilidades de ingresso nas 1<sup>as</sup> opções de candidatura ao ensino superior.

Pelo facto dos jovens actualmente lerem pouco e dedicarem cada vez menos tempo ao estudo, a escola ambiciona desenvolver competências em literacias para contrariar essa tendência. Para o efeito, espera atingir um aumento em 10% do número de alunos que utilizam a sala de estudo/centro de recursos e disponibilizar recursos digitais através do uso de plataformas de e-learning.

Para poder acompanhar e, eventualmente corrigir as práticas educativas de modo a que se assista a um processo de melhoria das mesmas, serão promovidos mecanismos de acompanhamento e monitorização, que se traduzem na sua avaliação e análise periódica.

As áreas de competências reconhecidas como essenciais para o desenvolvimento estratégico da escola são as representadas na figura 3.

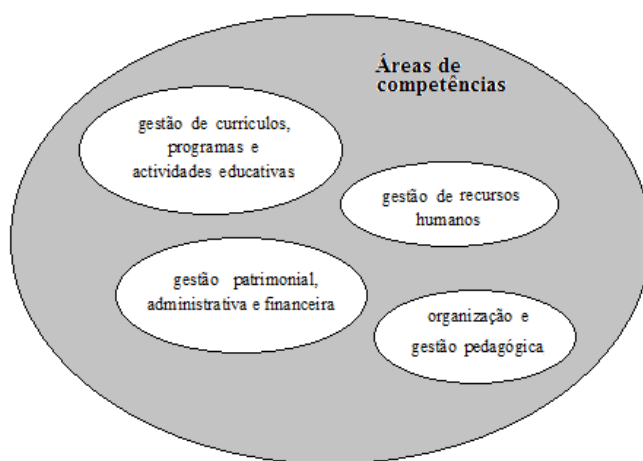


Figura 4 – Áreas de competências

Relativamente à gestão de currículos, programas e actividades educativas, as competências são as seguintes no 3º ciclo: gerir os tempos lectivos adstritos à Formação Cívica e de Estudo Acompanhado, no 8º e 9º ano, para proceder, se necessário, ao reforço de disciplinas de maior insucesso; agrupar os tempos lectivos de forma flexível (90=45+45); ao

longo do ciclo organizar os conteúdos segundo estruturas modulares flexíveis; proporcionar actividades de complemento curricular e outras actividades educativas.

Nos outros níveis de ensino, a oferta curricular articula-se com as indicações da DREN e da Carta Educativa de Matosinhos, de modo a proporcionar a adequada formação a toda a comunidade. Para o efeito, a escola realizou candidatura a Centro de Novas Oportunidades (CNO), implementou projectos de formação à distância, desenvolveu parcerias com empresas tendo em vista a realização de estágios, mantendo em perspectiva a resposta às necessidades das empresas através da adequação da formação, não descurando ainda da possibilidade de conceber e implementar outros currículos e projectos no limite do orçamento atribuído à escola.

A organização e gestão pedagógica traduzem-se numa gestão dos tempos e dos espaços escolares e do acompanhamento e orientação dos alunos. Essa gestão tende a materializar-se numa utilização mais eficiente e eficaz dos recursos humanos e materiais para a elaboração dos horários que, em articulação com a DREN, definem para além do número de turmas, o número de alunos por turma. É também considerada a possibilidade de serem organizados modelos alternativos para o agrupamento de alunos.

Para o acompanhamento e orientação dos alunos, a Escola propôs-se constituir equipas educativas, mais próximas dos alunos, para procurar responder de modo mais eficaz às necessidades de aprendizagem identificadas e quando necessário solicitarem o apoio de outras entidades. Desta forma, coloca-se ao dispor do processo ensino-aprendizagem todos os apoios, para dar a resposta mais assertiva aos problemas de aprendizagem ou de natureza disciplinar que eventualmente sejam detectados. Tendo em consideração a legislação vigente, serão estabelecidos procedimentos para agilizar a resolução dos problemas disciplinares.

A gestão de todos os recursos humanos cabe à Direcção, ainda que sujeita à aprovação da Assembleia de Escola. Desde logo, a possibilidade de designar ou exonerar qualquer docente para o exercício de cargos de coordenação pedagógica, em consonância com a lei; mas também, a possibilidade de seleccionar e contratar os docentes necessários para suprir as necessidades supervenientes, bem como estabelecer parcerias com outros estabelecimentos de ensino, com o sentido de proceder a uma gestão conjunta de pessoal docente e não docente. Cabe também à Direcção decidir sobre a continuidade do serviço de psicologia.

Na área da gestão patrimonial, administrativa e financeira, a atribuição de um crédito semanal de 44 horas pretende conceder à Escola a possibilidade de prestar apoio a alunos de nacionalidade estrangeira, melhorar os resultados em várias disciplinas, entre as quais, a Língua Portuguesa e Matemática e promover actividades de enriquecimento curricular. Para poder desenvolver projectos e cumprir compromissos com terceiros, pode ser solicitada a antecipação das dotações do respectivo orçamento, bem como a rentabilização do património escolar, dentro da lei. Também deve a Escola solicitar autorização à tutela para a aquisição de bens, equipamentos ou serviços, a serem pagos de forma faseada e durante o mandato.

Quanto aos compromissos da escola, o contrato assume como pilar estruturante de intervenção a efectiva aprendizagem dos alunos, em consonância com os objectivos do ensino, envolvendo toda a comunidade educativa. A Direcção deve realizar anualmente a auto-avaliação, cujos resultados são tornados públicos, sendo que através da monitorização do processo e da análise dos resultados deve resultar a melhoria das práticas e conseqüentemente dos resultados, bem como do funcionamento dos vários sectores da escola.

Os compromissos do Ministério da Educação passam por delegar na Escola e em particular na sua Direcção as decisões e medidas indispensáveis ao cumprimento dos seus compromissos, ainda que dentro dos limites de encargos previstos, reforçar a escola com um crédito horário semanal de 44 horas, podendo este ser convertido em equivalente financeiro.

Os restantes artigos são comuns a todos os contratos celebrados, não se verificando portanto qualquer diferença que mereça ser realçada.

#### **2.4 - Técnica e instrumentos de recolha de dados**

Para o efeito da investigação e tendo em conta a problemática em estudo privilegiamos, como já dissemos, o uso de técnicas de natureza qualitativa. O instrumento principal de recolha de dados utilizado foi a entrevista. Para além da utilização desta técnica, recorreremos igualmente às fontes de análise documental, dado tratar-se de um procedimento essencial em todos os momentos da pesquisa, recolhendo-se dados fundamentais para a conceptualização e operacionalização da presente investigação.

A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, no nosso caso, individuais, com pessoas seleccionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações (Ketele, 1999: 18). Através do questionamento oral pretende-se que actores ligados ao processo de autonomia da escola em estudo sejam questionados sobre a sua participação e envolvimento, as suas ideias e os seus projectos, relativamente ao contrato celebrado e à sua aplicação.

Para o efeito foi realizado o guião de entrevista que serviu de base à realização das entrevistas. O guião é constituído por um conjunto de questões abertas (resposta livre), semi-abertas (parte da resposta fixa e outra livre) e fechadas (resposta fixa), de modo a aproveitar as vantagens que caracteriza cada um desse tipo de pergunta. O guião inclui um texto inicial que apresenta a entrevista e os seus objectivos, e que é do conhecimento do entrevistado.

O propósito das entrevistas é identificar as percepções dos intervenientes directos do processo relativamente à forma como o mesmo tem sido conduzido e se tem proporcionado alterações no funcionamento da escola, quais são essas alterações e os seus efeitos.

O grupo de indivíduos entrevistados foi constituído por 7 elementos: Director da Escola, um Representante da Comissão de Avaliação Local, o Representante da Direcção Regional, o então Presidente da Assembleia Geral e três professores da escola.

A entrevista ao Representante da DREN não se concretizou. Ainda que, num contacto informal previamente estabelecido, tenha demonstrado disponibilidade para tal, como o pedido formal ia ser efectuado só em Junho a entrevista acabou por se inviabilizar porque o então Primeiro Ministro pede demissão.

A entrevista ao Presidente da Assembleia Geral não se realizou presencialmente, ele respondeu por escrito.

A escolha destes três professores foi feita porque estávamos convictos que conheciam muito bem a escola: eram professores que estavam na ES/3 João G. Zarco há muitos anos; fizeram parte de vários órgãos, tais como a Assembleia de Escola e Conselho Pedagógico; desempenharam vários cargos, foram Delegados de Grupo, Coordenadores de Directores de Turma, entre outros. Também tínhamos expectativa sobre a diversidade das suas opiniões: eram professores de áreas de formação diferentes, leccionavam disciplinas diferentes, de cursos diferentes, de anos diferentes e pertenciam a departamentos também diferentes; e porque foram

muitas vezes contestatários sobre as posições e decisões emanadas quer pelo ministério quer pela própria Direcção da escola, sobre a escola e seus actores.

Para além destes motivos, consideramos que seria benéfico que durante as entrevistas houvesse um ambiente relativamente descontraído que favorecesse as respostas espontâneas e permitisse tocar em assuntos mais complexos e delicados e isso acabou por acontecer devido à existência de uma boa relação profissional e pessoal, por ter sido docente nesta escola entre 2006 e 2009. Segundo Boni & Quaresma (2005) “...quando existe uma certa familiaridade ou proximidade social entre pesquisador e pesquisado, as pessoas ficam mais à vontade e se sentem mais seguras para colaborar.”

Quanto ao meio de comunicação escolhido foi o oral, tendo as entrevistas sido realizadas em gabinete com uma duração variável, uma vez que o número de perguntas a cada entrevistado também o era. A informação recolhida durante as entrevistas foi registada em suporte digital tendo sido posteriormente transcrita em papel para ser objecto de tratamento e análise.

O guião com as perguntas foi disponibilizado com antecedência aos entrevistados, dando-lhes assim a possibilidade de se prepararem para a entrevista. Após a entrevista e porque assim ficou acordado com os entrevistados, a transcrição foi enviada a cada um, para poderem proceder às devidas correcções/alterações.

## **CAPÍTULO 3 – INTERPRETAÇÃO DOS DADOS**

Como já foi dito, e mediante os objectivos propostos neste trabalho, recorreremos a uma metodologia cuja base da investigação tem como pilar a aplicação de entrevistas e a respectiva análise das respostas dadas. Uma metodologia usada sempre que se pretende “estudar opiniões, atitudes e pensamentos de uma dada população” (Sousa, 2005, p. 153) e que consiste “em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los” (Ghiglione & Matalon, 1995, p. 2).

### **3.1 - Tratamento e análise dos dados**

Neste ponto, tratamos e analisamos os dados obtidos nas entrevistas estruturando as informações recolhidas por temas de modo a permitir tirar as devidas ilações.

Com o objectivo de facilitar o nosso trabalho como investigadores sempre que recorremos a citações directas das entrevistas, procedemos à codificação dos entrevistados atribuindo a cada um deles a sigla seguinte: Director da Escola (E1), o Representante da Comissão de Avaliação Local (E2), o então Presidente da Assembleia Geral (E3) e os três professores da escola (E4, E5, E6). Também é costume manter a confidencialidade dos entrevistados mas neste caso não é possível na totalidade pois a identificação do Director e do então Presidente da Assembleia Geral é inequívoca.

No apêndice XII estão representados os temas e as perguntas das entrevistas que forneceram os dados para a sua análise.

#### **3.1.1 *Celebração do contrato***

A celebração do contrato de autonomia surgiu de um convite feito pela tutela após a Escola ter sido submetida a um processo de avaliação externa e já ter implementado uma prática de avaliação interna. Inicialmente, a ideia do Ministério era constituir “um piloto de avaliação”(E1) para ser testado um novo modelo de avaliação de escolas. E de um grupo inicial de 100 escolas, 24 foram “questionadas se estariam interessadas em desenvolver um processo de autonomia” (E1); deste grupo, duas desistiram.

Este convite deu lugar à constituição, na Escola, de um grupo de trabalho com o objectivo de “elaborar uma proposta para um hipotético contrato de autonomia” (E1). Quando o Presidente do Conselho Executivo (PCE) leva esta proposta à Assembleia de Escola (AE) para a aprovar, surgiram divergências entre os dois órgãos, nomeadamente, na constituição e modo de eleição dos membros da AE e na constituição do Conselho Pedagógico (CP). “O processo foi extremamente complicado ... mexia muito com a organização da escola, com aquilo que estava instituído” (E1). “Mexíamos no 115 [Decreto-Lei nº 115A/98] de forma muito real. O engraçado é que 2 ou 3 anos depois vem o 75 [Decreto-Lei n.º 75/2008], ... muito próximo da nossa proposta. Se tivessem acreditado em nós tínhamos sido os precursores do 75” (E1). Posteriormente, a proposta foi apresentada ao Grupo de Trabalho (GT) sendo analisada e discutida em reunião de trabalho e de uma forma geral foi “aparentemente aceite”, pelo menos foi com essa convicção que o PCE ficou.

Em Setembro de 2007, o Ministério enviou para a escola uma matriz a partir da qual devia ser elaborado o contrato, verificando-se que “a proposta fora destruída” (E1). Com base nessa matriz, foram apresentadas duas propostas por falta de entendimento entre os dois órgãos, que seriam enviadas posteriormente ao GT. A Direcção não se revia na proposta elaborada pela AE e a AE não concordava “na composição e modo de eleição dos membros da AE, na composição do CP, que deixava de ter encarregados de educação e alunos e, o modo de escolha dos representantes dos departamentos disciplinares” (E3). Na proposta elaborada pela Direcção ainda “constavam várias contrapartidas - a escola comprometia-se a gerir de outra forma, o mesmo dinheiro e os mesmos recursos humanos” (E1). A resposta consubstanciou-se numa proposta elaborada pelo próprio ministério e que ficou muito aquém das expectativas, o que levou o PCE ponderar em desistir. Nessa altura, foi a AE que demoveu o PCE a tomar essa decisão, acabando por “depositar no PCE a negociação final do contrato” (E3), pois consideravam ser importante a escola estar no “pelotão da frente”.

### ***3.1.2 Condução interna do processo***

A decisão de ser assinado o contrato partiu do PCE e essa questão foi apresentada como uma oportunidade que a escola deveria de aproveitar. A discussão sobre essa decisão teve lugar sobretudo na AE e CP. Os professores inquiridos, que faziam parte desses órgãos, tinham uma opinião favorável para assinar o contrato de autonomia, “ia resultar numa autonomia da escola, do ponto de vista pedagógico e administrativo” (E6), ainda que demonstrassem algumas

reservas, “mas tem de ser gerida pela pessoa ideal”, pois, “retirar burocracia é bom, tudo o que permita decisões rápidas é bom. Agora se isso pode levar a decisões arbitrárias, a favorecimentos, pode ser mau” (E4), foi depositada uma grande expectativa da “escola que mediante as suas características e necessidades pode encontrar respostas e definir os seus objectivos de forma a não estar tão dependente do poder central que é tão regulador, uniformizador e cego face às particularidades de cada escola” (E5). Tais como, “diversificar a oferta formativa, gerir as cargas horárias semanais de alunos e professores, gerir o orçamento; proporcionar a discussão de novos processos de trabalho e de participação das pessoas na vida da escola” (E3).

Mesmo tendo todos os ingredientes para ser um processo no mínimo controverso, acabou por ser “conduzido correctamente, pois foi evitado o conflito entre os professores que se opunham e a direcção ... pois os conflitos ficaram limitados à AE” (E3). Os membros da Direcção, da Assembleia de Escola e do Conselho Pedagógico, porque na altura da celebração do contrato analisaram e discutiram as propostas que foram sendo produzidas conheciam e tinham presente o contrato. Mas com o passar do tempo esse mesmo conhecimento, por parte dos professores inquiridos, foi desaparecendo. Aliás, foi constatado pela CAL, após ouvir, por amostragem, a escola toda, que relativamente ao conhecimento evidenciado pelo próprio contrato, era muito díspar e que “ninguém o tinha como rumo, linha de acção ou fio condutor” (E2). Eventualmente, toda a comunidade escolar ouviu falar dum contrato de autonomia, mas o “essencial não”. Só os “privilegiados”, na altura, o conheciam, “quem esteve de fora não o conhecia” (E4).

### ***3.1.3 Percepção sobre o contrato***

Ainda que este contrato seja designado de autonomia, a autonomia alcançada pela escola não foi a pretendida, “nas condições actuais parece-me dispensável a renovação do contrato” (E3), “nós estamos interessados numa prorrogação mas não deste contrato. Nós estamos interessados num verdadeiro contrato de autonomia, pois este não o é” (E1). “Este contrato é a tradução da dificuldade que os serviços centrais têm em descentralizar” (E2). “Como é possível que essa possibilidade seja negada às escolas? Algumas delas, instituições quase centenárias, quando “qualquer um” pode ser reconhecido pelo ministério para montar um colégio, ter paralelismo pedagógico e ter autonomia para fazer o que bem lhe entender” (E2).



Além do mais, “não concordo que algumas escolas tenham contrato de autonomia, concordo que todas as escolas tenham autonomia” (E2).

“Embora reconheça que o Ministério aos poucos tenha vindo a dar essa autonomia às escolas, de uma forma geral, independentemente do contrato de autonomia” (E5). “É verdade que no contrato ficou escrito que a escola viria a possuir um CNO, mas escolas houve, sem contrato, que o tiveram antes ou ao mesmo tempo que a nossa” (E3).

O contrato, “escrito e imposto pela tutela” (E1), na sua estruturação “é inócuo, não nos perturba, não prejudica, ainda que não traga benefícios, ..., mas não estamos interessados na prorrogação deste contrato, este contrato é “igual” para todas as escolas que o assinaram” (E1). “Os contratos não garantem autonomia às escolas” (E3). “Este último ano, estivemos com outras escolas que assinaram contrato, reuniões com a tutela onde foram apresentadas propostas, mas até agora não recebemos nenhuma resposta que estaria na forja e que iria revolucionar a autonomia. Mas o governo “cai”, as pessoas que estavam ligadas a esse processo já lá não estão e não sabemos o que vai acontecer” (E1).

#### **3.1.4 *Compromissos assumidos***

No que concerne aos compromissos assumidos, “a parte que competia ao Ministério cumprir neste contrato é uma “pequena” parte dele” (E2), pois “os compromissos do ministério são reduzidos e demasiado genéricos” (E3), ainda que os professores inquiridos não saibam responder se foram ou não cumpridos. Relativamente aos da escola, os objectivos respeitantes ao abandono e sucesso têm sido cumpridos e mesmo superados. No entanto continua, a existir uma deficiente circulação de informação, a não existir grupos de trabalho que façam a avaliação e acompanhamento dos projectos, “os resultados da auto-avaliação não têm sido publicados de modo sistemático, ..., aguarda-se ainda a publicação dos resultados de um inquérito realizado no final do ano lectivo passado” (E3), “também propusemos que cada projecto fosse acompanhado por uma comissão responsável pela análise da sua progressão e avaliação, o que também não foi feito” (E2).

### **3.1.5 Alterações do contrato**

Ao longo dos quatro anos não se procedeu a nenhuma alteração no contrato, tendo existido “reformulações de algumas práticas por sugestão da Comissão de Acompanhamento Local (CAL)” (E1) bem como uma “actualização das metas contratadas relativas aos resultados dos alunos” (E3).

### **3.1.6 Efeitos do contrato**

A percepção inicial e geral dos inquiridos é a de que as alterações que ocorreram no funcionamento da escola não se deveram ao contrato de autonomia. Até porque a própria escola, nomeadamente a Direcção, não viu concretizadas as suas vontades, “tinha visto o contrato como um factor de aceleração de questões processuais, de funcionamento da escola, de contratações, ..., expectativas que saíram goradas” (E2). É de referir ainda que “as alterações no funcionamento são essencialmente devidas às alterações legislativas, tendo podido verificar isso mesmo através dos contactos que mantenho com colegas de outras escolas” (E3). Outra questão levantada tem a ver com o facto de, num curto espaço de tempo, se terem aposentado muitos professores motivados pelas alterações do Estatuto da Carreira Docente e do processo de Avaliação de Desempenho Docente, o que deu origem a um processo de substituição algo abrupto, uma vez que a Escola recebeu muitos professores novos, que desconheciam a situação anterior da Escola bem como determinados processos de desenvolvimento organizacional que marcaram a cultura da Escola. Uma cultura caracterizada “pelo acompanhamento e apoio voluntário aos alunos, e que tem muitos anos”(E6). Também é dito que “se fazemos parte de um grupo onde não se nota muito a influência da autonomia acabamos quase por estar desligados”(E4). Ainda assim, “existe uma dinâmica na escola, atribuída ao Director, que se traduz na mobilização e criação de grupos de trabalho que acompanham a realização das actividades e estimulam as pessoas a participarem”(E3).

O contrato assinado “permitia avançar para diversas áreas, que no início, provavelmente não tinham sido equacionadas, ...nas dimensões pedagógicas quase nada lhes estava vedado.... O projecto InZarco nasce exactamente quando a Escola toma consciência disso. Este projecto foi a principal alteração que se deveu ao contrato, e que mudou completamente a abordagem da Escola ao ensino básico. Mas também o projecto PósZarco evoluiu num sentido mais abrangente”(E2).

O Projecto PósZarco, foi o primeiro e estava dirigido a alunos de alto rendimento do ensino secundário. Neste projecto, pretendia-se ajudar o aluno, criando-lhe um percurso escolar a partir do 9ºano, que lhe permitisse obter uma preparação adequada para o acesso às Universidades Espanholas, assegurando assim mais uma alternativa para a continuação de estudos superiores, quer no nosso sistema de ensino quer no sistema de ensino espanhol.

O projecto InZarco estava dirigido para alunos do ensino básico. Era um projecto que permitia aos jovens, melhorar o seu desempenho escolar, superar dificuldades, adquirir competências, para concluir com sucesso, o respectivo ciclo de estudos. Assim, o Projecto InZarco propôs a transição de todos os alunos do 7º ano para o 8º ano e o seu agrupamento por níveis de resultados e perfis de desenvolvimento. As estratégias de ensino–aprendizagem foram dimensionadas ao perfil do grupo de alunos e ajustadas às metodologias da respectiva equipa educativa, pois os contextos e os alunos são diferentes, sendo necessário praticar uma acção educativa que se adequa à diversidade de exigências e de públicos. Foram criados 6 grupos de desempenho para responder às prioridades estratégicas da escola e do seu Projecto Educativo, bem como aos projectos formativos dos alunos e do seu contexto familiar.

### ***3.1.7 Gestão de currículos, programas e actividades educativas***

Inicialmente, “houve um reforço no 3ºciclo a nível de estudo acompanhado para reforço da matemática e de português... mas existe uma dificuldade em avaliar os resultados deste apoio, pois os relatórios dos professores fazem o balanço do efeito desse apoio por alto e só na base do ‘conseguiu resultados positivos ou não’(E5).

O projecto InZarco ao longo deste tempo foi alvo de reformulações, também por sugestão da própria CAL. É um projecto “possível pelo contrato de autonomia, mas que não acarretou custos, apenas uma reorganização interna”(E1). Esse projecto permitiu um agrupamento mais homogéneo dos alunos. Por exemplo, para os alunos de “nível 5 a formação cívica e estudo acompanhado foram substituídas por actividades de desenvolvimento”(E1).

Actualmente os tempos de formação cívica e estudo acompanhado são geridos dentro de cada grupo de alunos, designado por equipa e liderados por um treinador. Os elementos de cada equipa, em princípio, têm de ter “algo que os une com um objectivo comum em que todos querem ganhar fomentando assim a competição e a cooperação”(E1).

O projecto inicialmente foi direccionado para o 3º ciclo mas este ano lectivo, 2010-2011, expandiu para o secundário com a participação de duas turmas do 10º ano. “Os resultados dos alunos do 8º ano são excelentes e dos alunos desses 10º anos são fabulosos”(E1).

A gestão das cargas horárias foi feita de acordo com o número limite de horas por dia, cumprindo a legislação, mas “condicionadas pelas instalações e sobretudo pelas instalações específicas e há várias disciplinas que precisam delas e depois as outras vêm por acréscimo”(E5).

No primeiro ano do InZarco apenas houve uma “reorganização diferente”. “Quando baixasse o rendimento dos alunos (grupos), aumentava o número de tutores”. “Os alunos passavam de uma turma para outra mediante o seu rendimento”. “Com o Coopetindo, uma evolução do InZarco, não houve alterações nesta organização, foram apenas introduzidas uma série de competições”(E1).

A estruturação modular não aconteceu. Seguem os programas nacionais: por um lado, porque os alunos realizam os exames nacionais; por outro lado, é preciso certificar os alunos que frequentam os cursos profissionais. Quanto ao Plano Curricular desenvolvido, “apenas continuamos numa lógica de tutores”(E1) porque as 44 horas dadas à escola eram apenas para o primeiro ano do contrato. Também não foi possível (re)definir a oferta curricular.

Quanto ao modo de funcionamento do Conselho Geral (CG), “a lei parte do princípio que funciona bem, mas o pessoal continua a funcionar como há vinte anos. O conselho geral deveria desempenhar as suas funções – definir os princípios, as grandes linhas de acção e orientação da escola. E se isso fosse feito, tornava-se mais fácil avaliar, sei dizer o que está bem e o que está mal. Se questionas, se pedes balanços, princípios, é para te aborreceres” (E6).

### ***3.1.8 Organização e gestão pedagógica***

Relativamente à gestão dos tempos escolares, o calendário escolar esteve sempre condicionado pelo número de semanas de leccionação obrigatórias, pelos exames e pelas interrupções previstas, tudo definido pela tutela. Pelo que a gestão é “feita de modo muito restrito”(E1). Quando um professor falta e é do “ensino profissional funciona as trocas e as substituições e acho que se tentou fazer o mesmo no ensino regular. Mas as substituições, geralmente são tomar conta de alunos. As substituições, percebo, quando é um professor da

mesma área. Eu acho que isto potencia a indisciplina. Estão fechados todo o dia entre quatro paredes. Os miúdos precisam de brincar, precisam do recreio”(E6).

A escola fez no contrato o pedido para poder gerir o número de turmas e o número de alunos por turma mas não foi concedido, “Se queremos fazer alguma alteração temos de pedir autorização à DRE... os alunos foram agrupados em turmas de 24 alunos, com capacidades e ritmos de aprendizagem diferentes cujas consequências são conhecidas” (E1). Desta forma continuou a imperar a “lógica da irresponsabilidade. Se um grupo de alunos tem maus resultados, não foi porque não tentamos, mas porque não nos deixaram. A DRE por outro lado, alega que simplesmente cumpre a lei, e assim ficamos todos tranquilos”(E1).

Depois “há as inspecções periódicas que são feitas à escola, ... fazem imensa pressão no que diz respeito ao número de alunos por turma”(E5).

Quanto ao número de turmas, a escola esteve sobrelotada.

Apesar de toda esta regulação, com o projecto InZarco os alunos foram distribuídos pelas diferentes turmas “mediante as suas capacidades e graus de desenvolvimento. Os mais dotados ficaram na turma A e os menos na turma F”(E1). “Foi um projecto um bocadinho polémico, mas foi uma experiência interessante para a escola e para muitos alunos foi muito positivo”(E5).

No que diz respeito ao acompanhamento e orientação, “as tutorias, os apoios aos alunos, as aulas suplementares já tinham sido instituídas”(E1). São “tradição da escola”(E4). “Os alunos já eram orientados e acompanhados. Já tínhamos uma psicóloga”(E4). “As direcções de turma faziam um bom trabalho. Havia os ateliês de português, de matemática. Os miúdos gostam da escola, gostam de estar cá. Os pais de uma forma geral estão satisfeitos”(E6). “...faríamos o mesmo sem o contrato de autonomia”(E5).

Não houve nenhuma alteração relativamente ao apoio e guarda. “Terminado o seu horário vão embora. Ou podem ficar por cá, ir para a biblioteca, sala de estudo”(E6).

### **3.1.9 *Gestão de recursos humanos***

Neste caso o Director não se considera um gestor de recursos humanos, faz sim um acompanhamento dos recursos humanos já que “podemos contratar sob condições específicas mas depois se as pessoas não corresponderem não as podemos despedir. Por vezes a estabilidade é perversa, a ideia de não poder ser despedido ... permite que alguns tenham uma

postura que conduza à que dá menos trabalho. Se houver a possibilidade do Director dizer que não está interessado naquele professor para o próximo ano, pode funcionar como um estímulo para que se esforce mais”(E1).

O contrato permitiu que a escola contratasse professores por oferta de escola, mas as escolas que não o tinham também o podiam fazer. A diferença é que as escolas que têm contrato o podiam fazer mais cedo. Nesta escola, “no primeiro ano não correu da melhor forma porque essa informação chegou tarde e não conseguimos contratar as pessoas que queríamos. No ano seguinte, ... desde Agosto começamos a contratar. Fizemos entrevistas, ... deixou de ser um número e passou a ser uma pessoa, com conhecimento, com disponibilidade, com vontades próprias, que pudemos “medir”, e isso foi uma das poucas virtudes que tivemos”(E1).

Não foi estabelecida nenhuma parceria tendo em vista a gestão de pessoal docente e não docente.

Com a competência do Director designar docentes para o exercício de coordenação pedagógica, “deixou de se poder dizer que o CP não funciona pois é o Director que passa a designar os seus elementos, portanto é da sua responsabilidade. Naturalmente, com excepção do representante dos pais, alunos e funcionários. Agrada-me esta forma de constituir o CP, ... mas deviam estar apenas os especialistas em pedagogia, os professores”(E1).

Para os professores, esta competência “diminui a democracia das escolas mas em termos de gestão pode ter a sua mais-valia, pois a existente tinha algumas perversidades”(E5). “A pessoa nomeada vai representar professores, é bom que os professores se sintam representados”(E4). Por outro lado, “a Direcção tem de ter uma equipa em quem confie, com quem possam e queiram trabalhar”(E4). “Os cargos serem rotativos não é critério de qualidade, ... devem ser atribuídos quer pelas competências, quer pela motivação. O Director deve ser um bom ouvinte e ter em consideração a opinião de várias pessoas”(E5). De uma forma geral, a escolha foi feita de uma forma “pacífica, mas não foi feita da forma mais correcta ... no meu grupo foi escolhida outra delegada e nem uma palavra foi dada à anterior”(E6). “Houve uma forma de implementar este processo com bons critérios”(E4).

### ***3.1.10 Gestão patrimonial, administrativa e financeira***

Parte do crédito semanal das 44h atribuído pelo contrato, durante o primeiro ano foi “utilizado no funcionamento do par pedagógico nas disciplinas de Português e Matemática em

cada turma do básico, a restante parte foi utilizado em equivalente financeiro”(E1). Relativamente à gestão patrimonial “não existe”, exemplo disso foi “a escola pensar em adquirir cacifos para depois alugar aos alunos, mas a tutela não o permitiu. O mesmo se passa com a parte administrativa, ainda que estivesse previsto no contrato, sai posteriormente um despacho que põe um ponto final nessa vontade”(E1).

Os professores inquiridos não fazem a menor ideia do que se passa ao nível da gestão patrimonial, administrativa e financeira, “um professor comum de uma escola não sabe”(E6), “passa-me um bocadinho ao lado essa questão de gestão administrativa e financeira”(E5). No entanto, consideram que mesmo sem haver grande formalismo, “devia-se fazer uma coisa pequena e publicar até internamente”(E6).

### ***3.1.11 Resultados do contrato de autonomia***

No Projecto Educativo procedeu-se a uma reformulação do documento mas devido à “participação noutros projectos, como o de Auto-avaliação e do ENIS”(E1) e não ao contrato de autonomia. Tratava-se de um “documento grande e redundante e agora é um documento pequeno, restrito mas objectivo, traçando de forma muito clara o caminho que a escola quer seguir”(E1). Dessa forma “permitiu uma maior clareza dos objectivos quando se definiram os intervalos que se pretende atingir para os 2 próximos anos ... e obrigou a uma reflexão dos diferentes departamentos pois foram questionados da possibilidade de ser possível atingir esses objectivos”(E5).

No combate ao insucesso “não sentimos que tenhamos feito ou façamos alguma coisa devido ao contrato”(E1). “As coisas continuam na mesma, mas continuam bem, pois a escola continua a dar o apoio que é bastante. E se porventura os resultados não são melhores é porque muitas vezes os alunos não aproveitam o apoio gratuito da escola e acabam por ir trabalhar na explicação paga”(E4). A redução do insucesso pode também passar por uma efectivação do contrato de autonomia de modo que a “escola se torne mais independente das orientações definidas pelo Ministério da Educação”(E5). Essa efectivação pode passar pela “redução do número de alunos por turma, pela possibilidade do aumento das cargas curriculares de algumas disciplinas”(E5).

A celebração deste contrato não teve qualquer efeito na redução do abandono escolar porque “nós já tínhamos um abandono escolar nulo há três anos”(E1). “A prática aqui de

acompanhamento já é histórica, no combate ao abandono, da preocupação de ver para onde vão, de onde vêm”(E6). Ao mesmo tempo, reconhece-se o contributo da “série de medidas legais, como o novo estatuto do aluno do ensino não superior e do regime da assiduidade. De não os excluir por faltas, tal como era feito há uns anos. Cada vez mais a escola contacta os encarregados de educação e os alunos”(E5). “Num futuro próximo também prevê-se uma maior redução do abandono escolar, nomeadamente dos alunos do ensino secundário, devido ao alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12ºano que entrou em vigor e se aplica aos alunos que iniciaram o ano passado o 7ºano”(E5).

A formação dos alunos para a cidadania concretizou-se de uma forma geral “com a prática normal de formação cívica que se reflecte no nosso grau de exigência a nível comportamental”(E1). Foi “um dos pilares estruturantes do projecto Coopetindo que tem a ver com práticas de solidariedade e voluntariado”(E1). Ao longo do ano lectivo são também realizadas diversas acções, “apercebo-me de textos, de trabalhos, que os colegas vão preparando nesse sentido”(E5), “de palestras, de projectos como a Escola-Electrão e de reciclagem”(E6). No entanto “não entendo porque há uma disciplina de formação, acho que deve haver uma intervenção constante do professor e da escola e dos funcionários de boas práticas de cidadania. E se eu tenho uma boa prática de cidadania em casa não preciso de ter uma disciplina de formação cívica” (E6).

A participação da comunidade educativa, interna e externa, no processo educativo não é de agora, “a escola já tinha a prática de estabelecer parcerias externas, com a autarquia, freguesia e empresas. Temos uma ligação forte às empresas de forma a garantir estágios para os nossos alunos, mas também para contratação”(E1). No entanto, a forma como algumas dessas ligações têm sido feitas não tem sido a melhor, “não há profissionalismo, cada um anda a bater às portas das empresas. É verdade que a escola precisa das empresas, mas as empresas hoje em dia precisam apresentar os seus balanços sociais, e a ligação com as escolas pode ser importante”(E6). Esse profissionalismo poderia ser conseguido, se “horas de sala de estudo ou de substituições fossem canalizadas para equipas de apoio que trabalhariam nos contactos com as empresas para estágios, visitas de estudo, convidá-las a vir à escola, fazer um convite no aniversário da escola a essas empresas”(E6).

Quanto à presença dos Encarregados de Educação no CP, ela já existia antes do contrato e “sempre achei útil. Eles participavam, era uma forma deles verem como as coisas funcionavam, as dificuldades que se tinham de ultrapassar. Por outro lado, traziam informações, problemas que nós não poderíamos detectar”(E4). No entanto, é “insuficiente a



participação dos Encarregados de Educação na escola. Neste momento são pouquíssimos os pais na Associação, vêem-se aflitos para eleger os seus órgãos e não têm sócios”(E5). O que não é bom, até porque, “os pais têm a obrigação de ir à escola e é obrigação dos professores chamarem os pais à escola. Cada um na sua função e não andar a intervir em papeis que cabe a uns e a outros”(E6).

“Quanto ao Conselho Geral que tem sido transitório e se mantém transitório, até ao momento não tem funcionado muito bem. E portanto, não se tem feito sentir muito na escola. Que eu tenha conhecimento, as outras entidades não têm tido um papel activo na vida da escola”(E5).

A imagem da escola foi beneficiada, mais que não seja, pelo facto de “fazer parte de um grupo de escolhidos, só isso já é bom. Razão pela qual na altura de tomar a decisão de assinar ou não o contrato, se fez um “forcing” para não se deixar cair essa oportunidade”(E4). No entanto, parece ser consensual que a imagem da escola continua a dever-se: “aos projectos que tem desenvolvido”(E3), nomeadamente o PósZarco e mais recentemente o InZarco; “no acompanhamento que é feito aos alunos” (E6) e pelas” obras que resultaram na ampliação e requalificação das instalações da escola”(E5).

### **3.1.12 Novo contrato**

O contrato “permitiu discutir questões relativas à gestão, ao empenhamento das pessoas, ao abandono e melhoria do sucesso dos alunos e nessa medida foi positivo”(E3). No entanto, “para renovar o mesmo contrato não vale a pena” (E6). Por outro lado, se fosse possível contratualizar compromissos como: “a formação do quadro docente, ... renovar o contrato a professores que estiveram cá, com provas dadas na escola, ainda que possa acontecer que as coisas sejam deturpadas e o que seria para o bem pode tornar-se para o mal”(E4); “gerir o número de alunos por turma”(E5); “alterar a carga curricular de uma determinada disciplina”(E5); “alguma autonomia na oferta educativa”(E3); “permutas entre rubricas do orçamento”(E3); “prémios pelo cumprimento das metas do sucesso e da qualidade dos resultados”(E3); “estabelecer contratos com empresas sendo as receitas da responsabilidade da escola”(E3). Portanto, “se for possível renegociar as condições admito que seja renovável. E que seja um processo mais participado”(E3). “Nós estamos na lógica da autonomia e queremos estar. Vamos mostrar que estamos interessados em renovar o contrato e estudar algumas propostas de melhoria do contrato”(E1).

### 3.2 - Resultados e Discussão

Neste ponto são feitas considerações sobre a investigação realizada, na perspectiva simultânea de aluno de mestrado e de docente que não é indiferente aos problemas e desafios com os quais a escola Portuguesa se confronta e depara.

Naturalmente que para além dos fundamentos teóricos, a experiência adquirida da prática lectiva, esse currículo oculto com que se vai trabalhando e que se vai construindo ao longo da carreira docente, não pode ser descurado. E é com base nesses pressupostos que estamos convictos de que se adquire competência profissional, quando conseguimos juntar teoria e prática.

A escola está muitas vezes sujeita a reformas, com novos rumos educativos, com novas perspectivas, procurando sempre corresponder às exigências sociais, científicas e tecnológicas que ocorrem. Claro está que essa resposta não está sincronizada com essas solicitações, ela surge sempre com algum atraso. O papel da comunidade escolar e em particular da sua direcção é encurtar o tempo de resposta. É neste âmbito que surge “a problemática da autonomia que foi uma das formas encontradas para dotar a escola de meios, especialmente de capacidade de decisão e organização interna para responder em tempo útil aos desafios que lhe são colocados” (Chichorro, 2010). Desafios esses que naturalmente são diferentes de escola para escola.

Pelos testemunhos recolhidos não está em questão o modelo de autonomia mas a mudança de paradigma, de uma escola centralizada para uma escola autónoma capaz de traçar o seu caminho e mais importante, a forma como pretende chegar ao seu destino. Como diz Azevedo (2011) “A reconstrução que se tem vindo a operar paulatinamente ainda não se fortaleceu de modo tal que os seus actores se sintam suficientemente confiantes e seguros em relação aos novos passos a dar”.

É natural haver alguma resistência à mudança, à reformulação. E a dimensão das instituições, em termos materiais e humanos pode ser também um factor impeditivo. E depois há a questão do poder e, em particular, do poder político. Como diz o Director da escola em estudo,

“Não é normal que um político depois de ganhar o poder o delegue. O mesmo acontece às escolas, o Estado ao dar autonomia está a perder o poder adquirido. Não é por acaso que isto acontece, toda a gente tem noção que ter autonomia é melhor, algo que ouvimos há 30 anos. Agora falta a coragem para que depois de ganhar algo o passe a troco de nada, é um passo muito complicado.”

Das entrevistas realizadas não ressaltam razões para que a autonomia não saia do papel. Bem pelo contrário, existe uma grande ansiedade para que se torne numa prática. “Mas a grande dificuldade é que estamos perante uma iniciativa da administração que persiste em determinar um formato comum para todas as escolas/agrupamentos e que tende a reproduzir, em grande parte, o modelo de “silo” na promoção do bem educacional” (Azevedo, 2011). Portanto, se a vontade é que a autonomia das escolas se torne uma realidade, então é preciso reformar as estruturas que administram e gerem a educação, que caia o centralismo burocrático.

Neste processo é fundamental, é imperioso chegar aos professores, dar-lhes a oportunidade de assimilarem melhor este processo - o que está em causa, o que se espera deles, o que podem fazer para participar na implementação deste contrato e na mudança da “sua” escola. Mas todos os anos partem e chegam muitos professores às escolas. Como podem contribuir eles num processo de autonomia se é um processo circunscrito? São pouquíssimas as escolas que o têm e conseqüentemente são poucos os professores que tiveram oportunidade de “conviver com a autonomia”. Vêm provavelmente de escolas onde todo este processo passou ao lado, não sabem do que se trata. E quando chegam, terão eles condições e a disponibilidade de contribuir na implementação da autonomia? Não têm primeiro que se integrar, serem aceites e perceberem o funcionamento da escola? E face à maior burocratização, ao incremento do trabalho administrativo, à quantidade de documentação que tem de ser produzida, haverá ainda tempo para mais alguma coisa? E há ainda a questão da estabilidade profissional. Terminado o ano lectivo, fazem-se as “malas” e tira-se um bilhete sem destino. Para não falar daqueles que passam apenas um mês na escola, sendo constantemente assombrados com a dúvida – amanhã ainda vou estar a trabalhar? Estamos convictos que a autonomia só pode consolidar-se na escola através da participação activa dos docentes. Só um corpo docente estável e adaptado às exigências de cada escola ganha uma nova responsabilidade e beneficia da possibilidade de um contacto mais produtivo com a comunidade local. Como diz Azevedo (2011) “os directores das escolas sentem os seus projectos educativos quebrados na sua espinha dorsal, sempre que o Ministério da Educação faz mais um “concurso nacional” de colocação de professores. Os “seus” professores, devidamente preparados e habilitados a construir o seu projecto...desaparecem de um dia para o outro”.

### 3.3 - Considerações finais

As premissas deste trabalho centraram-se em alguns aspectos fundamentais: perceber como foi desenvolvido o processo de autonomia e quais as expectativas dos intervenientes sobre o mesmo; verificar se as competências contratadas geraram alterações no funcionamento da escola; saber se existe vontade e estão reunidas as condições para a escola negociar um novo contrato.

Pensamos ter conseguido atingir os objectivos a que nos propusemos. Com este trabalho percebemos que o processo não se desenvolveu de uma forma harmoniosa. A nível externo, entre a escola e a tutela, pois se numa fase inicial foi demonstrada uma grande vontade em celebrar o contrato o mesmo não se verificou à medida que o processo avançava, ao ponto de na fase final ter sido ponderado, pelo PCE, a hipótese de não assinar o contrato. Também a nível interno, nomeadamente entre a Direcção e a Assembleia de Escola pois verificaram-se desentendimentos, e eventualmente não houve mais constrangimentos porque o PCE decidiu que a discussão ficaria restringida à Assembleia.

Quanto às alterações no funcionamento da escola decorrentes da celebração do contrato podemos deduzir que o Projecto InZarco foi a materialização mais evidente e pelas opiniões obtidas, a única. Tudo o resto aconteceria mesmo sem o contrato.

Relativamente ao último objectivo, percebemos que a escola quer continuar no grupo da autonomia, mas de uma autonomia que responda efectivamente aos seus anseios.

Ainda que os professores sejam a base sólida que sustenta a escola, não nos centrámos apenas neles. Consideramos que a Direcção da Escola, personalizada no Director, teve o papel principal na celebração do contrato desde logo pela vontade e capacidade de liderança que demonstrou durante todo o processo e ao longo destes quatro anos na forma como o conduziu.

Apesar de o Ministério cumprir com os compromissos assumidos e, de uma forma geral, a escola também cumprir, achamos que o processo de autonomia da escola não correspondeu às expectativas iniciais. Como já foi dito, os entrevistados mostraram um certo desencanto quanto à forma como este processo se desenvolveu e os efeitos que produziu na Escola.

As alterações que se deram na carreira profissional dos professores durante este período talvez tenham contribuído para alguma desorientação na Escola e, pior do que isso, provocaram um enorme desânimo ao ponto de muitos professores se reformarem antes do tempo, esvaziando a escola da sua experiência de uma forma repentina.

Podemos considerar ainda que quem faz parte de um órgão como o Conselho Geral ou Conselho Pedagógico goza de um lugar privilegiado. Sabe o que se passa na Escola, quais as decisões que são tomadas sobre o seu funcionamento e pode eventualmente participar na sua discussão. Um dos pontos fracos apontados pela avaliação de 2006 parece persistir - a deficiente transmissão da informação - o que empobreceu todo o processo, pois “a autonomia é o exercício dos seus intervenientes. Não é algo que se possa desenvolver entre papéis colocados em dossiês. Essa foi a primeira grande constatação que fizemos e a primeira dificuldade que detectamos na escola”(E2).

Na Carta Educativa de Matosinhos de 2006 a população do concelho é caracterizada por ter baixos níveis de instrução, uma significativa taxa de analfabetismo, o abandono escolar ainda ser elevado e a taxa de insucesso ser alta. A organização das escolas do concelho e dos cursos que ofereciam, quase exclusivamente direccionados para o ensino superior e pouco ajustados aos interesses e necessidades de grande parte dos alunos, constituíam um factor determinante de insucesso, conducente à desmotivação e ao abandono. A resposta dada, nessa data, pela ES/3 João G. Zarco traduziu-se no aumento da oferta de cursos profissionais como estratégia e instrumento de satisfazer as necessidades de mão-de-obra qualificada apresentadas pelo tecido produtivo, local e regional, e também de responder às necessidade da população jovem que, naturalmente, pretende ter condições de aceder a uma profissão. Relativamente ao abandono escolar verificou-se uma redução sendo de 0% no ensino básico, em parte devido à conjugação de esforços e funcionamento mais próximos dos diferentes organismos que tutelam a infância em diferentes ministérios. Por outro lado, em termos de sucesso escolar, foi atingida a fasquia contratualizada de 77%.

Ainda que aparentemente este contrato, segundo os inquiridos, de uma forma geral não tenha por si só contribuído para as mudanças que ocorreram na escola, consideram que devem e querem continuar “na lógica da autonomia”. “Vamos mostrar que estamos interessados em renovar o contrato e estudar algumas propostas de melhoria do contrato” (E1).

Relativamente à nossa pergunta de partida: “*Que mudanças ocorreram na escola em resultado da atribuição de competências no âmbito da celebração do Contrato de Autonomia?*”, a análise das diferentes entrevistas permite concluir que as mudanças ocorridas na escola não são percebidas como decorrentes da celebração do contrato; os entrevistados consideram que o caminho percorrido teria sido o mesmo se não tivessem contrato, aliás, como fazem as outras escolas que não o têm. O contrato de autonomia apenas veio colocar “no papel” as práticas já existentes, responsabilizando a escola pelo seu cumprimento.

Os elementos entrevistados da escola consideram ainda que a imagem positiva que a comunidade tem da escola deve-se: aos projectos desenvolvidos, como o PósZarco e o InZarco; as obras de beneficiação do edifício e envolvente; e ao trabalho desenvolvido pelos professores com os alunos e não ao facto de terem celebrado o contrato.

No entanto, a celebração do contrato trouxe para a escola um novo elemento, a Comissão de Acompanhamento Local, que tornou-se uma mais-valia ao exercer o seu papel de forma “interventiva, assertiva, talvez incómoda, mas que sempre o foi no melhor dos sentidos”(CAL). Foi o papel desempenhado pela CAL que “ajudou a Escola a atingir esse estádio de clarividência, a assumir em pleno o grau de liberdade de gerir currículos, fazendo aquilo com que muitas escolas apenas podiam sonhar”(CAL) e o resultado disso foi o Projecto InZarco. Esta mesma comissão considera e faz a sugestão de que “é altura de acabar com as CAL e atribuir as suas competências ao Conselho Geral da Escola em autonomia”.

A assinatura do contrato de autonomia vincula na escola determinadas metas assumidas e ao seu cumprimento; aparentemente, as estratégias desenvolvidas para a concretização das metas foram bem sucedidas, nomeadamente no que diz respeito ao sucesso e abandono dos alunos. Dado tratar-se de um estudo de caso, pelo conhecimento que obtivemos das percepções dos actores, consideramos que, se fossem contratualizados outros compromissos, a resposta seria a mesma. Então, qual é a verdadeira mais valia da assinatura dos contratos de autonomia vinculados a um dado território educativo? Para se obter uma resposta seria necessário cruzar dados obtidos com outros estudos de caso em escolas semelhantes a esta.

Ao chegarmos a este ponto do nosso trabalho, estamos convictos que um contrato igual para todas as escolas não se enquadra com o conceito de autonomia. Por outro lado, as direcções das escolas não devem por si só definir o contrato. Pensamos que o desejável é que sejam publicadas normas que consagrem as situações de excepção, possibilitando assim a negociação de propostas que tenham enquadramento legal para poderem ser instituídas, “a lei deveria prever margens de autonomia”, de modo que o contrato se ajuste à realidade de cada escola e neste ponto concordamos com a posição expressa pelo Director da ES/3 João G. Zarco emitida na nossa entrevista. Também a duração dos contratos se afigura problemática – quanto tempo deve durar uma intervenção e será possível todas as metas estabelecidas serem alcançadas no mesmo espaço de tempo? A exemplo da questão anterior, será legítimo traçar o mesmo cronograma para todos os contratos? No caso da ES/3 João G. Zarco, a duração inicial

de 4 anos foi prolongada por mais um ano. Além disso, nenhuma medida política está a salvo do calendário eleitoral e das contingentes mudanças nos gabinetes.

Agora que este percurso de investigação está na sua fase final, outras questões ficam por responder e outras surgiram ao longo do caminho:

- Se o sucesso dos alunos foi sempre o principal objectivo dos professores, que práticas foram desenvolvidas que permitiram melhorar em 10% a taxa global de sucesso? Essas práticas estão dependentes da existência do contrato de autonomia?
- A possibilidade de contratar autonomamente professores para as necessidades residuais não justifica um maior investimento no envolvimento desses docentes no que é o projecto de Escola? O que justifica um professor “comum” não fazer a menor ideia do que se passa ao nível da gestão patrimonial, administrativa e financeira? De que forma podem ser preparados/incluídos os professores que chegam à escola de modo a participarem no processo de autonomia?
- Tudo indica que persiste uma deficiente transmissão da informação entre os diferentes níveis hierárquicos dentro da escola. Que acções foram realizadas, para a combater? E a responsabilidade é só das lideranças? Ou é partilhada por todos os professores que são membros de um determinado órgão?
- O contrato de autonomia provocou modificações na forma como o Director designa os docentes para o exercício de funções de coordenação pedagógica ou as práticas mantêm-se antes e após a celebração do mesmo?
- Qual será a posição das escolas quando colocadas perante a possibilidade de renovação do contrato, se a situação de “imposição” se repetir por parte do ME?

Como diz Domingo (2005),

“As mudanças organizativas têm que gerar-se a partir do interior da própria organização, capacitando-a para desenvolver a sua própria cultura inovadora, incidindo na estrutura organizativa e laboral, redesenhando os contextos laborais e as suas funções, ou potenciando a tomada de decisões e o desenvolvimento institucional e organizativo, tendo como ponto de partida reflexão sobre a prática”.

Assim, podemos concluir que a verdadeira autonomia não é a que se contratualiza mas a que se pratica e inventa nas diversas vertentes, na procura constante da melhoria auxiliada pela reflexão e avaliação das acções.

## Bibliografia

Alferes, Eneida Maria Jorge Roldão (2010). Contratos de Autonomia – entre a retórica e a realidade. Um estudo de caso. Dissertação apresentada na Universidade Aveiro para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Administração, orientada por António Augusto Neto Mendes, Aveiro

Acedido em Fevereiro de 2012, em

<<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/3817/1/disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>>

Afonso, N. (2003). A regulação da educação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública. In J. Barroso (org.), *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: ASA, (pp. 49-78).

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação - Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Barroso, J. (2010). Conhecimento, actores e política. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 12, (pp. 37-50).

Acedido em Dezembro de 2010, em <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>

Barroso, J. (2009). Autonomia, Administração e Gestão das Escolas. *Página da Educação*, Outubro, (pp. 30-31).

Barroso, J. (2008). *Parecer ao Projecto de Decreto-Lei 771/2007-ME – “Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”*.

Acedido em Agosto de 2010, em <[http://www.google.pt/search?hl=pt-PT&rlz=1R2SUNC\\_ptPTPT379&q=jo%C3%A3o+barroso&aq=f&aqi=g4&aql=&oq=&gs\\_rfai](http://www.google.pt/search?hl=pt-PT&rlz=1R2SUNC_ptPTPT379&q=jo%C3%A3o+barroso&aq=f&aqi=g4&aql=&oq=&gs_rfai)>

Barroso, J.; Carvalho, L. M.; Fontoura, M. & Afonso, N. (2007). As Políticas Educativas como objecto de estudo e de formação em Administração Educacional. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, (pp. 5-20).

Acedido em Dezembro de 2010, em <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>

Barroso, J. (2006). A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da acção política. In: *A autonomia das escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (pp. 23-48).

Barroso, J. (2005a). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. (2005b). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, 232, (pp. 423-442).

Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas uma ficção necessária. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 2004, 17(2), (pp. 49-83).



Barroso, J. (2003). Autonomia das escolas – cinco anos e cinco ministros depois.... In: *Revista Educação e Matemática*, nº73, Maio/Junho de 2003.

Acedido em Outubro de 2010, em <<http://www.apm.pt/apm/revista/educ73/Editorial73.pdf>>

Barroso, J. (2001). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Efectuado no âmbito do programa de avaliação externa do processo de aplicação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamento de Escolas definido pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio (Protocolo ME/FPCE de 28/4/1999).

Barroso, J. (1998). *A Territorialização das Políticas Educativas*. Seminário promovido pelo Centro de Formação Francisco de Holanda, de Guimarães.

Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (1996). O estudo da Autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (org.), *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora, (pp. 167-189).

Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação*, 4ª edição, Lisboa: Gradiva.

Boni, Valdete & Quaresma, Sílvia J.(2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais [Versão electrónica], *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80,

Acedido em Maio de 2011, em <<http://www.journal.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>>

Chichorro, Francisco Manuel Conde de Sousa (2010). O processo de autonomia da escola Portuguesa, Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Administração e Planificação em Educação, orientada por Maria Luísa Santos, Porto.

Domingo, J. (2005). *Nuevas formas de asesorar y apoyar a los centros educativos*. REICE, 3, 1, (pp. 382-402).

Estevão, C. V. (2001). Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialéctica do reajustamento da justiça e da modernização, In *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), (pp.154-177).

Eurydice (2007). *Autonomia das Escolas na Europa. Políticas e Medidas*.

Acedido em Maio de 2010, em

<[http://www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documentsThematc\\_reports/090pt.pdf](http://www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documentsThematc_reports/090pt.pdf)>

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

Formosinho, J.; Fernandes, A. S. ; Machado, J.; Ferreira, Henrique (2010). *Autonomia da escola pública em Portugal*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão,

Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Autonomia, Projecto e Liderança, In *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*, Porto: ASA – Colecção Em Foco.

Gaudin, Jean Pierre(1999). *Gouverner par contrat, l'action publique en question*, Paris, Presses de scpo.

Ghiglione, Rodolphe & Matalon, Benjamin (1995). *O inquérito teoria e prática*, 2ª edição. Oeiras: Celta Editora.

Grancho, João (2009). *Avaliação e autonomia das escolas*, RVJ Editores e ANP.

Ketele, Jean-Marie De & Roegiers, Xavier (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, Licínio C.(2009). Autonomia, Administração e Gestão das Escolas, *Página da Educação*, Outubro, (pp.34-35).

Lima, Licínio C. (2006). Administração da Educação e Autonomia das Escolas. In *A Educação em Portugal (1996-2006). Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Acedido em Outubro de 2010, em <<http://www.pdf-search.org/>>

Lopes, José Hipólito (2007). As autonomias imaginadas: a autonomia como referencial da acção pública em educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, (pp. 21-28).

Acedido em Dezembro de 2010, em <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>

Miguel, P. A. C. (2007). *Estudo de caso na engenharia de produção: estruturação e recomendações para sua condução*.

Acedido em Julho de 2010, em <<http://www.scielo.br/pdf/prod/v17n1/14.pdf>>

Nóvoa, A. (2005). Les états de la politique dans l'espace européen de l'éducation. In A. Nóvoa & M. Lawn (eds.), *L'Europe Réinventée. Regards critiques sur l'espace européen de l'éducation*. Paris: L'Harmattan, (pp. 197-224).

Pozner, P.(2007). El Directivo docente: Líder de la gestión educativa, Conferencia Foro Nacional de Gestión Educativa, Bogotá, Octubre.

Ribeiro, João Carlos de Matos (2007). A construção do papel do Presidente da Escola na regulação local das políticas públicas de educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 04, (pp. 59-66).

Acedido em Dezembro de 2010, em <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>

Silva, José Manuel (2010). A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais, VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, Universidade Aveiro, Outubro.

Acedido em Fevereiro de 2012, em

<<http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/331/1/Direc%C3%A7%C3%A3o,%20lideran%C3%A7a%20e%20autonomia%20das%20escolas.pdf>>

Silva, José Manuel (2009). *A Avaliação de Professores e o Desenvolvimento das Lideranças Intermédias nas Escolas*, RVJ Editores e ANP.

Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*, 2.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Livros Horizonte.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, 5ª Edição, Lisboa: Gradiva.

Carta Educativa de Matosinhos – Câmara Municipal de Matosinhos, Fundação Manuel Leão. Acedido em Abril de 2011, em <<http://www.cm-matosinhos.pt/pages/279>>

Contrato de autonomia do Agrupamento Cávado Sul

Contrato de autonomia do Agrupamento Eugénio de Andrade

Contrato de autonomia do Agrupamento Gondifelos

Contrato de autonomia do Agrupamento Miragaia

Contrato de autonomia da ES/3 Eça de Queirós

Contrato de autonomia da ES/3 João Gonçalves Zarco

Contrato de autonomia da ES/3 João da Silva Correia

Contrato de autonomia da ES/3 Caldas das Taipas

## **Legislação**

Decreto-Lei n.º75/2008 de 22 de Abril *aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.*

Parecer n.º3/2008 do Conselho Nacional de Educação *ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.*

Portaria n.º1260/2007 de 26 de Setembro *estabelece os requisitos para a celebração dos contratos de autonomia entre as escolas e as respectivas direcções regionais da educação.*

Lei n.º49/2005 de 30 de Agosto *estabelece a segunda alteração à lei de bases do sistema educativo.*

Decreto-Lei n.º7/2003, de 15 de Janeiro *aprova a transferência de atribuições e competências da administração central para as autarquias locais na área da educação e do ensino não superior.*

Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio *aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.*

Despacho Normativo n.º27/97 de 2 de Junho *prevê a preparação das condições humanas, técnicas e materiais do novo regime de autonomia e gestão das escolas, designadamente no domínio do reordenamento da rede escolar, através da apresentação de propostas de associação ou agrupamentos de escolas, bem como do desenvolvimento dos respectivos projectos educativos e regulamentos internos.*

Decreto-Lei n.º172/91 de 10 de Maio *estabelece um novo regime de administração e gestão das escolas dos ensinos básico e secundário.*

Decreto-Lei n.º43/89 de 3 de Fevereiro *prevê a transferência progressiva de atribuições e competências para as escolas.*

## **Apêndices**

## **Apêndice I - Guião da entrevista ao Director da Escola**

Mestrando:

José Manuel Pinto Ferreira

2011

## **Caracterização do Guião da Entrevista**

Esta entrevista é constituída por 6 grupos de questões, tendo como referência o Contrato de Autonomia e os seus efeitos no dia-a-dia da escola.

As perguntas do grupo 1 têm como objectivo permitir compreender as razões pelas quais esta escola e em particular o seu Director, quis celebrar o contrato de autonomia, quais os problemas que enfrentou e como os ultrapassou e verificar se as suas expectativas têm sido ou não, defraudadas.

Nos grupos 2, 3, 4 e 5 as perguntas estão relacionadas com as competências reconhecidas à escola e que constam do contrato. O objectivo é compreender se houve alterações no funcionamento da escola e se estas se devem efectivamente à celebração do contrato de autonomia.

O último grupo de perguntas pretende apurar se a concretização dos objectivos operacionais definidos no contrato se deveu ao mesmo.

## **Guião da Entrevista**

### **Grupo 1 – Contrato**

#### **Pergunta 1.1**

Os vários Ministérios da Educação vêm a apregoar há já largos anos a necessidade das escolas se tornarem autónomas. Terá sido a avaliação, externa e interna, realizada sobre as escolas que veio instigar a celebração dos contratos de autonomia? O que pensa sobre isso?

#### **Pergunta 1.2**

Quando o Grupo de Trabalho do Projecto de Desenvolvimento da Autonomia das Escolas apresentou a matriz para a elaboração do contrato, tendo por base os resultados das avaliações, surgiram dúvidas na sua elaboração? Quais?

#### **Pergunta 1.3**

Nas sessões de audição com esse Grupo de Trabalho foram produzidas alterações significativas na proposta elaborada?

#### **Pergunta 1.4**

A DREN aceitou a proposta apresentada ou impôs alterações?

#### **Pergunta 1.5**

Quando da celebração deste contrato em algum momento surgiram dúvidas para o assinar?

**Pergunta 1.6**

Ao longo destes 4 anos, o contrato foi revisto ou alterado? Porquê?

**Pergunta 1.7**

Estão interessados na prorrogação do presente contrato?

**Pergunta 1.8**

Da proposta a apresentar constarão alterações ao anterior?

**Grupo 2 - Gestão de currículos, programas e actividades educativas****Pergunta 2.1**

Os tempos lectivos de Formação Cívica e de Estudo Acompanhado (8º e 9ª ano) foram efectivamente geridos para o reforço de disciplinas de maior insucesso e o objectivo de reduzir o insucesso tem sido alcançado?

**Pergunta 2.2**

A organização das cargas horárias semanais das diferentes disciplinas é realizada segundo algum(s) critério(s) ? Quem o(s) definiu?

**Pergunta 2.3**

Procederam à estruturação modular dos conteúdos curriculares? Em todas as disciplinas? Quem procedeu à estruturação?

**Pergunta 2.4**

A celebração do contrato de autonomia de alguma forma permitiu (re)definir a oferta curricular?

**Pergunta 2.5**

Houve mais algum plano curricular desenvolvido no âmbito do contrato? Qual?

**Grupo 3 - Organização e gestão pedagógica****Pergunta 3.1**

Relativamente à gestão dos tempos escolares, houve alguma alteração da metodologia aplicada na definição do calendário escolar, nas interrupções das actividades lectivas ou no horário dos alunos, que se devesse à celebração do contrato?

**Pergunta 3.2**

No âmbito da gestão dos espaços escolares, tiveram alguma autonomia na definição do nº de turmas e do nº de alunos por turma?

**Pergunta 3.3**

Implementaram algum modelo alternativo de agrupamento de alunos? E acham que só foi possível porque têm contrato de autonomia?



**Pergunta 3.4**

Em matéria de acompanhamento e orientação dos alunos o que permitiu o contrato que de outra forma não seria possível de implementar?

**Pergunta 3.5**

E na prestação de apoio e guarda?

**Grupo 4 - Gestão de Recursos Humanos****Pergunta 4.1**

Sendo da competência do Director a designação, posse ou exoneração de qualquer docente para o exercício de coordenação pedagógica, o que pensa sobre isso?

**Pergunta 4.2**

Considera que tem agora mais autonomia na selecção e contratação de pessoal docente? E não docente?

**Pergunta 4.3**

Estabeleceu alguma parceria tendo em vista a gestão de pessoal docente e não docente?

**Grupo 5 - Gestão patrimonial, administrativa e financeira****Pergunta 5.1**

O crédito semanal de horas (44h) atribuído foi utilizado ou convertido financeiramente? De que forma?

**Pergunta 5.2**

A celebração deste contrato, no âmbito deste tipo de gestão (patrimonial, administrativa e financeira), o que é que permitiu mais?

**Grupo 6 - Resultados****Pergunta 6.1**

O contrato de autonomia tem contribuído para implementar o Projecto Educativo da escola, com mais eficácia e eficiência? De que forma?

**Pergunta 6.2**

Considera que agora tem mais ferramentas para combater o insucesso dos alunos? Como tem sido possível?

**Pergunta 6.3**

E o que pode dizer relativamente ao abandono escolar?

**Pergunta 6.4**

O que tem sido feito relativamente à formação dos alunos para a cidadania? Quais são os resultados?

**Pergunta 6.5**

Considera que o contrato veio permitir uma maior participação de todos os intervenientes, internos e externos, no processo educativo? De que forma essa participação se tem traduzido?

**Pergunta 6.6**

É verdade que em termos de imagem a escola saiu beneficiada pelo facto de estar integrada no grupo do Contrato de Autonomia?

## **Apêndice II - Guião da entrevista ao representante da DREN**

Mestrando:

José Manuel Pinto Ferreira

2011

## **Caracterização do Guião da Entrevista**

Esta entrevista é constituída por 11 questões, tendo como referência o Contrato de Autonomia e os seus efeitos no dia-a-dia da escola.

As perguntas têm como objectivo permitir compreender de que forma o processo tem sido conduzido, quais os problemas que surgiram e como foram ultrapassados, verificar se as expectativas têm sido ou não, defraudadas, e por último, certificar ou não, que houve alterações no funcionamento da escola devidas à celebração do contrato de autonomia.

### **Guião da Entrevista**

#### **Pergunta 1**

Os vários Ministérios da Educação vêm a apregoar há já largos anos a necessidade das escolas se tornarem autónomas. O que pensa, de uma forma geral, sobre os efeitos da celebração dos contratos de autonomia?

#### **Pergunta 2**

De que forma o Ministério da Educação tem honrado os compromissos contratualizados, e em particular com a Zarco?

#### **Pergunta 3**

E na sua opinião a escola tem cumprido os seus compromissos?

#### **Pergunta 4**

Ao longo destes 4 anos, o contrato foi revisto ou alterado? Porquê?

#### **Pergunta 5**

Quais eram as suas expectativas sobre este processo há 4 anos atrás?

#### **Pergunta 6**

Estando a terminar este ciclo, de que forma as suas expectativas foram ou não logradas?

#### **Pergunta 7**

E o que pensa sobre as expectativas da Zarco?

**Pergunta 8**

De que forma tem intervindo na implementação do contrato?

**Pergunta 9**

Como classifica o relacionamento institucional entre os membros da comissão?

**Pergunta 10**

Tem a percepção de que houve alterações no funcionamento da escola e que estas se devem efectivamente à celebração do contrato de autonomia?

**Pergunta 11**

Considera que neste momento estão reunidas as condições para a renovação do contrato?

## **Apêndice III - Guião da entrevista ao representante da CAL**

Mestrando:

José Manuel Pinto Ferreira

2011

## **Caracterização do Guião da Entrevista**

Esta entrevista é constituída por 6 questões, tendo como referência as competências atribuídas à Comissão de Acompanhamento, que passam por monitorizar o cumprimento e a aplicação do presente contrato e acompanhar o desenvolvimento do processo, bem como monitorizar o processo de auto-avaliação da escola.

As perguntas têm como objectivo obter informações que permitam compreender de que forma esse acompanhamento tem sido concretizado e quais são as perspectivas sobre o processo.

### **Guião da Entrevista**

#### **Pergunta 1**

Como classifica o relacionamento institucional entre os membros da comissão a que pertence?

#### **Pergunta 2**

Considera que o Ministério da Educação tem honrado os compromissos contratualizados?

#### **Pergunta 3**

E na sua opinião a escola tem cumprido os seus compromissos?

#### **Pergunta 4**

O que pensa da evolução dos resultados obtidos nas auto-avaliações?

#### **Pergunta 5**

Tem conhecimento das alterações que aconteceram no funcionamento da escola proporcionadas pela celebração do contrato de autonomia?

#### **Pergunta 6**

Considera que neste momento estão reunidas as condições para a renovação do contrato?

## **Apêndice IV - Guião da entrevista a professor da escola**

Mestrando:

José Manuel Pinto Ferreira

2011



## **Caracterização do Guião da Entrevista**

Esta entrevista é constituída por 5 grupos de questões, tendo como referência o Contrato de Autonomia e os seus efeitos no dia-a-dia da escola.

As perguntas têm como objectivo permitir compreender se o processo na celebração do contrato teve a participação dos professores e se estes se mostram interessados em acompanhar o mesmo. Para além disso, verificar se as alterações no funcionamento da escola devidas à celebração do contrato de autonomia são vividas pelos professores e se estes consideram que vale a pena renovar o contrato e eventualmente, com a contratualização de novas competências.

### **Guião da Entrevista**

#### **Grupo 1 - Contrato**

##### **Pergunta 1.1**

O que pensa sobre os contratos de autonomia?

##### **Pergunta 1.2**

Os professores foram auscultados para a celebração do contrato de autonomia? Qual era a sua opinião?

##### **Pergunta 1.3**

Conhece o contrato de autonomia da escola?

##### **Pergunta 1.4**

Tem conhecimento dos resultados anuais da auto-avaliação? (Se não, porquê?)

##### **Pergunta 1.5**

Sabe se o Ministério da Educação tem honrado os compromissos contratualizados?

##### **Pergunta 1.6**

E sabe se a escola tem cumprido os seus compromissos?

##### **Pergunta 1.7**

Tem a percepção de que houve alterações no funcionamento da escola e que estas se devem efectivamente à celebração do contrato de autonomia?

##### **Pergunta 1.8**

Quais foram essas alterações?

**Pergunta 1.9**

Considera que a escola deveria renovar o mesmo contrato?

**Pergunta 1.10**

Gostaria de ver outros compromissos contratualizados? Quais?

**Grupo 2 - Gestão de currículos, programas e actividades educativas****Pergunta 2.1**

Os tempos lectivos de Formação Cívica e de Estudo Acompanhado (8º e 9º ano) foram efectivamente geridos para o reforço de disciplinas de maior insucesso e o objectivo de reduzir o insucesso tem sido alcançado?

**Pergunta 2.2**

Sabe se a organização das cargas horárias semanais das diferentes disciplinas é realizada segundo algum(s) critério(s) ? Quem o(s) definiu?

**Pergunta 2.3**

Participou na estruturação modular dos conteúdos curriculares de alguma disciplina? E conhece alguém que tenha participado?

**Pergunta 2.4**

A celebração do contrato de autonomia de alguma forma permitiu (re)definir a oferta curricular?

**Pergunta 2.5**

Tem conhecimento de um novo plano curricular desenvolvido no âmbito do contrato? Qual?

**Grupo 3 - Organização e gestão pedagógica****Pergunta 3.1**

Relativamente à gestão dos tempos escolares, houve alguma alteração da metodologia aplicada na definição do calendário escolar, nas interrupções das actividades lectivas ou no horário dos alunos, que se devesse à celebração do contrato?

**Pergunta 3.2**

No âmbito da gestão dos espaços escolares, sabe se a escola teve alguma autonomia na definição do nº de turmas e do nº de alunos por turma?

**Pergunta 3.3**

Implementaram algum modelo alternativo de agrupamento de alunos? E acham que só foi possível porque têm contrato de autonomia?

**Pergunta 3.4**

Em matéria de acompanhamento e orientação dos alunos o que permitiu o contrato, que de outra forma não seria possível de implementar?

**Pergunta 3.5**

E na prestação de apoio e guarda?

**Grupo 4 – Gestão de Recursos Humanos, Patrimonial, Administrativa e Financeira****Pergunta 4.1**

Sendo da competência do Director a designação, posse ou exoneração de qualquer docente para o exercício de coordenação pedagógica, o que pensa sobre isso?

**Pergunta 4.2**

Considera que o Director tem agora mais autonomia na selecção e contratação de pessoal docente? E não docente?

**Pergunta 4.3**

Que mudanças constatou com a celebração deste contrato, no âmbito da gestão patrimonial, administrativa e financeira?

**Grupo 5 - Resultados****Pergunta 5.1**

O contrato de autonomia tem contribuído para implementar o Projecto Educativo da escola, com mais eficácia e eficiência? De que forma?

**Pergunta 5.2**

Considera que a escola tem agora mais ferramentas para combater o insucesso dos alunos? Quais?

**Pergunta 5.3**

O que pode dizer relativamente à evolução do abandono escolar?

**Pergunta 5.4**

O que tem sido feito relativamente à formação dos alunos para a cidadania? Quais são os resultados?

**Pergunta 5.5**

Considera que o contrato veio permitir uma maior participação de todos os intervenientes, internos e externos, no processo educativo? De que forma essa participação se tem traduzido?

**Pergunta 5.6**

É verdade que em termos de imagem a escola saiu beneficiada pelo facto de estar integrada no grupo do Contrato de Autonomia?

**Apêndice V - Guião da entrevista ao então Presidente da Assembleia de  
Escola**

Mestrando:

José Manuel Pinto Ferreira

2011

## **Caracterização do Guião da Entrevista**

Esta entrevista é constituída por 2 grupos de questões, tendo como referência o Contrato de Autonomia e os seus efeitos no dia-a-dia da escola.

As perguntas do grupo1 têm como objectivo permitir compreender a forma como decorreu e foi conduzido, pelos seus intervenientes directos, o processo da celebração do contrato de autonomia.

Com o grupo 2 verificar se houve alterações no funcionamento da escola devidas à celebração do contrato de autonomia e se vale a pena renovar o contrato e eventualmente, com a contratualização de novas competências.

### **Guião da Entrevista**

#### **Grupo 1 - Contrato**

##### **Pergunta 1.1**

Os vários Ministérios da Educação vêm a apregoar há já largos anos a necessidade das escolas se tornarem autónomas. Terá sido a avaliação, externa e interna, realizada sobre a escola que veio instigar a celebração do contrato de autonomia? O que pensa sobre isso?

##### **Pergunta 1.2**

Quando o Grupo de Trabalho do Projecto de Desenvolvimento da Autonomia das Escolas apresentou a matriz para a elaboração do contrato, tendo por base os resultados das avaliações, sabe se surgiram dúvidas na sua elaboração? Quais?

##### **Pergunta 1.3**

Teve conhecimento se nas sessões de audição com esse Grupo de Trabalho foram produzidas alterações significativas na proposta elaborada?

##### **Pergunta 1.4**

A DREN aceitou a proposta apresentada ou impôs alterações?

##### **Pergunta 1.5**

Aquando da celebração deste contrato, em algum momento surgiram dúvidas para o assinar?

##### **Pergunta 1.6**

Tem conhecimento se ao longo destes 4 anos, o contrato foi revisto ou alterado? Porquê?

##### **Pergunta 1.7**

O que pensa sobre os contratos de autonomia?

**Pergunta 1.8**

Os professores foram auscultados para a celebração do contrato de autonomia? Qual era a sua opinião?

**Pergunta 1.9**

O que pensa da forma como foi conduzido o processo da celebração do contrato de autonomia da escola?

**Pergunta 1.10**

Tem conhecimento dos resultados anuais da auto-avaliação? (Se não, porquê?)

**Pergunta 1.11**

Sabe se o Ministério da Educação tem honrado os compromissos contratualizados?

**Pergunta 1.12**

E sabe se a escola tem cumprido os seus compromissos?

**Grupo 2 - Resultados****Pergunta 2.1**

O contrato de autonomia tem contribuído para implementar o Projecto Educativo da escola, com mais eficácia e eficiência? De que forma?

**Pergunta 2.2**

Considera que o contrato veio permitir uma maior participação de todos os intervenientes, internos e externos, no processo educativo? De que forma essa participação se tem traduzido?

**Pergunta 2.3**

É verdade que em termos de imagem a escola saiu beneficiada pelo facto de estar integrada no grupo do Contrato de Autonomia?

**Pergunta 2.4**

Tem a percepção de que houve alterações no funcionamento da escola e que estas se devem efectivamente à celebração do contrato de autonomia?

**Pergunta 2.5**

Quais foram essas alterações?

**Pergunta 2.6**

Considera que a escola deveria renovar o mesmo contrato?

**Pergunta 2.7**

Gostaria de ver outros compromissos contratualizados? Quais?