



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

---

BRAGA

**Autonomia, Sucesso e Justiça**  
**“Autonomia para que te quero?...”**

**Relatório de Atividade Profissional**  
**apresentado à Universidade Católica Portuguesa para**  
**obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação,**  
**especialização em Administração e Organização Escolar**

**Luís Manuel Barbosa Peixoto Pereira**

**Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais**

**JANEIRO 2016**



**CATÓLICA**

**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS**

---

BRAGA

**Autonomia, Sucesso e Justiça  
“Autonomia para que te quero?...”**

**Relatório de Atividade Profissional  
apresentado à Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação,  
especialização em Administração e Organização Escolar**

**Luís Manuel Barbosa Peixoto Pereira**

**Sob a Orientação do Professor Doutor Carlos Alberto Vilar Estêvão**

## DECLARAÇÃO DE HONRA

### Entrega de relatório

Luís Manuel Barbosa Peixoto Pereira, aluno número 2232413158 do II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação – Administração e Organização Escolar, declara por sua honra que o trabalho apresentado é de sua exclusiva autoria, é original, e todas as fontes utilizadas estão devidamente citadas e referenciadas, que tem conhecimento das normas e regulamentos em vigor na Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais e que tem consciência de que a prática voluntária de plágio, auto-plágio, cópia e permissão de cópia por outros constituem fraude académica.

Braga, janeiro de 2016

---

(assinatura)

## Agradecimentos

---

Os meus primeiros agradecimentos vão para a paciência da minha família. Foi um caminho um pouco longo, intermitente e que necessitou de apoio e incentivo de perseverança permanente da família. Agradeço também ao Professor Alberto Alves pela leitura atenta e pela revisão decisiva.

Em termos ainda mais sentimentais, agradeço à minha companheira de jornada, a professora Helena Monteiro, pois fomo-nos animando um ao outro.

Em lugar mais formal, um sincero agradecimento ao Professor Carlos Estêvão, pela incalculável compreensão, apoio e motivação.

Uma palavra também à instituição Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Braga, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas: Obrigado pela (s) oportunidade (s). Já noutros tempos tinha feito a minha formação num outro Pólo desta casa: mantêm o critério da humanidade.

Finalmente um agradecimento aos que no Agrupamento de Escolas de Idães contribuíram, ora mais, ora menos, para que eu conseguisse ficar com a ideia de ter percorrido um percurso; que um dia seja útil para eles também.

## Resumo

---

O presente relatório de atividade profissional, realizado no âmbito do II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação em Administração e Organização Escolar, tem por objetivo relacionar os conceitos de Autonomia, Sucesso e Justiça, sob uma perspetiva dada no subtítulo do relatório:

*Autonomia, para que te quero?...*

O percurso, na primeira parte, inicia-se com a abordagem do conceito de Autonomia, continua com a análise do tema nos diversos modelos organizacionais e vê o seu primeiro capítulo terminar com uma leitura da regulamentação em lei da Autonomia em contexto escolar e os seus instrumentos.

No segundo capítulo são tratados os títulos da Justiça e do Sucesso em contexto escolar. Sob o título do Sucesso são abordadas as (des)igualdades em ambiente escola e sob o título da Justiça confronta-se o Sucesso com os seus vários paradigmas.

A segunda parte caracteriza-se por uma reflexão sob o caminho para a Autonomia no Agrupamento de Escolas onde exerço funções, vai para dezasseis anos.

Sobre isto tudo ainda se tentarão as necessárias conclusões.

## Abstract

---

The present professional activity report, carried out under the II Cycle of Studies in Science of Education, in Administration and School Organization, aims to relate the concepts of Autonomy, Success and Justice, under a perspective given in the report's subtitle:

*Autonomy, what do I want you for...?*

The first part begins with the approach of the concept of Autonomy, then it continues with the analysis of the theme in the different organizational models and it ends with a perspective of the regulation of the law of Autonomy in school context and its instruments.

The second chapter focus on Justice and Success in school context. The (un)equalities in a school environment are discussed under the title of Success; and under the title of Justice, Success confronts its several paradigms.

The second part is characterised by a reflection about the path to Autonomy in the school where I have worked at for the last sixteen years.

We will try to reach the necessary conclusions about all these themes.

## Índice

---

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>4</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>5</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>6</b>
<b>Índice .....</b>	<b>7</b>
<b>Introdução - Objeto, questões e justificação do estudo.....</b>	<b>10</b>
<b>Sumário Executivo .....</b>	<b>14</b>
<b>Parte I – Análise Conceptual e Legislativa .....</b>	<b>18</b>
<b>Capítulo I – Autonomia .....</b>	<b>19</b>
1.1. A emergência do conceito .....	19
1.2. Modelos organizacionais e autonomia .....	24
1.3. A regulamentação da autonomia em contexto escolar .....	36
1.3.1. O Antes e o Após 25 de abril: a normalização democrática .....	36
1.3.2. A Lei de Bases do Sistema Educativo – 1986.....	39
1.3.3. O Decreto-Lei n.º 43/1989 .....	40
1.3.4. O Decreto-Lei n.º 115-A/1998 .....	41
1.3.5. O Decreto-Lei n.º 75/2008 .....	43
1.3.6. O Decreto-Lei 137/2012 de 02 de julho.....	47
1.3.7. Novos quadros de autonomia (Portaria n.º 265/2012 e Portaria n.º 44/2014)....	48

1.3.8.	O LAL .....	50
1.3.9.	Instrumentos de Autonomia .....	52
<b>1.3.9.1.</b>	<b>O Projeto Educativo .....</b>	<b>53</b>
<b>1.3.9.2.</b>	<b>Contratos de Autonomia .....</b>	<b>55</b>
<b>Capítulo II – Sucesso e Justiça .....</b>		<b>58</b>
2.1.	O Insucesso .....	58
2.2.	Sucesso escolar e desigualdades .....	60
2.2.1.	Enquadramento Social dos Alunos .....	64
<b>2.2.1.1.</b>	<b>Condições Socioeconómicas e culturais .....</b>	<b>64</b>
<b>2.2.1.2.</b>	<b>Diferença de oportunidades entre o meio rural e o meio urbano.....</b>	<b>67</b>
<b>2.2.1.3.</b>	<b>Aspirações e atitudes diferenciadas face à escola (Multiculturalidade) ...</b>	<b>68</b>
2.2.2.	Estrutura e Organização Escolar .....	70
<b>2.2.2.1.</b>	<b>Uniformidade dos currículos .....</b>	<b>73</b>
<b>2.2.2.2.</b>	<b>A avaliação.....</b>	<b>76</b>
2.2.3.	Diferença de género .....	79
2.3.	A inclusão e o sucesso .....	80
2.4.	Justiça e justiças escolares .....	86
2.5.	Autonomia: para um sucesso justo .....	88
<b>Parte II - Análise e Reflexão .....</b>		<b>90</b>
<b>Capítulo III – Autonomia para que te quero .....</b>		<b>91</b>

3.1. O Agrupamento .....	91
3.2. A vida na escola: O caminho para a autonomia .....	95
3.3. O Contrato de Autonomia.....	97
3.4. A autonomia, o sucesso e a justiça (entre os constrangimentos e a utilidade) .....	97
<b>Capítulo IV- Conclusão .....</b>	<b>109</b>
<b>Conclusão .....</b>	<b>110</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>113</b>
<b>Quadro Legislativo:.....</b>	<b>123</b>
<b>Lista de Abreviaturas.....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>128</b>
Anexo1: Contrato de Autonomia .....	129

## Introdução - Objeto, questões e justificação do estudo

---

Num pretérito mês, de um pretérito ano, a Direção do Agrupamento de Escolas onde exerço o cargo de Subdiretor foi convidada para uma sessão promovida pelo Ministério da Educação e Ciência sobre a Autonomia das Escolas. Por impossibilidade do Diretor, fui eu a marcar presença na sessão, tendo por companhia a Presidente do Conselho Geral. O Diretor do Agrupamento, a Direção, o Conselho Geral e todo o Agrupamento, depois de algum debate e discussão, tinham à época, e ainda têm, o objetivo de assinar o Contrato que permita ao Agrupamento ser considerada Escola com Autonomia, segundo o quadro legislativo em vigor. Este Contrato, apesar de pronto e ratificado pelas instâncias superiores do MEC, teve já duas datas marcadas para assinatura, mas por razões fátuas tal ainda não se concretizou.

A sessão solene que se começou por referir teve na parte da manhã a assinatura de vários Contratos de autonomia relativos a Escolas e Agrupamentos de todo o país. Seguiu-se um almoço, servido pelos alunos dos Cursos Profissionais, e depois, dentro dos possíveis, preparamo-nos para escutar uma intervenção por parte do Doutor David Justino, já então na calha para Presidente do Conselho Nacional da Educação. A intervenção tinha por título: *Autonomia para que te quero?...* título de que me tenho vindo a aproveitar neste Relatório de Atividade Profissional. Não obstante estarmos numa escola intervencionada pelo Plano Tecnológico e pela Parque Escolar (o que era bem visível, algumas obras faraónicas têm esse dom), não foi possível ao conferencista pôr a funcionar o suporte informático da sua intervenção.

Pois tendo sido de início, razoavelmente fácil, atingir um aceitável grau de concentração, a preocupação da primeira pergunta da intervenção, convertida em tema: *Autonomia para que te quero?...*, ficou a causar algum incómodo. Mal pôde, o Doutor David Justino, respondeu à sua a

questão: “... a Autonomia só serve se for para o sucesso dos alunos...; e eventualmente, como tudo o que se passe numa escola.”

Tendo esta introdução do discurso do Doutor David Justino deixado em mim um motivo de reflexão, pensei em adotar a questão para o meu Relatório de Atividade Profissional, no âmbito do II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação, Administração e Organização Escolar.

A partir desta simples questão, *Autonomia para que te quero?...*, e tendo em conta a sua primeira resposta,...*o sucesso*; propus-me a analisar estes dois conceitos, Autonomia e Sucesso, sobre a perspetiva de um terceiro, a Justiça e tendo por base o contexto escolar.

O problema de uma introdução, agora que a escrevo, está em perceber (e ainda perceber se a perceção será correta) se em alguma altura se chegará a uma conclusão, e se essa, surgindo, irá de encontro à ideia inicial, que como o mosquito socrático já rondava a consciência do pobre autor: A Autonomia servirá para que Sucesso? E este Sucesso representará que sentido de Justiça?

A estrutura de um Relatório de Atividade Profissional, com os devidos antecedentes e consequentes, dividir-se-á em duas partes, e estas por sua vez em dois capítulos cada.

O primeiro capítulo, da primeira parte, dedica-se à palavra Autonomia. A primeira incursão é dedicada à emergência do conceito, desde uma visão mais universal, ou definidora do ser humano, ao conceito em ambiente escolar ou de ensino. Vários autores, destacam a dicotomia Lei e Práticas, assumindo que a imposição legal não *faz* a Autonomia, e o instrumento Contrato de Autonomia só fará sentido se representar um Projeto Educativo.

Entre a *práxis* e a lei, analisaremos em seguida os Modelos Organizacionais e a Autonomia: de entre eles destacaremos o Modelo Burocrático Racional, o Modelo Político, o Modelo Comunitário, o Modelo de Ambiguidade e o Modelo (Neo) Institucional.

Este primeiro capítulo termina, ou melhor, desenvolve-se com uma revisão da Lei produzida sobre a Autonomia em contexto escolar. Analisam-se os principais diplomas, já bastantes escarpelizados, e destacam-se os Instrumentos de Autonomia previstos no artigo 9.º do Decreto-Lei 137/2012, numa republicação no normativo anterior, o Decreto-Lei 75/2008, que são o Projeto Educativo, O Regulamento Interno, os Planos Anual e Plurianual de Atividades, a Conta de Gerência e o Relatório de Autoavaliação. E para além destes instrumentos comuns a uma Autonomia que se quer generalizada, chegaremos ao Contrato de Autonomia (esta mais específica).

Hoje em dia não há normativo legal, decreto, despacho, mero calendário de ano letivo ou nota informativa que não comece por anunciar em preâmbulo, que só existe para aprofundar a Autonomia que se sonha:

O regime de Autonomia pretende dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, condições essenciais para a melhoria do sistema público de educação. (Decreto-Lei 137/2012).

No segundo capítulo, desta primeira parte, serão analisados e lidos os termos Sucesso e Justiça, na correlação já enunciada, e no âmbito referido.

Primeiramente serão tidas em conta as desigualdades que podem concorrer, ou interferir, no caminho do sucesso. Será uma análise não exaustiva, apenas no âmbito de uma reflexão, e que considera dois polos no caminho do sucesso: o enquadramento social e a estrutura e organização escolares.

De seguida aparecerá o número correspondente à Justiça (s) e Sucesso Escolar.

De acordo com Carlos Estêvão (Estêvão 2004, p. 88) a escola “é a cidade que forma cidadãos”, e “se se quer uma justiça social, torna-se necessária uma justiça escolar.” (M. Crahay 1994, cit. in Estêvão, 1998, p. 129)

É por aqui que vai a conclusão desta reflexão, é por aqui a resposta à questão: *Autonomia, para que te quero?...*, sobretudo se a primeira resposta for o Sucesso.

E como definir Sucesso em contexto escolar? Existirá uma multiplicidade de aceções, respostas. O conceito não será completamente polissémico, mas as suas leituras... possibilitam um sem número de abordagens: será o sucesso só a medição quantitativa das classificações? Poderá existir sem as correspondências com estas? Como ultrapassar a nomenclatura dicotómica aprovado/não aprovado para identificar sucesso escolar? Poderá ser analisado quantitativamente sem ter em conta a *casa de partida* de cada um? Como ligar sucesso escolar e entendê-lo pois só qualitativamente como *preparação para a vida*? Poderá o sucesso escolar transformar-se em sinónimo de felicidade, realização?

Entretanto o documento entrará na segunda parte, a análise e reflexão do percurso na Escola e da Escola para a autonomia. Far-se-á uma pequena caracterização do Agrupamento, campo de trabalho, com alguns dados sobre sucesso e insucesso. Percorreremos a vida na escola, no caminho para a autonomia, entre lutas, receios, indiferença, anseios e espera.

O Contrato de Autonomia elaborado, é aqui colocado, pois é fruto do meu trabalho e é fruto do trabalho da Direção que integro, tendo assim eu quota-parte de *culpa*. É por ser assim que é apresentado.

E lá chegará o tempo das conclusões: Autonomia: para um sucesso justo e as conclusões e reflexões finais do trabalho.

## Sumário Executivo

---

O meu percurso escolar, mesmo já o universitário, esteve quase sempre distante de um futuro como professor. E agora, neste momento de reflexão profissional, custa-me a perceber a distância entre o que era a escola nos meus tempos de estudante e a de hoje.

Para mim, a escola era apenas um local onde os professores ensinavam as diferentes disciplinas aos alunos, cabendo a estes escutarem, estudarem e responderem positivamente às avaliações. Nunca me passou pela cabeça, e peço desculpa pela expressão, as políticas da escola/educação e todos os processos burocráticos associados.

Quando jovem, acreditava na escola como fator de justiça; ainda acredito: como forma de se atingir a equidade em sociedade e de eliminar as injustiças, iminentemente as de nascença.

Quanto ao sucesso, nessa altura ele parecia-me óbvio de ser medido; e era sinónimo de justiça. Para quem estudasse, julgava eu, haveria um sucesso justo.

Fiz o meu percurso escolar entre o Seminário (menor e maior do Porto), o Liceu – Escola Secundária Rodrigues de Freitas no Porto, e a partir do 12.º ano, no meu caso o ano 0, frequentei a Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional do Porto onde concluí a Licenciatura em Teologia.

No final do 3.º ano (de 5) do curso de Teologia, abandonei o Seminário Maior e só aqui a perspectiva de ser professor se colocou, ou pouco antes.

Terminado o Curso de Teologia fui colocado para lecionar aulas de EMRC em setembro de 1996, com muita vontade, mas com pouca preparação pedagógica. Lembro-me bem que a minha primeira aula foi fácil e interessante.

O primeiro ano foi um ano extraordinário, onde toda a comunidade escolar me recebeu de braços abertos, como a um filho, e onde me integrei facilmente. A Escola ficava perto do meu local de nascimento, conhecia já algumas pessoas, e não exagero na prosa.

Para além do trabalho em sala de aulas, fui logo diretor de turma no primeiro ano (e fui-o ininterruptamente até integrar a Direção do Agrupamento de Escolas onde me encontro). Continuo a considerar que este é dos cargos que mais luta pelo sucesso dos alunos; e também considero que por este cargo deveriam passar todos os docentes de uma escola *de tempos a tempos*, pois não duvido que alguns voltariam a ter noção de algumas realidades.

Nos três anos seguintes, lecionava e frequentava o curso de Habilitação Pedagógica Complementar que terminou com o estágio. Era um tempo onde ainda se vivia entre a caneta e a impressora; entre os slides e as apresentações informáticas. Não obstante ter sido um ano pesado, correspondi, quer na dimensão teórica, quer na dimensão prática do estágio, continuando com as dezasseis horas letivas na escola.

Nestes anos deram-se grandes alterações legislativas em várias dimensões da escola, mas quem não fizesse parte dos órgãos executivos ou pedagógicos, ou para quem estivesse *distraído*, estas iam passando ao lado. Com relevância no meu grupo disciplinar, há uma alteração legislativa importante que acaba com uma lei que tinha suspenso a colocação em Quadro no Grupo de EMRC.

No final do estágio (concluído em julho de 2000) troquei de escola, sendo colocado na Escola E.B. 2/3 de Idães, onde ainda me encontro. Aqui, começa uma nova consciência de escola: Grupo Disciplinar, Departamento Disciplinar, Assembleia de Escola...; são termos que se vão enraizando.

Nesta escola, hoje Agrupamento de Escolas, posso dividir em três momentos o meu caminho.

Na primeira quase década fui professor do 2.º e 3.º ciclo de EMRC, várias vezes professor das áreas curriculares não disciplinares, que apareceram e desaparecerem, fui sempre diretor de turma (o que me permitiu ter um papel e um conhecimento na e da Comunidade), fui Coordenador de Projetos, elemento do Conselho Pedagógico, membro da Assembleia de Escola, membro do Conselho Geral e Conselho Geral Transitório, sendo mesmo seu presidente na época em que conduzimos a primeira eleição ao cargo de diretor.

Muitas mudanças legislativas aconteceram também nestes anos no que diz respeito à Autonomia (como veremos adiante) e noutros âmbitos. Lembro-me sobretudo de terem terminado com o *espírito de escola* dos anos em que comecei. O lento e agonizante processo sobre o modelo de avaliação de professores e as progressões (ou não progressões) na carreira, o caso dos professores titulares, entre outros, ocuparam as mentes dos professores e provocaram danos irreparáveis no papel destes e no papel perante a sociedade.

E convém avaliar, que da avaliação de professores, nada do que deveria ter sido provocado o foi, na minha leitura: tudo na educação deve ter como fim o sucesso, e o sucesso justo dos alunos (a maioria dos professores continuou a dar o seu melhor, mas antes havia quem ainda desse mais; a outra minoria... bem, esses continuam iguais).

Em 2009 fiquei colocado em quadro de escola pela primeira vez e curiosamente na primeira escola onde havia lecionado. Seguiram-se dois anos intermitentes com destacamentos para Idães, mas com um espírito dúbio de missão, devido às complicações e autorizações dos destacamentos.

Em agosto de 2011, depois do Agrupamento ter tido necessidade de eleger novo diretor, fui nomeado subdiretor do Agrupamento de Escolas de Idães, diretamente responsável pela área de alunos (neste momento estamos a entrar no primeiro ano do segundo mandato).

São anos de intenso trabalho, sempre acrescidos de mais trabalho, em que a orgânica do MEC tem transformado as plataformas eletrónicas num mundo sem fim. Releve-se, pelo menos, a maior simpatia dos interlocutores.

A nossa Escola candidatou-se à assinatura do Contrato de Autonomia, assinatura agendada duas vezes e nunca concretizada, e viveu nestes tempos várias dinâmicas entre a grande diminuição de discentes e docentes e os novos desafios dos resultados.

E entretanto eu inscrevi-me no II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação, em Administração e Organização Escolar. Li bastante, entre obras de cariz científico e outras, e do que não utilizei ficou-me bem marcada uma Biografia de um ex-presidente americano que defendia: a exigência e a valorização na educação são o único caminho para o sucesso.

Sobre a dinâmica da autonomia no Agrupamento falaremos ainda; mas sobre o desafio dos resultados, convém afirmar que é legítimo identificar resultados e até metas com sucesso; mas o papel de educador tem de ter, no meu pressuposto, a justiça como meio e também como princípio (e será claramente o seu fim).

Ao terminar este sumário executivo dou-me conta que passei por vários lugares no trabalho na escola; mas entendo qualquer lugar a partir do lugar de professor, professor que de facto ainda sou, de quatro turmas do ensino secundário.

Numa perspetiva filosófica, humanista e personalista, olho para cada aluno como uma pessoa única e irrepetível, não apenas mais um número ou um dado; filho de um pai e de uma mãe que desejam o melhor para os seus filhos (embora alguns, poucos, o expressem de maneiras estranhas); e a escola tem a obrigação de ser o elemento (social) que potencia o sucesso do aluno como ser humano.

## **Parte I – Análise Conceptual e Legislativa**

---

## Capítulo I – Autonomia

---

### 1.1. A emergência do conceito

O conceito de autonomia aparece descrito na literatura científica quando associado em especial à ideologia da participação social, ou à ideologia de participação política, como fenómeno de descentralização e desconcentração do poder.

É um conceito que se encontra envolto em alguma controvérsia, de difícil abordagem, devido essencialmente às especificidades dos diferentes contextos em que se usa e das implicações práticas da sua aplicação (...*entre dar autonomia e a perda de poder*). Em todas as teorias coincidem duas condições essenciais para a compreensão do conceito: a liberdade associada à independência do controlo de influências, bem como a ação (a capacidade de ação intencional).

Assim, um sujeito autónomo age livremente tendo em consideração um plano próprio, de forma análoga a um governo autónomo que administra o seu território e estabelece as suas políticas e por idêntica analogia também as instituições.

Em sentido lato, podemos salientar que a autonomia consiste no governo próprio, ou seja, é a faculdade de uma entidade ou indivíduo se governar por leis próprias, de estabelecer as suas próprias normas. Kant (1999) introduz uma interpretação da autonomia do indivíduo que pode ser traduzida no seguinte enunciado: (uma das formulações do imperativo categórico que caracteriza a ética e, por conseguinte, a ação humana, voluntária, consciente, intencional e autónoma) age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como um fim em si mesma e não como um meio.

Nesta perspetiva, a autonomia não é incondicional e ilimitada, pois passa por um critério de universalidade, a própria dignidade do ser humano.

O conceito de autonomia quando relacionado com o âmbito escolar, nomeadamente com a organização educativa, apresenta-se interligado à possibilidade de determinados indivíduos ou grupos se regerem por um conjunto de normas ou regras previamente estabelecidas. Porém, o mesmo não significa que exista independência de um poder central, pelo que a gestão de uma organização poderá ser autónoma, mas será sempre exercida “num contexto de interdependência e com base num sistema de relações” (Barroso, 1996, p. 17). A autonomia é exercida num contexto de interdependências, podendo, no entanto, ainda ser associada a uma situação de autogestão da organização. Barroso (1996) menciona que a autonomia pode ser analisada por duas perspetivas: *a autonomia decretada*, que reflete o ponto de visto jurídico-administrativo, e é decretada nos normativos legais (como o Decreto de lei n.º 115-A/98 e o decreto de lei n.º 75/2008) e engloba um conjunto de competências definidas de forma normativa, no que concerne aos objetivos, às modalidades de organização e gestão, entre outros. No sistema público de ensino esta autonomia é sempre condicionada pelos poderes de tutela do governo e da administração pública; já *a autonomia construída*, para além de ser também ela regulamentada de algum modo, exige o seu alargamento a outras áreas que não se encontram contempladas na legislação. A autonomia construída é uma vertente da própria organização, podendo assim estruturar-se e organizar-se em função dos seus próprios objetivos. Deste modo, a autonomia, em especial a autonomia escolar, para além de respeitar os normativos gerais, constitui um campo de forças onde se relacionam os detentores de influências internas e externas, dos quais destacamos: o governo, os agentes educativos (pais, professores e alunos) e ainda a comunidade. Barroso (1996), a este respeito, considera que existiram muitas situações em que as escolas souberam construir uma real autonomia, em que os órgãos de gestão contornaram certos normativos legais

que de certa forma impediam ou dificultavam a tomada de decisão da escola em determinados domínios (aquisição de materiais, horário dos professores).

Nesta linha de pensamento, a autonomia regulamentada encontra na escola barreiras de aplicação, existindo frequentemente roturas que Lima (1998) refere como infidelidades normativas, dado que aplicação de normativos em diferentes realidades institucionais deverá implicar diferentes *modus operandi*.

No que concerne às práticas da autonomia, também Ferreira (2007) faz referência aos vários tipos de autonomia existentes, destacando: a *Autonomia Requentada* - a diferenciação temporal entre a intenção de uma vida autónoma e a sua própria realização, vivendo a escola num processo de reflexão/ação; a *Quase Autonomia* que se centra na dimensão económica, uma autonomia mais calculista que se autossuspende quando se vê *sem pernas para andar*; a *Autonomia Redonda* que pode ser definida como uma ação circular, ou seja uma autonomia sem mudanças, princípio ou fim; a *Autonomia Crísica* que resulta de um fracasso de desenvolvimento, onde fica patente a falta de participação ativa e democrática, um princípio para o mesmo fim; e, por fim, a *Autonomia Sensata* que se afigura como uma autonomia autóptica desejável, em que as organizações conseguem efetivamente tomar as suas próprias decisões.

O conceito de autonomia tem sido alvo de inúmeras aceções que respeitam no geral a ideia que o ser humano tem o poder de definir as regras que efetivamente incidem sobre os seus atos. No que concerne à autonomia escolar e às suas dimensões, verificamos que existem diferentes áreas de incidência de análise. A autonomia deveria partir da própria vontade das escolas e não de uma imposição legal: neste sentido, Afonso (2000) afirma que a escola tem de ser capaz de gerir de forma eficaz as relações existentes e desta forma produzir uma nova identidade, afirmando-se assim como identidade política e social. Para Bolívar (2000) a identidade política e social de uma determinada entidade escolar, não é algo que possa ser decretado por uma lei e

como tal deve partir da coordenação dos agentes educativos. Deste modo, para o mesmo autor, a autonomia deve ser construída progressivamente e ajustada a cada organização.

As escolas desde sempre detiveram uma margem de autonomia, que se por um lado está acessível por decreto, parece um pouco limitada na ação. Martins (2005) considera que no nosso país, a autonomia escolar ainda encontra inúmeras barreiras, dado que a sua implementação seguiu uma linha orientadora demasiado centralista, enquanto noutros países da Europa adquiriu características diferentes. O Estado promulgou vários diplomas legais, com o intuito de auxiliar na promoção de uma autonomia e descentralização, destacando-se os seguintes: O Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril que introduz alterações ao regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar, sobre os quais nos debruçaremos mais adiante neste trabalho e consequentes alterações e o Decreto-lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Segundo Gomes (2000; Mesquita, 2000) as emergências de uma autonomia escolar surgiram do processo de reestruturação do Estado. Tal reestruturação, segundo os mesmos autores, foi resultado de profundas alterações sociais, como a globalização, ou até de outras mais anteriores como a modernidade. Com estas mudanças, o Estado viu reduzida a sua capacidade de definir autonomamente as suas opções políticas, e assim também viu esbater-se a sua legitimidade de decidir por todos. Do mesmo modo, o Estado tem vindo a implementar progressivamente medidas que incidam na competitividade e na atualização, com estruturas mais flexíveis e com maior capacidade de adaptação à mudança (Afonso, 2000; Mesquita, 2000).

Atualmente a escola tem que estar à altura dos desafios que se colocam à comunidade em geral, sendo esta uma condição necessária para que cada vez mais possamos ser competitivos num mundo cada vez mais competitivo. Nesta linha de pensamento, a escola enquanto sistema social assume um papel preponderante, como agente potenciador das condições indispensáveis

para a construção e evolução da sociedade. Os desafios da competitividade devem desde logo estar presentes na formação integral dos cidadãos e deste modo o sistema educativo deve ser estruturado de modo a promover e fomentar uma formação íntegra dos seus alunos, com vista à melhoria do seu bem-estar e qualidade de vida. A autonomia de cada escola, onde *os alunos estão de facto*, pode ser decisiva neste processo.

O conceito de autonomia tem sido aproveitado para ser paradigma de soluções na educação, num quadro por vezes ingénuo e de antecipação da justificação de tomada de medidas, com a submissão a vários interesses.

Estevão (2013) alerta para o perigo da fabulação de soluções no campo da educação como as da autonomia, que disfarçada por um discurso crítico de bem comum e justiça, apenas funciona como instrumento de atualização da racionalidade económica e das dinâmicas empresariais e de resultados.

A autonomia surge, politicamente, muito relacionada com os processos de descentralização, sendo esta, muitas vezes, pouco mais que um procedimento de legitimação do poder central.

#### Na educação

a autonomia (tal como a descentralização) emergiu em vários países num contexto de reformas educativas que prometiam um *mundo educativo feliz*, em que as escolas se converteriam em unidades independentes e autogeridas, competindo entre elas por recursos, prestando contas do seu labor, remunerando os professores de acordo com o que produzissem e avaliando os alunos segundo parâmetros rigorosos e padrões de excelência internacionais. (Estevão, 2013, p. 81)

#### Os benefícios da autonomia

seriam por demais evidentes: ela redistribuiria o poder, incrementaria a confiança, potenciaria culturas de aprendizagem pela maior sensibilidade às variações locais... Por outras palavras, a autonomia ajudaria a uma melhor gestão do conflito social e à expressão democrática, uma vez que, em relação a este último aspeto, ela promoveria particularmente bem a equidade social e educativa, a justiça social, a democratização. Em suma, a autonomia constituir-se-ia como um bom mecanismo de ação sanitária, terapêutica e moral. (Estevão, 2013, p. 81)

Mas o conceito de autonomia foi *usado* pela ação política e tornou-se, em vários exemplos, em entrave à justiça e à equidade.

Com efeito, poucos negarão, a este propósito, que a autonomia possa constituir-se como uma tecnologia subtil do poder, ao serviço de um centro que permanece poderoso, não obstante os sinais da sua fraqueza se tornarem atualmente mais evidentes. (Estevão, 2013, p. 82)

Sendo esta análise crítica à autonomia de escola necessária, acrescente-se que hoje em dia as referências a esta solução *terapêutica*, numa apropriação do termo de Estevão (2013), são de *palavra* obrigatória nas intervenções políticas, académicas e outras, e percorrem todos os preâmbulos dos normativos legais, mesmo que seja um mero calendário escolar, ou uma disposição transitória.

A autonomia, segundo Estevão (2013, p. 83) é usada em contexto escolar para ultrapassar “aquilo que alguns teóricos apelidam de disfunções organizativas” e “pode funcionar perfeitamente como um mecanismo cujo único resultado é tornar as desigualdades socialmente mais *suportáveis* pelo respeito e por sentimentos de compreensão”. (Estevão 2004, p. 99)

O mesmo autor não deixa, no entanto, de em análise de várias perspetivas de escola e de autonomia, conforme um quadro conceptual de *diversos mundos*, apresentar uma proposta de autonomia (na escola cidadã) “que vai no sentido da potenciação cívica ... que a entende como um processo que possibilita à escola poder construir *o seu bem comum local*.” (Estevão 2013, p. 86) Assim serão mobilizados os “princípios de justiça, sejam eles de redistribuição, de reconhecimento ou de representação (participação).” (Estevão 2013, p. 87)

## 1.2. Modelos organizacionais e autonomia

A organização escola é das mais relevantes na nossa sociedade, uma vez que detém de alguma forma, uma certa influência sobre todas as outras entidades, visto que é na organização escolar que os indivíduos se formam e preparam para se tornarem, no futuro, cidadãos ativos na

sociedade e na comunidade que os acolhe. Nesta linha de pensamento, a organização encontra-se marcada pelos traços da sistematicidade e pela certificação dos saberes que proporciona (Formosinho & Machado, 1998).

Ao longo do tempo, têm sido progressivamente atribuídas distintas categorizações e classificações às organizações. No entanto, tendo em consideração que as organizações são constituídas por indivíduos que partilham um conjunto de objetivos comuns, podemos mencionar a abordagem apresentada por Muñoz e Roman (1989), em que os autores expõem cinco conceitos essenciais a uma determinada organização: a composição (indivíduos e grupos); orientação (para fins e objetivos); a diferenciação (de funções), a coordenação e a continuidade temporal. Num sentido mais literal, a organização poderá ser considerada uma unidade social construída para atingir determinados objetivos, com um carácter transitório (Formosinho et al, 1998). Esta é uma complexa realidade onde se salienta a necessidade constante de construção de um racional teórico, visto que o mesmo permite obtermos uma visão global da organização, permitindo que o investigador tenha acesso a uma análise da realidade, com o principal intuito de descrever e entender o funcionamento da organização, bem como da atuações dos diferentes intervenientes.

Neste sentido, Lima (1998) apresenta-nos o *modo de funcionamento* díptico, e Estêvão (1998) o funcionamento políptico e Silva (2004) menciona uma análise bifacial que com algumas alterações pode ser aplicado às escolas e não somente às universidades.

Segundo Lima (2002) os modelos organizacionais constituem uma forma de focalizar e analisar a escola enquanto organização. Faremos referência aos *Modelo Burocrático, Político, Cultural/Comunitário, de Ambiguidade e ainda o (Neo) Institucional* (Estêvão, 1998). (Costa (1996) considera a escola segundo os seguintes modelos: Empresa, Burocracia, Democracia, Arena Política, Anarquia e Cultura).

O *Modelo Burocrático* atribui importância à estrutura formal, salientando essencialmente as questões da racionalidade e da dominação, exibindo assim um conjunto de características distintas, das quais se destacam: a centralização da estrutura de autoridade, a orientação por metas, um grau de formalização e de complexidade, e os processos racionais e centralizados de tomada de decisão e controlo (Estêvão, 1998).

Este modelo determina a gestão, e não deve ser abordado fora do contexto da visão sociológica que o encorpa. Max Weber previa a obrigatoriedade da burocracia nos estados modernos, “ a burocracia acompanha a moderna democracia de massa.” (Weber, 1979, cit. in Costa, 1996, p. 42). Se é correto afirmarmos que a teoria da burocracia assenta no pressuposto da procura da maior eficiência no funcionamento das organizações, por outro lado, não podemos circunscrever a organização burocrática a um conceito meramente formal. Deste modo, a organização é encarada como uma estrutura social, formalmente organizada, que responde a um sistema ideal concebido pela direção, em que a participação de todos é subestimada e deixada para segundo plano (Estêvão, 1998). Costa (1996) aponta a elevada carga de burocracia presente da Administração Pública e no Sistema Educativo, nas suas várias dimensões, que não só as organizativas: na relação pedagógica, nos conteúdos lecionados, entre outros. Assim, dentro da organização burocrática existe um sistema de normas que discrimina os direitos e os deveres dos funcionários. Neste modelo existe um superior que garante a aplicação e o cumprimento das normas, e existe ainda uma clara hierarquia de autoridade, existindo também uma clara distinção entre quem executa e quem cumpre as ordens. No entanto, segundo Estêvão (1998), esta característica é essencial ao modelo burocrático, visto que é extremamente necessário que alguns tomem decisões e exerçam autoridade sobre os restantes elementos.

Consideramos que este modelo é indispensável para a compreensão do funcionamento das organizações; contudo, traz consigo uma série de pontos desfavoráveis para a vida em sociedade,

o que alguns autores chamam de disfunções da burocracia, das quais destacamos: a falta de flexibilidade no que concerne à gestão e à descentralização. No entanto, não podemos deixar de salientar que as organizações burocráticas apresentam aspetos positivos que estão intimamente ligados à impessoalidade das mesmas. A burocratização oferece, acima de tudo, a possibilidade de se colocar em prática o princípio da especialização das funções administrativas.

Entendido desta forma, “o modelo burocrático racional dá uma imagem altamente pré determinada, integrada e fechada das organizações, onde se consegue facilmente prever o comportamento dos agentes envolvidos em todo o processo” (Firestone & Herriott, 1982 cit. in Estêvão, 1998, p. 179). Para Lima (2001) este modelo acentua a relevância das normas abstratas das estruturas formais, bem como os processos de planeamento e de tomada de decisão e é o símbolo preditivo das ações organizacionais.

O modelo tem merecido grande atenção e destaque por parte da comunidade científica, nas áreas das organizações educativas, visto que o mesmo detém um conjunto único de objetivos claros que orientam o seu funcionamento (Estêvão, 1998).

Formosinho (1985, cit. in Costa, 1996, p. 50) enumera algumas das características da burocracia presente nas escolas: o legalismo, a uniformidade, a impessoalidade, o formalismo, o centralismo e a hierarquia.

O modelo burocrático esteve na base da análise organizacional, sendo considerado como uma das teorias dominantes pelos diversos investigadores, nomeadamente na área da educação. No entanto, os seus pressupostos fundamentais, dos quais podemos destacar a racionalidade, a estabilidade e ainda a previsibilidade, foram postos em causa por outros modelos conceptuais.

O *Modelo Político* dá, obviamente, importância à atividade política, considerando que a mesma é uma dimensão essencial para as organizações, a par do reconhecimento de que a autoridade formal é apenas uma das fontes de poder e que os conflitos são normais e se

constituem em fatores significantes de promoção de mudanças (Estêvão, 1998). Por outro lado, segundo o mesmo autor, neste modelo reconhece-se que a participação dos agentes pode ser intensa, mas também algo inconstante e que as metas organizacionais são ambíguas, estando assim sujeitas a interpretações políticas que nem sempre são coincidentes, emergindo sobretudo do processo negociação.

As organizações, concebidas como *miniaturas* dos sistemas políticos globais, são percecionadas, à semelhança destes, como realidades sociais complexas onde os atores, situados no centro das contendas e em função de interesses individuais ou grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação tendo em conta a consecução dos seus objetivos. (Costa, 1996, p. 78)

Neste modelo outros aspetos passaram a ser realçados na vida das organizações. A política constitui uma importante fatia da vida destas. A metáfora política, dado que a atividade política se transformou num elemento fulcral da vida das organizações, aparece em inúmeros aspetos: as metas, os objetivos, a estrutura, os estilos de liderança. Peter Gronn (1986, cit. in Costa, 1996, p. 80) aponta quatro fatores que justificam a escola como arena política: “a escassez de recursos, a diversidade ideológica, a conflitualidade de interesses, e as diferenças de personalidade.” Mas os indivíduos não pensam todos de igual modo. Com este argumento, também as opiniões dos agentes divergem, os interesses de cada um provocam inevitavelmente conflitos. É neste contexto que o modelo político se apresenta como um instrumento prático para nos debruçarmos sobre a compreensão da relação existente entre a política e a organização (Estêvão, 1998).

Para Bush (1986, cit. in Estêvão, 1998, p. 186) a estrutura das organizações educativas é entendida como uma realidade conflitual, em que a definição de determinados objetivos obedece a um processo, também ele conflituoso entre os diferentes agentes que colaboram com a organização escolar. Todas as estruturas organizacionais pressupõem uma hierarquia, um quadro de objetivos e metas e um exercício de poder que permite alcançar os objetivos delineados.

Ball (1987, cit. in Estêvão, 1998, p. 187) ao reportar-se ao contexto escolar em específico, menciona que as escolas são um espaço de disputa de ideologias, são lugares onde confluem influências de cariz interpessoal, compromissos e negociações, onde os mecanismos de poder são mobilizados de forma estratégica pelos agentes, numa micropolítica singular, evidenciando a dimensão da organização como *construção social*. No que concerne às interações políticas diárias, no contexto escolar, o autor salienta o fato de os professores mobilizarem concretamente *estratégias micropolíticas* que tem que ver com o uso estratégico do poder (Estêvão, 1998). Crozier (1963, cit. in Estêvão, 1998, p. 181) debruçou-se sobre a análise do poder nas organizações. Assim, no seu estudo, que recaía essencialmente sobre a influência que o poder exerce sobre uma organização, conclui e demonstra que os diferentes jogos de poder são capazes, por si só, de resolver os problemas que as organizações provocam.

A escola pode ser encarada como um campo político, visto que evidencia uma estrutura informal que pretende essencialmente ligar os agentes entre si, o que origina, na maioria das vezes, conflitos de poder. A análise da escola à luz do modelo político permite aos vários atores salvaguardar, mediante estratégias variadas, as suas posições no seio da organização.

Neste contexto, os interesses dos professores podem ser divididos em três grupos: os interesses pessoais, profissionais e políticos. Os interesses pessoais estão ligados às questões de autonomia, estatuto, território e recompensas; os interesses profissionais referem-se ao empenho dos professores consoante as suas atividades pedagógicas; já os interesses políticos relacionam-se com a adesão destes profissionais a opções de política (Estêvão, 1998).

Para Estêvão (1998), nas escolas, os conflitos de interesses são normalmente resolvidos através do poder. Neste contexto podemos encontrar dois tipos de poder: o poder enquanto autoridade, que tem que ver com poder formal, que se situa fundamentalmente na estrutura da organização; bem como o poder enquanto influência (poder informal, que se manifesta através

do conhecimento, experiência pessoal e personalidade do professor). Nas organizações escolares, segundo Estêvão (1998), o modelo político deixa antever as tensões e oposições que se encontram no seio da organização. Este *jogo político* é notório, sobretudo em situações de mudança entre diferentes agentes educativos na defesa de interesses. Contudo, a orgânica da escola não permite aos indivíduos ganhos materiais, mas sim ganhos em termos de influências, prestígio e estatuto. No entanto, ainda que este ocorra em certas organizações escolares, é fortemente condicionado por fatores políticos externos.

Todavia, este modelo, tal como sucede com o modelo burocrático, não está isento de críticas. Uma das críticas apontadas atende à sua fragilidade, bem como o fato do mesmo estar dominado pelos conceitos de interesse, conflito e poder. Segundo Costa (1996), a estes conceitos podemos acrescentar a negociação; a ambiguidade; a instabilidade de objetivos, de tomada de decisão, de distribuição de recursos, de coligação, de estratégia e de influência de fatores externos.

O *Modelo Comunitário*, para Estêvão (1998), apresenta-se essencialmente como adaptado à compreensão das organizações educativas privadas, tendo em consideração a sua etiologia. Este modelo define as organizações como sendo um *sistema cooperativo*, privilegiando a estrutura informal, protetora da componente humana individual, protegendo-a da organização, enfatizando assim a participação de todos os membros. No que concerne à análise das organizações, temos de ter em consideração a sua dimensão integradora, que quando aliada a um sistema de valores, reforça a codificação unívoca e o entendimento comum aos objetivos da organização (Estêvão, 1998). Todavia, em bom rigor, este modelo encara a organização como uma nova unidade social capaz de proporcionar um novo lar, ou seja, um lugar de segurança emocional. É a escola como cultura, como *mini sociedade*, em que “ a qualidade e o sucesso de cada organização escolar dependem do seu tipo de cultura: as escolas bem sucedidas são aquelas

em que predomina uma *cultura forte* entre os seus membros (identidade e valores partilhados).” (Estêvão, 1998, p. 191).

Neste modelo, deparamo-nos também com o que Mintzberg (1986, cit. in Estêvão, 1998, p. 192) define como a configuração *Missionária*, ou seja, são apresentados nesta configuração muitos elementos que se podem efetivamente assemelhar à comunidade, visto que os mesmos possuem fluxos entre as ligações internas e externas. No entanto, para o modelo em específico, estes contributos têm sido postos em causa, sendo substituídos por outros conceitos que progressivamente têm ganho alguma relevância e destaque nas análises organizacionais, de entre os quais podemos destacar o conceito de clima e cultura organizacional, visto que ambos celebram o enraizamento na comunidade e ocultam as vicissitudes que passam pelas relações de poder.

No entanto, uma outra forma que pode encaixar na perfeição na descrição deste modelo, é aquele a que Rothschild-Whitt (1977, cit. in Estêvão, 1988, p. 193) classifica como organizações *democráticas coletivas*. Este tipo de organização, segundo o autor supracitado apresenta dimensões importantes, como a alocação da autoridade na comunidade e uma orientação para o consenso pela negociação, bem como uma divisão mínima do trabalho e a estratificação igualitária, de acordo com o ideal de comunidade, com relações pessoais e valiosas, possuindo um número mínimo de regras formalizadas.

Já Bush (1995, cit. in Estêvão, 1998, p. 193) apresenta-nos o *modelo colegial*, caracterizando-o como um modelo que possui uma forte orientação normativa, partindo do pressuposto que todos os membros concordam com os objetivos organizacionais, em virtude de partilharem os mesmos valores e de participarem da definição dos objetivos que se propõem a alcançar. Deste modo, a estrutura pode ser definida como sendo objetiva, sem no entanto obedecer a uma estrutura hierárquica rígida. Congruentemente, também o estilo de liderança

adotado neste modelo, é influenciado sobretudo pela sua natureza colegial dos processos de tomada de decisão, surgindo o líder como um entre iguais. Esta perspetiva é acompanhada ainda por referências comuns como *comunidade educativa* e *projeto educativo*, sob o véu da comunhão de valores e de ideias de vida: a originalidade de certas escolas (do setor privado) face a outras (do setor público). Assim, o esforço de preservação e resguardo entre os *mestres e os discípulos* fazem com que as organizações privadas prolonguem de forma natural o lar. Nesta linha de pensamento, Estêvão (1993) considera que o ponto de comunicação entre as escolas e os pais no setor privado tende a aparecer mais frequentemente no domínio simbólico.

No que concerne ao vetor mais político deste modelo, temos assistido a algumas tentativas de resguardar a imagem das escolas enquanto comunidades educativas, atribuindo-lhes assim um forte potencial político de transformação social, e das relações estabelecidas com a sociedade, vinculada às ideias de descentralização, de recontextualização da ação social, de horizontalidade das relações de poder e comunicação, de participação e de transformação social, destacando o carácter intersubjetivo das relações entre os membros (Estêvão, 1998).

Alguns autores consideram as organizações como um conjunto de crenças que contestam os modelos formais burocráticos, no que diz respeito à falta de respostas destes últimos em campos como o sucesso, e propõem as escolas com uma *cultura forte*, como escolas eficazes (Costa 1996). Séguin (1987, cit. in Costa, 1996, p. 130) afirma que “Ao estudar as escolas eficazes, podemos identificar características que reagrupadas criem uma cultura de escola capaz de conduzir os alunos a um bom rendimento escolar.”

Contudo e não obstante a todos estes esforços, este modelo também foi alvo de algumas críticas, visto que o mesmo parece incapaz de dar conta de todo o dinamismo, ambiguidade e aleatoriedade, no que concerne à construção interna das organizações educativas. Por outro lado, não podemos deixar de mencionar que apesar da sua forte fundamentação teórica, a mesma não

tem sido capaz de inverter a descoloração política deste modelo, pela menor atenção à dimensão do poder e do conflito (Estêvão, 1998).

Já o *Modelo de Ambiguidade* surge como alternativa aos modelos burocrático, político e comunitário. O modelo da ambiguidade enfatiza essencialmente a incerteza e a imprevisibilidade no que concerne às estruturas organizacionais, como consequência da instabilidade e da complexidade de uma ação organizacional.

Se o modelo burocrático se debruçava quase unicamente numa análise simplista, ignorando as camadas ocultas da realidade, este novo modelo rompe com a ideia de certas imagens estereotipadas acerca da ação organizacional. Cohen e March (1974, cit. in Costa, 1996, p. 92) apresentam quatro tipos de ambiguidade: a das intenções, a do poder, a da experiência e a do êxito.

A origem deste modelo encontra-se relacionada com um grupo de investigadores que se depararam insatisfeitos com as explicações que os modelos formais produziam para a explicação do funcionamento organizacional sobretudo em momentos de grande incerteza. Nesta perspetiva, a imprevisibilidade é uma característica dominante nas organizações. Os objetivos das organizações não são claros e os seus processos não são devidamente compreendidos. Deste modo, os modelos de ambiguidade pautam-se por uma ausência clara de objetivos, por uma tecnologia controversa, pela segmentação da organização, pela participação fluída, pela incerteza sobre o poder que é atribuído às várias partes da organização, pela interferência do ambiente nas organizações, pela ênfase no carácter não arquitetado das decisões e pelo reconhecimento da descentralização, dada a complexidade e a imprevisibilidade das organizações (Estêvão, 1998). Estes modelos questionam a capacidade de operacionalização do modelo racional e questionam as suas dinâmicas de levantamento de problemas/respectivas soluções, apontando vantagens às posições/modelos aberta(o)s a outra(o)s contributos.

Os pressupostos inerentes a este modelo foram difundidos através das metáforas das *organized anarchies*, do *garbage can* e dos *loosely coupled systems*.

Neste modelo, a definição dos objetivos de uma organização pauta-se por grande falta de clareza. Contudo, toda esta indefinição, quanto ao conjunto de objetivos que traduzem os interesses da organização, põe em causa o processo de tomada de decisão. O funcionamento da organização assenta num simples procedimento de julgamento/erro, a partir de experiências precedentes e a partir de invenções impostas pela necessidade.

O carácter inconstante da participação dos indivíduos na organização é uma característica das organizações enquanto anarquias organizadas. Já a ambiguidade de metas é um traço peculiar das organizações educativas. Enquanto a imagem da burocracia passa a ideia de uma organização coesa e coerente, com metas bem delineadas e precisas, a imagem da anarquia organizada revela a sua vertente fragmentada e heterogénea em torno de metas ambíguas. Esta metáfora, que encara a escola como anarquia, possibilita fazer um enquadramento organizacional com grande validade, na medida em que facilita a visualização de uma multiplicidade de dimensões.

A ambiguidade organizacional pode ser caracterizada tendo em consideração o caso da metáfora do *caixote do lixo*. Deste modo, para compreender os processos nas organizações, pode encontrar-se uma oportunidade de escolha (s) no *caixote do lixo*, que pode constituir resposta para vários tipos de problemas. Segundo esta leitura, a tomada de decisões não envolve processos de sequencialidade lógica; todos os problemas e consequentes soluções são despejados no *caixote do lixo* das organizações, sem qualquer ordem. Mas segundo Costa (1996, p. 96), “certamente que na *anarquia organizada* há atividade organizacional, só que se trata de uma ordem diferente que não se compraz com as explicações lineares da racionalidade dos modelos tradicionais.”

Relativamente a este modelo, Estêvão (1998, p. 197) salienta que “na consideração do processo de decisão, enquanto *garbage can*, é introduzido um fator de aleatoriedade assinalável (...) dentro das conceções mais convenientes da racionalidade organizacional”.

Tanto a metáfora da anarquia organizada, como a metáfora do processo de decisão (associado à metáfora do *caixote do lixo*), evidenciam um marco na análise das escolas e representam um contributo valioso para a mudança, visto que se focalizam essencialmente sobre os aspetos que até então permaneciam no esquecimento.

As organizações escolares, segundo esta perspetiva, são organizações cuja articulação se encontra debilitada. Deste modo, a falta de articulação nas organizações escolares pode manifestar-se a vários níveis: intenção, ações, meios e fins, processo e produtos, professores e alunos, professores e pais/encarregados de educação, professores e professores.

Em suma, Bush (1986, p. 116) resume as características fundamentais geradoras de ambiguidade na organização escolar:

a clareza dos objetivos da organização; a problemática da tecnologia e dos processos nas organizações escolares; a segmentação das organizações em grupos com uma coerência; a coexistência de valores e objetivos semelhante debilmente articulados; as estruturas problemáticas, complexas e ambíguas; a fluidez da participação nas decisões; o ambiente, o contexto como origem de ambiguidade; e a fraca ou inexistente articulação.

Ainda que limitado, o modelo de ambiguidade fornece uma contribuição muito válida para compreender as dinâmicas das organizações educativas concretas, quer no que diz respeito às escolas públicas, quer no que respeita às escolas privadas.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Referimos apenas em nota de rodapé o Modelo (*Neo*) *Institucional*, modelo que pretende ultrapassar as limitações dos modelos *de escolha racional* (Estêvão, 1998). Nesta abordagem as organizações educativas absorvem um sem número de dados e conteúdos de diversos meios que as vai obrigar a integrar na sua estrutura, as estruturas que na sociedade fazem sentido. “... As organizações ... conformam-se aos imperativos culturais mais amplos, aos sistemas de sentido e padrão de comportamentos vigentes para não serem questionadas, designadamente quanto ao sentido da sua existência.” (Estêvão, 1998, p. 207). Mas conformar-se terá de significar integrar-se, e as escolas que respondam aos padrões de comportamento vigentes ou novos imperativos culturais, comprometem-se decididamente em formar cidadãos para o nosso tempo, desde que consigam *fugir*, se assim lhes for possível, a transformarem-se em unidades fabris de repetição de agentes humanos.

## **1.3. A regulamentação da autonomia em contexto escolar**

### **1.3.1. O Antes e o Após 25 de abril: a normalização democrática**

Para compreendermos a autonomia do contexto escolar, consideramos pertinente recuar no tempo e na história em que não existia uma instituição de carácter público formal voltada para o ensino e em que o vocábulo participação não entrava no campo das políticas educativas do nosso país.

Remontando ao século XVIII e XIX, o ensino caracterizava-se pela transmissão dos saberes necessários e fundamentais à integração do ser humano, sendo que o mesmo se processava no seio da família e também da comunidade (Igreja) que desempenhou um papel fundamental na criação e controlo dos novos meios de formação (Virgínio Sá, 2004). O século XIX ficou marcado por inúmeras inovações ideológicas de cariz político, em que o Estado se afirma como a única instituição capaz de dirigir o projeto educativo. Assim, o Estado e a Igreja foram repartindo entre si o poder sobre a educação formal, deixando para as famílias somente a missão de enviarem os filhos à escola. Em bom rigor, tudo indica que a educação sempre terá existido, assumindo várias formas e diferentes modalidades de ensino, consoante o momento histórico. Relativamente ao ensino obrigatório, vigorava a ideia de que os cidadãos não necessitavam de ser alfabetizados (Nóvoa, 2005).

A escolarização, nesta época, era entendida como um processo formal, que incluía essencialmente o acesso à leitura e à escrita, decorrentes de um processo de sedentarização da população, sendo que a escola não detinha qualquer tipo de autonomia e ficava confiada às regras estabelecidas pela Igreja e pelo Estado.

O início do séc. XX, depois da queda da monarquia e com a instabilidade da 1.<sup>a</sup> República, é marcado por uma constante instabilidade Governativa, por uma oposição à Igreja e por tempos tumultuosos que terminaram na ditadura militar e posteriormente no Estado Novo.

Segundo Formosinho e Machado (2000), nesta altura, o nosso país vivia sob o regime ditatorial que se caracterizava essencialmente pela censura, perseguição e também pela repressão política e policial. Nesta época, a nível escolar, segundo os autores supracitados existia um elevado controlo político e ideológico que enfatizava fundamentalmente a Pátria, Deus e a Família.

Entre 1933/1974 (Estado Novo) prevalece a preocupação com a escola e com a doutrina (Nóvoa, 2005). Formosinho e Machado (2000) a este respeito mencionam que embora o Estado novo tenha conseguido restabelecer uma relação privilegiada com a Igreja, não deixou de ser o Estado o principal educador, sendo este o principal responsável pela educação a nível nacional, cuja organização e controlo são conseqüentemente deixados a cargo da administração central, que privilegia principalmente os processos de ensino, os modos de organização dos professores e dos alunos. Neste sentido, a existência de centralismo burocrático relativamente ao currículo, bem como ao processo de ensino e à gestão de professores, foi objetivo de um estudo levado a cabo por Formosinho (2005). Neste estudo o autor verificou que existia ausência de participação do pessoal docente e dos alunos na tomada de decisão no que concerne aos assuntos escolares e à vida da escola, o que afetava significativamente a vida escolar. Já no âmbito da direção e gestão escolar, com base no estudo de Formosinho (2005), podemos mencionar que as escolas, nesta altura, eram geridas por diretores ou reitores, que eram eleitos/nomeados pelo Estado, tendo em consideração a confiança política que os mesmos apresentavam, para que desta forma fosse efetivamente mais fácil controlar a educação através destes agentes educativos.

Assim, vigorava o modelo de gestão denominado por modelo liceal. Segundo Lima (1998) este modelo caracterizava-se essencialmente por exercer um apertado controlo político e administrativo efetuado por parte do Estado e também da Administração Central, cuja função principal era assegurar a rotina de um ensino standardizado, controlado e homogéneo.

A partir dos anos 60, a educação ocupa um lugar de destaque a nível político, visto que a mesma passa a ser considerada como um meio estratégico para que se proceda ao desenvolvimento cultural e económico. No entanto, com a reforma instituída por Veiga Simão com o Decreto-Lei 5/7, emergiu o conceito de democratização do ensino, cujo objetivo passou por uma política de ensino obrigatório e pela expansão dos estabelecimentos de ensino, permitindo ainda a participação mais ativa dos professores.

A revolução política que ocorreu em Portugal com o 25 de Abril de 1974 teve o seu impacto no sistema de ensino. Nos anos após o 25 de Abril, ocorreram importantes reestruturações ao nível do ensino primário e secundário, bem como ao nível da formação dos professores. Neste sentido, gradualmente foi produzida legislação com o objetivo principal de regulamentar alterações no sistema educativo (Nóvoa, 2005).

Neste período, segundo Lima (1998), importa ainda destacar o poder das escolas, bem como a participação ativa, a mobilização e a autonomia, o que conseqüentemente provocou que as escolas se tornassem *arenas* altamente conflituosas. Para o mesmo autor, não existia, apesar do enquadramento legislativo, um projeto pedagógico que por si só fosse suficientemente capaz de atribuir às alterações morfológicas um sentido mais profundo de mudança e de apontar para a realização de uma escola democrática.

### 1.3.2. A Lei de Bases do Sistema Educativo – 1986

Nos anos 80 a *gestão democrática* das escolas é alvo de uma crescente abordagem nos discursos políticos. Neste sentido, o Ministério da Educação direciona as suas energias para a discussão em torno da democracia e da participação, da centralização e da descentralização, da democraticidade da direção das escolas e da profissionalização da sua gestão, enquanto aguardava a possibilidade de elaboração de uma Lei de Fundamental, cuja necessidade era cada vez mais reconhecida.

Formosinho e Machado (2000) salientam a urgência de adequar as bases do sistema educativo e sobretudo de clarificar a estrutura inerente ao sistema escolar, evitando desta forma as desadequadas medidas tomadas pelo Governo, no que concerne ao sistema educativo. Assim, o governo pública a Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986, que para além de dar maior ênfase à participação da comunidade, defendia uma maior autonomia das escolas, mas não a autonomia como hoje é aplicada nas escolas com Contrato de Autonomia, bem como uma descentralização de decisões, continuando no entanto a apoiar o modelo colegial.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86) dá grande importância à participação na educação e na gestão das escolas, visto que se pretende com esta lei, essencialmente contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, tendo em consideração todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias (artigo 3.º, alínea b). Para além do mencionado, o decreto passa a enfatizar a reforma do sistema educativo, ficando a mesma a cargo dos governos.

Segundo Lima (2011) as opções fixadas nesta lei, no que concerne à descentralização da administração escolar e à autonomia das escolas, ficam aquém do que seria esperado. Assim, no âmbito da gestão e administração das escolas este decreto estabelece (no art.º n.º 45) os princípios inerentes à participação, bem como todos os envolvidos no processo, mencionando

que cabe à direção de cada escola ter órgãos próprios para este efeito. No entanto, segundo o mesmo autor, este decreto deixa pouco claro o ponto inerente à participação dos pais, nos órgãos de direção das escolas.

Em termos estruturais, esta Lei define dois níveis de administração (no artigo 44): o central e o regional. Segundo Lima (2011) cabe à administração central reger os departamentos regionais e criar funções de integração, coordenação e acompanhamento, em cada região. Deste modo, a descentralização seria meramente instituída da administração central para a regional. Contudo, segundo o autor, a descentralização nunca chegou verdadeiramente a acontecer como se previa com a criação da lei.

Para Lima (2011) os anos 80 ficam então marcadas essencialmente pela Lei de Bases que incide sobre uma dinâmica de poder descentralizada e por práticas também elas descentralizadas, onde a autonomia das escolas continua a ser uma promessa adiada.

### **1.3.3. O Decreto-Lei n.º 43/1989**

No contexto de um ambiente de reforma educativa este decreto surge para alterar e estabelecer o regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos e das escolas do ensino secundário. Este reforço da autonomia foi consequência da Lei de Bases do Sistema Educativo e surge com a necessidade e vontade de mudar a gestão tradicional centralizada. Como se lê no preâmbulo, com este documento “pretende-se redimensionar o perfil e a atuação dessas escolas nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, alargando, simultaneamente, a sua capacidade de diálogo com a comunidade em que se inserem.”

É neste decreto que já se afirma que a concretização da autonomia da escola será feita com a elaboração de um projeto educativo e é definido um quadro orientador, ainda que genérico,

para evitar a regulamentação excessiva e limitativa. Convém citar novamente o preâmbulo, no seu término, quando se escreve:

O exercício da autonomia da escola propiciará a emergência de uma saudável diversidade no quadro do respeito pelos normativos de carácter geral, os quais assegurarão a unidade do todo nacional e a prossecução de objetivos educacionais nucleares.

O Decreto define autonomia, fazendo coincidir este termo com a capacidade de elaboração e realização de um projeto educativo.

O documento prossegue com a enumeração dos seus princípios orientadores e divide-se em capítulos que abordam as *diferentes autonomias* consideradas no preâmbulo:

A *autonomia cultural*, defensora de princípios pluralistas, e ao mesmo tempo da abertura da escola às entidades locais; a *autonomia pedagógica* que abrange entre outros aspetos a gestão dos currículos, a gestão dos programas, a avaliação, a orientação e gestão dos tempos escolares e a gestão do pessoal docente; a *autonomia administrativa e escolar* (referenciada à coerência pedagógica) exercida no serviço de gestão dos alunos, exames, gestão e formação não docente, gestão dos apoios socioeducativos e gestão de instalações e equipamentos.

O documento ainda faz referência à gestão financeira, considerando os princípios de gestão por objetivos e os instrumentos como o plano anual de atividades que incluirá o plano de formação de pessoal e o relatório de resultados.

Não deixa de ser significativo o facto de a autonomia neste decreto se limitar à capacidade de elaborar um Projeto Educativo e de não ser referida ainda a autonomia financeira, é referida apenas a gestão financeira, mas não a autonomia.

#### **1.3.4. O Decreto-Lei n.º 115-A/1998**

Este decreto começa por definir que a autonomia das escolas, bem como a descentralização, constituem aspetos fundamentais de uma nova organização destas, devendo

como tal constituir um investimento na qualidade da educação. O diploma dá especial atenção às escolas do 1º Ciclo e jardins-de infância, incluindo-os numa organização coerente de autonomia, administração e gestão de estabelecimentos (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio). Para além do mencionado, este decreto permite que sejam encontradas soluções organizativas adequadas às escolas de maior dimensão e às de menor dimensão ”através do desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas” (Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio, Preâmbulo). De facto, e apesar das escolas do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário terem alguma autonomia, tal situação não acontecia com os estabelecimentos de ensino da educação pré-escolar e do 1º ciclo, visto que os mesmos estavam inteiramente dependentes das Delegações Escolares (Formosinho & Machado, 2000). No entanto, segundo os autores, a intenção de criar e incentivar os Agrupamentos de Escolas foi um dos aspetos mais relevantes da constituição deste diploma, visto que permite que o 1.º ciclo e os jardins-de-infância façam efetivamente parte de uma estrutura com capacidade para constituir os órgãos de gestão.

Importa, ainda, salientar que o Decreto-Lei n.º115-A/98 institui novas formas de gestão estratégica das organizações, das quais podemos destacar: o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades, o Regulamento Interno, os Contratos de Autonomia (Dias, 2006). Contudo, segundo Dias (2006), com a criação deste diploma o governo possibilita a desresponsabilização do Estado, diferenciando assim os estabelecimentos, em função do seu estágio contratual de autonomia, acabando efetivamente por controlar os poderes que são concedidos às escolas (Dias, 2006; Formosinho & Machado, 2000).

Este novo regime vem assim estabelecer novos princípios que formulam o novo quadro de autonomia das escolas. Destacam-se os seguintes princípios: a autonomia das escolas e a descentralização (com o objetivo principal de promover nas escolas a qualidade e a igualdade de

oportunidades); a autonomia a partir da comunidade (com o intuito de possibilitar uma maior resposta aos desafios da mudança, pressupondo que as escolas podem assim gerir de forma adequada os seus recursos educativos de forma consciente); e a autonomia não como um fim em si mesmo. Segundo o referido diploma cabe à administração assegurar uma efetiva igualdade de oportunidades.

Como constatamos, este regime vem estabelecer desde logo o conceito de autonomia como sendo o poder reconhecido à escola pela administração educativa, cabendo-lhe a si tomar as decisões nos domínios pedagógicos, estratégicos, financeiros e organizacionais. Neste sentido, a autonomia traduz-se então na transferência de competências e de responsabilidades, com o intuito de alargar a capacidade de decisão, cabendo a administração educativa, apenas o apoio e orientação das decisões.

### **1.3.5. O Decreto-Lei n.º 75/2008**

A aplicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que aprova o “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário” é central para a prossecução do nosso estudo.

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

Em conformidade com o diploma, as alterações ao Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão Escolar, assentam essencialmente em três objetivos: a) Reforçar a participação das famílias e comunidades na escola, como forma de promover a abertura das escolas à comunidade; b) Reforçar a liderança das escolas; c) Reforçar a autonomia das escolas.

Desde logo, com o objetivo de reforçar a participação das famílias e das comunidades, institui-se um órgão de Direção estratégica designado por Conselho Geral (CG). Como se lê no primeiro ponto do art.º 11, “o Conselho Geral é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa”. Neste órgão, os representantes da comunidade local, “quando se trate de individualidades ou representantes de atividades de carácter económico, social, cultural e científico”, são cooptados pelos demais membros nos termos do Regulamento Interno. Quando se trate de representantes de instituições ou organizações “são indicados pelas mesmas” nos termos desse mesmo Regulamento. Prevê-se, ainda, nos pontos quatro e cinco do art.º 13, que o Conselho Geral possa constituir no seu seio uma comissão permanente, “na qual pode delegar as competências de acompanhamento da atividade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada entre as suas reuniões ordinárias”. Esta comissão, constituída como “uma fração do Conselho Geral, respeitada a proporcionalidade dos corpos que nele têm representação”, pretende assegurar uma efetiva supervisão da gestão dos estabelecimentos e da vida escolar em geral. No Conselho Geral têm representação, o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e dos estudantes do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente “entidades representativas das atividades e instituições económicas, sociais, culturais e científicas, tendo em conta as características específicas dos vários níveis e tipologias de educação e de ensino” (art.º 3, alínea c). Para garantir condições de participação a todos os interessados, o legislador garantiu

que nenhum dos grupos representados pudesse ter a maioria dos lugares, prevendo ainda que os estabelecimentos de ensino determinem a composição do órgão onde, efetivamente, esses representantes terão assento. Como se constata pelo número dois do art.º 3, e com o objetivo de integrar as escolas nas comunidades que servem, “a autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas subordinam-se particularmente aos princípios e objetivos consagrados na Constituição e na Lei de Bases do Sistema Educativo”. Neste sentido, vai também o conteúdo da alínea g) do art.º 4 ao ambicionar “proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa”. Ao aumentar a representação comunitária no órgão de direção estratégica, são ampliados os poderes deste órgão, que passa, por exemplo, a eleger ou a destituir o Diretor da escola/agrupamento, mas também são ampliados os poderes das famílias e das comunidades.

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

Reparemos, a título de curiosidade, na força da conotação semântica que este substantivo possui. Coadjuvado por um subdiretor e por um pequeno número de adjuntos, o cargo de Diretor constitui-se, assim, como um órgão unipessoal e não mais como um órgão colegial. A esta figura é confiada a gestão administrativa, financeira e pedagógica, assumindo, para o efeito, a presidência do Conselho Pedagógico. O novo gestor da escola/agrupamento passa a ser um Diretor, com amplos poderes, eleito por um conselho de representantes. Salientamos, de entre as inúmeras competências previstas para o desempenho desse cargo, a possibilidade de protocolar e

acordar, no plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, com a devida autorização do Conselho Geral. O reforço da autonomia das escolas, que constitui o terceiro objetivo deste novo regime jurídico, está relacionado com a responsabilidade e com a prestação de contas. Neste sentido, este Decreto-Lei constitui um enquadramento legal mínimo, determinando apenas a criação de algumas estruturas de coordenação de primeiro nível (Departamentos Curriculares) com assento no Conselho Pedagógico e de acompanhamento aos alunos (Conselhos e Diretores de Turma). De resto, é dada às escolas a faculdade de se organizarem, de criarem estruturas e de as fazerem representar no Conselho Pedagógico.

Neste normativo fica patente a ideia que o exercício de liderança e autonomia são duas dinâmicas inseparáveis: o Diretor e o *seu* Projeto Educativo serão os novos caminhos de autonomia das escolas, e terão, perante *tanto poder*, de prestar contas perante a comunidade educativa. O Projeto Educativo, de acordo com o Decreto-Lei 75/2008, constitui (como teremos oportunidade de verificar mais à frente neste trabalho) um instrumento de autonomia, cuja aprovação cabe ao Conselho Geral, deixando de ser apenas mais um documento burocrático, sem qualquer articulação com os restantes documentos orientadores da dinamização e organização da escola. O preâmbulo refere, dando razão à anterior afirmação da ligação entre o Diretor e o *seu* Projeto Educativo: “Impunha -se, por isso, criar condições para que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o Projeto Educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa.”

Segundo Lima (2011) o Projeto Educativo encontra-se justificado tendo como base o reforço da participação das famílias, bem como a abertura da escola à comunidade.

No mesmo é sublinhado o reforço da liderança da escola, sendo esta liderança dotada de autoridade para desta forma conseguir desenvolver o Projeto Educativo. Assim e tendo em

consideração a sua autonomia e eficácia, o referido diploma prevê a criação de um órgão unipessoal: o Diretor.

Mas este Decreto-Lei no art.º 57 apresenta uma proposta de Autonomia que ultrapassa o conceito de autonomia suposto para todas as instituições/escolas públicas, o Contrato de Autonomia (uma extensão clara da autonomia de carácter geral, se assim podemos dizer): “Por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a Câmara Municipal e, eventualmente, outros parceiros da comunidade interessados, através do qual se definem objetivos”.

Salienta-se ainda deste decreto, sobre o qual nos debruçamos, que a possibilidade de renovar os contratos de autonomia passe pelo “grau de cumprimento dos objetivos constantes do projeto educativo” (artigo 58.º, ponto 3).

Contudo, Lima (2011) apresenta-nos uma posição crítica relativamente ao decreto mencionado. Independentemente da importância que o Projeto Educativo traz para as escolas, este, no entender do autor, não justifica a criação de um novo diploma legal, visto que por si não apresenta nenhum ganho ou melhoria. No que concerne à participação dos pais e a da comunidade em geral na escola, Lima (2011) considera que estas estratégias não representam necessariamente uma maior abertura da escola à comunidade e vice-versa.

Para Lima (2011), no entanto, o modelo de gestão escolar que emerge da criação deste novo diploma pode ser encarada como uma fonte de novas oportunidades, que embora acabe por impor a figura do diretor, reforça a participação dos respetivos setores no Conselho Geral.

### **1.3.6. O Decreto-Lei 137/2012 de 02 de julho**

A autonomia da escola aparece mencionada na Lei de Bases do Sistema Educativo e surge aparentemente para concretização, e efetivamente também, do Decreto-Lei. N.º 75/2008,

refletindo uma orientação da política educativa que aponta no sentido de conceder à escola um certo grau de autonomia. Outra legislação mais recente, o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho que substituiu o Decreto-Lei n.º 115-A/98, faz também referência à autonomia das escolas. Há, é bom que se diga aqui, uma dupla aceção ou aplicação de Autonomia: o *conceito de Autonomia* que atravessa a maioria dos diplomas legais recentes, depois de 2008; e a visão da Autonomia através da celebração dos Contratos de Autonomia: a *Autonomia contratada*.

Como se afirma no art.º 8 do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho

A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos.

O ponto 2 do mesmo artigo (art.º 8) enfatiza que “a extensão da autonomia depende da dimensão e da capacidade do agrupamento de escolas ou escola não agrupada e o seu exercício supõe a prestação de contas, designadamente através dos procedimentos de autoavaliação e de validação externa”, sendo que no n.º3 do mesmo artigo “a transferência de competências da administração educativa para as escolas observa os princípios do gradualismo e da sustentabilidade”.

### **1.3.7. Novos quadros de autonomia (Portaria n.º 265/2012 e Portaria n.º 44/2014)**

Como constatamos, a dimensão da autonomia no nosso país é recente e tem uma inscrição normativa, com o devido destaque sobretudo no Decreto-Lei n.º 115-A/98, que acaba neste particular por ir buscar a sua *matriz inspiradora* no Pacto Educativo entre o Estado e a Sociedade em 1996; bem como nos documentos legislativos anteriormente apresentados.

A Autonomia tanto é um conceito dinâmico como um contrato. Neste documento, pode dizer-se em síntese, que aqui o cenário é *oferecer* a regulação contratual como resultado de uma

sociedade crescentemente liberal, com uma contração do papel do Estado, que se reserva cada vez mais a mero regulador.

No preambulo da Portaria n.º 265/2012, a autonomia surge então na sequência das tendências administrativas consagradas na Lei de Bases do Sistema Educativo, e constata-se que deste então o desenvolvimento e reforço da autonomia das escolas tem sido uma das linhas estruturantes do desenvolvimento do sistema educativo português.

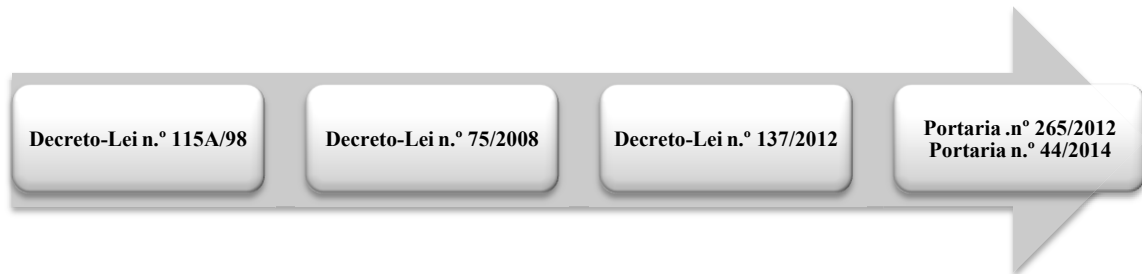
Neste contexto, lê-se, “o Governo elegera como um dos seus objetivos estratégicos e estabelecimento e alargamento dos contratos de autonomia”, sendo estes aprovados pelo Decreto-Lei n.º 75/2008. E continua o texto de lei:

Assim, esta portaria aplica-se às escolas da rede pública e privada para que estes desenvolvam maior autonomia pedagógica, curricular, administrativa e cultural, e eventualmente desenvolvam interesse em celebrar contratos com parceiros como o Ministério da Educação. Deste modo, a presente portaria tem como objetivo definir as regras e procedimentos a serem observados, no que concerne, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia que serão celebrados entre os agrupamentos de escolas e o Ministério da Educação. (Portaria n.º 265/2012, art.º 1)

Esta Portaria rege-se pelos seguintes princípios orientadores: aprofundamento da autonomia, subordinação da autonomia, garantia de qualidade de serviço, compromisso do Estado, responsabilização dos órgãos, diversificação das ofertas educativas, adequação dos serviços atribuídos às condições específicas da escola e dos projetos desenvolvidos. Segundo a mesma Portaria (art.º 4) “o desenvolvimento da autonomia das escolas é conseguido através da sua própria iniciativa, tendo por base a celebração de um contrato de autonomia, através do qual lhe podem ser reconhecidos diferentes níveis de competências e responsabilidades”; “estes domínios de autonomia abrangem a organização bem como a gestão da escola, o sucesso escolar dos alunos; o desenvolvimento da autonomia processa-se pela atribuição de competências, tendo em consideração os objetivos que se pretendem alcançar”. A presente portaria, no art.º 5, menciona ainda o que se considera contrato de autonomia, destacando que este é um acordo

celebrado entre as escolas, o Ministério da educação e os parceiros da comunidade, através dos quais se fixa condições contratuais. Para além do mencionado, importa referir que os contratos de autonomia celebrados só entram em vigor após a respetiva homologação por parte de um membro do governo.

No que concerne à Portaria n.º 44/2014 de 20 fevereiro de 2014, esta foi a primeira alteração à Portaria mencionada (265/2012) que define as regras e procedimentos a observar e aplicar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a serem celebrados entre os agrupamentos ou escolas e o Ministério da Educação, permitindo às escolas com contratos de autonomia homologados fazer uso de uma percentagem das horas definidas nas matrizes curriculares em vigor, permitindo-lhes assim criar e ampliar os planos curriculares próprios ou oferecer disciplinas de enriquecimento curricular como forma de complementar o currículo.



**Figura 1 - Enquadramento Legal. Elaboração própria**

### **1.3.8. O LAL**

O documento Lançamento do Ano Letivo (LAL) foi reativado nos últimos três anos, e embora na sua primeira apresentação pública fosse severamente criticado por alguns diretores por ser um ilegítimo entrave à autonomia, ele contém a súmula legal dos temas da educação. No

que diz respeito ao Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

O documento começa pelo enquadramento respetivo enquadramento. Assim começa-se por referir que o regime jurídico de autonomia foi aprovado pelo Decreto-Lei n. 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n. 224/2009, de 11 setembro, e pelo Decreto-Lei n. 137/2012, de 2 de julho, que o republicou. Este visava dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantissem e promovessem o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas, para a melhoria do sistema público de educação.

O LAL continua no seu capítulo sobre a autonomia a abordar os diferentes pontos considerados na temática.

Os princípios: a autonomia e a gestão destas unidades devem orientar-se pelos princípios da igualdade, da participação e da transparência e ainda sob o princípio da responsabilidade e prestação de contas ao Estado.

Procedimentos: o Despacho n.º 5634-F/2012 calendariza e esclarece os princípios e critérios de orientação, as exceções e alguns procedimentos de transição, tendo em vista a aplicação do regime de autonomia.

Definição: a autonomia é a faculdade reconhecida à unidade orgânica de tomar decisões, no quadro das suas competências, quer nas previstas no Decreto-Lei, quer as que lhe forem delegadas pela administração educativa, nos domínios da Organização Pedagógica; Organização Curricular; Gestão dos Recursos Humanos; Ação Social Escolar e Gestão Estratégica, Patrimonial, Administrativa e Financeira.

A autonomia pedagógica, que deve ser orientada para uma gestão centrada no sucesso da aprendizagem e na formação de alunos, no combate à retenção baseada na promoção dos conhecimentos e capacidades necessárias, na redução do abandono escolar e na melhoria da

aprendizagem e na participação ativa dos docentes. Assim deve ser capaz de aplicar medidas que proporcionem mais e melhores oportunidades de sucesso para os alunos. A autonomia visa ainda a simplificação dos procedimentos, reduzindo a documentação produzida e centrando a escola nas necessidades dos alunos, bem como a transparência e coerência das decisões. A concretização da autonomia pedagógica exige decisões sustentadas pela escola, condições por parte desta para as concretizar, recursos e uma boa gestão dos mesmos.

Os instrumentos: de autonomia são o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, os Planos Anual e Plurianual de Atividades, o Orçamento, o Relatório Anual de Atividades, a Conta de Gerência e o Relatório de Autoavaliação. Estes documentos obedecem a uma lógica de integração e de articulação, tendo em vista a coerência, a eficácia, a democracia e a qualidade do serviço a prestar.

### **1.3.9. Instrumentos de Autonomia**

Segundo o art.º 9 do Decreto-Lei n.º 137/2012 (republicação de Decreto-Lei n.º 75/2008) os instrumentos de Autonomia são os seguintes: Projeto Educativo, o Regulamento Interno, os Planos Anual e Plurianual de Atividades e o Orçamento; são ainda instrumentos de autonomia, para efeitos da respetiva prestação de contas, o Relatório Anual de Atividades, a Conta de Gerência e o Relatório de Autoavaliação. Ainda é instrumento de Autonomia o Contrato de Autonomia. Aqui destacaremos o Projeto Educativo e o Contrato de Autonomia (a este será dado ainda outro destaque).

Estes instrumentos destacam-se entre a salvaguarda de autonomia para todas as escolas (os primeiros), e a autonomia como contrato.

### 1.3.9.1. O Projeto Educativo

A construção do Projeto Educativo (PE) encontra-se associada a vários fatores, entre os quais são mencionados os fatores pedagógicos (autonomia e descentralização das escolas) os políticos e os económicos. Para Costa (2003) as alterações quantitativas e qualitativas verificadas no contexto escolar originam uma democratização e maior eficácia dos sistemas e respostas educativas. À semelhança dos restantes países Europeus, o Projeto Educativo surge como uma estratégia do sistema de ensino para responder à crise de funcionamento dos sistemas educativos centralizados, com o objetivo principal de dar maior autonomia e poder às escolas. Barroso (2005) refere que o Projeto Educativo faz parte de um instrumento de autonomia para os agentes educativos/atores e também para as instituições, salientando que desde meados dos anos 80 que se começa a notar um crescente interesse por parte das administrações escolares, um pouco por toda a parte, em relacionarem o reforço da autonomia das escolas à elaboração e execução de um Projeto Educativo. Deste modo, para Barroso (2005) se Projeto Educativo for percebido como uma *obrigação*, pode efetivamente originar o aumento do controlo das escolas pela Administração Central, com o principal objetivo de garantir a produtividade do sistema e a normalização e racionalização da gestão. Já Alves (1999) apresenta-nos uma visão mais pragmática do Projeto Educativo, mencionando que este se refere essencialmente ao porquê e para quê das atividades escolares, orientando e diagnosticando problemas reais e exigindo assim a participação do maior número de elementos da comunidade educativa. Para o autor, o Projeto Educativo surge associado à ideia que é preciso repensarmos a escola enquanto instituição, devendo assim o mesmo ser encarado como uma peça estratégica de desenvolvimento global para a instituição escolar. Neste sentido, para Alves (1999) o Projeto Educativo deve ser único e singular para cada instituição escolar, devendo ter em conta os diferentes setores da comunidade, bem como as características do meio envolvente, com o intuito de construir uma cultura

ancorada na participação, partilha e corresponsabilização. Para o mesmo autor, o Projeto Educativo de uma escola deve ter em consideração os seguintes aspetos: contexto (situação concreta, com o objetivo de se definirem as prioridades educativas); a construção de um bem comum; não ter como objetivo único a educação escolar; ter em consideração que a comunidade e a política local constituem parte integrante do desenvolvimento local e ajudam a promover a qualidade de vida. Costa (2003) entende que o Projeto Educativo se define como um documento de carácter pedagógico, que elaborado em conjunto com a comunidade permite estabelecer a identidade própria da escola. Também Carvalho (1992) define o Projeto Educativo como sendo um processo e um produto, ou seja, enquanto processo, o Projeto Educativo é capaz de mobilizar os diferentes membros da escola, para atingir um determinado fim, já enquanto produto, o Projeto Educativo constitui um instrumento de planificação e uma metodologia. Para Formosinho e Machado (2000) o Projeto Educativo deve ser formulado a partir de um problema. Assim, para os autores, antes da escola se preocupar com o projeto em si, deve primeiro debruçar-se sobre as razões inerentes à construção desse projeto. O ideal passa por distinguir se o projeto é elaborado estando na sua base uma determinada imposição ou, se por outro lado, o mesmo surge pela oportunidade das escolas demarcarem o seu espaço social e se reorganizarem com o objetivo de melhor servirem a comunidade. Formosinho e Machado (2000) mencionam ainda que o Projeto Educativo permitirá compreender se a autonomia deve ser de fato um processo autónómico, ou se por outro lado constitui uma reconversão do processo de atualização da administração educativa.

A noção de Projeto Educativo tornou-se, assim, uma referência quase obrigatória no discurso das *reformas* educativas e atualmente um relevante exemplo paradigmático no que respeita ao contágio a que se encontram sujeitas as políticas educativas. Os primordiais diplomas que referem o Projeto Educativo de Escola são Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro (onde

existe uma associação direta entre a gestão das escolas e o Projeto Educativo) e o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio (onde o Projeto Educativo surge pela primeira vez como um instrumento a ser aprovado pelo Conselho de Escola, como um documento que faz parte da organização escolar e do regulamento interno). Assim, o Projeto Educativo e a autonomia das escolas não podem ser segregados, mas o Projeto Educativo deve ser encarado como um instrumento de construção de autonomia para cada instituição escolar.

Uma definição esclarecedora e do projeto educativo surge com o despacho n.º 113/ME/93, de 23 de junho, no qual se afirma que

(...) o projeto educativo da escola é um instrumento aglutinador e orientador da ação educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados. Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o projeto educativo permeia a educação enquanto processo racional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como o rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar.

Aos outros instrumentos de autonomia, o Regulamento Interno, os Planos Anual e Plurianual de Atividades, o Orçamento; e para efeitos da respetiva prestação de contas, o Relatório Anual de Atividades, a Conta de Gerência e o Relatório de Autoavaliação não é dada na elaboração deste relatório mais espaço. Por falta de oportunidade e por preferência sobre o Projeto Educativo, sendo que sem este nada faz sentido na autonomia das escolas, e por consequência, todos os outros instrumentos, embora necessários, têm por horizonte o P.E.

### **1.3.9.2. Contratos de Autonomia**

Segundo o Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de maio, os contratos de autonomia (CA) constituem um acordo entre a escola, o ministério da educação, e a administração municipal, com o objetivo de fixar as condições que viabilizam o Projeto Educativo (art.º 48, ponto I), constituindo um instrumento de gestão, no sentido da oferta de melhores condições para a

realização do Projeto Educativo a ser realizado pelas escolas. O art.º 48 do Decreto-Lei n.º115-A/98 define ainda os princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia. No entanto, para chegar à celebração deste contrato de autonomia, as escolas devem apresentar vários requisitos: assim, numa primeira etapa, é necessário que os órgãos de administração das escolas tenham em consideração o decreto acima referido, nomeadamente os seus princípios orientadores como sejam:

a) a subordinação da autonomia (tendo em consideração os objetivos do serviços público e a qualidade do ensino e da aprendizagem); b) o compromisso do Estado e dos órgãos de administração e gestão na execução do Projeto Educativo; c) a consagração de mecanismos de participação do pessoal docente e não docente; d) o reforço da responsabilidade dos órgãos de administração, através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação do desempenho da escola que permitam acompanhar a melhoria do serviço; e) a adequação dos recursos atribuídos às condições da escola; f) garantir que o alargamento da autonomia respeita a coerência do sistema.

Na segunda fase é necessário que as escolas consigam uma avaliação externa que seja favorável (Decreto de Lei 115 A/98, Capítulo VII, art.º 48). Só depois se serem preenchidos estes requisitos é que as escolas podem efetivamente elaborar o instrumento de acordo e desta forma ficarem veiculadas aos demais parceiros (art.º 52). Segundo o art.º 49 são atribuídos competências dos domínios que se seguem: a) na gestão flexível do currículo; b) gestão no que concerne ao crédito global de horas de componente letiva e de cargos administrativos; c) adaptação dos horários e dos tempos letivos; d) atribuição de uma quota anual ao pessoal docente, de acordo com as necessidades da escola; e) intervenção no processo de seleção; f) gestão do orçamento; g) possibilidade de financiamento; h) aquisição de bens e obras; i) estabelecimento de parcerias com associações e com outras escolas.

Para Barroso (2006), o contrato de autonomia tem uma dupla aplicação, ou seja, por um lado permite modernizar a administração, por outro lado, permite regular as relações dentro das próprias escolas. No nosso país, deu-se pela primeira vez a celebração de um contrato de

autonomia escolar, no decorrer de 2005, com base do decreto de lei 115A/ 98 (art.º 1), em Santo Tirso.

Segundo Formosinho (2010), as condições para a celebração do contrato de autonomia passam numa primeira fase pela análise SWOT do Agrupamento; na segunda fase pela avaliação do contrato pela comissão nacional (nomeada pelo Ministério da Educação (ou este com outra nomenclatura); na terceira fase dá-se a negociação entre a escola e a DGEstE e por fim na quarta e última fase existe a efetiva assinatura do contrato (entre a escola e a DGEstE). Mais do que um documento, o contrato constitui um produto de trabalho que resulta efetivamente de um processo complexo de avaliação, redação, análise e (re) formulação e negociação (Formosinho, 2010).

A maioria dos autores considera o contrato de autonomia como uma forma de desenvolver, promover e fomentar a qualidade da educação e também das escolas.

## Capítulo II – Sucesso e Justiça

---

### 2.1. O Insucesso

Poderá parecer contraditório, falar logo no início de um capítulo sobre o sucesso, em insucesso, quando o que se pretende é refletir sobre o primeiro, ou como se pode contribuir para tal *sonho*. Poderá ser o *velho defeito* de ver sempre a realidade pelas linhas dos *tristes fados*. É uma tentativa de procedimento seja contínuo, e que de um se passe ao outro.

Segundo Lemos Pires (1991) *não há um, mas vários insucessos*. Coelho Rosa (1991, p. 3) define assim:

Insucesso escolar pode significar a inadequação da educação formal à contemporaneidade, a incapacidade do sistema educativo para responder às necessidades de formação dos alunos, a inadequação dos currículos àqueles que constituiriam os saberes essenciais, a incapacidade dos professores ou dos recursos para proporcionar a aprendizagem dos alunos ou, entre outros significados mais, a incapacidade destes para atingirem os resultados que o sistema e a sua gestão, pedagógica ou administrativa, pretendem que eles alcancem.

Não podemos, pois, reduzir insucesso ao termo retenção ou não aprovação, não obstante esta leitura esteja enraizada no senso comum.

Em todo o caso, a escola *existe* por causa dos alunos, e é o insucesso destes, quer no seu presente (escolar), quer no seu futuro, que deve ser o motor de todas as lutas. Será porventura altura de questionar muitos processos e tomar consciência de que a escola ainda se encontra presa a um velho sistema, enquanto o mundo *anda à solta*, fornecendo a uma velocidade *megabytica* uma grande quantidade de informação.

O insucesso do aluno será sempre o insucesso da escola e poderá ser o insucesso de uma geração que sairá impreparada. O papel e funções da escola vão para além da instrução; a escola tem um papel político-pedagógico de educação para formar cidadãos com valores.

Para o aluno, o insucesso vai sempre para além da não aprovação e da não obtenção de um diploma. Os indicadores de resultados não são suficientes como medidores do insucesso; não há também um acordo sobre outros critérios de medida, nem será fácil de chegar a um entendimento, usando para tal a realização pessoal, a integração social, entre outros. Para não falar já dos fatores económicos, localização, fatores culturais, aspirações das famílias, que podem ser referidos como geradores de confusão no meio de qualquer critério de medida.

É importante não nos perdermos só na análise do insucesso como consequência, se ele, nas mais díspares considerações, é quase um *dado garantido à partida* para os alunos que *sofrem* de disfunções nos diferentes fatores no parágrafo acima enunciados.

Apontar causa para o insucesso, pareceu durante muito tempo fácil, e as respostas ainda se mantêm: falta de recursos, currículos, professores, heterogeneidade e a situação social dos alunos, entre outros (os mesmos fatores acima descritos). Em Portugal, em 1987 chegou a ser criado o P.I.P.S.E.: o Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo. Foi um *programa para aquele tempo*, sobretudo ligado à escolarização. Este programa teve algum êxito, sobretudo na atribuição da escolaridade de 1.º ciclo e foi importante também na abertura da escola à comunidade.

Em todos os autores que foi oportuno consultar, todos apontam pelo menos um denominador comum no insucesso escolar: a origem sociocultural. Benavente (1991, p. 21) afirmava: “ podemos definir insucesso como um facto derivado de um processo histórico, onde um conhecimento passa a ser dominante num determinado grupo social”. Mas em alguma altura teremos de ultrapassar a imagem da escola como uma fiel reprodutora das classes dominantes. Entre as investigações quantitativas e qualitativas, entre as abordagens sociológicas, nem tudo pode ser ou sonho ou problema. Pelo menos aos professores cabe continuar a pesquisar, investigar e ensinar na sua dialética e apostar na formação profissional.

## 2.2. Sucesso escolar e desigualdades

A escola é um vasto sistema social, que progressivamente tem vindo a ser construído tendo em consideração as necessidades da sociedade, bem como os significados culturais vigentes. Assim, pode-se acrescentar que a escola é uma organização social que se concretiza em cada instituição escolar, e cada escola é única na sua individualidade e na relação que constrói ao longo do tempo com os outros sistemas, com os quais se encontra em constante interação, nomeadamente a família e a comunidade envolvente. As funções da escola passam sobretudo pela transmissão do conhecimento e pela promoção da aprendizagem, contribuindo desta forma para o desenvolvimento do aluno e da sua socialização.

Nos últimos tempos, o sistema educativo, em especial o sistema educativo Português, foi palco de uma extraordinária revolução no que concerne à abertura de oportunidades a novas culturas e faixas etárias. Como é cada vez mais notório, a formação dos mais jovens não para de aumentar (pelo menos na forma) e, assim, constatamos que nos nossos dias a escola ocupa um lugar central para a toda a sociedade, incluindo para as famílias e comunidades locais.

Como constatamos através da leitura realizada (Abrantes, 2011; Seabra, 2009), o sistema educacional atual tem sofrido progressivamente inúmeras alterações, fruto de um processo histórico, e configura-se com base nas relações sociais e na produção que efetivamente dividiram a sociedade em diversos grupos económicos distintos. Deste modo, podemos considerar e partindo da abordagem de Ponce (2005), que o sistema escolar se constitui efetivamente a partir do momento em que sociedade se começa a estruturar e a organizar em classes distintas, com o principal intuito de terminar com a sociedade considerada até então como primitiva. Nesta linha de pensamento, os principais interesses e necessidades da sociedade passaram progressivamente a delinear e a delimitar o campo de atuação da educação. Partindo da perspetiva apresentada e

tendo em consideração a génese inerente à escola e ao contexto histórico, entendemos que esta instituição emergiu a partir do momento que tanto a dominação militar, como a política, começaram a não surtir qualquer efeito, numa sociedade que cada vez mais se tornava complexa e multifacetada. Deste modo, constatou-se cada vez mais uma necessidade crescente de construir uma dominação ideológica ancorada no sistema educacional. A necessidade de se aperfeiçoar as técnicas em prol do trabalho, enfatizou o papel da educação como elemento fulcral para a eliminar as desigualdades sociais, uma vez que os conhecimentos científicos adquiridos passam desde então a ser considerados extremamente necessários para que se desenvolva um sistema eficaz e cada vez mais produtivo. Contudo, as alterações verificadas não se traduzem, em nosso entender, numa redução significativa das diferentes formas das desigualdades sociais. Atualmente persistem elevados índices de insucesso e de abandono escolar (embora neste último caso menor). Por outro lado, como constatamos, regista-se paralelamente uma multiplicidade de trajetórias que acabam por coincidir com escolhas desiguais, no quadro de ensino em que se destaca uma panóplia de ofertas, “para alunos oriundos dos meios sociais mais desfavorecidos, a escola conquista-se e *perde-se*” (Seabra, 2009, p. 98).

Relativamente às desigualdades educacionais, estas constituem na sociedade um problema estrutural, no que respeita essencialmente à realidade portuguesa, colocando o nosso país numa situação desfavorecida quando comparado com outros países da União Europeia. Desta forma, a questão não parece ser algo de linear e parece não ficar resolvida através da negociação geracional, visto que nos deparamos com inúmeras desigualdades no âmbito da educação.

Tal como acontece nos restantes países, o interesse pelo estudo das desigualdades acompanhou a massificação do ensino. Cada vez é mais notório que indivíduos da mesma geração não possuem a mesma formação escolar, observando-se assim uma forte correlação entre a formação e a sociedade ou a cultura em que se encontram inseridos. A crescente

necessidade de se consolidar o conhecimento neste âmbito, deu origem a diversos estudos científicos, quer no contexto nacional quer no internacional.

As áreas humanas e sociais começaram com a sociologia a produzir, em meados dos anos 70, linhas orientadoras sobre as desigualdades sociais no âmbito da educação. O imenso debate e os estudos realizados proporcionaram uma importante atividade crítica, trazendo consigo progressos para compreensão e reflexão sobre das desigualdades, mas também para uma maior reestruturação da sociologia (enquanto área do saber) em paralelo com a educação.

Deste modo, o debate que se proporcionou, acabou efetivamente por uma reflexão acerca do contributo da escola, enquanto sistema único, e que funciona tendo por base as normas igualitárias, como promotoras de diferenciação social e como resultado da imposição dos grupos sociais.

Assim, numa primeira dimensão acerca deste fenómeno, deparamo-nos em primeira instância, com um debate sobre a discussão dos fenómenos educativos, em particular no que concerne à desigualdade e às oportunidades educativas.

Nesta linha de pensamento, o debate acerca da relação entre estrutura e ação realizado no contexto das propostas explicativas para a desigualdade, no âmbito do ensino, é um exemplo concreto de tal afirmação.

Entre as inúmeras propostas e abordagens que foram progressivamente surgindo, podemos destacar o importante contributo de Bourdieu (1998), visto que no nosso entender, contribuiu para a criação de uma abordagem que ultrapassava a simples descrição das desigualdades. Neste sentido, o autor alimentou a análise dos processos escolares, fundamentando-se nos mesmos processos e nos trabalhos realizados em áreas distintas, enfatizando e contribuindo assim para a importância do cruzamento de diferentes áreas problemáticas, acabando por delinear uma teoria

que enfatiza não só os as desigualdades sociais, como procura integrar e implementar para o ensino uma teoria que se vá adaptando às necessidades individuais de cada um.

A teoria apresentada, de Bourdieu, não só de grande influência entre os sociólogos, como também amplamente difundida, contribuiu para fazer eco de um certo *fatalismo*, pois estabelecia que a função da escola era reproduzir e legitimar as desigualdades sociais.

A segunda dimensão do debate centra-se nas desigualdades sociais perante o contexto escolar.

No nosso país, esta questão ganhou especial relevância, em particular na última década, no que respeita às prioridades políticas. No entanto, Foster, Gomm e Hammersley (1996; Delamont, 2000) mencionaram que no Reino Unido a preocupação política durante a década de 70 já era com a questão das desigualdades (e entre estas em particular com as educativas), e esta preocupação condicionou a orientação problemática da sociologia da educação inglesa. Na realidade francesa, Derouet (2001) mencionou que em meados na década de 80 existia uma real preocupação com as políticas ligadas a este tema e também com a descentralização educativa. Assim, em ambos os casos, assistiu-se uma fragmentação de problemáticas ligadas às desigualdades, sem que daí resultasse um efeito cumulativo global e uma forte redução da implicação das desigualdades sociais na educação.

Perante o exposto, podemos considerar que mais importante do que nos debruçarmos sobre o conhecimento produzido neste domínio, é a necessidade de refletirmos, e, com este trabalho, tentarmos contribuir para diminuir ou minorar as dificuldades sentidas por toda a comunidade educativa, tanto mais que as desigualdades educativas não são de fácil apreensão, devido à sua complexidade e natureza multifatorial.

Nesta conformidade, numa primeira etapa, debruçamo-nos sobre os fatores que de certa forma contribuíram e/ou contribuem para a produção e reprodução das desigualdades educativas.

Existe um discurso dominante que tende a atribuir ao sistema educativo e aos alunos a causa do insucesso comum, não se devendo, no entanto, esquecer o peso das famílias, da cultura e da sociedade.

## **2.2.1. Enquadramento Social dos Alunos**

### **2.2.1.1. Condições Socioeconómicas e culturais**

Como se constata, a desigualdade não constitui uma entidade abstrata e homogénea. Numa perspetiva histórica, a relação existente entre escola e a família é intrínseca às histórias da educação escolar e familiar.

Em rigor, a relação escola-família nasce com os primórdios da escolarização, entendida aqui, de forma sumária, como um processo formal de educação que inclui, entre outros aspetos, a promoção do acesso à leitura e à escrita. A escolarização aparece associada ao processo de sedentarização da população, a qual vivia até então da caça e da pesca ou da agricultura nómada. A fixação territorial de parte da população, com a prática de uma agricultura criadora de excedente agrícola e o surgimento de ofícios *urbanos*, não diretamente ligados à terra, trouxe consigo ou ampliou a estratificação social. As fontes de socialização tradicionalmente foram a família e a escola. Hoje em dia a família, por variadas razões está a perder a sua importância relativa como fator identificativo e relacional dos jovens. Desde logo estes passam menos tempo em casa do que na escola. As famílias fragmentaram-se ou democratizaram-se, modificando-se o modelo tradicional, Sampaio (2006, p. 14) escreve:

A família passou de um modelo vertical (autoritário) para um modelo horizontal (democrático?). Quero dizer, aquela autoridade que vinha, sem discussão, de cima para baixo cedeu lugar a uma forma de estar onde parecem todos iguais. E isso não augura nada de bom. Cá para os meus botões o que me parece haver é uma crise de adultícia. Os pais jogam tudo para permanecerem jovens, viverem descontraidamente, serem sentidos como camaradas, tornando-se difícil assumir as suas responsabilidades de adultos.

E finalmente há a emergência das redes sociais digitais que ocupam uma boa parte da vida dos jovens. E como dizem Robinson e Tayler (1976, 1981, p. 93) “no contexto escolar, muitas vezes, o repetido insucesso pode levar, (...), à adesão a um grupo com valores diferentes da cultura escolar, exatamente para proteção da autoestima.”

Neste sentido, a exploração das relações existentes entre a escola e os alunos, torna-se cada vez mais um fator de extrema importância no que concerne à reflexão sobre as desigualdades quer sociais quer escolares, ou mesmo quando nos debruçamos sobre a correlação existente entre estes dois fenómenos.

A escola é uma das instituições que serve para socializar o indivíduo e encontra-se como ponto de encontro entre alunos e a sociedade. Como verificamos, existem diferentes conceções entre escola e sociedade, mas a que está mais diretamente e presente no nosso quotidiano, é a conceção que a escola tem uma autonomia relativa no interior da sociedade. A educação, na sociedade em que vivemos, nem sempre é vista como importante, com valor, e é sempre um desafio. Os docentes que se preocupam com a educação da sociedade, criam meios que atinjam todas as camadas sociais, inclusive os mais desfavorecidos, para tentar garantir-lhe uma educação de qualidade.

Para Mochcovitch (1988) o ser humano precisa de educação para ser livre, a liberdade (intelectual, moral e social) significa a superação da divisão da sociedade em classes sociais antagónicas e que se efetiva a partir do acesso ao conhecimento historicamente produzido e acumulado.

Quando discutimos cultura e educação não nos podemos esquecer das desigualdades sociais, particularmente as de classe, mas também as de género ou as de natureza territorial. Não podemos ignorar uma das dimensão-chave dos fenómenos educativos, que são as desigualdades sociais. As abordagens multiculturalistas impedem um entendimento sobre o que se passa nas

escolas, ou seja, a ideologia multiculturalista aplicada nas escolas portuguesas tem tido o grave efeito de ocultar as desigualdades sociais que nelas operam e cujas consequências mais visíveis são as taxas de insucesso e abandono precoce. A escolaridade é um direito universal e fundamental para o desenvolvimento adequado de qualquer sociedade. Em termos éticos, a escola apresenta um duplo valor: a qualidade de vida e a adequada integração na sociedade. Em termos éticos, a escola apresenta um duplo valor, sendo essencial termos em consideração o valor moral atribuído a esta instituição, que nos remete para a qualidade de vida e adequada integração na sociedade (Berlinguer, 2008 cit. in Benavente, 2010).

Para Delors (1996), a educação do século XXI só encontrará o seu verdadeiro sentido se tiver como base quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, e aprender a viver juntos. Em linhas gerais, os três primeiros pilares dizem respeito ao próprio indivíduo e ao seu desenvolvimento pessoal e o quarto faz referência ao âmbito social, cujo fundamento é preparar os jovens para uma vida de plenitude, inserida no mundo global, onde a liberdade e a aceitação do outro e da diferença são uma realidade, propondo que as crianças se constituam como atores participantes da sua comunidade.

Ramos (2002) salienta que a educação do século XXI terá que ser integral e englobar as dimensões social, física, emocional e espiritual do ser humano. Esta educação que tem como base a cultura e a identidade, é mencionada como holística, pois rompe com a tradição educativa e procura que a educação considere a personalidade global da criança. A educação holística será aquela que leva em consideração a globalidade da pessoa, a espiritualidade do aluno, a atenção especial nas relações entre os mais diversos intervenientes (Miller, 1997).

Para *fugirmos* da trama das desigualdades poderemos adotar uma posição semelhante à de Rawls, cobrindo-nos com o *véu da ignorância* sobre a origem, mas fugindo dos inatismos e das desconsiderações do mérito.

### **2.2.1.2. Diferença de oportunidades entre o meio rural e o meio urbano**

A tendência para a urbanização acarretou a necessidade de progressivamente se investir na capacidade de acolhimento escolar e paralelamente conseguir manter um funcionamento adequado das instituições escolares nas comunidades rurais. Atualmente, o nosso país confronta-se com a desativação das escolas, sobretudo no meio rural, que possuem um número reduzido de alunos. O processo de ensino geograficamente isolado tem contribuído para a desmotivação da comunidade em geral e da comunidade educativa, e acentuou também as desigualdades de oportunidade de êxito escolar, visto que para muitos alunos de meios mais desfavorecidos, as suas vivências não ultrapassam a povoação e o contexto isolado em que estão inseridos. Acresce o fato dos professores serem menos estáveis profissionalmente neste meio (Mendonça, 2006).

Outro aspeto importante, no que concerne às diferenças de ensino entre o meio urbano e o meio rural, prende-se com as redes de escolas, e aí, o ensino no meio rural está claramente mais desfavorecido e sujeito a mudanças constantes. Em termos gerais, só o 1.º ciclo do ensino básico continua a estar localizado nas comunidades rurais, caracterizando-se por uma grande pulverização, embora o surgimento de Centros Escolares de 1.º Ciclo comece a juntar esta população. Por outro lado, o 2º, 3º ciclo e Ensino Secundário permanecem concertados a nível de densidade populacional, funcionando com milhares de alunos, sobretudo em zonas mais urbanas, acentuando assim as desigualdades entre o ensino em meio rural e em meio urbano. Outro elemento relevante na análise comparativa entre ambos os meios prende-se com o crescimento da população e com as suas retiradas para o litoral. Segundo Mendonça (2006), os estudos científicos efetuados neste âmbito, têm enfatizado a existência de diferenças estatisticamente significativas, na realização, de testes de inteligência de realização individual, entre os jovens residentes em meio urbano e meio rural. Os resultados demonstram que o sucesso escolar vai

sendo progressivamente comprometido à medida que os jovens analisados são provenientes e/ou inseridos (n) das cidades ou dos arredores e meios rurais.

Contudo, não podemos deixar de referir que para além do mencionado, as diferenças no que concerne ao sucesso escolar são condicionadas por vários fatores, de entre os quais a origem social do ser humano.

### **2.2.1.3. Aspirações e atitudes diferenciadas face à escola (Multiculturalidade)**

Atualmente, nas escolas do século XXI, é deixado um desafio bastante interessante e pertinente: colocar todo o esforço pedagógico a cargo das metas educacionais, tendo em conta o equilíbrio entre o “saber ser” e o “saber fazer” (Marchesi, 2004). Logo, entramos numa perspetiva em que o aluno deve ser simultaneamente um sujeito dotado de competências cognitivas e sociais, bem como ser um sujeito consciente, equilibrado e responsável. O sistema educativo vê-se, assim, confrontado com a necessidade de responder de forma adequada, tanto em termos de materiais educativos como no que se refere a valores e atitudes. Deste modo, existe a crescente necessidade de assumir uma *política de reconhecimento* (Taylor, 1994) do valor do outro e de outras culturas. Esta atitude é fundamental para o desenvolvimento de uma atitude positiva para com a questão da diferença. Como refere Touraine (1997), para podermos viver em sociedade é necessário a existência de uma resposta política de diversidade cultural, baseadas na liberdade. Para Cardoso (1996, p. 9) “a educação multicultural tem que ver com um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas, cujo objetivo passa por promover e fomentar a compreensão e tolerância entre indivíduos com diferentes etnias.” Deste modo, a educação multicultural implica essencialmente o respeito pelo desenvolvimento do ser humano, em especial das crianças e dos seus progenitores ou tutores legais, visto que este tipo de educação deve proporcionar distintos e diversos conhecimentos que sejam adequados à

diversidade cultural e linguística, para que todas as crianças tenham os mesmos direitos aquando da sua aprendizagem.

A educação Multicultural remete-nos desde logo para os conceitos de cultura e identidade. Deste modo, tentamos de forma sucinta e direta, proceder à compreensão dos conceitos, apesar de ao longo do tempo existirem múltiplas definições para ambos e ainda haja alguma controvérsia em relação à sua delimitação e conteúdo. Assim, o conceito de cultura parece ter existido desde sempre e, efetivamente, no que concerne às ciências sociais, o conceito designa a totalidade de manifestações, no que diz respeito ao modo de vida de um determinado grupo (Villarroya, 2003).

A existência de uma diversidade cultural nas escolas obriga-nos cada vez mais a termos uma atenção especial, no que concerne à adaptação de currículos e metas escolares. Pereira (2003) menciona que a educação Multicultural tem como principal objetivo, promover a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas, através da mudança de atitudes e perceções no que concerne à nova cultura. Por outro lado, é ainda essencial numa educação multicultural incluir uma dimensão de educação antirracista. Para Cardoso (1996), a escola deve organizar-se em função da comunidade educativa e deste modo proporcionar às crianças um ambiente adequado à promoção de igualdade de oportunidades.

A diversidade cultural e étnica é uma realidade nas escolas e isso requer novas responsabilidades à escola e aos professores. Essa diversidade não constitui um obstáculo, antes pelo contrário deve ser encarada como uma riqueza (Cardoso, 1996; Pereira, 2003). Sobre o ponto de vista educacional, este tipo de abordagem baseia-se essencialmente no reconhecimento e na identidade cultural, ao mesmo tempo que permite valorizar o potencial educativo de resolução dos conflitos, tendo como objetivo o enriquecimento mútuo e o crescimento pessoal, através da sustentação de uma relação crítica (Fleuri, 2001). No entender de Perotti (1997), este

tipo de educação tem como objetivo desenvolver a criatividade, formação de personalidade, promovendo e fomentando a capacidade da criança a aprender a lutar pelos seus direitos. Para o autor, a aprendizagem e o reconhecimento do outro enquanto sujeito único, deve iniciar-se no jardim-de-infância, visto que é nesta fase que a criança aprende a socializar. Contudo, não nos podemos esquecer que este tipo de educação implica complexas mudanças ao nível das práticas pedagógicas, pela necessidade de respeitar e oferecer a diversidade do ser humano (Perotti, 1997).

Segundo Benavente (2010), apesar de atualmente já existir uma diferenciação pedagógica que promove a integração de todos os alunos, não podemos deixar de mencionar que a família surge como um poderoso participante da aquisição dos saberes e competências. Desta forma, temos de ter em consideração que o estatuto social da família influencia a aprendizagem e o sucesso dos alunos, dado que famílias de meios socioeconómicos mais desfavorecidos não conseguem por diversas razões (de ordem política, social e económica) fomentar as condições necessárias e estimular a aprendizagem do seu educando, constituindo-se assim como entrave ao normal funcionamento e à aprendizagem e sucesso escolar.

### **2.2.2. Estrutura e Organização Escolar**

No passado a escola era um local elitista, ou seja, destinada em exclusivo a todos aqueles que detinham maior poder económico e social. No pós-guerra começou-se a defender a escola de massas com o acesso de todos à educação. Paralelamente, defendeu-se a ideia de que a educação era um elemento indispensável ao bom desenvolvimento, visto que a escola enquanto instituição seria capa de criar igualdade de oportunidades. Esta postura iria contribuir para se prolongar o tempo de permanência na escola, para a unificar os currículos, bem como as práticas pedagógicas, reforçando a ideia da então denominada *escola democrática*.

As interpretações das desigualdades eram da inteira responsabilidade das famílias e da sociedade em geral, pois a escola lutaria contra este *status quo*.

Contudo, esta tendência contribuiria de forma significativa não só para se voltar a acentuar as desigualdades como para centrar toda a atenção apenas no sucesso e/ ou insucesso escolar dos alunos (Fernandes,1991). Na escola democrática, as interpretações, no que concerne às desigualdades eram imputadas em absoluto aos alunos e às suas famílias. Toda a atenção se centrava em exclusivo no insucesso ou sucesso escolar dos alunos, cujas carências prejudicavam o seu rendimento e sucesso escolar. Contudo, esta abordagem, tendenciosa, enfatizava o insucesso escolar, bem como a inexistência de competências por parte dos alunos, destacando indiretamente os fatores socioculturais, como sendo os principais elementos de carências do aluno que acede à educação já numa situação prévia de desvantagem (Fernandes, 1991). Este tipo de escola acabou por se revelar impotente no caminho do sucesso escolar de todos os alunos.

No entanto, para além dos seus limites, este tipo de escola que se dizia democrática, permitiu a entrada em massa de alunos, social e culturalmente heterogêneos, aos quais o sistema de ensino vigente não conseguia dar resposta eficaz e adequada, visto que todos os alunos têm o seu ritmo de aprendizagem, características próprias e provêm de meios culturais distintos, que efetivamente influenciam a sua aprendizagem, o rendimento e o sucesso escolar (Benavente, 2008).

Em segundo lugar, criou-se a ideia de que a educação era um bem essencial à melhoria das condições de vida, o que originou novas aspirações.

Um terceiro aspeto prende-se com o conceito de *escola unificada*, entendido como a unificação dos saberes. Este ensino era tido como igual para todos; no entanto, nem assim se alcançou o sucesso escolar de todos os alunos, ficando aquém daquilo que seria previsível com uma educação igualitária.

Para Pires (1988), de uma escola democrática surgiu uma escola elitista, mesmo que originária de um ensino em massa. O elitismo continuou presente no contexto escolar durante largos anos, na medida em que muitas das aprendizagens, mesmo que sendo úteis não eram ensinadas nas escolas por se considerar que as mesmas não eram dignas de estatuto escolar. A escola não transmitia tudo aquilo que era considerado como necessário e útil, mas somente aquilo que era socialmente aceite e considerado digno e válido de ser ensinado. Para Formosinho (1991) este facto é visível, por exemplo, através do facto de os currículos escolares possuírem componentes académicas, técnicas e também componentes sociais (como educação moral), ainda que não lhe sejam atribuídas a mesma valorização do que às restantes disciplinas. Para o autor, a diferença e valorização atribuída a cada disciplina encontra-se patente na hierarquização das diferentes componentes do currículo que assumem aspetos distintos: uma disciplina pode ser obrigatória, permanecer apenas nos primeiros anos, ser uma disciplina contínua ao longo dos anos, e ter uma carga letiva atribuída muito díspar, o que é também um elemento diferenciador.

Também Fernandes (1991) considera que, respeitando a estrutura da escola, é notório que esta privilegia uns alunos em detrimento de outros, tendo em consideração o seu sucesso ou insucesso escolar. Para Arroyo (1997) a escola acaba por promover a *cultura do fracasso*, visto que exclui, porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar. A organização e as estruturas escolares materializam a cultura de exclusão, dado que determinam o aproveitamento escolar face à aquisição de domínios pré-estabelecidos em cada disciplina. O sistema de ensino caracteriza-se, assim, como uma unidade organizada e altamente burocratizada, assumindo-se como modelo social e cultural de funcionamento organizativo (Arroyo 1997). Nesta linha de pensamento, a escola caracteriza-se essencialmente pela transmissão de conhecimentos, deixando um pouco de parte a efetiva aprendizagem dos conteúdos lecionados. Estamos assim perante uma estrutura que se encontra essencialmente voltada para a instrução, dado que as

escolas não possuem autonomia para orientar e organizar as suas atividades, sendo estas impostas pelo Ministério. Neste sentido, Fernandes (1991) considera que as escolas se caracterizam por serem repartições que aplicam as normas e diretrizes dos seus superiores.

Teixeira (2000), no entanto, considera que para além do mencionado, temos de ter em consideração que a escola não se confina à transmissão de conhecimentos e que é importante salientarmos a existência de espaços exteriores e de material pedagógico que contribuem para as aprendizagens e para o sucesso escolar dos alunos. Por outro lado, considera que a compreensão da escola deve incluir o seu estudo como organização e a sua especificidade organizacional, tendo em consideração os diferentes níveis de ensino.

Podemos concluir que as especificidades, organização e estrutura dos estabelecimentos de ensino, por si só não condicionam de modo definitivo as aprendizagens dos alunos, bem como o sucesso ou insucesso escolar destes; existem outros fatores, como a cultura, o meio e as características inerentes a cada aluno que inferem nesta causa. Seria no entanto redutor afirmar que a *forma* não afeta o *produto final*. Uma organização bem estruturada é meio de cultura para um sucesso escolar (não é o seu todo, mas é uma das partes que se pode garantir, ou deveria poder).

### **2.2.2.1. Uniformidade dos currículos**

Varela (2013) considera que a atual tendência para uniformizar os currículos na educação, se encontra presente nas diversas diretivas curriculares que cada vez mais em conjunto com as políticas educacionais constituem um severo e importante desafio às instituições educativas. Silva (2000) considera que desde os tempos mais remotos, os professores se confrontaram com o currículo mesmo antes de esta palavra ser utilizada. Nesta linha de pensamento, podemos então mencionar, que o currículo esteve sempre presente nas práticas pedagógicas, com um propósito,

embora resulte de um processo e de um contexto. Para além disso, o mesmo resulta de diversas práticas, exercidas por diferentes atores, sendo por isso um conceito complexo e multifacetado. Segundo Freitas (2000), a história do currículo começa a ser contada a partir da democratização do ensino que se deu no decorrer do século XX. No entanto, é Bobbit (1918) com a publicação do seu livro que refere a existência de um modelo que, segundo ele, dava resposta à preocupação de preparar os alunos para a sua vida futura. Inspirado nas ideias de Taylor, Bobbit associa a escola à fábrica, o aluno à matéria e o produto final (aprendizagens) seria moldado pelo professor. Para Freitas (2000), na visão apresentada, o currículo assume um carácter altamente prescritivo, que incide essencialmente sobre a instrução, indo de encontro às ideologias vigentes na época. Assim, o currículo centra-se essencialmente sobre o processo de ensino e das atividades educativas que são planeadas com o objetivo de transmitir os conhecimentos adequados. Para Formosinho (1991), o currículo assume duas perspetivas distintas, ou seja, por um lado definido como sendo a súmula das disciplinas (privilegiando os conhecimentos e valorizando a componente académica das disciplinas) e por outro lado obtém a dependência de todo o conjunto das atividades programadas pela escola (privilegiando as componentes culturais, desportivas e sociais).

No entanto, para Formosinho (1991), o currículo assume um papel de destaque no que concerne ao aproveitamento escolar dos alunos, acabando de certa forma por penalizar os alunos que são provenientes de contextos socioeconómicos mais desfavorecidos. Decorrente desta situação, emergiu a necessidade de se uniformizar os currículos, introduzindo currículos universais, com o intuito de privilegiar os saberes perante os mais desfavorecidos e face às realidades diferenciadas. Para Formosinho (1991), a uniformização dos currículos obriga à uniformização das pedagogias e tal resulta na uniformização das exigências nos resultados, nos comportamentos, na avaliação. Assim, as condições de aprendizagem oferecidas pela instituição

escolar podem de certa forma condicionar o insucesso, visto que as mesmas acabam por acentuar diferenças existentes entre os alunos, a nível da capacidade e ritmo de aprendizagem, bem como a nível da sua motivação (Azevedo, 2011). Para Azevedo (2011), acresce ainda a inadequação dos conteúdos curriculares às características dos alunos e crescem também as dificuldades das escolas lidarem com os seus alunos, visto que a uniformização dos currículos não tem em consideração as características individuais de cada ser humano. Azevedo (2011) considera ainda que a uniformização dos currículos transmite aos alunos a ideia de que os conhecimentos não são todos iguais em termos de avaliação. Fernandes (1991) corrobora com a ideia, e apresenta e acrescenta que com a uniformização do currículo, também o sucesso e insucesso dos alunos acabam por ser elementos generalizados. Benavente (2008) afirma que é com base nos currículos e nos conteúdos programáticos neles contidos que os alunos são avaliados, ou seja, os professores recebem e planeiam um determinado programa e exigem que os alunos o cumpram. Para a autora supracitada, os currículos privilegiam efetivamente as competências e as aprendizagens académicas, deixando de parte certos grupos de alunos e as suas diferenças culturais, sendo que ambos os aspetos mencionados não têm qualquer relevância para a elaboração dos currículos escolares, nem para a educação, visto que os mesmos são abstratos.

Para além do mencionado, a uniformização dos currículos faz com que os programas e o todo o processo de ensino seja claramente seletivo. A esta uniformização acresce ainda a seleção de materiais, sem que estes sejam avaliados ao nível da sua adequação, interesses e necessidades dos alunos. Por outro lado, constatamos que as escolas atuais têm continuado a ignorar os ritmos de aprendizagem dos alunos, bem como as assimetrias regionais, enfatizando um tipo de aprendizagem que se destina a um tipo padrão, omitindo assim o contexto económico e social dos alunos e também da própria escola (Formosinho, 1991). A este propósito, Benavente (2008) e Montagner (1998) referem que para se oferecer um ensino adequado às especificidades de cada

aluno, é necessário que a escola modifique as suas regras de funcionamento. Para Benavente (2008), os alunos possuem ritmos de desenvolvimento e de aprendizagem distintos, mencionando que a imposição de um mesmo ritmo de aprendizagem constitui por si só um fator que porventura pode contribuir para o insucesso dos alunos.

Arroyo (1992), no que concerne à uniformização dos currículos, considera que os conteúdos e as aprendizagens só são adquiridos quando se materializar um percurso escolar diferenciado, consoante as características, o meio e as vivências dos alunos, legitimando assim a aprovação ou a reprovação dos mesmos. Arroyo (1992) acrescenta ainda que se os currículos não se relacionarem com os conhecimentos previamente adquiridos pelos alunos, é normal que os conteúdos lecionados não sejam tão facilmente assimilados, visto que não se tem em consideração a integração de todos os conhecimentos. Perante o exposto, Fernandes (1991) menciona que é necessário que se destruam as barreiras existentes entre as diversas disciplinas lecionadas, de forma a promover a interligação dos diversos conteúdos e saberes. Assim, para o autor, deverá existir uma aproximação das aprendizagens, visto que se interligam as aprendizagens teóricas com as aprendizagens mais práticas. Por outro lado, a própria forma como se efetua a constituição dos currículos deve ser equacionada, na medida em que é difícil determinar com exatidão a abordagem de uns conteúdos em detrimento de outros. Para Fernandes (1991), a escolha do currículo e a uniformização do currículo passa sobretudo por uma questão política.

#### **2.2.2.2. A avaliação**

A avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, deveria permitir diagnosticar as lacunas e dificuldades existentes ao nível das aprendizagens efetuadas pelos alunos e desta forma orientar ou reorientar todo o seu processo educativo.

Para Pacheco (1996), a avaliação consiste essencialmente num processo de recolha de dados, cujo objetivo passa por diagnosticar as principais dificuldades ao nível da aprendizagem, bem como regular e orientar o processo educativo. A recolha de dados deve ser feita a partir de várias fontes, de diferentes instrumentos de avaliação e com recurso ao envolvimento dos professores, alunos e encarregados de educação. A avaliação das aprendizagens exige um esforço conjunto de todos os agentes educativos, tornando-se fundamental pluralizar os recursos para aumentar a objetividade e a imparcialidade na avaliação. Deste modo, é essencial que o professor, enquanto profissional, saiba gerir as suas práticas, tendo em consideração o contexto em que atua e ainda consiga adequar a sua atuação às diferentes situações e contextos com que se depara.

No âmbito da educação, a avaliação assume vários domínios, entre os quais podemos destacar: a orientação dos alunos tendo em consideração as suas capacidades, o nível de competência de um determinado professor ou ainda o empenhamento da instituição escolar. Para a instituição escolar, a avaliação é encarada como uma obrigação, sujeita aos normativos vigentes (e catalogada de avaliação: diagnóstico, formativa, sumativa e alter), sendo reconhecida por todos os agentes educativos, a sua importância social.

Para Pires (1991), a avaliação ocupa um lugar de destaque, visto que a educação deve permitir a aquisição constante de diversas aprendizagens que deverão ser validadas ao longo do tempo. Para o autor, todos os resultados obtidos com a avaliação das aprendizagens devem ser objetivos e concisos, destacando-se aspetos como a personalidade e o desenvolvimento global do aluno. A este respeito o mesmo autor menciona ainda que os resultados escolares permitem que se valorize a educação e que se oriente o aluno para as matérias essenciais, ou seja, o fundamental não é somente aquilo que o professor ensina, mas tudo aquilo que se sobrepõe à própria aprendizagem.

De acordo com Afonso (1998), a relação que se estabelece entre o professor e o aluno no momento da avaliação pode efetivamente constituir uma relação de poder. Assim, neste contexto, é necessário que o professor consiga aquando da avaliação, gerir o envolvimento do aluno na tarefa. Por sua vez, segundo o autor, o aluno tendencialmente adequa o seu comportamento àquilo que o professor espera dele. Contudo, segundo Vieira e Moreira (1993), não é necessário que assim seja, visto que na opinião dos autores a avaliação deve constituir uma atividade que seja integradora da prática educativa, não devendo portanto, ser encarada como um processo que traduz o rendimento dos alunos numa classificação final, mas sim vista como um processo onde todos os agentes educativos devem interagir, com o intuito de obter melhores resultados e uma melhoria da aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, pode considerar-se que a avaliação nos informa predominantemente sobre a posição de um aluno como membro integrante de uma turma, mais do que sobre o conteúdo efetivo da aprendizagem dos conteúdos lecionados. Assim sendo, a avaliação pode representar a medição de um comportamento, ou a verificação da concretização (ou não) de um objetivo. Para Vieira e Moreira (1993) a avaliação deve acima de tudo constituir um processo regulador da aprendizagem e ser realizada tendo em consideração os diferentes graus de sistematicidade, bem como a profundidade e a negociação entre todos os intervenientes. Para os mesmos autores, a avaliação não se deve confundir com o processo de classificação, dado que este serve essencialmente fins discriminatórios, visto que dele recai a aprovação ou a reprovação de um aluno. Embora a classificação deva ter uma componente avaliativa, ela deve ter como função principal a formação, sendo essencialmente de natureza qualitativa.

Coelho (2008), a respeito da avaliação, considera que ainda não existe uma cultura de avaliação que se encontre enraizada e que seja partilhada pelos diferentes agentes educativos. Nesta linha de pensamento, Azevedo (2006) considera que o processo avaliativo não pode nem

deve enfatizar somente os resultados provenientes das aprendizagens nem os rankings, embora considere que estes últimos possam surgir como consequência de um processo mais vasto e pluridimensional. Para o autor, a avaliação das instituições escolares é uma tarefa complexa e bastante exigente, contudo não é um processo impossível, na medida em que atualmente e um pouco por toda a parte existem várias metodologias que possibilitam a melhoria da avaliação.

### **2.2.3. Diferença de género**

Saavedra (2005) considera que a escola, sendo um elemento oriundo da sociedade, torna-se efetivamente num palco de assimetrias de poder. As diferenças, na maioria das vezes, são perpetuadas pelos próprios jovens, outras vezes as diferenças são acentuadas pelas próprias políticas educativas e pela sociedade em geral. Para o mesmo autor, a escola sendo uma instituição que se pretende que seja democrática e inclusiva, seria de esperar que a mesma tivesse afastada de quaisquer práticas discriminatórias ao nível do género. Contudo, como constatamos, tal não acontece, embora no contexto escolar frequentemente os professores e restantes agentes educativos não tenham uma consciência completa das práticas discriminatórias em função das diferenças de género. No entanto, quem no dia-a-dia lida com a comunidade escolar vai-se apercebendo de diversas situações em que a diferença de género é notória, especialmente nos corredores e nas salas de aula (Saavedra, 2005). Para o autor, dentro das diferenças de género, encontramos o assédio sexual, como sendo uma das formas mais explícitas de poder exercido, sobretudo pelos rapazes, embora o mesmo seja frequentemente proibido pelas entidades responsáveis da escola. No entanto, outras formas de poder são mais indiretas, das quais destacamos: a hierarquização das disciplinas, a ideologia inscrita nos manuais escolares e a linguagem sexista (que aliás é usada, segundo a mesma autora, pelos professores durante as

aulas). O assédio, o *bullying* e outros atos de violência sexual, são tidos como comportamentos sociais que revelam um certo grau de masculinidade.

Saavedra (2005) menciona ainda que os regimes homofóbicos desempenham um papel importantíssimo, no que concerne ao reforço das ideias dominantes sobre a masculinidade e feminilidade. Neste sentido, o medo exerce uma grande pressão sobre os alunos.

### **2.3. A inclusão e o sucesso**

Como constatamos, as desigualdades no contexto social e escolar existiram desde sempre, e a incidência deste fenómeno está amplamente determinada por fatores económicos: um baixo nível de vida, a carência de comida, de roupa, as condições miseráveis das habitações e outros sintomas de pobreza, foram sempre as causas principais associadas à desigualdade social, que obviamente se repercutem no espaço escolar.

No nosso entender, a inversão dos valores sociais e papéis, agrava essa situação porque quando não há interação familiar e quando a escola tenta fazer algo parecido para tentar assumir esse papel, os pais reagem mal ou não reagem, deixando a cargo da escola e de todos os elementos que a integram, a educação do seu educando. A educação é um processo de transformação do indivíduo e da sociedade, e assim a escola não pode ficar isolada. Por isso, é cada vez mais necessário lutar pelo ingresso e permanência na escola daqueles alunos que estão sempre à beira da exclusão e lutar pelo seu sucesso.

Segundo Guimarães (1996, p. 81),

não podemos isentar a escola como se os problemas sociais estivessem somente do lado de fora. (...) os problemas e a desigualdade também são gerados dentro da própria escola, não apenas porque ela é uma instituição homogeneizadora, controladora... Mas também porque ela é a expressão de grupos em permanente conflito.

A exclusão escolar, que se pode efetivamente perceber através do abandono escolar precoce ou, no insucesso escolar, foi revelando que a escola funcionava de modo inadequado à

sua missão. Revelação tanto mais problemática quanto mais o capital cultural que a escola deveria assegurar a todos se torna relevante na sociedade e no mercado (Carneiro, 2000). A questão central que aqui se coloca é a de saber como avaliar a regularidade da relação entre meio social de origem e o trajeto escolar. Neste sentido, é muito vasta a literatura sobre o tema. A literatura científica, realizada neste âmbito, apresenta diferentes visões da escola e do seu papel, além de diferentes avaliações sobre o modo como o desempenha.

No que concerne às abordagens inerentes às causas do insucesso escolar, depreendemos que estas encontrem razões quer do lado dos alunos, quer das suas famílias, quer das comunidades a que pertencem, quer do lado dos atores educativos. Assim, não é possível compreendermos o fenómeno que aqui retratamos, a partir de um único modelo explicativo simples, embora seja esse o procedimento mais comum. É, porém, mais enriquecedora, a consideração de diferentes abordagens, em boa parte complementares. São três as principais abordagens que aqui referiremos: a que se centra no desajustamento entre a linguagem tradicional da escola e o capital cultural das famílias e dos alunos; outra centrada nos fatores *internos* e específicos do funcionamento do sistema de educação-formação e por fim mencionamos ainda uma terceira abordagem focada na articulação entre os alunos e as suas famílias, a escola e o mercado de trabalho.

Como já mencionamos, ao longo deste trabalho, uma teoria clássica bem conhecida sobre o modo como a escola, em vez da igualdade de oportunidades, reproduz a desigualdade de condições dos alunos, conhecida como teoria do *handicap* ou da dominação cultural, foi a proposta por Bourdieu (2001). Como referimos de forma sucinta podemos constatar que esta teoria sustenta a tese de que a escola seleciona os alunos, principalmente, a partir do *capital cultural* das famílias de origem. O mecanismo atua, a maior parte das vezes, de modo impercetível e tende a ser legitimado pela assunção, por parte dos alunos e das suas famílias, de

que a responsabilidade é sua e da sua *falta de capacidade*. Na verdade, o que acontece, porém, é que a escola *transmite* saberes do mesmo tipo, formais, de modo idêntico, a todos os alunos que a frequentam, sem contudo fornecer as chaves de decifração das linguagens e dos códigos em que esses saberes são transmitidos, ou seja, a escola tende a transmitir saberes, mas não fornece os *meta-saberes*. Os alunos oriundos das famílias menos escolarizadas e culturalmente dominadas, são assim colocados em desvantagem perante um discurso de que não se conseguem apropriar.

Bernard Lahire (2003), mais recentemente, especifica o modo de operação das escolas, sublinhando a importância da relação dos alunos com a escrita e o seu uso quotidiano, bem como da aquisição de métodos de organização e ordenação das estruturas cognitivas que os distinguem dos alunos oriundos de diferentes meios sociais. Aquilo que às vezes parece o resultado de capacidades *inatas*, não é senão o produto das condições que são proporcionadas a cada um, ou do contexto onde se encontram inseridos, incluindo a informação e a capacidade de discernir os diferentes estímulos e aprendizagens. Nesta linha de pensamento, o sucesso ou insucesso escolar pode ser *lido* nas diferenças culturais captáveis nos códigos linguísticos utilizados na escola e nas famílias. Há regras e códigos de linguagem estritamente relacionados com a posição ocupada na divisão social. Ora, a cultura escolar é a cultura do poder e os seus códigos linguísticos são os das classes dominantes. Na escola, pode-se gerar, assim, incomunicabilidade entre os significados abstratos da cultura dominante e a orientação para o *contexto restrito* da cultura de origem dos jovens mais desfavorecidos, determinando negativamente o seu percurso escolar. Deste modo, o sucesso ou insucesso não se deve somente às características naturais ou naturalizadas dos indivíduos, nem às políticas educativas, mas sim às *relações sociais de escolarização* e à socialização familiar, marcadas por homologias fortes entre o funcionamento da escola e do mundo do trabalho, de que são exemplos a ideologia do mérito na atribuição das

recompensas ou as relações de autoridade num e noutro contexto. Deste modo a escola não tem como principal missão transmitir saberes, mas preparar cada um para o seu destino no mercado de trabalho.

Para Boudon (2001), as famílias fazem escolhas racionais e os fenómenos sociais relevantes, como a desigualdade escolar, resultam de mecanismos de agregação das escolhas individuais.

Por outro lado, para que exista uma integração e/ou inclusão adequada de todas as partes da população, e da considerada como minoritária ou desigual, é necessário que cada vez mais exista uma educação multicultural que consiga identificar e reconhecer a diversidade das comunidades escolar, bem como a diversidade cultural. Deste modo, para Leite (2002), o reconhecimento da diferença não é suficiente para integrar o seu ser humano, assim é cada vez mais necessário estarmos atentos às diferenças individuais.

A existência de uma diversidade cultural na escola obriga a termos uma atenção especial no que concerne à adaptação de currículos e metas escolares. Neste sentido, o currículo escolar deve tentar o mais possível integrar e fomentar espaço de forma a promover o conhecimento das novas culturas, da sua história, bem como a elaboração de estratégias para combater os preconceitos. Assim, o conceito de educação multicultural surge como muito importante.

González (2007) expõe algumas considerações sobre a integração da minoria étnica enfatizando a influência que o meio social exerce sobre o sujeito. Neste sentido, o autor apresenta alguns estudos sobre a inclusão dos alunos no âmbito educacional. Tendo em consideração os estudos realizados, o autor defende a ideia que a atenção não deve ser direcionada somente para a dificuldade ou incapacidade, mas sim direcionar a atenção para as dificuldades de aprendizagem ou necessidades específicas. Nesta linha de pensamento, González (2007) menciona que o ensino se deve adaptar às características de todos os alunos,

independentemente de estes terem ou não as condições económicas mais favoráveis ao estudo. Contudo, os alunos que apresentam dificuldades específicas inerentes à sua condição socioeconómica e posição que ocupam na sociedade, podem manifestar no início dificuldades distintas das dos seus colegas no que respeita à aprendizagem e adaptação ao contexto. Neste sentido e com o intuito de colmatar as dificuldades e obstáculos com que estes alunos se deparam, os professores devem proporcionar aquando da aprendizagem, um atendimento individualizado e dotarem os alunos com estratégias para ultrapassarem os obstáculos que se deparam. Assim, González (2007) considera que as necessidades específicas do aluno podem advir tanto dos problemas de aprendizagem, como pela falta de recursos educacionais. Contudo é importante mencionar que as dificuldades, na maioria das vezes, podem ocorrer não pela incapacidade intelectual, mas por fatores de ordem económica, social e cultural, associados à falta de estimulação. Assim, quando nos referimos à inclusão e à integração, mencionamos um conceito abrangente e ambicioso que sugere um sistema educativo único para todos os alunos.

A inclusão deve ter por base os princípios da aceitação das diferenças, para que estas não constituíam um obstáculo, com o intuito de promover a valorização da diversidade humana e a sua importância para o desenvolvimento e enriquecimento do ser humano.

No entanto, é importante mencionar que a inclusão, nomeadamente a educação inclusiva, têm evoluído de uma forma gigantesca nos últimos tempos. Antes do século XX não se pensava no conceito de inclusão, numa análise histórica damos-nos conta que nem as mulheres tinham direito à escolarização e conseqüentemente ao direito de voto. Era impensável que todos aqueles que eram diferentes e possuíssem algumas características que os distinguissem dos de mais tivessem acesso à inclusão social ou educacional.

Foi a partir de meados deste século XX que a inclusão educativa evoluiu no sentido de fomentar a satisfação das necessidades educativas, colmatando assim as questões de ordem política, que na maioria das vezes, originavam exclusão social dos mais desfavorecidos.

Atualmente, o grande desafio na inclusão passa por dar prioridade ao ensino regular, através da redefinição de novas práticas, novos métodos de ensino e novas estratégias, de forma a proporcionar aos alunos a preparação para uma vida futura mais autónoma (Declaração de Salamanca, 1994).

Para Cardoso (2003), para um aluno com dificuldades de diferentes ordens, a escola deve proporcionar uma inclusão mais firme, que passe pelos diferentes níveis educacionais. Serra (2008) corrobora com a ideia apresentada e acrescenta que todas as crianças com necessidades e dificuldades requerem ao longo do seu desenvolvimento atenção específica e recurso a métodos e estratégias que lhes permitam uma aprendizagem plena, colmatando os obstáculos inerentes à sua condição.

Segundo Gonçalves (2004), a escola deve permitir a inclusão do aluno não só através das estratégias utilizadas em sala de aula, mas também da sua postura política e ideológica. Neste sentido, as suas normas devem sempre ter em consideração o respeito pelas pessoas de outras culturas, tendo em consideração que estas pertencem a grupos com uma cultura diferenciada e que precisa de uma educação com visões diferenciadas. Nonato (2006) relembra que a inclusão dos alunos mais desfavorecidos pressupõe uma preparação prévia por parte dos professores e ajustes no sistema educacional. Uma atitude construtiva que desenvolva práticas positivas de educação, permitirá a criação de um espaço que potencie e favoreça a expressão de cada um, nas suas diferentes componentes, como a linguagem, os valores e outros, entendendo identidade como o que caracteriza um indivíduo perante a sociedade e, ao mesmo tempo, leva à sua inclusão ou

exclusão perante os outros. Bernestein (1996, p.2) diz que “para que a criança possa assimilar a cultura da escola, é necessário que a escola consiga assimilar a cultura da criança.”

Nielsen (1999) afirma a necessidade de se criar um meio educativo inclusivo, pois a criação de um ambiente positivo e confortável é essencial para que a experiência educativa tenha sucesso e seja gratificante para todos os alunos. Tendo em conta a diversidade de crianças que frequentam a escola, a integração deve ter no horizonte uma intervenção que assente num conjunto de estratégias diversificadas.

Contudo, quando refletimos sobre estes fenómenos, percebemos que todas estas questões enunciadas exigem um enquadramento político e também uma mudança no âmbito educacional para que a escola consiga corresponder às necessidades básicas e características individuais de cada um. Porém, esta mudança terá inevitavelmente de ser compatível com o desenvolvimento do sistema educacional e político.

Existem algumas questões que poderiam ser tratadas e aprofundadas como o contexto de vivências do aluno, a sua relação com a família (a família deve ser envolvida no processo de inclusão) e a comunidade.

## **2.4. Justiça e injustiças escolares**

A justiça pode ser analisada por várias perspetivas. Estêvão (2004) propõe entre outras: a perspetiva universalista, na senda de Jonh Rawls, a perspetiva pluralista e a perspetiva radical.

A justiça *implica* a educação quando pretende que esta seja caminho no eliminar de desigualdades. O sistema escolar parece apenas “continuar a sancionar as desigualdades iniciais face à cultura” (M. Crahay 1994, cit. in Estêvão, 1998, p. 44). A Escola continua a ser local de reprodução das injustiças em sociedade.

Então, que tipo de justiça desejaríamos no sistema escolar para eliminar este *sistema reprodutivo de injustiças*?

A escola terá de ser um palco de luta organizada contra o insucesso, uma comunidade de projetos, que implicará a realização da autonomia de escola como processo de emancipação com o controlo democrático da instituição na mão dos atores. Mas a autonomia não pode levar as escolas a fecharem-se; ela só poderá funcionar se tiver como objetivo e resultado conseguir transformar as desigualdades sociais e tornar a sociedade mais compreensiva.

Para além disto “a Escola pública é, fundamentalmente, uma instituição moral, pois deve preparar as crianças e os jovens a assumirem responsabilidades e papéis de cidadania numa sociedade democrática” (Estêvão, 2004, p. 82).

A justiça e os estados são cúmplices; é nestes que a primeira se cumpre e cumpre-se pelos caminhos da liberdade, igualdade, redistribuição, reconhecimento, representação igualitária dos interesses e da participação.

M. Crahay (1994, cit. in Estêvão, 1998, p. 129) afirma que “se se quer uma justiça social, torna-se necessária uma justiça escolar”.

Assim, as multiplicidades de justiça devem ter lugar nos projetos políticos e nos projetos político-pedagógicos.

Na escola são três os princípios de justiça de acordo com François Dubet (2004, p. 550): o mérito, o respeito e a igualdade. E afirma o mesmo autor:

É preciso aprender a defender outros princípios de justiça e a combiná-los com um modelo meritocrático. É necessário introduzir uma dose de discriminação positiva a fim de assegurar maior igualdade de oportunidades. É preciso também garantir o acesso a bens escolares fundamentais, ou, para afirmar de modo mais incisivo, a um mínimo escolar. A escola justa deve também preocupar-se com a utilidade dos diplomas. Ao mesmo tempo e de maneira oposta, ela deve velar para que as desigualdades escolares não produzam, por sua vez, demasiadas desigualdades sociais. Enfim, um sistema competitivo justo, como o da escola meritocrática da igualdade de oportunidades, deve tratar bem os vencidos na competição, mesmo quando se admite que essa competição é justa.

## 2.5. Autonomia: para um sucesso justo

O desenvolvimento da globalização económica e do pós-fordismo, a crise da legitimidade e da racionalidade do Estado-Providência e a emergência de referenciais políticos neoliberais, com a procura crescente de percursos educativos individualizados e de possibilidade de escolha para a escolarização dos seus filhos, por parte dos diferentes grupos sociais, ofuscaram todas as tentativas de promover o reforço da autonomia das escolas com outros critérios políticos. A crise e a crítica das soluções propostas pelos economistas neoliberais, sobretudo a partir de 1990, puseram em evidência a falência de muitos destes programas de *ajustamento estrutural* no domínio educativo e relativizaram os sucessos prometidos pelos seus ideólogos. A influência destas ideias fez-se sentir sobretudo através de múltiplas reformas estruturais, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo.

O balanço que é feito destas políticas neoliberais é particularmente crítico no que se refere à intervenção das organizações internacionais, pois que, a falência ficou a dever-se principalmente ao facto de estas medidas terem imposto um modelo único, sem ter em conta os contextos específicos onde eram aplicadas e apenas como estratégia de redução de custos.

Para Canário (2002), para que seja alcançada a justiça social proclamada pela autonomia, deve-se pensar a escola a partir de um projeto de sociedade, o que requer que pensemos não a partir dos meios disponíveis, mas das finalidades a atingir. Assim sendo, a escola pública seria garante da aquisição e distribuição equitativa de um bem comum educativo, tendo por base princípios como a universalidade do acesso, a igualdade de oportunidades e a continuidade dos percursos escolares. Estes princípios obrigam a que a escola seja sábia para educar, reta e justa para integrar os jovens na vida social. Uma escola que permita a emancipação pelo saber, a

partilha de uma cultura comum e uma escola participativa na função social da distribuição de competências.

Segundo Guilherme de Oliveira Martins (2006), a autonomia deve ser vista como uma possibilidade e nunca como uma obrigação. Caminho que deve ter por base a responsabilidade e a cidadania, fatores ativos de melhoria do serviço público de Educação, Dotando as escolas de uma autonomia autêntica, está-se a contribuir para que a liderança, o projeto educativo, a comunidade escolar e a qualidade se afirmem como indutores de melhores aprendizagens, de melhor desenvolvimento pessoal e social e de mais coesão. A autonomia aprende-se com a prática, com o diálogo entre os intervenientes, com a responsabilidade, com a participação, com a proximidade e com a prestação de contas e avaliação rigorosas e independentes, daí que, a autonomia tem de ser incentivada. Haverá escolas mais aptas a fazer este caminho com maior rapidez e outras com maior lentidão. Importa, no entanto, lançar a semente da emancipação e da autonomia para superar o paternalismo, a burocratização, o centralismo, a dependência. Autonomia e democracia devem completar-se, sem se confundir, para dar expressão às comunidades educativas.

## Parte II - Análise e Reflexão

---

## Capítulo III – Autonomia para que te quero

### 3.1. O Agrupamento

O Agrupamento de Escolas de Idães situa-se no concelho de Felgueiras. O concelho de Felgueiras localizado a norte da região do Vale do Sousa abrange cerca de 116Km<sup>2</sup>, repartidos por 32 freguesias, sendo a sua população cerca de 58 mil habitantes (INE, 2011). Além disso, integra quatro centros urbanos: a cidade de Felgueiras, a cidade da Lixa, a vila de Barrosas e a vila da Longra. O Município de Felgueiras é limitado a Norte por Fafe e Guimarães, a Sul por Lousada e Amarante, a Poente por Vizela e Nascente por Celorico de Basto. O concelho insere-se no Vale do Sousa, uma região com características próprias, dotada de uma agricultura fértil e com uma forte indústria do calçado.

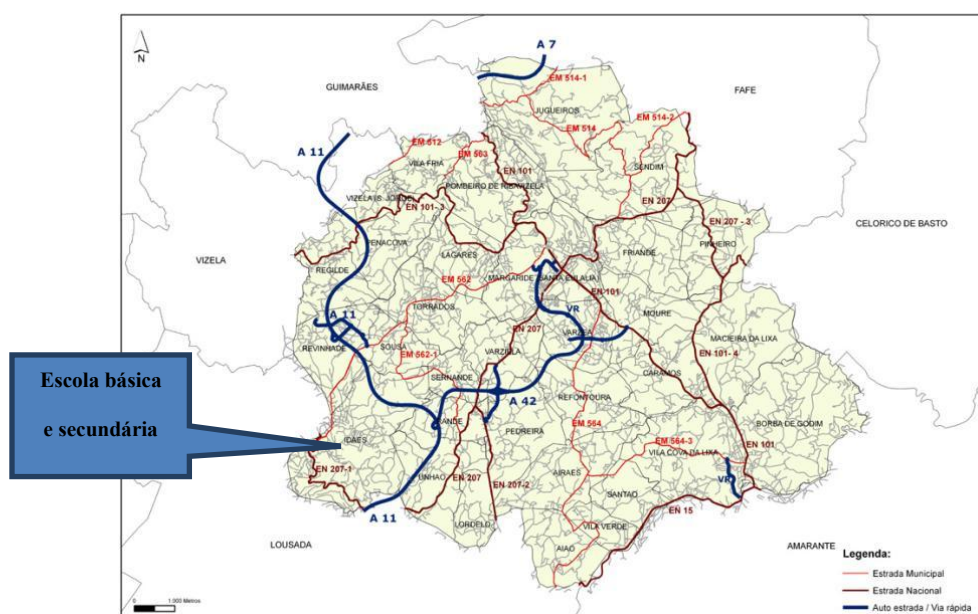


Figura 2 - Mapa do concelho de Felgueiras

Fonte: Município de Felgueiras

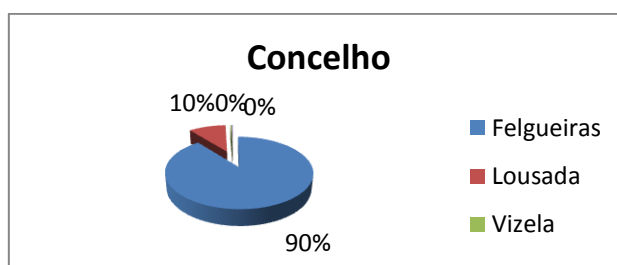
Na rede escolar o Agrupamento ocupa o espaço relativo às freguesias de Idães, Rande, Sernande, Lordelo, Unhão, Sousa, Revinhade e da parte Sul da freguesia de Torrados. Ainda que a paisagem envolvente seja predominantemente rural com povoações dispersas, existem alguns focos populacionais (vilas de Barrosas e Longra) e focos industriais onde os habitantes desenvolvem a sua atividade profissional. Existe, também, uma prática de agricultura tradicional de subsistência fortemente enraizada como forma de complementar os rendimentos disponíveis. Dentro do setor secundário, da qual é proveniente a maior parcela dos rendimentos familiares, temos a preponderância da indústria do calçado.

O gráfico seguinte - setores de atividade do concelho de Felgueiras - permite-nos concluir que a concentração das atividades económicas do concelho se verifica no setor secundário (74%) tendo o setor dos serviços ocupado apenas 25% da atividade e o setor primário é praticamente residual (1%).



**Gráfico 1 - Setores de atividade do concelho de Felgueiras (INE, 2011)**

Os alunos que frequentam este Agrupamento são esmagadoramente oriundos do concelho de Felgueiras. No entanto, 10% da população escolar desloca-se de Lousada para as diferentes escolas que compõem o Agrupamento.



**Gráfico 2 - Concelho**

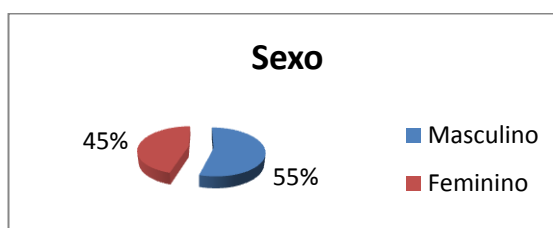
O número de alunos do Agrupamento tem-se mantido relativamente estável nos últimos anos essencialmente devido à introdução do ensino secundário, em 2009/2010, uma vez que nos ciclos anteriores tem-se verificado uma diminuição global de alunos. A tabela seguinte mostra-nos a evolução do número de alunos no Agrupamento nos últimos 8 anos:

	2007/2 008	2008/2 009	2009/2 010	2010/2 011	2011/2 012	2012/2 013	2013/2 014	2014/2 015
Pré-Escolar	131	108	118	116	117	120	120	105
1º Ciclo	406	403	363	351	318	279	277	268
2º Ciclo	292	277	264	287	244	254	243	205
3º Ciclo	414	385	377	339	364	366	338	326
Secundário	----	----	49	57	88	147	136	170
CEF	16	27	35	44	31	42	40	14
Vocacionais	----	----	----	----	----	----	23	43
<b>Total</b>	<b>1259</b>	<b>1200</b>	<b>1206</b>	<b>1195</b>	<b>1162</b>	<b>1208</b>	<b>1177</b>	<b>1131</b>

**Tabela 1- Número de alunos do agrupamento**

**Fonte:** Elaboração Própria

Dos 1131 alunos que frequentam o Agrupamento de escolas de Idães, 55% pertence ao sexo masculino e 45% do sexo feminino, tal como se pode ver no gráfico seguinte.

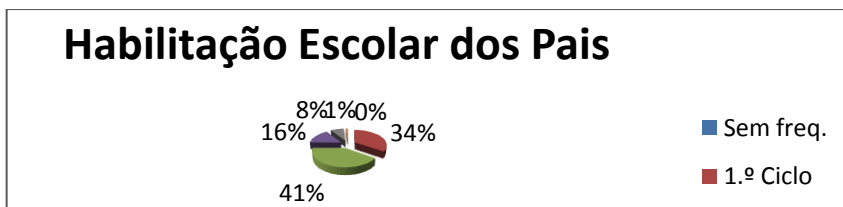


**Gráfico 3 - Sexo dos alunos**

**Fonte:** Elaboração própria

Relativamente às habilitações dos progenitores, 41% dos pais apenas concluiu o segundo ciclo, e 31% o primeiro ciclo.

Apenas 14 dos pais é que têm um nível de escolaridade alto, tendo frequentado o ensino superior.



**Gráfico 4 - Habilitação dos pais**

**Fonte:** Elaboração própria

Relativamente ao pessoal docente, em 2014/2015, este grupo totaliza 96 professores de entre os vários grupos de docência e níveis de ensino. Se analisarmos o corpo docente quanto à sua categoria profissional verifica-se que a maioria (77) pertence aos quadros de escola (QE), sendo de referir também a existência de 13 docentes do quadro de zona pedagógica (QZP) e de 6 contratados.

Há ainda a acrescentar que a professora bibliotecária existente no Agrupamento enquadra-se no grupo dos QZP e existem também 2 formadores externos à escola contratados para os cursos CEF e profissional.

A tabela seguinte apresenta a distribuição dos docentes pelas variáveis idade e tempo de serviço. De realçar que praticamente todos os docentes possuem entre 30 e 50 anos e também se verifica que a maioria dos professores apresenta um tempo de serviço entre os 10 e os 19 anos.

Idade\Antiguidade	Até 4 anos	Entre 5 e 9 anos	Entre 10 e 19 anos	Entre 20 e 29 anos	30 ou mais anos	Total
Menos de 30 anos	1	0	0	0	0	1
Entre 30 e 40 anos	0	8	26	0	0	34
Entre 40 e 50 anos	0	4	28	9	0	41
Entre 50 e 60 anos	0	2	7	3	6	18
Mais de 60 anos	0	0	1	1	0	2
Total	1	14	62	13	6	96

**Tabela 2- Número de Docentes por Idade e Tempo de Serviço (antiguidade)**

**Fonte:** Elaboração própria

O grupo do pessoal não docente constituído por assistentes técnicos e assistentes operacionais que assegura o bom funcionamento dos vários serviços do Agrupamento totaliza, no ano letivo de 2014/2015, 45 funcionários (25 na escola sede e 20 nas restantes escolas). É um grupo de excelentes profissionais.

### **3.2. A vida na escola: O caminho para a autonomia**

A palavra Autonomia, na condição de Estatuto, começou a ser falada entre os professores do Agrupamento de Idães no verão da agregação de Agrupamentos. Em agosto de 2012 começaram a surgir as notícias que a junção de Agrupamentos, prevista já legislativamente no Decreto-Lei n.º 75 de 2008, estava a arrancar em vários locais. Até onde iria chegar?

No Município de Felgueiras respeitou-se os ditames da lei acima identificada, e não foram agregados Agrupamentos com escolas de 2.º, 3.º ciclos e ensino secundário que tivessem todos os níveis de ensino, do pré-escolar ao ensino secundário.

Em todo o caso, o medo relativo à mobilidade docente e lugar futuro nos quadros e possíveis deslocações ligou os alarmes e iniciou a discussão: o Contrato de Autonomia começou a ser visto como um entrave feliz à nossa agregação, e posteriormente começou a ser visto como um caminho.

Antes de relatar o ambiente e percurso, é-me intelectualmente imposta uma pequena reflexão à questão agregação de Agrupamentos.

Na introdução deste relatório, quando se replica a questão: *Autonomia, para que te quero?*, responde-se pela pessoa do Dr. David Justino, o mesmo autor da pergunta: tudo na escola existe para o sucesso! A agregação de Agrupamentos (*MegaAgrupamentos*), e usando um termo mais propício à música ligeira, deveriam ter sido entendidos como *o caminho* para o Mega Sucesso.

Bem, foi um caminho com critérios muito díspares de aplicação e que parece entretanto suspenso, mas que poderá voltar a qualquer preço. Se em alguns casos este processo pode ter tido alguma justificação (escolas contíguas) e zonas de dispersão; são conhecidos exemplos onde, por interferências de outras *pedagogias* (mormente a política), escolas básicas e secundárias não *megagruparam* (desculpe-se a palavra) embora fossem paredes meias e até partilhassem o mesmo parque de estacionamento. E mais, foram agrupar com outras, ou de níveis diferentes, ou com a mesma oferta escolar a dezenas de quilómetros.

Continuando...

Perante todos estes indefinidos processos, o Agrupamento entrou em debate e teve momentos em que se transformou na *famosa arena* (sempre calma) de debate.

Por um lado o Estatuto de Autonomia era visto como algo de indispensável para manter a independência; mas logo outras vozes se levantaram com a possibilidade aberta na contratação de docentes e da entrada não regulada destes na escola. Entre outras *diatribes*, o Diretor voltaria a ter costas e asas largas ou vice-versa.

Entretanto, a dinâmica entrou no seu curso: a Direção refletiu, o assunto foi levado a Conselho Pedagógico, *desceu* aos Departamentos Curriculares e Grupos Disciplinares e decidiu-se pela Autonomia, e esta posição foi ratificada pelo Conselho Geral.

Foi abandonado o duplo exercício do medo: interno e externo e partiu-se para a candidatura e elaboração do Contrato de Autonomia tendo em vista o que na introdução deste contrato se escreveu:

Através do presente contrato de autonomia, pretende-se continuar a promover uma escola humanista e integradora, responsável pelo percurso escolar dos seus alunos, aberta à participação da comunidade, capaz de proporcionar um bom ambiente de trabalho e de estudo, onde a formação cívica de cada aluno, a aquisição dos saberes e aptidões e a sua preparação para a vida ativa sejam os princípios orientadores.

Tendo por base o Projeto Educativo, este contrato permitirá uma aposta mais forte nos domínios nele enumerados garantindo desta forma a qualidade dos seres

humanos e a qualidade do ensino que toda comunidade escolar deseja. (Contrato de Autonomia Idães)

Posteriormente o Contrato foi ratificado pela DGESTE e a sua assinatura calendarizada por duas vezes, mas até hoje ainda não entrou em vigor, e as entidades superiores quando questionadas, referem que brevemente tal assunto será retomado.

### **3.3. O Contrato de Autonomia**

O esqueleto do Contrato de Autonomia aceite, e posteriormente a sua elaboração, foi fruto do trabalho direto da Direção do Agrupamento, da qual faço parte, tendo por base outros Modelos de Contrato, sobre os quais se obteve autorização e até colaboração dos elaboradores. O documento é, pois, a forma mais direta de trabalho que tenho sobre o tema desta reflexão, e desse modo será apresentado em anexo. Depois de *descobertas* as características do Agrupamento, depois de *tabelar* o sucesso/insucesso, depois do caminho *político* para a Autonomia, o escrever do Contrato, mediante modelos já conhecidos, foi uma tarefa simples e que revelou uma boa articulação Agrupamento – DGEstE, com várias variáveis a serem incluídas e alteradas por proposta mútua.

### **3.4. A autonomia, o sucesso e a justiça (entre os constrangimentos e a utilidade)**

Importa aferir, tendo em conta a experiência *in situ*, qual a utilidade ou inutilidade da autonomia, quais os constrangimentos no processo e quais as potencialidades desta para promover uma escola se sucesso, inclusiva e justa.

Como já foi referido, a reflexão do Agrupamento onde trabalho sobre este tema, que culminou com a candidatura à assinatura do Contrato de Autonomia, surgiu com a agregação de agrupamentos e foi identificado como um meio para garantir a independência organizativa. A

dinâmica posterior está já relatada, lembrando-se aqui que o agendamento da assinatura foi protelado por duas vezes.

Em todo o caso, a autonomia não está contratada, mas atravessa já algumas das nossas práticas, alguns dos nossos documentos, está *em construção*.

Vamos por partes: *Autonomia*

Na visão kantiana, a autonomia é um bem supremo, que pressupõe uma ideia de independência em que não existem quaisquer constrangimentos, que não os inerentes ao critério da dignidade humana. No entanto, o que verificamos hoje, mais do que nunca, é que esta é uma utopia face às crescentes interdependências que limitam os Estados, as organizações e as próprias pessoas.

Segundo Manuel Carmelo Rosa (2006), a autonomia das escolas públicas não superiores, é encarada como um mero instrumento de gestão e administração, um sistema de desconcentração de poderes que não configura verdadeiramente a situação de autonomia. Ou então é vista como uma descentralização, uma administração indireta do Estado, que liberta os órgãos centrais de determinadas funções e tarefas, garantindo uma gestão de proximidade que permite adaptar algumas medidas à realidade concreta em que vão ser aplicadas, mas que toca o absurdo por impor a todo o universo escolar regras que só fazem sentido para algumas, visto que as escolas não são todas iguais e enfrentam problemas diferentes, resultado de contextos diferentes.

Pela via da autonomia dever-se-ia permitir tratar de forma auto responsável, e de modo diferente, o que é diferente, flexibilizando e adequando as soluções administrativas ao contexto em que vão ser aplicadas. A autonomia pressupõe uma combinação de liberdade com responsabilidade.

Para uma prática autonómica saudável, o Estado deveria apenas intervir para oferecer a cada um dos elementos que integram a sociedade, as condições necessárias para que lhes seja

possível cumprir as missões que lhe são específicas. Nas escolas são algumas as circunstâncias que facilitam ou condicionam a amplitude da autonomia: as interpretações mais ou menos amplas ou restritivas dos preceitos legais, a maior ou menor capacidade de liderança institucional e a colaboração mais ou menos intensa da comunidade envolvente.

Segundo João Barroso (2004), as medidas de concessão, ou reforço da autonomia das escolas, tendem a ser encaradas como variantes de um processo global de descentralização. Para este, a autonomia afirma-se como expressão da unidade social que é a escola, numa leitura mais positiva. As medidas tomadas pelo poder político, são medidas que visam o *reforço* da autonomia das escolas através do alargamento do poder de decisão dos seus órgãos de gestão, nos domínios administrativo, pedagógico, cultural e pela transferência de competências e recursos a outros níveis da administração. Esta política de reforço de autonomia das escolas só se efetuará se três coordenadas coexistirem: delegação de competências e recursos; individualização de percursos escolares; horizontalização das dependências.

Mas palavra autonomia não é unívoca. Ela *esconde* diferentes realidades com significados, objetivos, modalidades de operacionalização e resultados diferentes. Nas escolas, a palavra autonomia continua a ser considerada por alguns apenas como uma *ficção*, na medida em que a passagem do discurso político à concretização, tem sofrido entraves e barreiras difíceis de ultrapassar. Ou então, a autonomia das escolas passou apenas da *ficção* à *mistificação* legal, mais para *legitimar* os objetivos de controlo por parte do governo e da sua administração, do que para autonomizar as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão, como defende Barroso (Barroso, 2004). Neste sentido, a proclamada autonomia não é mais do que a expressão simbólica destinada a mobilizar as escolas para aceitar as mudanças a introduzir pelo centro do poder político e servir de legitimação de novas modalidades de controlo. Além das

dimensões da retórica da palavra, a autonomia integra-se no que vem sendo designado por novos modos de regulação das políticas e da ação educativas.

O objetivo central já não é adequar a educação e o emprego, mas articular o *mercado da educação* com o *mercado de emprego*. Neste contexto, mudam-se os critérios e opções de financiamento, que deixam de ser oriundos das escolhas políticas definidas pelo Estado e passam a ser confiados ao mercado em função de objetivos de eficácia, qualidade e excelência, definidos pelas leis da concorrência.

No Agrupamento de Escolas de Idães, depois de outros motivos (o da independência face às agregações de agrupamentos), pensou-se a autonomia como oportunidade para tratar de forma de modo diferente, o que é diferente, adequando as soluções administrativas e pedagógicas ao contexto, tendo como principal objetivo o alcance do sucesso dos nossos alunos. Não havendo *autonomia contratada*, avançou-se com a *autonomia decretada* e fomos *construindo* caminhos em busca do sucesso. Mas que sucesso? Um sucesso que se preocupe com a justiça!

Com o Projeto Educativo e com as consequências da sua gestão, com as dinâmicas pedagógicas e também em resultado das Avaliações Externas e das Ações de Melhoria, avançamos para opções próprias na nossa missão.

*Sucesso:*

Para o sucesso, na autonomia das escolas, interessa identificar os responsáveis pela promoção de melhores aprendizagens. E os responsáveis são cada escola e o conjunto dos seus atores. É cada escola que tem de olhar sobre si própria e promover uma reflexão interna, que envolva toda a comunidade, para perceber onde pode melhorar e em quê, e fazer isso com metodologia e calendário.

A gestão democrática faz parte desta luta em defesa de um projeto de educação pública de qualidade social e democrática.

Uma gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar: pais, professores, estudantes e assistentes e outros; quer na organização, quer na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola e nos processos decisórios. Neste sentido, a gestão deve estar inserida no processo de relação da instituição educacional com a sociedade, de tal forma a possibilitar aos seus agentes a utilização de mecanismos de construção e de conquista da qualidade social na educação. A democratização da gestão é defendida enquanto possibilidade de melhoria na qualidade pedagógica do processo educacional das escolas, na construção de um currículo pautado na realidade local, na maior integração entre os agentes envolvidos na escola, no apoio efetivo da comunidade às escolas, como participante ativa e sujeito do processo de desenvolvimento do trabalho escolar. A gestão democrática implica um processo de participação coletiva.

Dessa forma, quaisquer políticas direcionadas para a democratização das relações escolares, devem considerar o contexto em que elas se inserem. As necessidades daí decorrentes e as condições objetivas em que elas se efetivam, serão o diferencial no processo de gestão que se quer efetivar. Quanto maior a participação, maiores são as possibilidades de acerto nas decisões a serem tomadas e efetivadas na escola e de estas decisões terem impacto na justiça pretendida.

Na escola, o processo de formação para uma vida cidadã que inclua uma gestão democrática, tem de passar pela construção de mecanismos de participação da comunidade escolar. A escola, no cumprimento do seu papel e na efetivação da gestão democrática, precisa não só criar espaços de discussões que possibilitem a construção de um projeto educativo por todos os segmentos da comunidade escolar, como consolidá-los como espaços que favoreçam a participação.

Que *espaços* encontramos? “O Projeto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas...”. (Estêvão 1998, p. 180)

Importa apenas aqui resumir, por já ser ter abordado a temática: o Projeto Educativo é o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa. É um dos documentos pilares, porque sendo um instrumento orientador e aglutinador duma comunidade educativa que se pretenda de sucesso, tem como finalidade principal melhorar a qualidade da educação, através de uma responsabilidade partilhada dos intervenientes mais diretos no processo educativo e a obtenção de melhores resultados. O reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo do estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos, de forma consistente com o seu próprio Projeto Educativo.

Também o Plano Anual de Atividades será um documento consequente em função e de acordo com o Projeto Educativo.

Deve referir-se que a gestão do Orçamento é uma clara oportunidade de Autonomia, mas é, também, atualmente, um dos entraves a esta nas escolas públicas.

No Agrupamento de Escolas de Idães, tendo em conta:

- i. Os objetivos do Projeto Educativo: educar para a cidadania, promover o sucesso educativo, a valorização e impacto das aprendizagens, a prestação do serviço educativo, a organização e gestão escolar, e a capacidade de autorregulação e melhoria do agrupamento;
- ii. As várias reflexões pedagógicas dos diversos atores educativos;

- iii. O aproveitar das oportunidades concedidas pelos momentos das intervenções da Inspeção Geral da Educação, sendo elas quer a Avaliação Externa das Escolas, ou as Ações para a Melhoria dos Resultados Escolares;
- iv. O uso e *insistência* dos normativos legais na Autonomia (mesmo que seja através de fórmulas como as inscritas nos Despachos de Organização do Ano letivo, que também aumentam as horas de crédito em função do sucesso de resultados anterior);

adotamos nos últimos anos, um conjunto de medidas de promoção do Sucesso Escolar, que, já avaliadas, têm permitido a melhoria dos resultados, mas que em todo o caso e de modo simplista se consideram ficar aquém perante tanto esforço despendido.

Vejamos o que foi feito, informando à partida que todas as medidas fizeram um dos dois percursos no organigrama da instituição, o ascendente ou o descendente: Diretor, Conselho Pedagógico, Departamento Curricular, Grupo Disciplinar; ou vice-versa, sendo validadas algumas das medidas em Conselho Geral.

No tempo, a primeira *luta* surgiu com as Metas para o Sucesso a cinco anos (no ano de 2009). Foi criado um documento, amplamente debatido e passado a fórmula de contabilidade, que tratou de igual modo todos os saberes e criou barreiras enormes no processo de ensino-aprendizagem. Sobre os resultados do ano anterior aplicava-se sempre uma meta de sucesso superior, uma percentagem sobre esta. A maior parte dos relatórios produzidos sobre este processo reflete a irracionalidade do mesmo, e de modo informal, foi grande o alívio quando o documento foi arquivado.

Sempre foi prática nesta instituição a produção de uma reflexão final de ano de Grupo Disciplinar e Departamento Curricular sobre os resultados obtidos, que analisasse o antes e o pós resultados. Também a equipa de autoavaliação elabora todos os anos um relatório comparativo

sobre resultados, analisando as medidas de promoção do sucesso que entretanto foram aplicadas e que avalia as suas consequências.

Os momentos de Avaliação Externa e das Ações para a Melhoria deixam pistas e orientações mais precisas, mas são muitas vezes consideradas pelos docentes como um atropelo direto à autonomia e como forma de tratar de modo igual, o que é diferente. Mas são sempre momento de ser feita uma monitorização sustentada dos resultados escolares, apelando para a capacidade de autorregulação e permite envolver toda a Comunidade Escolar e toda a Organização, num conhecimento significativo dos vários diagnósticos e resultados, com os seus pontos fortes e fracos. São momentos também importantes para verificar nos Pais e Encarregados de Educação a valorização e o impacto das aprendizagens.

A experiência concreta relata que existe uma preocupação clara, profunda e exigente, com o sucesso escolar dos alunos, mas que ainda está *muito presa* à questão dos resultados, sobretudo quando há uma comparação com os resultados da avaliação externa (Exames Nacionais, Provas Finais, entre outros). Um considerável número de medidas foram aplicadas, como a seguir se enumerará, mas os resultados nem sempre melhoraram consistentemente em função das *ofertas*, a reflexão sobre as mesmas é contínua, e a escola continua a validar a manutenção da grande maioria.

A nível das estratégias de apoios prestados aos alunos, foram criadas com bons resultados, Salas de Apoio à preparação de Exames Nacionais, em todas as disciplinas com Exame Nacional no Ensino Secundário, onde se faz um trabalho específico para estes momentos; e Salas de Trabalho para as Provas de Avaliação Final de 3.º ciclo, que funcionam nos mesmos moldes das anteriores.

Com forte impacto foram implementadas Assessorias às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, previamente preparadas pelos docentes dos grupos disciplinares. Nestas aulas, o

número de docentes duplica dentro da sala de aulas, para um apoio mais específico para os alunos com diferentes níveis de aprendizagem, entre os que manifestam mais dificuldades e os que revelam mais potencialidades. Estas assessorias já foram alargadas a outras disciplinas.

A criação de uma Sala de Estudo aberta permanentemente, de frequência e procura voluntária pelos alunos, permite apoio nas diversas áreas e é uma medida que aqui se deve realçar, com indicadores de presenças bem consolidados.

Há uma preocupação que se vai refletindo não só na adoção de medidas que tenham como alvo alunos com dificuldades, mas também de aprofundar outras, que tenham como destinatários alunos identificados com potencialidades a desenvolver. O Projeto Fénix, que trabalha com grupos/*ninhos* de alunos de vários níveis, é um bom exemplo desta abordagem.

Com menos relevância têm sido criados Clubes de Ciência, Línguas, entre outros, que embora possam ser vistos como momentos privilegiados e diversificados de motivação e ensino, têm encontrado algumas barreiras a nível organizacional, e, sendo menos formais, não têm sido capazes de manter uma dinâmica duradoura.

As intervenções *pelo* sucesso multiplicam-se, como as tarefas de Orientação Vocacional e Acompanhamento Psicológico, a instituição do Quadro de Mérito, os Planos Individuais de Acompanhamento, o apoio aos Alunos Com Necessidades Educativas Especiais, a criação de uma Equipa Multidisciplinar e do Gabinete de Gestão de Conflitos, que tentam intervir nas situações em que o processo ensino/aprendizagem está comprometido.

A *nossa* Autonomia tem-nos permitido aplicar um grande número de medidas, já avaliadas, mas nem todas com o mesmo grau de sucesso. Luta-se pelos resultados, e algumas medidas já identificadas são diferenciadoras. Estaremos no caminho de um sucesso justo?

*Justiça:*

Poderemos contar com a Autonomia para conseguirmos um justo sucesso escolar?

Como dissemos, a autonomia autêntica levará a dinâmicas de melhores aprendizagens, de melhor desenvolvimento pessoal e social e de mais coesão.

As desigualdades coexistem nos contextos social e escolar, contaminando-se, e determinadas por fatores a montante amplamente refletidos. Nas escolas, as desigualdades são muitas vezes replicadas e repercutem-se nos resultados escolares, qualificando as organizações escolares como elementos não diferenciadores, quando poderiam e deveriam ser estas *a(s) instituição(ões)* que na sociedade mais poderia(m) pugnar pela justiça.

Será então urgente e socialmente imperativo que a escola lute por todos os seus alunos, mormente pelos que estão sempre à beira da exclusão e do insucesso.

Para além das razões a montante que contribuem para a exclusão e para o insucesso, devem-se compreender as razões do presente nos percursos escolares: do lado do aluno, das famílias, das comunidades, dos atores educativos e das sociedades, num exercício de autonomia de uma escola motivada pela integração e pelo sucesso justo no combate as teorias das dominações culturais e outras.

Este exercício de autonomia deverá superar a escola que *transmite* saberes do mesmo tipo, formais, de modo idêntico, a todos os alunos que a frequentam. Nunca o insucesso deveria ser o *triste* sinónimo das diferenças culturais.

Uma escola justa deve ser uma escola multicultural, que forneça os *meta-saberes*, que esteja atenta às diferenças individuais alterando metas e métodos. Seria, como já referimos a propósito da inclusão, uma escola com referência a um conceito abrangente e que sugere um sistema educativo único para todos os alunos.

No Agrupamento de referência neste relatório, se se usasse a estratégia de *Brainstorming* para de inferir que processos estariam associados à palavra justiça, quer a ação disciplinar, quer o campo de ação da equipa multidisciplinar, ou o da ação social seriam os mais referenciados

Em todo o caso, de um modo mais ou menos oculto, a exemplo do que é considerado no *currículo oculto*, a justiça, como caminho do sucesso, estará sempre presente no dia-a-dia das tarefas da profissão docente.

Num exercício *médio* de autonomia são aplicados, no Agrupamento de Escolas a que me reporto no relatório, Planos de Acompanhamento Pedagógico que tentam identificar dificuldades e propor estratégias diversificadas para cada aluno, de um *bolo* global. É um modelo pouco inovador, mas é um princípio de caminho de justiça, de reconhecimento *do que é diferente*.

Este caminho de justiça (Estêvão 2004, p. 128)

exige, entre outros aspetos, a reintrodução da preocupação pela ética e por uma pedagogia que “regate o outro” e que trave a “luta para ocupar um espaço de esperança” (McLaren, 2000, cit. in Estêvão, 2004, p. 128), transformando-se a escola num lugar de interculturalidade cidadã, de dialogicidade, de responsabilidade solidária, enfim, num espaço de conhecimento, mas sobretudo de *reconhecimento*.

A instituição do Quadro de Mérito no Agrupamento de referência, foi feita tendo em conta o enquadramento do Decreto - Lei n.º 39/2010, de 2 de setembro (republicação do Estatuto do Aluno), que no seu artigo 13º, alíneas d) e h), institui o reconhecimento e valorização do mérito, da dedicação e do esforço no trabalho escolar, bem como das ações meritórias desenvolvidas na comunidade em que o aluno está inserido, foi âmbito de grande debate interno na sua concretização, e considerado por uma corrente como um paradigma de justiça. Posteriormente, a Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro aprovou um Novo Estatuto do Aluno e Ética Escolar, que para além de contemplar as considerações dos documentos anteriores, ainda previu a instituição da atribuição de prémios relativos ao mérito.

A meritocracia é um critério de justiça, mas o Quadro de Mérito é entendido nesta reflexão como um elemento replicador das injustiças sociais, não é fator de justiça no sucesso escolar, e podemos considerar mesmo este como uma *distopia*, recorrendo ao termo de Stuart Mill, porque configura um antítese e leva a justiça a lugar nenhum.

Como é referido na Declaração de Salamanca (1994), a prioridade é a redefinição de novas práticas, de novos métodos de ensino, de novas estratégias. Como consequência, é necessária uma grande preocupação e atualização na preparação dos professores.

Tudo isto também implica uma dinâmica diferente nas instâncias políticas e de decisão, mas não as exploraremos aqui.

Autonomia para um sucesso justo! É este o *motor* da resposta à questão desta reflexão:  
*Autonomia, para que te quero?...*

A escola será o *palco* da luta contra o insucesso; a autonomia o processo de emancipação diferenciador, que permita ao mesmo tempo uma *escola aberta* que assuma um papel na escola democrática. Na escola cumpre-se a função de justiça das sociedades através do exercício do mérito, do respeito e da igualdade.

A Autonomia nunca deverá ser uma obrigação, sim uma oportunidade, procurando a justiça social a partir do projeto de sociedade, sendo a escola o garante da aquisição e distribuição de um bem comum que é a educação. O caminho será o da responsabilidade, o da cidadania, o do diálogo e o da constante avaliação e reorientação.

## Capítulo IV- Conclusão

---

## Conclusão

---

A elaboração deste Relatório de Atividade Profissional permitiu uma importante reflexão sobre três conceitos, dos quais se tinha uma perceção de interligação reclamada *a priori*: A *Autonomia* e o *Sucesso Escolar* e como a primeira pode ser caminho para o aumento de um *Sucesso Justo*, e ainda, que tipo de justiça se poderia reclamar para a escola.

No caminho da minha vida profissional, este relatório aparece no momento em que exerço o cargo de subdiretor de um Agrupamento que elaborou o Contrato de Autonomia e que espera pela sua assinatura.

Foi importante conhecer a perspetiva que corre a legislação sobre a autonomia das escolas e pensar sobre o que esta pode trazer; optou-se por um alinhamento entre Autonomia e Sucesso, considerando que este último é o fundamento de qualquer ato em ambiente escolar.

Há algum desencanto perante a realidade, houve limitações no estudo que não permitiram ultrapassar este desencanto, mas lá chegaremos. No entanto, a reflexão provou que este alinhamento não seria suficiente, pois a justiça surgiu como o pêndulo necessário nesta equação.

O desencanto perante a realidade está relacionado com a suspensão do processo de assinatura do Contrato de Autonomia *no próprio habitat*, mas também com as várias posições lidas e que consideram esta versão da autonomia uma oportunidade perdida. A Autonomia vista como o *último horizonte* de possibilidades no meio educativo, é muitas vezes considerada pelos teóricos como um *mito*.

Em algum dia a práxis política foi dialética de melhoria da *Pólis*. Constatamos que o ato político, independente dos atores, tem criado um ambiente de pouca autonomia em relação ao poder central, em termos de educação, disfarçando a mesma de paliativo para *todos os males*;

exercício errático que se agravará, consideramos, perante a *distribuição* da educação pelo Poder Local.

Outras limitações do relatório derivam certamente das limitações do autor, mas também de se ter concluído duas simples coisas: sem um Projeto Educativo que não seja um replicador de um ensino imutável e sem uma dinâmica financeira própria, a autonomia é uma miragem; e o sucesso uma consequência mais ou menos oportuna, mas sem horizonte e sem uma perspetiva de justiça contra as desigualdades.

Em todo o caso, a elaboração deste relatório é uma ponte para o futuro no desempenho das tarefas de docente. Aos termos *Autonomia* e *Sucesso* juntou-se o termo *Justiça* (talvez em educação eles sempre estivessem juntos...). Justiça e sucesso parecem ser neste momento, e nas escolas, apenas sinónimos, ambos transformados em metas e resultados pelos decisores educativos, mas são mais do que isso.

Há algumas questões para as quais se pretendia uma resposta: a justiça presente no sistema educativo permite a equidade na formação e no futuro dos alunos? *Alguma escola pode fazer diferente?*

A Autonomia poderá mobilizar a justiça e superar a intromissão da racionalidade económica na educação. Esta poderá ajudar na construção de uma identidade de escola, preponderante no sistema social, e por consequência na construção da sociedade, e mais ainda, na construção da identidade de cada aluno, procurando que o caminho para a formação de um cidadão seja pautado pelo sucesso, mas pelo sucesso justo, porque a escola não é um fator de replicação social, mas sim um fator de equidade (nunca a palavra igualdade foi sinónimo de justiça.)

Sucesso e Justiça terão de ser inseparáveis no meio escola, e a Autonomia poder ser o elemento agregador que *faz diferente, em meio diferente* com todos e com cada um.

A constatação de que muito há para fazer pelo sucesso justo, não pode deixar aos professores um *sono descansado*. O caminho do sucesso é sempre um caminho árduo e trabalhoso. Ao professor cabe o papel (a outros caberão outros papéis) de ser agente de mudança na escola e na sociedade, e é preciso mudar o que se passa na escola. No documento referimos as muitas medidas aplicadas num agrupamento de Escolas, no exercício de uma autonomia construída em cada tarefa diferenciadora por consideração a quem é diferente, mas não se pode considerar um conjunto de medidas como a alteração profunda de um paradigma. É preciso *arriscar* novas práticas, *cativar* os alunos para *dentro* da sala de aulas, ou até ensiná-los fora. É preciso uma autonomia que leve a um Projeto Educativo exigente para todos os atores, que tenha em conta o mundo tecnológico onde estamos, que *desenhe* o futuro sabendo que se está a ensinar algo na escola que vai ser indispensável a esse futuro. Quando um pai deixa o seu filho e o futuro do mesmo na escola, deve deixá-lo seguro que o professor o ajudará a fazer dele um homem, um cidadão.

A Declaração de Salamanca apontava de modo claro e simples a educação como a preparação para uma vida futura autónoma. É esse o principal papel de uma escola para com os seus alunos: preparar a todos de modo justo e com equidade. E o caminho?

As decisões políticas vivem entre o *seu sucesso* e o *ambiente económico*, e nas escolas esta *cultura* está disseminada.

Caberá às escolas serem escolas para o *seu meio* e serem elas o motor *de* justiça social, de modo simples, não político, mas eficaz. Às escolas caberá formar cidadãos, caberá ousar serem autónomas por apresentarem propostas, projetos que façam do sucesso justo o seu *leitmotiv* e que tenham modos eficazes de prevenir que nenhum aluno se perca nas grelhas de uma qualquer estatística.

## Referências bibliográficas

---

- Abrantes, P. (2011). Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao contexto português. *Análise Social*, 46 (199), 261- 281.
- Afonso, A. J. (2001). A reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, 23 (75), 15-32.
- Afonso, N. (2000). *Autonomia, avaliação, e gestão estratégica das escolas públicas*. Costa, J., Mendes, A., Ventura, A. (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares- Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alves, J. (1999). *Organização, gestão e projeto educativo das escolas*. Lisboa: Edições.
- Arroyo, M (1997). *Para além do fracasso escolar*. Campina: Editora Papyrus.
- Azevedo, J. (2012). *Autonomia das escolas e a hipocrisia organizada. Pela definição de um modelo coerente de administração educacional*. Intervenção na Assembleia da República. Braga: Universidade Católica
- Barroso, J (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (1996). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. J. Barroso (Org.). *O estudo da escola*. Porto. Porto Editora.
- Barroso, J. (2004). *A autonomia das escolas uma ficção necessária*. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 49-83.
- Barroso, J. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: a autonomia das escolas*. Lisboa: Editora Educa.

- Benavente, A. (1988). A Construção do Sucesso Escolar, Equacionar a Questão e Debater Estratégias. *Revista Seara Nova*, 18, 23-27.
- Benavente, A. (1990). Insucesso Escolar no Contexto Português- Abordagens, Conceções e Políticas. *Análise Sociológica*, 25 (4), 715-733.
- Benavente, A. (1991). Entrevista – O Insucesso. *Revista Noesis*, 18, 14-41.
- Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: Reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Ibero Americana*, 27, 99-123.
- Benavente, A. (2008). Good Practices for Transforming Education. *Prospects - Quarterly Review of comparative Education*, 38, (2), 161-170.
- Bernestein, B. (1996). *Diálogo Entreculturas*. Ed. Morata, Madrid, 18, 2.
- Bobbitt, J. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bolívar, A. (2000). La autonomía de la escuela. A propósito del libro editado por Helena Munin. *Revista de Estudios del Currículum*, 3, (1) 217-245.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Boudon, R. (2001), Les Causes de l'inégalité des chances scolaires. Boudon, R., Bulle, N. e Cherkaoui, M., *École et Société. Les Paradoxes de la Démocratie*, Paris, PUF.
- Brunner, J. S. (1969). *Uma Nova Teoria de Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch.
- Bourdieu, P (1998). *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. Bourdieu, P. *Escritos de Educação*. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes. 39-64.
- Bush, T. (1986). *Theories of Educacional Management*. London, Harper and Row Ltd.
- Canário, Rui (2002). Escola crise ou mutação? AA.VV. *Espaços de Educação. Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 141-151.

- Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural: percursos e práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- Cardoso, C. S. (2003). *Aspectos Históricos da Educação Especial: da exclusão a inclusão uma longa caminhada*. Educação, n. 49, p. 137-144.
- Carneiro, R. (coord.) (2000), *O Futuro da Educação em Portugal. Tendências e Oportunidades. Um Estudo de Reflexão Prospectiva*, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.
- Carvalho, A. (1992). *Projeto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Conselho Nacional de Educação (Org.) (2008). *Autonomia das Instituições Educativas e Novos Compromissos pela Educação*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Conselho Nacional de Educação (Org.) (2015). *O Estado da Educação*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Costa, J. A. (2003). *Gestão Escolar: Participação. Autonomia, Projeto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais de Escola*. Porto: Edições Asa.
- Crahay, Marcel. (1999) *Podemos Lutar Contra o Insucesso Escolar?* Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, Lisboa.
- Cuche, D. (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Lisboa: Fim de Século.
- Delgado J. & Martins, E. (2002). *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas, 1974-1999: continuidade e rupturas*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Delors, J. (1996). *Educação – Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Porto: Edições ASA.

- Derouet, J. (2001). La sociologie des inégalités d'éducation à l'épreuve de la seconde explosion scolaire: déplacements des questionnements et relance de la critique. *Éducation et Sociétés*, (5), 9-24.
- Dias, M (2006). *Participação e poder na escola pública*. Lisboa: Edições Colibri.
- Dubet, F (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de pesquisa*, 34 (123), 539-555.
- Estêvão, C. (1998). *Gestão estratégia nas escolas*. Cadernos de Organização e Gestão Escolar. Lisboa: Instituto de Inovação.
- Estêvão, C. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho.
- Estêvão, C. (2004). *Educação, Justiça e Democracia*. São Paulo: Cortez Editora.
- Estêvão, C. (2013). Políticas de educação e autonomia: algumas reflexões perversas sobre temáticas abençoadas. *Revista Educação Temas e Problemas: A escola em análise: Olhares sociopolíticos e organizacionais*, 12 e 13, 77-88. Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Fernandes, A. Sousa. (1991). A Dimensão Social da Educação. *A Construção Social da Educação Escolar*, Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto, 23-33.
- Ferreira, E. (2004). A Autonomia da Escola Pública: A Lenda da Estátua com Pés de Barro. *Revista Sociedade e Culturas*, 22,133-152.
- Ferreira, E. (2007). *(D) Enunciar a Autonomia. Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia na escola secundária*. Porto: Universidade do Porto.
- Fleuri, R, M. (2001). Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 7-10

- Formosinho, J & Machado, J. (2000). A administração das escolas no Portugal democrático. Formosinho, J., Ferreira, F. I & Machado, J (Org.). *Políticas educativa autonomia das escola*, 117-138. Porto: edições ASA.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2011). Autonomia e Governação da Escola em Portugal. R. Marques & M. J. Cardona (Orgs.). *Da Autonomia ao Sucesso Educativo*. Chamusca: Cosmos.
- Formosinho, J. (1988) – Organizar a escola para o sucesso educativo. AAVV – *Medidas que promovam o sucesso educativo*. Lisboa: Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, 105-136.
- Formosinho, J. (1991). A construção Social da educação escolar. Rio Tinto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse Público. J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado, & F. I. Ferreira (Org.). *Administração da educação – Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, Porto: ASA, 13-50.
- Formosinho, J., Fernandes & Ferreira, H. (2010). *A Autonomia da escola pública em Portugal*. Vila Nova de Gaia: Edições Fundação Manuel Leão
- Formosinho, J., Fernandes, A.S & Lima, L. (1988). Ordenamento Jurídico da Direção e Gestão das Escolas. CRSE, *Documentos Preparatórios II*. Lisboa: ME, 171-236.
- Foster, P; Gomm, R & Hammersley, M. (1996). *Constructing educational inequality. An assessment of research on school process*. London: The Falmer Press.
- Gomes, D. (2000). *Cultura organizacional comunicação e identidade*. Lisboa: Edições Quarteto.
- Gonçalves, S (2004). Aprender a cooperar na diversidade: relato de uma experiência pessoal. *Comunidades educativas comprometidas com a diversidade*. Isabel Paes & Teresa

- Vitorino (coordenadores). Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, 55-63.
- González, J. A. T. (2007). *Educação e Diversidade: Bases Didáticas e Organizativas*. Brasil: Artmed Editora.
- Green, A. (1999). Êxito educativo em sistemas centralizados e descentralizados. M. J. Sarmiento (org.), *Autonomia da Escola: Políticas e práticas*. Porto: Edições ASA, 67-94.
- Martins, Guilherme de Oliveira, (2006). A Autonomia das Escolas, *Textos da Conferência Internacional A Autonomia das Escolas*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Guimarães, Áurea M. (1996) *A dinâmica da Violência escolar: Conflito e Ambiguidade*. Caminas, SP: Autores Associados.
- Kant, I. (1999). *Fundamentos da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Editora Didática.
- Lahire, B. (2003). Crenças Colectivas e Desigualdades Culturais. *Educação e Sociedade*, 24 (84), 983-995.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas*. Fundação Calouste Gulbenkian: Fundação para a Ciência e a Tecnologia: Ministério da Ciência e da Tecnologia.
- Lima, L. C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.
- Lima, L. C. (2002). *Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, L. C. (2011). *A Educação na República*. Porto: Edições Profedições Lda.
- Lima, L.C. (1996). O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*,4, 43-59.

- Lima, L.C. (2000). *Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas*. Afrânio Catani & Romualdo Oliveira (orgs.), Reformas educacionais em Portugal e no Brasil. Belo Horizonte: Edições Autêntica
- Lima, L.C. (2001). *A Escola como Organização Educativa* (4ª edição). São Paulo: Editora Cortez.
- Lima, L.C. (2007). *Administração da Educação e Autonomia das escolas* (2007). Conselho Nacional da Educação (2007), *A Educação em Portugal (1986-2006)*. Alguns Contributos de Investigação. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Lima, L.C. (2011). *Administração Escolar: Estudos. Coleção Educação e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Lima, L.C. (2014). E depois de 25 de Abril de 1974. Centro (s) e Periferia (s) das decisões no governo das escolas. *Revista de Educação, Sociedade e Cultura*, 43, 141- 160.
- Lopes, M. (1999). *Autonomia das escolas (Decreto-Lei n.º43/89): Estudo Retrospetivo (1987-1991)*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Machado, M., Simões, G., Pinhal, J., Bento, D., Galinha, S & Seabra, T. (2012). *Da autonomia das escolas ao sucesso educativo*. Lisboa: Ponto e Vírgula.
- Marchesi, A. (2004). *O que será de nós, maus alunos?* Porto Alegre: Artmed.
- Martins, G. O. (2005) *Autonomia da Escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mendonça, A. (2006). *A problemática do insucesso escolar: a escolaridade obrigatória no arquipélago da Madeira em finais do século XX*. Dissertação de mestrado apresentada à universidade da Madeira, para obtenção do grau doutor em Sociologia.
- Mesquita, L. (2000). *Educação e desenvolvimento económico -Contribuição para o estudo da natureza presente de uma relação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Miller, R. (1997). *What are schools for?* Holistic education press: Brandon.

- Mochcovitch, L.G. (1988). *Gramsci e a escola*. São Paulo: Editora Ática.
- Nonato, J, L. (2006). *Leitura, escrita e surdez: a representação do surdo sobre seu processo de escolarização*. São Paulo: Universidade Católica de São Paulo.
- Moon, J. (2003) *Children Learning*. Oxford: Macmillan.
- Muñoz, A. & Roman, P, M. (1989). *Modelos de organização escolar*. Madrid: Editorial Cincel.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. *Vários Autores. Espaços de educação. Tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente - Histórias da Educação*. Porto: Edições ASA.
- Pacheco, J. (1996) *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, A. (2003). *Educação multicultural. Teorias e práticas*. Porto: Edições Asa.
- Perotti, A. (1997). *Apologia do Intercultural*. Coleção Educação Intercultural, n.º 7. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Intercultural – Ministério da Educação.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Chiltoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pinter, A. (2006) *Teaching Young Language Learners*. Oxford: OUP.
- Pires, E (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto. Edições ASA.
- Pires, E. L. (1988). *O Ensino Básico Em Portugal*. Porto: Porto Editora.
- Pires, L. (1987). *O Insucesso Escolar em questão. Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Ponce, A. (2005). *Educação e luta de classes*. São Paulo: Editora Cortez.

- Ramiro, M., Freire, P., Moreira, P., Perronoud, P., Zabala, A., Teodoro, A., Santos, M & Azevedo, J. (2006). A autonomia das escolas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ramos, R. (2002). Para uma história política da cidadania em Portugal. *Análise Social*, XXXIX (172), 547-569.
- Robinson, W. P., & Tayler, C. A. (1986). Autoestima, desinteresse e insucesso escolar em alunos da escola secundária. *Análise Psicológica*, 5 (1), 105-13.
- Rosa, J. C. (1991). O Insucesso em debate. *Revista Noesis*, 18, 2-3.
- Rosa, M. (2006). A Autonomia Das Escolas. Moreira, A. *A Autonomia das Escolas* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Saavedra, L. (2005). *Aprender a ser rapaz, aprender a ser rapariga, teorias e práticas da escola*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Sá, V. I. M. D. (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Centro de Investigação em Educação- Universidade do Minho.
- Sampaio, D. (2006). *Lavrar o Mar*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Seabra, T. (2009). “Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais”, *Sociologia. Problemas e Práticas*, 59, 75-106.
- Serra, H. (2008). *Estudos em necessidades educativas especiais domínio cognitivo*. Porto: Gailivro.
- Silva, D. (2004). *Lógicas de Acção em Contexto de Autonomia – Estudo das Representações Docentes num Agrupamento de Escolas do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Braga, como requisito para obtenção do grau de mestre em educação. Braga: Universidade do Minho.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Teixeira, M. (2000). *O Professor e a Escola*. Lisboa: McGRAW-HILL.
- Teresa, S. (2009). *Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais*. *Revista Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, 75-106.
- Touraine, A. (1997). *Iguais e Diferentes. Poderemos viver juntos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Varela, B. (2013). O currículo e o desenvolvimento curricular nos tempos atuais: logicas e desafios do professor e globalização. *Revista de estudos cabo-verdianos*, 3-12.
- Ventura, A., Castanheira, P & Costa, J. (2006). Gestão das Escolas em Portugal. *Revista Eletrónica Ibero-americana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 128–135.
- Vieira, F. & Moreira, M. A. (1993). *Para além dos testes... A avaliação processual na aula de Inglês*. Universidade do Minho: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Villarroya, A. A. (2003). Sociología de la cultura. *Gíner*, S. (org.). Teoría sociológica moderna: Madrid: Ariel.
- Weber, M. (1994). *Economía y Sociedad: Esbozo de Sociología Compreensiva*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Weller, H. N. (1999). Perspetivas Comparadas em Descentralização Educativa. M. J. Sarmiento (org.), *Autonomia da Escola. Políticas e práticas*. Porto: Edições ASA.

## Quadro Legislativo:

---

- LBSE de 1986
- Lei n.º 115/97, de 19 de setembro
- Decreto-Lei n.º 43/1989 de 19 de janeiro
- Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio
- Lei n.º 24/99, de 22 de Abril
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril
- Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro
- Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho
- Portaria n.º 265/2012 de 30 de agosto
- Despacho normativo n.º 7/2013
- Portaria n.º 44/2014

## Lista de Abreviaturas

---

**CG:** Conselho Geral

**PE:** Projeto Educativo

**RI:** Regulamento Interno

**CA:** Contrato de Autonomia

**P.I.P.S.E.** Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

## Índice de Figuras

<b>Figura 1 - Enquadramento Legal. Elaboração própria.....</b>	<b>50</b>
<b>Figura 2 - Mapa do concelho de Felgueiras .....</b>	<b>91</b>

## Índice de tabelas

**Tabela 1- Número de alunos do agrupamento..... 93**

**Tabela 2- Número de Docentes por Idade e Tempo de Serviço (antiguidade) ..... 94**

## Índice de Gráficos

<b>Gráfico 1 - Setores de atividade do concelho de Felgueiras (INE, 2011).....</b>	<b>92</b>
<b>Gráfico 2 - Concelho .....</b>	<b>93</b>
<b>Gráfico 3 - Sexo dos alunos.....</b>	<b>93</b>
<b>Gráfico 4 - Habilitação dos pais .....</b>	<b>94</b>

## **ANEXOS**

---

## **Anexo1: Contrato de Autonomia**

### **Contrato de Autonomia para o Desenvolvimento do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Idães**

#### **Preâmbulo**

##### *Autonomia*

*1 — A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos. (decreto-lei n.º 137/2012)*

Através do presente contrato de autonomia, pretende-se continuar a promover uma escola humanista e integradora, responsável pelo percurso escolar dos seus alunos, aberta à participação da comunidade, capaz de proporcionar um bom ambiente de trabalho e de estudo, onde a formação cívica de cada aluno, a aquisição dos saberes e aptidões e a sua preparação para a vida ativa sejam os princípios orientadores.

Tendo por base o Projeto Educativo, este contrato permitirá uma aposta mais forte nos domínios nele enumerados garantindo desta forma a qualidade dos seres humanos e a qualidade do ensino que toda comunidade escolar deseja.

#### **1- Caracterização Geral do Agrupamento**

O Agrupamento de Escolas de Idães situa-se no concelho de Felgueiras.

O concelho de Felgueiras localizado a norte da região do Vale do Sousa abrange cerca de 116Km<sup>2</sup>, repartidos por 32 freguesias, sendo a sua população cerca de 58 mil habitantes (INE, 2011). Além disso, integra quatro centros urbanos: a cidade de Felgueiras, a cidade da Lixa, a vila de Barrosas e a vila da Longra. O Município de Felgueiras é limitado a Norte por Fafe e Guimarães, a Sul por Lousada e Amarante, a Poente por Vizela e Nascente por Celorico de Basto. O concelho insere-se no Vale do Sousa, uma região com características próprias, dotada de uma agricultura fértil e com uma indústria do calçado outrora florescente, mas que passa atualmente por algumas dificuldades.

O Agrupamento de Escolas de Idães tem uma oferta educativa que se estende do pré-escolar até ao secundário e para o normal desenvolvimento da sua atividade dispõe de oito edifícios:

Edifício	Valência	Freguesia
Jardim de Infância do Lugar da Rapadiça	Jl	Revinhade
Jardim de Infância de Cruzes	Jl	Idães
Escola Básica de Idães	1º Ciclo	Idães
Escola Básica de Outeiro	Jl/1º Ciclo	Rande
Escola Básica de Paços	1º Ciclo	Revinhade
Escola Básica de Salgueiros	Jl/1º Ciclo	Sousa
Escola Básica de Boavista	Jl/1º Ciclo	Sernande
Escola Básica e Secundária de Idães (sede)	2º Ciclo, 3º Ciclo e Secundário	Idães

**Tabela: edifícios do agrupamento**

Existem também outros recursos que são elementos facilitadores ao desenvolvimento deste projeto educativo e asseguram as condições para o bom desenvolvimento escolar e pessoal dos alunos, nomeadamente:

- As duas Bibliotecas Escolares: uma na Escola Básica de Idães e outra na escola sede.
- Todas as outras escolas possuem computadores, apesar de parte deles serem bastante antigos, e ligação à internet disponibilizados pela autarquia.
- As duas salas TIC existentes na escola da sala sede que a par dos recursos de comunicação e informação disponibilizados pelo plano tecnológico de educação fazem com que a escola sede se encontre bem apetrechada ao nível tecnológico.
- Outros serviços disponibilizados à comunidade, como as plataformas de correio eletrónico institucional, a plataforma moodle e o portal da escola também favorecem a divulgação de informação e a comunicação entre os vários elementos da comunidade.

Desde a sua constituição que o Agrupamento de Escolas de Idães se tem organizado para prestar um serviço educativo de qualidade à comunidade e como um espaço educativo de continuidade. Neste sentido, tem procurado encontrar as articulações necessárias a nível organizativo, a nível curricular e a nível das atividades procurando ajustar a oferta formativa às necessidades da comunidade escolar onde se insere. O Agrupamento tem atualmente a seguinte oferta formativa:

- Educação pré-escolar
- 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico
- Ensino secundário
  - Ciências e Tecnologias
  - Línguas e Humanidades
- Ensino profissional
  - Técnicas de secretariado
- Cursos educação e formação
  - Hotelaria - Serviço de Mesa

	2007/2008	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
Pré-Escolar	131	108	118	116	117	122
1º Ciclo	406	403	363	351	318	274
2º Ciclo	292	277	264	287	244	245
3º Ciclo	414	385	377	339	364	360
Secundário	-----	-----	49	57	88	142
CEF	16	27	35	44	31	42
<i>Total</i>	<i>1259</i>	<i>1200</i>	<i>1206</i>	<i>1195</i>	<i>1162</i>	<i>1185</i>

**Tabela: Frequência do Agrupamento**

Outro indicador importante para a análise do serviço prestado pelo agrupamento é o número de alunos com necessidades especiais (NEE). O Agrupamento apresentava, em 2011/2012, 33 alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente, acompanhados pela equipa de Educação Especial, distribuindo-se do seguinte modo, consoantes os níveis de educação e ensino :

Pré escolar	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Secundário
0	10	10	13 (+1 CEF)	0

**Tabela: Crianças com necessidades Educativas Especiais (NEE) de acordo com o nível de ensino**

No que diz respeito aos apoios sociais é de referir que no final do ano letivo 2012/2013, 467 alunos usufruíam de medidas de ação social escolar (ASE) o que corresponde a uma taxa de 59,2% num universo de 789 alunos que frequentavam a escola sede do agrupamento (2º ciclo, 3ºciclo, CEF e secundário).

Beneficiários ASE				Escalões Abono de Família			
A	B	C	Total	1	2	3	Total
<b>162</b>	<b>305</b>	<b>0</b>	<b>467</b>	<b>139</b>	<b>319</b>	<b>117</b>	<b>577</b>

**Tabela: Beneficiários ASE na escola sede**

Estes dados evidenciam algumas carências económicas por parte dos agregados familiares dos nossos alunos.

O Agrupamento é uma organização de média dimensão que tem ao seu serviço um grande número de funcionários e professores.

O grupo do pessoal não docente constituído por técnicos e assistentes operacionais que assegura o funcionamento dos vários serviços do agrupamento totalizava, no final do ano letivo de 2012/2013, 57 funcionários (32 na escola sede e 25 nas restantes escolas).

Relativamente ao pessoal docente, em 2012/2013, este grupo totalizava 113 professores de entre os vários grupos de docência e níveis de ensino.

Há ainda a acrescentar que as duas professoras bibliotecárias existentes no agrupamento enquadram-se no grupo dos QZP e existem também 3 formadores externos à escola contratados para os cursos CEF e profissional.

## **2-Resultados Internos**

As metas, que constam do Programa Educação 2015, foram definidas a nível nacional para elevar as competências básicas dos alunos portugueses, assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória de 12 anos e reforçar o papel das Escolas, no sentido também de integrar vários programas internacionais no sentido de melhorar a educação nos diferentes países que os

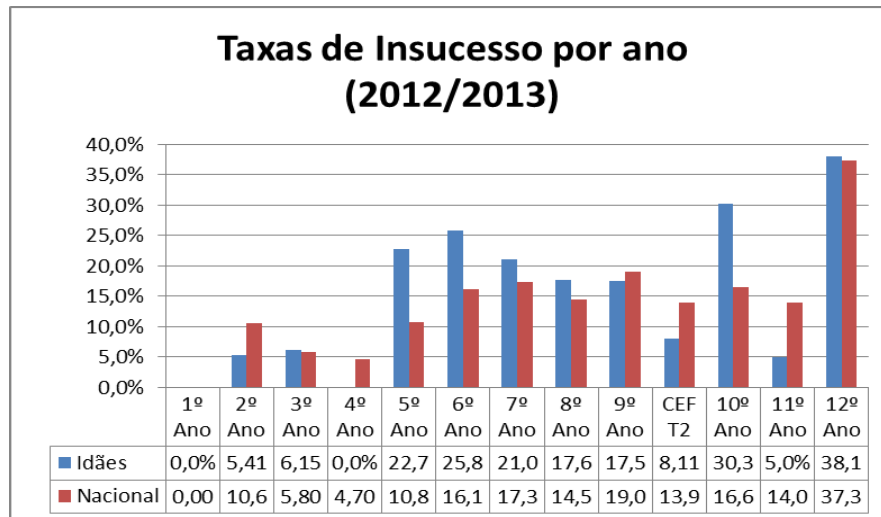
integram. No âmbito deste programa em sede de Conselho Pedagógico, em 2 de fevereiro de 2011, foram definidas as metas do nosso Agrupamento.

Os dados presentes nos gráficos seguintes são elaborados tendo em conta essas metas e o insucesso do Agrupamento nos vários níveis. Assim, toda a informação disponibilizada aos docentes para análise em grupos disciplinares/departamentos, foi normalizada para a utilização do item “insucesso”.

O trabalho da equipa de autoavaliação centrou-se nos diversos documentos produzidos e em diversos registos decorrentes dos instrumentos já normalizados, mas também de recolhas informais.

Aplicaram-se inquéritos aos alunos do ensino básico (2º e 3º ciclo/secundário) e procedemos ao seu tratamento estatístico.

O gráfico seguinte apresenta a taxa de sucesso do agrupamento comparada com a nacional.



**Gráfico: Taxas de sucesso verificadas no agrupamento por ano escolaridade**

Em função da análise dos processos educativos e dos resultados obtidos, estabelece-se o Plano de Melhoria a implementar no ano letivo 2013-2014.

Pontos Fortes	Áreas de Melhoria
<ul style="list-style-type: none"><li>• Inclusão no Plano Anual de Atividades de um conjunto coerente e viável de atividades de complemento curricular (clubes, desporto escolar), incorporando um conjunto de objetivos realizáveis e desenvolvidas de acordo com os interesses dos alunos.</li><li>• Dinâmica da Direção de Turma e do Conselho de Diretores de Turma.</li><li>• Boa gestão dos espaços e dos recursos humanos do Agrupamento, por parte da Direção.</li><li>• Reflexão sobre os resultados escolares tendo em vista a melhoria do desempenho dos alunos, a nível da Direção, do Conselho Pedagógico e Departamentos.</li><li>• Dinâmica/eficácia dos serviços especializados de apoio educativo na referenciação/encaminhamento e acompanhamento dos alunos com NEE.</li><li>• Responsabilização dos alunos para os seus deveres cívicos.</li><li>• Contribuição dos alunos para a conservação, higiene e segurança das instalações.</li><li>• Explicitação clara por parte da Direção das linhas orientadoras da política e estratégia do Agrupamento.</li><li>• Formulação coerente, clara e objetiva do planeamento das estratégias da atividade educativa constante do Projeto Educativo do Agrupamento, do Projeto Curricular do Agrupamento e do Plano Anual de Atividades.</li><li>• Apoio socioeconómico a alunos mais carenciados e reforço deste sempre que se justifica em refeições intermédias.</li><li>• Vigilância e controlo interno, como garantia de segurança e tranquilidade.</li><li>• Definição pela Direção de critérios específicos para distribuição do serviço docente tendo em conta um</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Eficácia dos meios de comunicação, desenvolvidos pelo Agrupamento, com a comunidade educativa.</li><li>• Aumento da supervisão na sala de aula.</li><li>• Articulação entre as várias áreas curriculares, em sede de alguns departamentos curriculares.</li><li>• Diferenças entre a Classificação Interna de Frequência e a Classificação de Exames.</li><li>• Ausência de hábitos de trabalho e de métodos de estudo e escassos hábitos de leitura que se refletem em dificuldades de compreensão, interpretação e expressão escrita/oral, por parte dos alunos.</li><li>• Operacionalização de um Programa de Orientação e Informação para os alunos do 9º ano de escolaridade.</li><li>• Maior envolvimento, acompanhamento e apoio na ação dos docentes pelos Encarregados de Educação.</li><li>• Participação dos pais e Encarregados de Educação nas atividades do Agrupamento.</li><li>• Nível de circulação da informação entre a Direção e os seus colaboradores.</li><li>• Qualidade de alguns estabelecimentos da educação pré-escolar ou do 1º Ciclo.</li><li>• Coordenação e supervisão, por parte do Conselho Pedagógico, da realização das atividades de animação socioeducativa.</li><li>• Promoção e incentivo do pessoal não docente para frequentar ações de formação, estimulando-o a práticas de desempenho inovadoras.</li><li>• Reconhecimento do esforço e do sucesso do pessoal não docente como forma de incentivar o</li></ul>

melhor desempenho.

- Apoio por parte da Direção a todos os que têm iniciativas de inovação e melhoria.
- Adoção por parte da Direção de uma atitude que motive o trabalho dos colaboradores.
- Existência de um ambiente de confiança e solidariedade nos docentes fomentados pela atuação da Direção, do Conselho Pedagógico e do Conselho Geral.
- Biblioteca Escolar como estrutura pedagógica integrada no processo educativo ao serviço de toda a comunidade que orienta a sua ação para o desenvolvimento do currículo.
- Desenvolvimento/implementação sistemática e coerente de processos de autoavaliação, por parte do Agrupamento, para melhorar os seus desempenhos.
- Preocupação com a satisfação do utente.
- Bom clima e ambiente de trabalho proporcionado pelo Agrupamento.
- Cooperação sistemática e contínua com as diversas entidades da comunidade (Associações de Pais, Junta de Freguesia, Câmara Municipal e outras instituições)

seu envolvimento e responsabilidade.

- Maior visibilidade e intervenção na vida do Agrupamento por parte da Associação de Estudantes.

### 3-Resultados da avaliação externa

O Agrupamento de Escolas de Idães esteve sujeito a avaliação externa no ano letivo de 2010/2011 e o resultado foi o seguinte:

<b>Resultados</b>		<b>Suficiente</b>
<b>Prestação de serviço educativo</b>		<b>Bom</b>
<b>Liderança e gestão</b>	<b>Organização e gestão escolar</b>	<b>Bom</b>
	<b>Liderança</b>	<b>Suficiente</b>
	<b>Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento</b>	<b>Suficiente</b>

Relativamente ao relatório de avaliação externa, foram apresentadas as seguintes áreas onde o Agrupamento deve incidir prioritariamente os seus esforços para a melhoria:

A generalidade das taxas de sucesso do ensino básico e secundário, assim como os resultados dos exames nacionais do 9º ano, inferiores às médias nacionais.

A insuficiente participação dos alunos na elaboração e discussão dos documentos estruturantes do Agrupamento;

A frágil articulação intra e interdepartamental e a sequencialidade entre ciclos

A inexistência de acompanhamento e supervisão da prática letiva em sala de aula.

A falta de coerência/articulação entre o projeto Educativo, Projeto Curricular do Agrupamento e Plano Anual de Atividades.

A ausência de visão e estratégia assente na definição de metas claras, quantificáveis e avaliáveis, no estabelecimento de prioridades e de planos de ação para a resolução dos problemas do Agrupamento.

A inexistência de um processo sistemático e abrangente de auto avaliação.

Ainda no que diz respeito a este relatório foram identificados os seguintes pontos fortes:

A existência de um bom clima relacional, facilitador das aprendizagens e da motivação dos profissionais.

A diversidade de medidas de acompanhamento e de apoio aos alunos com necessidades educativas especiais ou dificuldades de aprendizagem.

A abrangência da oferta educativa, com reflexos na valorização dos saberes e das aprendizagens.

A gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros orientada por critérios explícitos.

A garantia de equidade e justiça no acesso de todos os alunos ao serviço educativo.

No âmbito do desenvolvimento do regime jurídico de autonomia da escola, consagrada pelo Decreto -Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, e ao abrigo do Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com a nova redação que lhe foi dada pelo Decreto -Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, e pela Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, e demais legislação aplicável, o Ministério da Educação e Ciência (MEC), através (Serviço competente do MEC) e o Agrupamento de Escolas de Idães celebram e acordam entre si o presente contrato de autonomia, que se rege pela regulação suprarreferida e ainda pelas cláusulas seguintes

### **Artigo 1º**

#### **Objetivos gerais**

Os objetivos do contrato são:

- 1) Promover o Agrupamento de Escolas de Idães enquanto organização escolar de qualidade, prestígio e referência, na prestação de um serviço de ensino e de educação públicos, a nível local;
- 2) Garantir um serviço público de educação, tendo por base o princípio do direito à igualdade de condições para o acesso e sucesso escolar;
- 3) Dotar o Agrupamento de Escolas de Idães de competências próprias no domínio estratégico, pedagógico e de gestão curricular, no quadro do seu projeto educativo em função dos recursos e dos meios que lhe serão consignados;

- 4) Combater o abandono escolar, o absentismo e a indisciplina;
- 5) Promover a melhoria das aprendizagens e o sucesso escolar dos alunos e crianças do agrupamento;
- 6) Melhorar a qualidade do sucesso educativo dos alunos, na avaliação interna e externa;
- 7) Melhorar a comunicação no agrupamento;
- 8) Estabelecer instrumentos e regulamentar as necessárias regras para o cumprimento dos objetivos operacionais adiante formulados.

### **Cláusula 2.ª**

#### **Objetivos operacionais**

Os objetivos operacionais são:

1. Atingir ou aproximar o abandono escolar de 0%;
2. Aumentar a taxa global de sucesso escolar de 10 %
3. Envolver diretamente a comunidade na construção de instrumentos de autonomia: projeto educativo; regulamento interno e plano anual de atividades;
4. Melhorar as relações da escola com o meio local envolvente, nomeadamente através de parcerias;
5. Criar condições para a criação de uma associação de estudantes, facilitando uma participação mais aprofundada dos alunos na vida escolar;
6. Consolidar mecanismos de articulação pedagógica e curricular vertical e horizontal

### **Cláusula 3.ª**

#### **Plano de ação estratégica**

Tendo em vista a concretização dos objetivos previstos nos números 1 a 6, desenvolve -se o seguinte plano estratégico

Projetos/Atividades	Estratégias	Recursos	Calendarização
Orientação educativa	Sinalizar alunos para diferentes percursos educativos, de acordo com os seus perfis;	Estruturas de apoio e orientação dos alunos	Ao longo do ano letivo
Diversificação da oferta extracurricular	Manutenção da sala de estudo; Consolidação dos clubes existentes;	Corpo docente	Ao longo do ano letivo
Apoio Pedagógico	Oferta de aulas de apoio a várias disciplinas para alunos com nível inferior a três; Manutenção das assessorias a Português e Matemática; Projeto Fénix;	Recursos docentes disponíveis	Ao longo do ano letivo
Prevenção ao absentismo e abandono escolar	Identificação e acompanhamento dos casos de absentismo Análise e definição de estratégias globais	DT/Conselhos de Turma Coordenador de Diretores de Turma Coordenador Departamento; GGC	Ao longo do ano letivo
Parcerias	Estabelecer protocolos com entidades públicas ou privadas para cooperação com o Agrupamento, designadamente nas componentes de prática simulada ou em contexto de trabalho, em acompanhamento do processo de avaliação interna e deste projeto, em oferta de formação ao corpo docente;	Empresas, Autarquia, Instituições, Públicas, Fundações, Instituições de Ensino Superior.	Ao longo do ano letivo

	Aprofundar as parcerias existentes com os órgãos de autarquia local.		
Propostas de formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover ações de formação para pessoal docente e não docente de acordo com as necessidades do Agrupamento em articulação com o CFAE's Sousa Nascente;</li> <li>- Envolver os alunos na discussão das principais tomadas de decisão, promovendo a criação de uma associação de estudantes;</li> <li>- Garantir condições para uma efetiva articulação entre ciclos nos diversos estabelecimentos de ensino do Agrupamento;</li> <li>- Criar projetos que envolvam intercâmbios culturais com diferentes países;</li> <li>- Melhorar a comunicação e atuação das estruturas intermédias de gestão.</li> </ul>	<p>Coordenador Formação</p> <p>Coordenador de Projetos</p> <p>Coordenadores dos</p> <p>Diretores de Turma</p>	Ao longo do ano letivo
Visibilidade do Agrupamento	<p>Manter a página da escola atualizada;</p> <p>Participação nas iniciativas da comunidade;</p> <p>Estabelecimento e divulgação de parcerias escola/comunidade;</p> <p>Colaborar ou promover iniciativas de solidariedade social e de voluntariado.</p>	Direção do Agrupamento	Ao longo do ano letivo

#### **Cláusula 4.<sup>a</sup>**

##### **Competências reconhecidas à escola**

Com o presente contrato, o Ministério da Educação reconhece ao Agrupamento as seguintes competências para o seu desenvolvimento estratégico:

1. Decidir do funcionamento de projetos nas disciplinas de menor sucesso, com o objetivo de otimizar o desempenho dos alunos nas mesmas observando o cumprimento do disposto na legislação em vigor.
2. Organizar grupos flexíveis de alunos com necessidades específicas, implicando esse processo a definição clara de objetivos a atingir e a monitorização e avaliação anual dos resultados obtidos, em função dos recursos humanos disponíveis, podendo ser englobado aqui o Projeto Fénix.
3. Estabelecer os tempos destinados a atividades de enriquecimento curricular, de complemento pedagógico e de ocupação dos tempos livres, sem prejuízo do respeito pela legislação aplicável.
4. Organizar e assegurar os apoios e complementos educativos a alunos com necessidades escolares específicas bem como a crianças e jovens com dificuldades na aprendizagem, em função dos recursos humanos disponíveis.
5. Promover atividades de enriquecimento curricular, da componente de apoio à família e de ocupação de tempos livres de acordo com o disposto em lei.
6. Implementar projetos, experiências e inovações pedagógicas, em função dos recursos humanos disponíveis.
7. Elaborar em articulação com o Cfaes's Sousa Nascente o plano de formação do Agrupamento, envolvendo todos os intervenientes da comunidade educativa;

8. Estabelecer acordos ou parcerias com entidades públicas ou privadas, não havendo qualquer encargo para o Ministério da Educação e Ciência, para desenvolvimento de iniciativas que permitam a concretização das propostas apresentadas neste projeto;

### **Cláusula 5.<sup>a</sup>**

#### **Compromissos da escola**

Com vista a cumprir os objetivos gerais e operacionais constantes do presente contrato, o Agrupamento compromete-se e fica obrigado a:

1. Divulgar a missão, a visão e os valores expressos no projeto educativo do Agrupamento, visando o envolvimento de todos na organização escolar;
2. Desenvolver o plano de ação estratégica, de acordo com os objetivos definidos e no sentido de alcançar as metas propostas;
3. Desenvolver estruturas e processos de gestão participativa, potenciando uma cultura colaborativa, sem prejuízo do respeito pela legislação aplicável;
4. Envolver todos os atores escolares e membros da comunidade educativa na inventariação dos problemas e na partilha de responsabilidade e sua resolução;
5. Potenciar dispositivos para uma melhor e mais rigorosa divulgação da informação e da comunicação entre a comunidade escolar e desta para o exterior;
6. Potenciar uma avaliação adequada, rigorosa e ao serviço da aprendizagem;
7. Promover formação de pessoal docente, não docente, discente e pais e encarregados de educação, centradas nas necessidades do agrupamento, em articulação com o CFAES's Sousa Nascente;
8. Melhorar a comunicação com as famílias;
9. Promover a participação voluntária dos pais e encarregados de educação, potenciando a sua adesão a programas de envolvimento da família na vida da escola;

10. Disponibilizar ao Ministério da Educação e Ciência todos os elementos por si solicitados para efeitos de acompanhamento e avaliação do projeto.

#### **Cláusula 6.ª**

##### **Compromissos do Ministério da Educação e Ciência**

Pelo presente contrato, o Ministério da Educação e Ciência compromete-se e obriga-se a:

1. Tomar todas as decisões e medidas indispensáveis à viabilização e concretização do presente contrato;
2. Conceder ao Agrupamento meio horário de um Técnico especializado (Psicólogo) e meio horário de um docente do grupo 550.
3. Manter com o Agrupamento um relacionamento institucional direto e colaborante, no quadro da delimitação de competências decorrentes da lei e do presente contrato;
4. Proporcionar apoio jurídico ao Agrupamento;
5. Participar na Comissão de Acompanhamento prevista no artigo 9º da Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto.

#### **Cláusula 7ª**

##### **Compromissos dos parceiros**

O Agrupamento compromete-se a celebrar, sempre que seja conveniente, com os diversos parceiros da comunidade, os acordos, protocolos ou outros documentos equivalentes que se mostrem necessários ao desenvolvimento e à concretização do plano e projeto de autonomia constante do presente contrato, em condições e termos a definir com os mesmos.

#### **Cláusula 8ª**

##### **Duração do contrato**

1. O presente contrato de autonomia vigorará até ao termo do ano letivo 2015-2016.

2. O presente contrato de autonomia pode ser revisto e alterado a todo o tempo, por acordo das partes, respeitado o requisito previsto na alínea a) do artigo 6º da portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto.

### **Cláusula 9ª**

#### **Acompanhamento e monitorização**

1. O Agrupamento de Escolas de Idães constitui uma estrutura permanente de acompanhamento e monitorização constituída pelo diretor do Agrupamento e por, pelo menos, mais dois docentes de carreira designados para o efeito, com as seguintes competências:

- a) Monitorizar o cumprimento e a aplicação do presente contrato e acompanhar o desenvolvimento do processo;
- b) Monitorizar o processo de autoavaliação da escola;
- c) Produzir e divulgar o relatório anual de progresso;
- d) Constituir meio de interlocução com os serviços competentes do Ministério da Educação e Ciência.

### **Cláusula 10ª**

#### **Casos omissos**

Todas as matérias não reguladas no presente contrato serão regidas pela lei geral aplicável.

O Diretor-Geral dos Estabelecimentos Escolares

---

*José Alberto Moreira Duarte*

O Diretor do Agrupamento

---

*Amândio de oliveira Azevedo*

A Presidente do C.G. do Agrupamento

---

*Antónia Moreira Ribeiro*

Parceiros

---

Homologo

O Secretário de Estado do Ensino e Administração Escolar

---

*João Casanova de Almeida*

DATA

\_\_/\_\_/\_\_