



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

**PELOS MEANDROS DA AUTONOMIA**

Diário de Bordo de um Gestor

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Administração e Organização Escolar

*José Alberto de Queirós Ramos*

Porto, dezembro de 2013



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**Faculdade de Educação e Psicologia**

**PELOS MEANDROS DA AUTONOMIA**

Diário de Bordo de um Gestor

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

Especialização em Administração e Organização Escolar

*José Alberto de Queirós Ramos*

Trabalho efetuado sob a orientação de:

*Professor Doutor Joaquim Machado*

Porto, dezembro 2013

## **Dedicatória**

À Isabel...minha mulher  
Aos meus filhos Mariana e Bernardo  
Ao Quico e à Marianita

## **Agradecimentos**

Ao Professor Doutor Matias Alves pela paciência, pelas longas conversas nas deslocações até Lisboa, pela confiança que sempre me incutiu e pelos muitos ensinamentos que me transmitiu.

Ao Professor Doutor Joaquim Machado pela orientação, pelo apoio, pela disponibilidade e pela capacidade de mostrar caminhos.

Ao Professor Doutor Alexandre Ventura pela amizade e pela cedência de importante bibliografia.

À Mestre Arminda Alves, colega e grande amiga com quem partilho a gestão da Zarco há quase vinte anos, que começou comigo este caminho e que sempre me incentivou a prosseguir.

À Teresa Frada e ao José Paulo pela amizade e pela preciosa ajuda informática.

À Escola Gonçalves Zarco, onde cresci pessoal e profissionalmente, e a todos os atores que a constituem que me permitiram desenvolver um trabalho extremamente absorvente e motivador.

À minha extraordinária mulher pelas horas que nos roubamos, mas, principalmente, pelo apoio, ajuda e motivação que sempre disponibilizou.

## **Resumo**

Este relatório descreve, sob a lente da autonomia, a história de vida de um professor desde os bancos da faculdade até ao vigésimo ano como gestor de uma escola pública que acabou de celebrar o seu segundo contrato de autonomia com a tutela. Abordando a temática da administração e da autonomia da escola, compara os avanços e recuos desta às curvas acentuadas (meandros) de um rio que provocam, também, avanços e recuos.

Começa por problematizar a autonomia da escola à luz das políticas de centralização, descentralização e desconcentração do Sistema Educativo e recorre às fases da vida de um rio para compreender e explicar o seu percurso e desenvolvimento profissional.

Associa a “*nascente*” ao período de crescimento e aprendizagem desde a faculdade e dos primeiros contactos com a docência até ao convite para exercer as funções de gestor escolar. Associa o “*estuário*” ao processo de gestão de uma escola pública, durante vinte anos, passando pelas autonomias disponíveis nos diversos normativos sob a alçada dos quais as escolas viveram nos últimos anos – associação de órgãos de gestão, liderança, avaliação interna, externa, autoavaliação e lideranças intermédias.

Por fim, no “*delta*” são descritas, quase como se de um diário de bordo se tratasse, os processos e acontecimentos que levaram à celebração do primeiro contrato de autonomia, da sua prorrogação por duas vezes e da assinatura do segundo, analisando o seu conteúdo e o retrocesso quanto às margens de autonomia consignadas.

**Palavras chave:** Autonomia; contrato; descentralização; centralização; gestão escolar.

## **Abstract**

This report describes, under the lens of autonomy, the life story of a teacher since college time until the 20<sup>th</sup> year as a state school principal who has just celebrated a 2<sup>nd</sup> state educational autonomy contract.

In my address I will compare the advances and retreats of school administration and autonomy with the winding and turning course of a river, which also provokes advances and retreats.

I will start from questioning the school autonomy according to the policies of centralization, decentralization and deconcentration of the educational system by resorting to the life stages of a river in order to understand and explain my professional career and development.

I associate the “river source” with the learning and growth period since college and the first steps in teaching until the invitation to become a school principal. Next, “the estuary” comes as a management process of a state school during 20 years, in which I experienced different regulations – boards of management association, leadership, internal and external assessment, self assessment and intermediate leadership.

Finally, in “the delta”, I will describe – as if in a log book – the processes and events leading to the settlement of the first autonomy contract, later extended twice, and the settlement of the second contract, here analyzed in its contents and regression in the autonomy granted.

**Keywords:** Autonomy; contract; decentralization; centralization; school management.

## Índice

Dedicatória .....	1
Agradecimentos .....	2
Resumo .....	3
Abstract .....	4
Introdução .....	7
I. Administração e autonomia das escolas .....	10
1. Centralização e Descentralização do Sistema Educativo.....	10
2. A Autonomia como corolário da descentralização .....	16
3. Aprendizagem da Autonomia .....	22
II. Nascente. Aprendizagem da autonomia e da dependência .....	25
1. As aprendizagens da docência como aluno .....	25
2. Início na docência .....	26
3. O estágio profissional .....	28
4. Professor profissionalizado .....	29
5. Formação.....	30
6. Professor em funções na administração .....	30
7. Saída da administração e regresso à escola.....	31
8. Convite para funções de gestor escolar.....	32
III. Estuário. A Gestão da Escola.....	35
1. A liberdade de escolher a equipa diretiva .....	35
2. A gestão curricular .....	38
3. Modernização tecnológica .....	39
4. Associação livre de órgãos diretivos das escolas.....	40
5. Exercendo tipos distintivos de liderança.....	41
6. A valorização das lideranças intermédias .....	42
7. Requalificação das instalações e desenvolvimento de projetos.....	44
7.1 Projeto In-Zarco .....	47
7.2 Projeto Coopetindo na Zarco .....	48
7.3 Projeto Zarcompensa.....	55
7.4 Projeto Exame +.....	58
7.5 A promoção do mérito e da excelência .....	59
8. Liderança facilitadora .....	62
9. Avaliação e melhoria .....	62
IV. Delta. A Escola e os Contratos de Autonomia .....	66
1. Do Piloto de Avaliação ao Primeiro Contrato de Autonomia.....	66
2. A negociação interna.....	68
3. Da primeira proposta de contrato ao primeiro contrato .....	69
4. Negociação com a direção regional de educação .....	76

5. O contrato assinado.....	78
6. Entre contratos .....	83
7. O segundo contrato .....	85
Conclusão.....	90
Referências Bibliográficas .....	94
Anexos .....	99

## Introdução

O termo “meandro” designa uma curva acentuada ou sinuosidade no traçado de um curso de água, que corre na sua planície aluvial, que muda de forma e orientação durante as estações do ano de acordo com a velocidade e caudal. Estas curvas acentuadas podem levar à inversão da sua orientação, originando avanços e recuos relativamente à orientação inicial.

Comparo este fenómeno natural com os avanços e recuos que a autonomia das escolas tem vivido ao longo dos anos.

“Numa perspetiva etimológica, o conceito de autonomia deriva do grego *autos* (por si próprio) e *nomos* (lei), ou seja, dar uma lei a si próprio que, por sua vez, corresponde a um processo, antecedido pela anomia e pela heteronomia” (Correia, 2012:202).

Efetivamente, parece que o sistema educativo nacional ainda se mantém agarrado a uma heteronomia enraizada nas práticas centralistas e burocráticas que serão analisadas sob a lente de processos de descentralização e desconcentração ainda sem resultados efetivos visíveis.

Este relatório apresenta-se como uma descrição e reflexão realizadas sobre o percurso de vida profissional que venho a desenvolver desde a saída da Faculdade de Letras da Universidade do Porto onde, para além da licenciatura, obtive a certificação de profissionalização que me habilitou para a docência, até à presente data.

Mais do que um olhar sobre a vida e a pessoa, pretendo salientar que “as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu” (Goodson, cit. in Nóvoa 1992:71).

Como escreve Nóvoa, “apesar de todas as fragilidades e ambiguidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes,

fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceptuais e metodológicos” (1992: 19).

Aliás, revejo-me plenamente na forma como “homem” é definido na perspetiva deste autor, “O homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele” (Nóvoa, A 1992:25). De facto, ao longo da minha vida profissional, que integra vinte anos como responsável máximo com poderes executivos de uma escola e dois como técnico da administração regional do Ministério da Educação, e fruto de um processo de desenvolvimento, fui aprendendo a valorizar a autonomia individual e das organizações como meio para atingir os fins a que se destina a escola pública.

Daí que parte substancial deste relatório descreva, quase como um diário de bordo, o processo desenvolvido por mim e pela escola até à celebração de dois contratos de autonomia, revisitando as propostas, as contra propostas, a primeira assinatura, as prorrogações, as novas propostas e as “segundas” assinaturas.

Efetivamente, a conquista de autonomia tem assumido um lugar importante na prática de gestão que desenvolvo com o apoio de toda a escola, até porque, tal como refere Filomena Correia,

“A reflexão em torno do conceito de autonomia não pode deixar de evocar o sonho e o desejo de liberdade individual ou coletiva, que acompanhou o homem e as suas comunidades ao longo da história da humanidade., num processo onde a liberdade outorgada e as verdadeiras práticas autonómicas se confundem com o próprio discurso da autonomia” (2012:202).

Sendo certo que a autonomia assinada e mediatizada não trouxe nada de mal à escola, também não disponibilizou mais possibilidades de melhoria de práticas e de assumir responsabilidades.

Embora seja tentador associar os inúmeros projetos descritos no relatório a margens grandes de autonomia, tal não se verifica, sendo, como é tradicional dizer-se, “mais fama que proveito”.

Este relatório é, pois, a descrição da minha história de vida desde os bancos da Universidade de Letras da Universidade do Porto até, trinta anos mais tarde, ao gabinete de Diretor de uma escola com dois contratos celebrados com a “entidade patronal” que não aparenta ter vontade de libertar algum do seu poder através de um processo de autonomização das escolas e correspondente responsabilização.

O relatório encontra-se estruturado em quatro partes, na primeira é feita uma abordagem teórica acerca dos processos de centralização, descentralização e recentralização sendo que a Autonomia é defendida como sendo corolário da descentralização.

A segunda parte é a história de vida como professor desde os bancos da Faculdade até ao convite para iniciar funções de gestor de uma escola pública na qual são descritas diversas formas de interpretar e exercer uma autonomia de vida.

Na terceira parte são descritos vinte anos de gestão de uma escola, desde o dia do convite para exercer o cargo de presidente do conselho diretivo até à presente data, com tudo o que de mais importante para a vida da escola e da sua comunidade educativa, pareceu ser de salientar.

A Autonomia e a sua contratualização são abordadas na quarta parte deste relatório no qual são descritos os passos que levaram à assinatura de dois contratos de com a tutela e é feita uma análise de conteúdo das propostas apresentadas pela escola e dos dois contratos celebrados.

Concluimos este relatório apontando algumas urgências de mudança nos processos de autonomização da escola pública para que esta possa assumir a responsabilidade pela qualidade da sua ação educativa.

## ***I. Administração e autonomia das escolas***

O Sistema Educativo e Escolar, embora regulamentado por legislação que refere nos seus preâmbulos a necessidade de autonomia para que as escolas possam desenvolver os seus projetos educativos, mantém um enorme controlo burocrático sobre as escolas.

Efetivamente, a autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa para tomar decisões, no quadro do seu projeto educativo, em função das competências e dos meios que lhes estão consignados (Dec.-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio). Só que “essas competências e meios são formalmente estreitos e são estreitos porque a nossa cultura institucional é muito cerceadora da autonomia (...)” (Silva, 2007:210).

### **1. Centralização e Descentralização do Sistema Educativo**

Utilizando como suporte a análise realizada por Formosinho e Machado (2005:115-159) no que diz respeito às políticas educativas de um Estado centralizador e responsável por um sistema burocorporativo de funcionamento da escola, é possível constatar a necessidade de uma reforma que preconize um estado descentralizado com uma democracia participativa.

De facto, analisando os últimos trinta anos de evolução das políticas e da administração da educação, ressalta a permanente tensão entre *centralização* e *descentralização*, sendo observáveis vários momentos em que à afirmação de intenções de descentralizar se seguem recuos centralizadores e posterior reposição de intenções descentralizadoras. Estas são observáveis nos textos e espírito das leis, mas contrariadas nas práticas.

Realmente, encontram-se referências à *descentralização administrativa*, como garante do exercício democrático do poder, em documentos como a reforma de Veiga Simão, a Constituição da República Portuguesa, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e também em pareceres da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), através da sua Proposta Global de Reforma (PGR).

Formosinho e Machado (2005) não deixam, no entanto, de referir que entendem a descentralização como forma política de organização do Estado e não como meros processos técnicos para assegurar a eficácia da administração. Salientam que, a partir da LBSE, emerge uma conceção que evolui de escola como “serviço local de Estado” para escola como “Comunidade Educativa”, ou seja, à diversificação das estruturas e atividades educativas faz corresponder a diversificação dos poderes e dos agentes responsáveis.

No mesmo sentido vai também A. Sousa Fernandes

“De facto, tendo sido dominante no sistema educativo português até à atualidade o paradigma iluminista do Estado Educador - sistema educativo cujas características são: uma administração centralizada e hierarquizada, a escola como serviço periférico do Estado, a gestão burocrática, o professor funcionário, um currículo uniforme e uma organização pedagógica idêntica para todas as escolas - importa clarificar se as reformas iniciadas com a Lei da Bases prenunciam um novo paradigma ou apenas uma tentativa de revitalização do existente.” (2003).

Formosinho e Machado (2005) introduzem também o conceito de *desconcentração*, distinguindo-o claramente do de *descentralização*, sendo que este, em oposição à “*centralização*”, preconiza a institucionalização de centros autónomos de decisão e aquele pode ser, por um lado, instrumento ao serviço da centralização ou, por outro, instrumento ao serviço da descentralização.

No primeiro caso, consideram estarmos perante um modelo centralizado e desconcentrado, como o verificado na operacionalização de alguns princípios consignados na LBSE que pressupunham um modelo de administração do sistema escolar descentralizado e desburocratizado, culminando numa desconcentração. Todavia, na prática, o Ministério da Educação, embora abandonando o figurino de administração centralizada concentrada, iniciou um processo de desconcentração de serviços – as direções regionais de educação - que apenas pretendeu descongestionar os serviços centrais, mantendo uma estrutura fortemente hierarquizada como forma de aumentar a eficiência da atividade de administração

pública dentro do molde centralizado (conceito de democracia representativa centralizada).

No segundo caso, consideram que seria o corolário da descentralização que pressupõe a necessidade de uma renovada ligação da escola ao território local – *territorialização* -, quadro que esteve na sua origem e desenvolvimento. Esta territorialização das práticas educativas deverá vir a ser uma política nacional que delega poderes nas escolas e nas comunidades em que se inserem, reservando-se um papel de regulação e controlo a montante e a jusante (conceito de democracia participativa descentralizada). Contudo, para a reorganização das estruturas de administração da educação neste sentido, devem ser considerados três aspetos:

- 1- Competências atribuídas aos estabelecimentos de educação e ensino – carácter de autonomia de cada instituição (identidade e projeto);
- 2- Distinção de competências entre a administração central, regional, local e institucional – lógica de funcionamento do sistema e da interação entre as instituições educativas e as comunidades que servem;
- 3- Articulação entre estes níveis – disciplina funcional do sistema, do equilíbrio de poderes e de uma dialética evolutiva de competências convergentes nos mesmos objetivos.

A partir dos finais dos anos 80, vislumbra-se, no quadro legal, o desejo de impulsionamento à autonomia das escolas. No entanto, verifica-se que das intenções de regionalização se recuou novamente para uma reposição retórica e para práticas de descentralização.

Numa outra perspetiva, Sousa Fernandes escreve:

“A ingovernabilidade das grandes burocracias educativas, a democratização da sociedade em geral e a sua reivindicação de maior participação educativa, a descoberta da importância dos contextos não escolares na educação dos cidadãos levam a que de um Estado Educador se passe para um Estado Regulador e Coordenador de uma educação pluralista e diversificada” (2003:3).

De facto, verifica-se uma clara tentativa, por parte do Estado, de criar um quadro de

descentralização e, no que respeita à educação, impulsionar a autonomia dos estabelecimentos de ensino materializado através da publicação dos Decretos-Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro, e 172/91 de 10 de maio, (este último considerado documento inovador que alargava o “novo modelo de administração, direção e gestão” a todas as escolas dentro de uma “conceção pluridimensional de escola” com a autonomia corporizada no seu projeto educativo) esse quadro foi reforçado em 1991 pela aprovação da lei-quadro das regiões administrativas, pela tentativa de uma descentralização concreta, através da proposta de regionalização e, posteriormente, por um incremento da autonomia das escolas através do Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio, reforçado, também, pelas recomendações do Conselho de Acompanhamento e Avaliação, que sugeria um modelo jurídico-normativo inserido numa agenda de tipo descentralizador e autonómico. Efetivamente, o DL nº 115-A/98 de 4 de maio, perspetiva uma outorga de autonomia de forma gradual, diversificada e sustentada, inserida num modelo contratual que comprometa as partes e seja aferido por uma avaliação.

No entanto, a manutenção de um Estado centralizador e controlador, o excesso de legislação e um contexto menos favorável originaram que, apesar das “boas” intenções de consagração e reforço da autonomia, as práticas se mantiveram inalteradas, apesar da existência de um elevado consenso relativamente à descentralização.

Então, coloca-se a mesma questão levantada por Joaquim Azevedo:

“Queremos continuar a ter escolas semelhantes em todo o território, partes de um todo fechado e homogéneo, aptas sobretudo a cumprir normas, ou escolas diferentes, partes de um sistema aberto e diferenciado, edificadas no autogoverno e na construção gradual de mais qualidade no exercício do serviço público que prestam?” (2002:110).

O recuo do processo de regionalização através do que Formosinho e Machado (2005) caracterizam como um “não plural” (um “não” que julgam não corresponder à negação da

descentralização ou mesmo da regionalização e que incorporou outras valências com peso na decisão coletiva em referendo) acabou por fazer esmorecer ou esquecer a declaradamente ambicionada descentralização.

Deslocando a análise para um período mais contemporâneo, lancemos um olhar sobre o preâmbulo da Lei Orgânica do ME, aprovada pelo XV Governo Constitucional, cujo modelo de descentralização administrativa se apresenta, pelo menos no domínio da educação, como parte integrante de uma política global de modernização do Estado e de qualidade dos serviços prestados aos cidadãos, compaginável com uma lógica de autonomia e inovação dos projetos educativos das escolas e das comunidades locais.

Na verdade, a reforma estrutural da educação anunciada direciona-se, em termos de resultados de gestão, para objetivos de qualidade do ensino e das aprendizagens.

Apesar de uma terminologia específica do léxico empresarial (eficiência, eficácia, resultados,...), esta reforma estrutural da educação não deixa de apresentar um discurso eminentemente político, ao anunciar um período de “novidades” que são melhorias no sistema educativo, enquadradas numa política redentora do caos organizacional, a que conduziram as políticas de governos anteriores, e uma ambiguidade no que respeita à autonomia que pressupõe existir, sem clarificar se esta será de preservar, retrainir ou desenvolver.

Assim, apesar dos indícios desta anunciada “nova” política, inspiradora da redefinição do organograma do ME, a realidade aponta para uma recentralização no ME e na administração educativa das funções de conceção, planeamento, regulação, avaliação e inspeção, sendo a análise das políticas e legislação complementar que permite concluir se a orientação se direciona para uma concentração, desconcentração ou descentralização (Formosinho & Machado, 2005).

Para o efeito, analisam as políticas de recrutamento e colocação de professores (que consideram orientar para o centralismo, apesar de se saber que, sendo a relação pedagógica uma relação pessoal, não pode ser sujeita a sistemas que se baseiam na impessoalidade, sob pena de se tornarem bloqueios ao sistema), as políticas de avaliação (nas quais consideram também prevalecer uma lógica centralizadora, com vista à verificação da conformidade da execução local com as normas de aplicação universal), as políticas de agrupamento de escolas (que, sendo a única forma que possibilita a assinatura de contratos de autonomia, existem para os autores com finalidades também recentralizadoras) e as políticas relativas aos conselhos municipais de educação (que também consideram direcionar-se para um controlo e acompanhamento mais próximo).

As dificuldades e mesmo as incapacidades de o paradigma do Estado Educador responder aos desafios atuais da educação torna urgente a busca de novas soluções mais arrojadas e inventivas. Sousa Fernandes (2003) considera que a Lei de Bases do Sistema Educativo, tendo aberto algumas portas para o futuro, deixou-o apenas entreaberto, pois o peso da tradição centralista acabou por esbater ou neutralizar as tentativas inovadoras. Este investigador entende ainda que, em consequência de tudo isto, encontrámo-nos hoje perante um sistema que gera insatisfação geral e que mostra dificuldades crescentes em se auto-reformar.

No mesmo sentido, Joaquim Azevedo considera que a ordem se exerce também através do controlo permanente de zelosos e numerosos funcionários, na administração central e na administração regional, que têm como missão principal verificar a conformidade com a referida norma: “São aos milhares, num país tão pequenino! A conformidade deve estar mais que garantida! A norma deve estar a ser super-respeitada, a lei está a ser cumprida. Podemos estar sossegados!” (Azevedo, 2004).

Por isso, na opinião de Sousa Fernandes (2003), torna-se necessário mudar o paradigma, ou seja, passar de uma administração pública centralizada e de um poder central iluminado, que dita, dirige e controla todo o sistema educativo, para uma administração educativa descentralizada e territorializada.

Com este último termo quero dizer que são fundamentais as relações entre as escolas e o seu território educativo e que essas relações têm que ser institucionalizadas. É com esta intenção que se vem acentuando o papel dos municípios e o papel de outras instituições, organizações e movimentos da cidade na educação dos seus cidadãos jovens e adultos. A cidade educadora aparece como a mais recente proposta de implicar todos os cidadãos na educação, como uma alternativa democrática a uma administração estatal monopolizadora ou a um sistema concorrencial de interesses privados. Tudo isto torna urgente repensar a reorganização global da educação e a autonomia da escola e da cidade em relação aos poderes (Fernandes, 2003).

## **2. A Autonomia como corolário da descentralização**

Analisando, agora de forma mais objetiva, a temática da autonomia como elemento fundamental para o sucesso das organizações escolares que já se encontrem em patamares de autoavaliação de nível elevado, é aceitável a afirmação de que “a autonomia é uma componente da administração descentralizada, mas pode ocorrer, dentro de certos limites, numa administração centralizada” (Sousa Fernandes, 1992, cit. in Sarmiento, 1993:9).

Realmente, é obrigação da escola prestar contas à sociedade do exercício das suas funções, a não ser que a sua possibilidade de tomar decisões seja tão reduzida que lhe limite inclusivamente essa possibilidade.

A sociedade portuguesa pode e deve esperar e exigir mais da administração pública. Pode

esperar e exigir, em particular, da prestação do serviço público de ensino níveis de desempenho compatíveis com o elevado investimento que o País realizou, em tempos, na qualificação dos seus trabalhadores. Para isso será preciso credibilizar a autonomia das escolas e responsabilizar os seus agentes pelos resultados dos seus atos, porquanto “a dependência que é imposta a qualquer escola [...] infantiliza e desresponsabiliza os portugueses que gerem as nossas escolas e ensinam os nossos filhos” (Azevedo, 2002:99).

Para além disso, o que estão os vários parceiros sociais (os professores, os pais, os alunos, o pessoal não-docente, as autarquias, os interesses económicos) disponíveis a fazer por uma mudança que nos traga mais qualidade com mais equidade? Querem um Estado regulador, atento à diversidade e à correção das assimetrias (sociais, geográficas, de recursos) e capaz de controlar eficientemente os resultados do esforço educacional ou, pelo contrário, preferem manter-se à sombra de um Estado que tudo sabe e determina *a priori*, dominado por uma cultura política do espetáculo da sucessão incansável de medidas? (Azevedo, 2002:111).

De facto, nada parece incentivar a coragem necessária para que seja dado o primeiro e efetivo passo no sentido da responsabilização dos atores educativos, antes pelo contrário, “as normas tudo securizam, nada acontecerá que não tenha sido já previsto em normativo adequado, dando a máxima confiança a quem dirige e a máxima segurança a quem executa” (Azevedo, 2004).

Não esqueçamos a definição de Weber: “Autonomia significa, ao contrário de heteronomia, que a ordem do agrupamento não é imposta por alguém de fora do mesmo e exterior a ele, mas pelos seus próprios membros e em virtude dessa qualidade (seja qual for que assuma)” (cit. in Sarmiento, 1993: 5).

De acordo com esta definição, autonomia é “uma forma de auto regulação de um qualquer agrupamento social, sem interferência de uma entidade estranha ou alheia.”

(Sarmiento,1993:6). Assume-se, assim, uma perspectiva crítica que determina a necessidade de uma descentralização que abra o caminho para uma autonomia mais construída do que decretada.

No entanto, não se trata de um processo simples, falamos de alterar estruturas profundamente enraizadas num estável modelo burocrático, centralizado e legalista.

Vista por este prisma, tratando-se de

“uma lei natural e implacável, envolvendo diretamente mais de dois milhões de alunos, duzentos mil funcionários e mais de onze mil escolas e praticando uma gestão tradicional e centralista, é fácil imaginar que a instalação da rotina vá fazendo cair os braços, todos os dias, a um número crescente de cidadãos” (Azevedo, 1994:15).

Apesar disso, o paradigma emergente de escola é, parafraseando Dewey, “aquele que se constitui para educar os alunos na autonomia, pela autonomia e para a autonomia, dentro das comunidades em que se inserem” (Sarmiento, 1993:41).

João Barroso distingue a autonomia construída da autonomia decretada:

Deste modo, a adoção de uma perspectiva crítica no estudo da autonomia da escola obriga a distinguir as várias lógicas presentes no processo de distribuição de competências aos órgãos de governo da escola, separando dois níveis de análise: a autonomia decretada e a autonomia construída.

No primeiro caso, trata-se de desconstruir os discursos legitimadores das políticas de descentralização e de autonomia das escolas, interpretando as formas e fundamentos das medidas que são propostas e, ao mesmo tempo, confrontando-as com as estruturas existentes e as contradições da sua aplicação prática.

No segundo caso, trata-se de reconstruir os “discursos” das práticas, através de um processo de reconhecimento das formas de autonomia emergentes no funcionamento das escolas, nas estratégias e na ação concreta dos seus atores (1996:170).

A autonomia varia conforme a natureza da atividade sobre a qual incide e, deste modo, pode-se falar de autonomia política, administrativa, financeira, científica e pedagógica: a autonomia política ocorre sempre que ela incide sobre o exercício do poder político, ex.

regiões autónomas, autarquias, etc.; a autonomia administrativa recobre o exercício de diferentes atos administrativos com o exercício cumulativo dos poderes regulamentar e de direção; a autonomia financeira define-se pelo poder de gerar e aplicar receitas próprias e despesas próprias, segundo um orçamento livremente elaborado; a autonomia científica consiste na escolha livre de um projeto científico e na definição de um plano e de um programa de estudos, de investigação, de criação e divulgação científica; e a autonomia pedagógica consiste na livre escolha de métodos e técnicas de ensino e avaliação na definição das estruturas de organização do processo de ensino-aprendizagem e de avaliação e na constituição e funcionamento de órgãos próprios de gestão de ensino e avaliação (Fernandes, 2005:57).

A autonomia da escola pressupõe, assim, uma conceção da escola como tendo uma identidade própria onde os diversos atores interagem entre si.

Numa perspetiva ligeiramente diferente, mas refletindo, também, sobre o conceito de autonomia de escola, Barroso observa que este envolve duas dimensões: a jurídico-administrativa e a sócio-organizacional. A primeira dimensão corresponde à competência que os órgãos próprios da escola detêm para decidir sobre matérias nas áreas administrativa, pedagógica e financeira. Na segunda dimensão, “a autonomia consiste no jogo de dependências e interdependências que uma organização estabelece com o seu meio e que definem a sua identidade” (Barroso,1995: 3).

Torna-se, então, necessária a colocação do maior rigor e exigência em todas as práticas educativas na expectativa que possa ocorrer, a qualquer momento, a evolução de um poder centralizado para um poder descentralizado e que daí resulte um processo de autonomização e territorialização da educação.

Deste modo, é possível afirmar que a evolução da descentralização em países centralistas,

como é o caso de Portugal, é extremamente complexa, considerando a estrutura pesadíssima de um Ministério da Educação que, tendo herdado ou conquistado a responsabilidade pela reprodução da educação e dos saberes da população, não consegue dispensar um aparelho administrativo com grande peso e dimensão.

Neste sentido, Lima afirma que, mesmo num sistema educativo altamente estruturado e centralizado, impondo as suas regras através da produção legislativa aos estabelecimentos de ensino da sua dependência, tal não significa que esses mesmos estabelecimentos de ensino cumpram uniformemente essas regras: “O ator é o elemento central – aquele que, mesmo nas situações mais extremas, conserva sempre um mínimo de liberdade que utilizará para bater o sistema” (1991: 148). Por isso, este autor fala de infidelidade normativa por parte das escolas às regras impostas que pode passar pela reprodução total, parcial, ou a não reprodução dos conteúdos normativos. Esta infidelidade às regras do sistema deve-se ao facto de os atores interagirem entre si e serem fiéis aos seus objetivos, interesses e estratégias, permitindo que a escola assuma a sua identidade dentro do sistema em que está inserida. Assim, “a escola não será apenas uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas também uma instância auto-organizada para a produção de regras e tomada de decisões” (Barroso, 1996: 31).

De qualquer forma, fica claro que as referências à necessidade de enveredar por um processo de descentralização se encontram presentes nos mais diversos normativos, faltando, no entanto, até ao momento, o passo para os deixar saltar do papel para as práticas pedagógicas.

O atual reforço das preocupações com padrões de qualidade mais ou menos generalizados pelas diferentes atividades faz despertar para a necessidade de a educação não continuar a ser o parente pobre das organizações e desenvolver no seu interior a preocupação pelo desenvolvimento de padrões de qualidade adequados à responsabilidade social que lhe é consagrada.

Neste sentido, parece, mais uma vez, que a descentralização e a autonomia estão na ordem do dia e nas agendas políticas para garantirem a possibilidade de as escolas se mobilizarem internamente para que a resposta à necessidade de qualidade possa surgir.

O desafio para os governos consiste, segundo Mortimor (2008:106), em como conseguir o equilíbrio certo entre as diferentes facetas dos seus sistemas escolares, de forma a que estes sejam livres de se desenvolverem como centros de aprendizagem dinâmicos e estimulantes, mas que continuem a prestar contas às respetivas comunidades.

De facto, e dentro da mesma linha de pensamento, Joaquim Azevedo adverte:

“Creio que será muito difícil vir a fomentar uma cultura de qualidade de fora para dentro, como um processo em que quem sabe transmite às organizações escolares e aos profissionais docentes, que não sabem, o que devem fazer para atingir mais qualidade. Esta poderá construir-se melhor se for edificada a partir das organizações e com base no que os profissionais sabem e no que eles constataam que não sabem” (1994:191).

Aliás, a possibilidade de trabalhar a qualidade através de mecanismos de autoavaliação, realizada pelos profissionais da organização, aponta no sentido da responsabilização pelas medidas que considera mais eficazes para o sucesso “nós que somos responsáveis sabemos melhor, não apenas o que fazer, mas como fazer” (Kedracka-Feldman, 2006: 159).

No entanto, a eficácia da escola pública nem sempre é fácil de definir. Para Lima, “a escola eficaz acabou por ser entendida como uma instituição cujos alunos progridem mais do que seria esperado, face às características que apresentam à entrada para o estabelecimento de ensino” (2008:52). Ou seja, “é relativamente consensual entre a maioria dos investigadores que o “valor” que a escola “acrescenta” aos atributos iniciais dos alunos que nela ingressam é, efetivamente, o critério mais adequado para medir a sua eficácia” (Lima, 2008:53).

É, portanto, no quadro de uma conceção de escola mais autónoma, entendida como unidade organizacional de decisão e, por isso, capaz de afirmar o seu desenvolvimento estratégico

através da construção de um projeto educativo próprio, que a avaliação das escolas deve ser (re)equacionada. Paulo Freire vai mais longe e afirma que “só decidindo se aprende a decidir e só pela decisão se alcança a autonomia” (1996: 119).

Assim, sendo a autonomia, ainda muito débil em termos objetivos, “o projeto educativo da escola constituirá, nesta perspetiva, um mecanismo central em todo este movimento” (Rocha, 1999:14).

Assim, fica a imagem da necessidade de deixar despontar uma escola autónoma e responsável, capaz de desenvolver dentro do seu quadro de autonomia a construção de projetos educativos e pedagógicos que orientem práticas de qualidade observáveis através do sucesso educativo dos seus alunos e sustentada por práticas de avaliação que passam por mecanismos sistemáticos de avaliação interna, autoavaliação e avaliação externa, apesar de “existir uma diversificação da produção escolar, em função da natureza de cada estabelecimento de ensino” (Lima, 2008:419).

Parafraseando João Barroso, a autonomia não se define pela existência de um determinado ordenamento jurídico. Este último pode ser importante com vista a uma maior dinâmica na autonomia das escolas. No entanto, a autonomia tem de partir da própria dinâmica da escola na construção da sua identidade. Assim, a conceção de autonomia de escola tem de ter em conta a diversidade, pois “a transferência para as escolas não deve ser uniforme e decidida globalmente, mas deve ser adequada às diferentes situações existentes” (1996c:19). Trata-se, pois, de “uma mudança de perceção da escola como espaço de repetição, para a noção da escola como lugar de produção e inovação” (Canário, 1992).

### **3. Aprendizagem da Autonomia**

Pode afirmar-se que a autonomia da escola pública em Portugal está legalmente consagrada desde a publicação do Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro, publicado durante a vigência

---

de um Decreto-Lei nº 769-A/76 de 23 de outubro que, refletindo o espírito da época que se vivia, regulamentava a gestão democrática das escolas e, conseqüentemente, o embrião do que viria a ser a lógica da irresponsabilidade que se desenvolveu na escola pública durante os anos que se seguiram.

A publicação em 4 de maio do Decreto-Lei nº 115-A/98 trouxe, pela primeira vez, a hipótese de existência dos contratos de autonomia na gestão das escolas, referindo no seu preâmbulo que “a escola, enquanto centro das políticas educativas, tem de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local”.

Por outro lado, como referem Carvalho e Machado (2011), é este normativo que permite a assinatura, em 2004, do primeiro contrato com a Escola da Ponte, reconhecida como *sui generis*, e, três anos depois, a celebração de contratos de autonomia entre a Administração Educativa e 22 escolas (doze agrupamentos e dez escolas não agrupadas).

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

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

Efetivamente, a celebração de contratos de autonomia não se traduziu na mudança que os outorgantes esperariam que lhes fosse consignada, podendo-se verificar que “a autonomia

não resulta apenas da outorga formal e legal de um poder, mas também do uso que cada indivíduo, cada grupo, cada organização faz desse poder” (Formosinho et al., 2010: 91).

No entanto, seja do ponto de vista organizacional, seja do ponto de vista individual, a autonomia exerce-se e, pelo exercício, aprende-se. Por isso, é relevante trazer à colação a minha aprendizagem da autonomia e da dependência das determinações e dos serviços desconcentrados do Ministério da Educação.

## ***II. Nascente. Aprendizagem da autonomia e da dependência***

Tal como no rio, a nascente de uma história de vida é quando tudo começa, mesmo sabendo que existem fatores anteriores que vão condicionar o que vai acontecer.

O processo de aprendizagem é intenso e, tal como no jovem rio, a velocidade com que as coisas acontecem é grande, fazendo parecer que tudo acontece como queremos.

A aparente autonomia de fazer a nossa história vai-se desvanecendo com o aparecimento dos primeiros obstáculos e os correspondentes desvios ao percurso que gostaríamos de realizar.

### **1. As aprendizagens da docência como aluno**

A minha primeira experiência de autonomia, já com alguma dose, não muita, de responsabilização, ocorreu na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, onde realizei a minha licenciatura em Geografia com especialização em Planeamento Rural e Urbano, quando descobri que podia decidir se ia ou não às aulas teóricas, uma vez que às práticas não se podia faltar.

Rapidamente percebi que a autonomia tinha um custo que incidia diretamente na minha capacidade de conseguir obter os apontamentos das aulas a que faltara, junto dos colegas, para quem o cumprimento do horário definido se sobrepunha ao exercício da autonomia de não o fazer.

A licenciatura em Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, com o ramo educacional - via de ensino, abriu as portas para uma carreira ligada ao ensino, muito embora a especialização em planeamento urbano e rural me pudesse ter arrastado para uma área mais ligada às autarquias e às comissões de coordenação das regiões.

## **2. Início na docência**

Decorria o ano de 1988 e, entre o que sobrava do tempo ocupado nas aulas e nos ensaios e espetáculos do Orfeão Universitário do Porto, lá arranjei forma de iniciar a minha experiência como docente na Escola Secundária de Valbom, num horário de mini concurso com 12 horas de Ensino Recorrente Noturno – Sistema de Unidades Capitalizáveis (SUC’s).

Mergulhei, então, na angústia de uma nova experiência de autonomia. Recebi um horário, a informação da inexistência de manuais (apenas guias de aprendizagem para algumas unidades), o nome e o contacto da delegada de grupo, com quem me encontrei alguns dias depois. De repente, encontrei-me numa sala com a porta fechada e com vinte e seis alunos adultos a olharem fixamente para mim na expectativa do que iria acontecer, mas, certamente, com menos dúvidas do que eu quanto à forma como iria decorrer a minha primeira aula.

Lembro vagamente a sua longa preparação... 40 minutos de carro, em fila, do Porto para Valbom, pela estrada marginal, com o Douro como fonte de inspiração, acreditando que ser professor era, antes de mais, o exercício das relações interpessoais, onde sempre me tinha saído bem. Decidi então que, na primeira aula, me apresentaria, tentaria conhecer os alunos e, acreditando na capacidade de improviso para falar em público, adquirida como líder associativo, como presidente do Orfeão Universitário do Porto e como “praxador de caloiros”, iria, certamente, conquistá-los para as tarefas que se iriam seguir.

De facto, os saberes profissionais constituem-se, por definição, em conhecimentos mobilizáveis para a ação docente contextualizada, ou seja, configuram competências profissionais (Formosinho, 2009: 9).

Correu tudo bem, mesmo depois de ter sido (in)formado, juntamente com uma colega de história, que iniciava as aulas no mesmo dia que eu, na sala dos professores, por alguns

experientes colegas, que as turmas eram incontroláveis e, como tal, devíamos demonstrar, desde o primeiro minuto, a nossa autoridade -“rédea curta”-, sob pena de nunca mais os conseguirmos controlar.

Não liguei muito, fui para a aula improvisar<sup>1</sup>, ser eu e acreditar que se assim não resultasse... nunca iria conseguir de outra forma. No entanto, ao longo do ano fui-me apercebendo que a “tal” professora de história, que tinha as mesmas turmas que eu, ligou aos conselhos e chegou às turmas autoritária, fria, distante... “professora de rédea curta”, como lhe tinham ensinado na sala dos professores. Para o bem ou para o mal, a verdade é que a formação mais significativa ocorre nos contextos de trabalho, na escola, em boa parte através da aprendizagem com os pares (Formosinho, 2009). Aquela professora nunca conseguiu chegar aos alunos e ter algum prazer em ser professora. Penso que abandonou a escola antes do final do ano letivo.

A autonomia em sala de aula pode ser, como todas as autonomias, perversa, bastando para isso que a preparação para a assumir seja débil, não tenha sido previamente testada e não disponha de mecanismos de responsabilização devidamente assimilados.

No ano seguinte, animado pela excelente experiência vivida em Valbom, concorri e fiquei colocado num horário de 24 horas na escola secundária Augusto Gomes, em Matosinhos, onde me foram distribuídas turmas de SUCs, Ensino Secundário Noturno e duas turmas de 9º ano diurnas.

Mais uma vez, apesar de sempre ter conseguido estabelecer excelentes relações com todos os colegas na sala dos professores e respeitar imenso os mais experientes, até porque alguns já tinham sido meus professores, tive a minha segunda vivência negativa na sala dos professores que foi a fantástica experiência de me perguntarem se eu era “colega ou provisório”. Ainda

---

<sup>1</sup> Não consigo deixar de lembrar e referir a frase utilizada por um colega e amigo nos seus mails “ Um bom improvisado é aquele que se prepara longamente”... nunca o consegui.

me lembro da enorme tentação que me assolou de responder... “ainda bem que sou provisório, pois sentir-me-ia muito mal se fosse seu colega”. Naturalmente, exerci a autonomia de o pensar e a responsabilidade de não o dizer... ou o contrário!

Nessa escola, tive a oportunidade de concretizar mais uma excelente experiência como professor e de, mais uma vez, ter conseguido estabelecer uma relação de respeito e de eficácia promotora de um ótimo ambiente de trabalho com todos os alunos, garantindo o exercício de uma total autonomia relativamente à atividade letiva.

### **3. O estágio profissional**

A conclusão da minha formação académica, licenciatura em Geografia, foi concretizada através da realização, durante um ano letivo, das disciplinas pedagógicas do ramo educacional e do estágio profissional que, pela primeira vez, se encontrava integrado na própria formação de base realizada na faculdade<sup>2</sup>, ao contrário do modelo ainda em vigência da profissionalização em serviço realizada após seis anos de serviço letivo.

Assistia-se, então, ao princípio de primeiro ensinar e só depois aprender a ensinar.

O meu segundo ano, pós licenciatura, que correspondia ao estágio prático, foi realizado na Escola nº 1 de Matosinhos, antiga escola Industrial de Matosinhos e atual Escola Secundária João Gonçalves Zarco, que me atribuiu uma turma de 7º ano e uma turma de 9º ano.

Beneficiei, ainda, de uma orientadora de estágio disponibilizada pela escola e de uma metodóloga da faculdade corresponsáveis pela minha avaliação e classificação de estágio.

O facto de ter realizado o meu estágio numa escola com um dinamismo invulgar e detentora de uma fantástica capacidade de organização e concretização de projetos contribuiu para

---

<sup>2</sup> Ramo Educacional, regime transitório

despertar o meu interesse por uma escola mais abrangente em termos de formação global dos jovens, muito à semelhança da “escola cultural” defendida por muitos pedagogos nessa época.

Recordo a frustração de ver o meu projeto de estágio, que a minha orientadora, a metodóloga da faculdade e a própria direção da escola o consideravam, “fantástico”, integrado como uma ínfima parte de um mega projeto com impacto no concelho – “Romaria do Senhor de Matosinhos dos anos 30”. Além disso, recordo ainda a importância de ter compreendido o valor do trabalho colaborativo que possibilita que um bom projeto seja catapultado na sua dimensão pela existência de uma linha orientadora e por um projeto de escola que concentre as energias disponíveis.

#### **4. Professor profissionalizado**

Ter terminado a formação e profissionalização possibilitou a integração no concurso de professores na 1ª prioridade e, como tal, conseguir uma boa colocação.

Fiquei, então, colocado como professor agregado, mais uma vez, na Escola nº 1 de Matosinhos, a minha escola de estágio e de excelentes memórias. A principal diferença foi ter passado de duas turmas e cinquenta e seis alunos, no ano de estágio, para dez turmas e cerca de duzentos e sessenta alunos, no ano seguinte.

Rápida e violentamente percebi que o ambiente de estágio pouco tem a ver com a realidade e que, perante duzentos e sessenta alunos, muitas das condições idealizadas e concretizadas durante o estágio eram impossíveis de repetir, agora como profissionalizado. Passou muitas vezes bem perto a tentação de questionar a validade de um estágio tão afastado da realidade que existe para preparar os novos docentes para essa mesma realidade.

Início de uma nova etapa de vida... era professor a sério, um profissional que iria em pouco tempo concorrer e ficar colocado como professor efetivo (para a vida pensava então!) do ministério da educação.

## **5. Formação**

A formação ao longo da vida foi surgindo de forma não muito planificada, moldando e sendo moldada pela ação profissional.

De facto, se a parte curricular do Diploma de Estudos Superiores Especializados em Administração e Gestão Escolar, realizado em 1990/1991 na Escola Superior de Educação de Fafe, começou por ser apenas uma nova experiência e um complemento de formação, rapidamente acabou por despertar a minha curiosidade e gosto pela direção das escolas, e muitas das formações que se seguiram já foram exigidas pela própria profissão e pela necessidade de aperfeiçoamento.

## **6. Professor em funções na administração**

No ano seguinte, 1991/1992, para além de ter efetivado como professor de geografia na Escola Secundária de Ponte de Lima, fui requisitado para exercer funções na Direção Regional de Educação do Norte (DREN), no departamento técnico-pedagógico.

Durante dois anos, para além das atividades supervisionadas pela então designada “Direção Geral de Extensão Educativa”, responsável, entre outras, pelas ações financiadas pelo PRODEP I e pelo Sistema de Unidades Capitalizáveis, exerci as funções de responsável, na região norte, pelo ensino extraescolar, ou seja, tudo o que dizia respeito à educação e formação de adultos e não passava diretamente pela escola – cursos de alfabetização (o

analfabetismo rondava os 46%), cursos sócio educativos e cursos sócio profissionais que se desenvolviam sob a proposta e orientação de bolsheiros (formadores que recebiam uma bolsa mensal) e que decorriam em associações, autarquias, escolas ou outros locais disponíveis por períodos entre três a nove meses.

Já nessa altura as verbas não abundavam na DREN e eu, como era responsável pela gestão anual de cerca de 80 000 contos (400.000,00€) para financiamento das referidas bolsas de formadores, era frequentemente confrontado com a necessidade de “emprestar” parte desse valor à própria DREN, o que me colocava na situação confortável de “responsável rico”.

“Responsável e rico”, mas sem qualquer autonomia, pois na primeira vez que propus destinar um valor para suportar as deslocações, que eu considerava essenciais para o acompanhamento das formações de cujo financiamento eu era responsável, mas que nunca sabia se chegavam a existir por decorrerem em Bragança ou Vila Real, vi negada essa autorização e, como tal, continuei a operacionalizar um programa informático, que desenvolvi para a Caixa Geral de Depósitos, de pagamento automático mensal das bolsas.

Apesar disso, sempre que conseguia conciliar as minhas deslocações através do PRODEP com a observação das atividades dos bolsheiros, verificava que se tratava de um modelo de formação para adultos que contribuía para a melhoria das suas competências sociais e profissionais, muitas vezes em áreas de profissões em extinção (cordoaria, cestaria, etc.).

## **7. Saída da administração e regresso à escola**

No final do segundo ano, apesar de me sentir extremamente confortável com as pessoas com quem trabalhava e gostar das funções que desempenhava, senti que me estava a afastar demasiado da realidade escolar e, como tal, decidi voltar para onde as “coisas da educação” acontecem - a escola.

Embora estivesse efetivo na Escola Secundária Eça de Queirós, na Póvoa de Varzim, fiquei, nesse ano, colocado administrativamente na Escola Secundária de Ermesinde, onde lecionei, em regime noturno, as disciplinas de Ciências do Ambiente e de Ciências Sociais do SUC's, para o ensino básico e o ensino secundário.

Os contactos pessoais e a experiência que tinha adquirido durante a minha passagem pela DREN levaram-me a que me disponibilizasse para apoiar a direção da escola.

## **8. Convite para funções de gestor escolar**

Em abril de 1994, sou convidado, pelo Coordenador da Área Educativa do Porto, para exercer as funções de Presidente do Conselho Diretivo da escola N° 1 de Matosinhos, que se encontrava numa situação difícil pelo facto de ninguém da escola querer assumir a sua gestão e a anterior equipa ter decidido sair.

Para além da inconsciência de quem nunca tinha estado na gestão escolar, pesou o facto de conhecer bem a escola, um ano como professor estagiário e outro como professor agregado, para aceitar o desafio proposto e ir gerir uma das maiores e mais dinâmicas escolas da região.

Senti, pela primeira vez enquanto gestor, a importância da autonomia – podia formar a minha equipa de gestão (cinco elementos) como quisesse... ninguém falou da responsabilidade associada, até porque o grande risco seria sempre de quem me tinha convidado para a função.

Ainda reuni com os professores da escola, no sentido de me apresentar como novo presidente do conselho diretivo e de encontrar internamente alguém disponível para integrar a minha equipa de gestão.

Rapidamente percebi porque tinha sido convidado... nenhuma das pessoas que me parecia terem perfil para as funções equacionou sequer a possibilidade de aceitar e, como tal,

reorientei a minha estratégia. Após uma atenta procura e uma estratégica seleção, constituí o Conselho Diretivo com todos os elementos externos à escola: três elementos saídos da DREN com experiência adquirida em setores importantes – área financeira, equipamentos educativos e equipa técnico-pedagógica – e o coordenador do ensino noturno da Escola Secundária de Ermesinde, meu antigo colega como jogador de basquetebol, que havia reencontrado nesse ano.

De salientar a prévia reunião que tive com a chefe dos serviços administrativos e de quem recebi a garantia do total apoio e colaboração que para mim eram essenciais por se tratar de uma pessoa de enorme experiência, profundos conhecimentos e de um rigor, em termos financeiros, absolutamente inquestionável.

Após uma reunião de cerca de duas horas, em junho, com a equipa do Conselho Diretivo cessante, onde nos foram entregues, para além das chaves da escola, os dossiers mais importantes e a descrição do que era prioritário fazer, a escola era “nossa”. Só que, para além de ser “nossa”, a escola teria que funcionar no ano letivo seguinte e nenhum dos elementos do Conselho Diretivo tinha qualquer experiência de gestão.

Percebi, rapidamente, que o que tinha aprendido no primeiro ano do curso de Administração Escolar não passava de teoria e que, em termos práticos e operacionais, de pouco me serviriam as Psicologia Social e as Sociologia Organizacional, a História das Organizações Escolares, a Informática (existiam, na altura, 6 computadores em toda a escola), a Estatística ou os modelos de gestão para pôr em funcionamento uma escola com cerca de 3500 alunos, distribuídos por 70 turmas, por mais de 250 professores e cerca de 60 funcionários.

Descobrimos, então, a importância de, não sabendo muito bem “como fazer”, sabermos muito bem “a quem perguntar” e, de facto, a DREN, onde todos tínhamos excelentes relações,

estava recheada de experientes gestores de escolas e de dominadores dos regulamentos que conhecíamos e aos quais tínhamos acesso facilitado.

### **III. Estuário. A Gestão da Escola**

É no Estuário que o rio tem mais vitalidade, maior capacidade erosiva; a velocidade é tanta que nem sempre consegue aperceber-se do que se passa nas suas margens cada vez mais afastadas uma da outra, mas vai avançando para a maturidade, percebendo que, quando os obstáculos são intransponíveis, é necessário contorná-los.

Iniciei, então, em julho de 1994 (dois meses após o convite), as funções de Presidente do Conselho Diretivo, vigorava o DL nº 769-A/76 e a autonomia não passava do preâmbulo da lei, até porque, pelo que de responsabilização deveria associar, se apresentava como incompatível com a denominada “gestão democrática das Escolas”.

No entanto, o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de fevereiro trazia a abertura e possibilidade de as escolas tomarem diversas decisões a nível de gestão de recursos materiais e alguns recursos financeiros. Ainda hoje, muitos o consideram o grande decreto da autonomia: “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projeto educativo próprio, constituído e executado de forma participada” (preâmbulo). Desta forma, o projeto educativo tem um papel importante na concretização da autonomia da escola. Convém referir, citando Rui Moura (1999:85-94), que projeto educativo não é sinónimo de autonomia, mas sim expressão da autonomia da escola (Madeira, 1995; Macedo, 1991).

#### **1. A liberdade de escolher a equipa diretiva**

Depois de diversas peripécias, enormes surpresas, erros monumentais, de um ano sem férias e de uma infinidade de amigos chamados a ajudar, no final de setembro estávamos, após uma noite sem dormir, a imprimir e organizar os horários, prontos para os entregar e para iniciar a primeira reunião geral de professores, sob a minha orientação.

Foi uma sensação incrível estar perante duzentos e cinquenta professores, dos quais 60% poderiam ser pais de qualquer dos membros da minha equipa de direção, e que nos olhavam com a expectativa de ver o que iria acontecer. Ouviram atentamente o meu discurso inaugural, com os inevitáveis comentários laterais que colocam qualquer orador no maior desconforto.

Reconheço que a experiência de falar em público, adquirida quer nas praxes académicas quer no exercício do cargo de presidente do Orfeão Universitário do Porto, foi preponderante neste primeiro contacto com a totalidade do corpo docente.

Foram, também, experiências marcantes o primeiro conselho pedagógico a que presidi, o primeiro conselho administrativo onde, apesar de ter presidido, senti que tinha iniciado um processo de formação em contabilidade pública que ainda hoje, ao fim de quase vinte anos, não terminou (obrigado D. Glicínia, exemplar chefe dos serviços administrativos, com quem tanto aprendi), as reuniões na câmara municipal com o presidente e os vereadores, a participação na comissão pedagógica do centro de formação de professores, que nem sabia que existia, as reuniões de trabalho com os vários diretores regionais de educação, as, por vezes, arrogantes investidas da IGE e, de entre outros, o convite para participar nas reuniões do designado “conselho coordenador dos conselhos diretivos” (CCCD).

A quantidade de informação, essencial à gestão corrente da escola, era tão grande que a sua absorção não deixou espaço para qualquer veleidade criativa e, como tal, não foi sentida qualquer falta de autonomia, bem pelo contrário, a prescrição normativa e burocrática simplificava bastante a vida de gestores inexperientes, mas com conhecimentos nas estruturas de um poder centralizado, ainda que com ramificações.

O ano correu com bastante tranquilidade, não fora a deteção de algumas irregularidades no bufete, a necessidade de reorganizar o serviço dos funcionários e o estabelecimento de um

controlo absoluto do seu funcionamento, e a saída a meio do ano de um elemento do conselho diretivo, por se encontrar com gravidez de risco.

No ano seguinte, mantendo-se a situação de inexistência de candidatos da escola para assumir a sua gestão e após todas as tentativas, por parte da DREN, o corpo docente reunido para o efeito entendeu, por unanimidade, propor a minha nomeação para mais um ano como Presidente do Conselho Diretivo.

O compromisso de gerir a escola durante um ano foi assumido por três dos elementos da minha equipa e, como tal, para aceitar o convite de ficar mais um ano tive que a refazer, integrando três novos elementos, dois da escola e um vindo do CAE do Porto.

Continuei a sentir uma razoável autonomia pelo facto de, pela segunda vez, ter podido constituir livremente a minha equipa de gestão, assumindo, por esse motivo, toda a responsabilidade. De tal forma que esta segunda equipa, apesar de as coisas não terem corrido mal, representou uma má opção estratégica, uma vez que, devido à grande diferença de perspetivas e ideias, não funcionou bem e representou um enorme desgaste para os seus elementos.

Essa autonomia e responsabilidade aplicavam-se apenas aos elementos do conselho diretivo, pois todos os outros elementos de gestão de segunda linha, as chefias intermédias, com os quais tinha que trabalhar diariamente, eram democraticamente eleitos pelos seus pares, o que, como diria Joaquim Azevedo (2007), os ilibava de qualquer responsabilidade – nada melhor para desresponsabilizar alguém do que elegê-lo sem ser por unanimidade.

O conselho pedagógico, órgão, então, deliberativo em diversas matérias, integrava mais de trinta elementos, incluindo todos os delegados de grupo e representantes de disciplina com mais de dois professores, todos eleitos pelos seus pares e com uma perspetiva mais sindical e corporativa do que técnica pedagógica. Antes de mais nada, representavam os colegas que

os tinham eleito e, por esse facto, nas reuniões do conselho pedagógico tratavam-se todos os assuntos relativos à vida da escola, ficando, efetivamente, pouco tempo para as questões iminentemente pedagógicas. Lá estavam os alunos, os funcionários, os pais, o SPO e o Ensino Especial.

Era a “gestão Democrática das Escolas”, todos eram ouvidos em todas as situações e, mesmo que não dispusessem de conhecimentos efetivos para poder tomar decisões, participavam nas inúmeras votações decisórias. A desresponsabilização, naturalmente, proliferava e a inércia provocada pela ausência de celeridade nas decisões estratégicas era evidente. A inovação era muito difícil de implementar, essencialmente pelo facto de ser necessário encontrar consensos maioritários, o que, em organizações que garantidamente “não abrem falência” e onde a estabilidade e a adaptação são uma constante, era muito difícil.

## **2. A gestão curricular**

Cedo começamos a perceber que a escola tinha características muito próprias e que o currículo nacional de “tamanho único” nunca iria servir a alguns dos alunos da antiga “Escola Comercial e Industrial de Matosinhos” cedo também descobrimos a necessidade de ter mais autonomia, apesar de estarmos sob a alçada de um modelo de administração e gestão, por muitos considerado exemplar, em termos de autonomia para as escolas (Decreto Lei nº 43/89 de 3 de fevereiro - Crédito de escola transformável em equivalente financeiro; disciplinas de oferta própria; gestão de alguns investimentos, etc).

Na primeira tentativa de manifestarmos a necessidade de demonstrar as nossas especificidades, desenvolvemos uma proposta de currículos alternativos para ter início em setembro e ficamos a aguardar uma resposta do Departamento de Educação Básica (DEB)

durante cerca de oito meses (de junho de 1995 a fevereiro de 1996). Nessa altura, sim, senti falta de uma autonomia que possibilitasse a tomada de decisões em tempo útil e tivesse evitado que os alunos estivessem meio ano a marcar passo, aguardando a decisão favorável do DEB para, depois, a DREN autorizar a criação de horários com dez horas extraordinárias, uma vez que os professores já tinham o seu horário completo desde o início do ano.

Dois meses depois, foi publicada a legislação que passou a regulamentar as ofertas de currículos alternativos (Despacho nº 22/SEEI/96) e a partir daí passamos, então, a ter autonomia para cumprir a lei.

### **3. Modernização tecnológica**

Apesar de alguma dificuldade em coordenar a equipa de gestão, durante esse ano elaboramos e vimos aprovada a primeira candidatura ao PRODEP, para financiamento dos cursos tecnológicos, a aprovação dos currículos alternativos, a realização dos primeiros exames nacionais concentrados em algumas escolas, o início das formações nos estabelecimentos prisionais, entre muitas outras.

No final desse ano fui, de novo, convidado a continuar como presidente do conselho diretivo e, apesar da experiência complicada em termos de equipa de gestão, aceitei o desafio e, mais uma vez, alterei a maior parte da equipa, dando início a uma fase de coesão que se mantém, salvo raras alterações, até ao presente.

Através da gestão do crédito de escola, transformado em equivalente financeiro e com o financiamento do PRODEP, demos início a uma remodelação das condições da escola, através da substituição de todos os quadros da escola por novos (antirreflexo), e iniciamos

um processo de informatização que não parou até hoje (A escola dispunha, na altura, de um PC na direção, um PC nos serviços administrativos, uma sala de informática com oito PC's e outra com cinco). De referir que não existiam professores de informática, até porque os docentes que lecionavam as TIC não “deviam” ter formação de base nessa área.

Ao fim de pouco tempo a escola dispunha de mais de oitenta computadores, servidores, impressoras, scanners e começava a apresentar uma grande dependência dos meios informáticos, quer para as atividades letivas, quer para os serviços administrativos. Foi a primeira escola a utilizar cartões electrónicos e a informatizar o trabalho do diretor de turma.

Esta dinâmica viria a traduzir-se e a ser reconhecida através da certificação ENIS (European Network for Innovative Schools), ou seja, um reconhecimento em como éramos uma das quarenta escolas mais inovadoras da Europa em termos de utilização das novas tecnologias de informação.

#### **4. Associação livre de órgãos diretivos das escolas**

O convite para participar nas reuniões do Conselho Coordenador dos Conselhos Diretivos (CCCD) chegou tão inesperadamente quanto a minha nomeação para seu vice-presidente, ao fim de duas reuniões. Foi mais um processo de aprendizagem. O conselho integrava um elevado número de presidentes de conselhos diretivos, muitos deles com mais de doze anos de experiência, com os quais tive oportunidade de debater inúmeras questões sobre educação e gestão, mas também de contestação política.

De facto, descobri que o seu principal objetivo era eminentemente político, quando após uma mudança de governo vi alguns dos seus membros assumirem lugares de destaque nas

estruturas regionais do Ministério da Educação, o CCCD desmoronar-se por falta de razão de existir e, com ele, a minha vice presidência.

Durante quatro anos exerci, então, as funções de Presidente do Conselho Diretivo, Presidente do Conselho Pedagógico, Presidente do Conselho Administrativo, Presidente do Conselho do Fundo de Manutenção, Membro da Comissão Pedagógica do Centro de Formação Contínua de Professores (“PróFessor”) e representei as escolas de Matosinhos no já referido CCCD.

Foram quatro anos de intensa aprendizagem, de introdução de grandes mudanças na escola e aquisição de maior confiança e estabilidade que foram moldando e condicionando o meu estilo de liderança.

## **5. Exercendo tipos distintivos de liderança**

A este respeito posso dizer que cedo aprendi que, como refere Davies, “é raro encontrar todas as qualidades de liderança numa única pessoa” (2006: 57) e, assim, o ir descobrindo quais as qualidades ou capacidades de que me podia socorrer levaram-me a fugir de uma liderança totalmente colegial demasiado lenta, frustrante, de difícil operacionalização das ideias e que põe à prova, muitas vezes, o líder nominal, embora tenha sido esse o caminho percorrido inicialmente, até porque a inexperiência, os projetos anuais e o modelo de gestão democrática assim o obrigavam.

No entanto, como refere Costa, se a liderança nas escolas não está praticamente esquecida, está longe da centralidade que noutros contextos lhe é atribuída (Costa *et al.*, 2000:15) e acrescenta, citando Tony Bush, que a liderança e a gestão estratégica são, nos dias de hoje, “o coração do debate educacional”. Segundo o autor, a visão mecanicista da liderança (à qual

associam três metáforas - o líder nato, o líder treinado e o líder ajustável), a visão cultural da liderança e a visão ambígua da liderança, não obstante a sua contextualização e sequencialidade histórica, não são estanques e mantêm ainda hoje seguidores mais ou menos fiéis.

Penso que, no meu caso particular, a análise organizacional da escola e a evolução dos seus contextos fizeram com que ao longo dos tempos de gestor fosse adotando diferentes estilos de liderança que passaram por algumas das visões e metáforas de liderança referidas.

Acredito hoje que uns salpicos de cada um, características inatas, treino, adaptação e ajustamento aos contextos permitem uma gestão corrente da organização escolar. No entanto, as organizações escolares contemporâneas exigem um líder com visão estratégica a todos os níveis e capaz de definir a missão da escola eminentemente pedagógica.

## **6. A valorização das lideranças intermédias**

A mudança política trouxe um novo modelo de Gestão (DL 115-A/98 de 4 de maio) e, com ele, pela primeira vez em corpo de lei, a possibilidade de celebração de contratos de autonomia, tendo de imediato gerado bastantes preocupações relativamente ao que de perverso poderia estar por detrás dessa celebração e os riscos que seria de evitar (Alves, 1999: 7-11).

A fim de proceder à implementação desse modelo, fui nomeado pelo DREN para o ano letivo de 1998/99 como Presidente da Comissão Executiva Instaladora, tendo mantido a mesma equipa. De referir ter-se tratado de um ano diferente pela necessidade de eleger uma Assembleia constituinte que viesse a elaborar um novo Regulamento Interno de Escola e a eleger o novo órgão criado pelo DL nº 115-A/98 - a Assembleia de Escola.

No final desse ano, a vontade de intervir e mudar a escola fez-me caminhar no sentido de uma liderança transformacional e de começar a equacionar um projeto de intervenção mais longo e, assim, em conjunto com os elementos da minha equipa, resolvemos concorrer a eleições para o Conselho Executivo, perspetivando um projeto de três anos, algo que sempre nos tinha faltado, pois as nomeações tinham sido sempre anuais.

Seguiram-se nove anos (três mandatos) durante os quais foi sendo mantida e desenvolvida uma preocupação com a valorização da oferta formativa, conciliando a matriz profissional e tecnológica dos cursos a oferecer na escola com a vontade de criar a *secundarização da “Industrial”* como opção de escolha, também, de cursos de prosseguimento de estudos. Posso afirmar que foi uma “batalha ganha”, pois essa mesma escola é hoje a preferida da maior parte dos alunos e encarregados de educação de Matosinhos e de alguns concelhos próximos.

A escola chegou aos quatro mil e quinhentos alunos distribuídos por noventa turmas diurnas, cerca de quinhentos alunos em regime noturno, distribuídos por cerca de vinte e uma turmas, aproximadamente duzentos e oitenta professores e sessenta e cinco funcionários.

As condições de trabalho não eram as melhores, as instalações já tinham muitos anos de utilização, alguma desatualização e degradação, e a situação era agravada pela sobrelotação – tratava-se de uma escola de tipologia cinquenta e cinco, ou seja, tinha sido construída para alojar cinquenta e cinco turmas, número bem distante das referidas noventa.

No entanto, um estilo de liderança próprio, que promovia um excelente ambiente de trabalho e que reforçava a responsabilização e a autonomia individual e coletiva, associado às características que considero indispensáveis de um líder e que permitem diferenciá-lo claramente de um gestor pela capacidade de conseguir antecipar o que no futuro vai ser

essencial (visão), levou ao lançamento de projetos inovadores que, por seu lado, contribuíram para os bons resultados dos alunos, permitindo iniciar um ciclo de afirmação da escola como a preferida por alunos e encarregados de educação.

Efetivamente, de acordo com Jorge Adelino Costa (2000:26), a escola faz apelo a uma liderança de tipo educativo e pedagógico (John Smyth 1994) e assume que um líder é diferente de um gestor -“pode ser-se líder sem ser gestor e gestor sem ser líder”- e que liderança é diferente de autoridade -“não obstante os líderes poderem ser autoridade e as autoridades poderem ser líderes” (Bolman, 1991:406-408).

O apelo que uma liderança dispersa, através da qual são valorizadas e incentivadas as lideranças intermédias, reforçando a responsabilidade e autonomia individual encontra-se condicionado pela necessidade de utilização de uma liderança em ambiente de democracia escolar e colegialidade docente e de uma consciência quanto à relatividade da liderança em contexto de centralismo. Efetivamente, se por um lado não pode haver autonomia sem participação, por outro, também não pode haver autonomia sem lideranças (Barroso, 1999).

## **7. Requalificação das instalações e desenvolvimento de projetos**

O estilo de liderança e o lançamento dos projetos referidos e de soluções inovadoras aos desafios da realidade foi a resposta à heterogeneidade social (composição, motivações, e interesses, necessidades e projetos de vida) e académica (capacidades e conhecimentos, mas também valores e normas) dos alunos, dos docentes e mesmo organizacional da “escola de massas”.

Foi um período muito rico em realizações, tendo sido construídos de raiz ou remodelados totalmente, em parceria com a Câmara Municipal de Matosinhos e com a DREN<sup>3</sup>, o bufete, o campo de jogos, o sistema de aquecimento de águas para os balneários, bem como a sua reconstrução; foi construído um excelente auditório, uma moderna e excelente biblioteca (construída de raiz), um sistema de aquecimento central; foi feita a substituição total dos quadros das salas de aula por novos (antirreflexo) associada à colocação de telas de projeção em todas as salas de aula; levou-se a cabo a remodelação e adaptação do ginásio às aulas de dança, a remodelação e “humanização” do frio e pouco agradável espaço de cantina, o reapetrechamento dos laboratórios de física e química e a construção de um, até então inexistente, laboratório de biologia/geologia, bem como a transformação do sótão em museu, que saliento de entre inúmeras pequenas mas essenciais intervenções.

No entanto, mais importante que as alterações físicas foram as novas propostas funcionais e pedagógicas que tinham em vista a melhoria dos resultados académicos dos alunos e assim, durante esse período, desenvolveram-se projetos como o denominado “Boa Esperança Boas Práticas”, com o reconhecimento e divulgação do Instituto de Inovação Educacional e que foi o corolário do inovador lançamento de currículos alternativos para alunos com maiores dificuldades; obtivemos, em 1999, a certificação ENIS (European Network for Innovative Schools) que considerava a Zarco como uma das escolas mais inovadoras da Europa no que respeitava à utilização das tecnologias de informação; propusemos, permanente, disciplinas de oferta de escola diferentes de outras escolas (Expressão Dramática, Expressão e Movimento, Dança, etc.); obtivemos candidaturas aprovadas e desenvolvidas no âmbito de projetos europeus (Prodep, mais tarde POPH, Programas como Sócrates, Coménius, Projetos Vida, Pessoa, Ciência Viva, Grundtwig, entre outros).

---

<sup>3</sup> Foi desenvolvido um modelo de projetos tripartidos, muito do agrado do Ministério da Educação, que envolvia financiamento da Câmara, da Escola e do ME. Normalmente a Câmara pagava 50% e a escola assumia os restantes custos da responsabilidade do ME pois a DREN normalmente não dispunha de verbas para o efeito.

Dentro desta lógica de envolvimento em projetos nacionais e internacionais, fui convidado a ser o representante nacional no Fórum das Escolas Mediterrânicas que teve lugar em Nápoles e que, embora tenha sido um projeto abandonado pelo Ministério da Educação, foi, para mim, uma extraordinária experiência.

Sempre mantive desperta a preocupação e uma atenção permanente às mudanças da sociedade e à exigência de respostas aos novos desafios educativos, atendendo principalmente às necessidades de aumentar as probabilidades de sucesso dos alunos de uma “escola de massas”, cada vez mais heterogênea quanto aos alunos e aos docentes.

De salientar que esta heterogeneidade social e cultural inerente à escola de massas quebra o clima de consenso social e moral em que operava a escola de elites (Formosinho, 2009), ou seja, é preciso fazer muito mais e de forma diversificada para atingir o maior número de alunos possível.

Por esse motivo, foram surgindo e sendo implementados diversos projetos dos quais destaco a Gestão Flexível do Currículo e a criação de cursos CEF-T3 que permitiram dar resposta a alunos com extremas dificuldades no currículo nacional e através do qual nunca teriam qualquer hipótese de sucesso.

Do lado oposto, voltado para alunos de alto rendimento e excelentes resultados, destaco o projeto Pós-Zarco que, à luz de autorizações excepcionais da administração regional, conseguiu ver a luz do dia e iluminar o percurso de centenas de alunos que, desde 2005, têm beneficiado de um projeto que os prepara para as dificuldades e exigência do ensino superior e que tem permitido que 95% dos alunos entrem na sua primeira opção de candidatura às universidades portuguesas, sem deixar de lhes abrir uma segunda oportunidade no ensino superior espanhol, para o qual também foram preparados durante os três anos do projeto.

A vontade de conseguir uma mais ágil forma de tomar decisões responsáveis, relativas à organização da escola, começou a germinar e viria a ser, mais tarde, responsável pela aceitação do desafio da autonomia, prevista no Decreto-Lei 115 A/98.

Efetivamente, após a assinatura do primeiro contrato de autonomia em 2007, surgiram os projetos “In\_Zarco”, o projeto “Coopetindo na Zarco” e, mais recentemente, o projeto “Zarcompensa”, o projeto “Exame +,” a análise de resultados de exame, um programa de tutorias, o provedor do aluno, entre muitos outros.

### **7.1 Projeto In-Zarco**

O projeto “In\_Zarco” partia do pressuposto de que o currículo do ensino básico deve ser uma sequência progressiva e articulada de aprendizagens que se sucedem ao longo de um ciclo e que apenas se concluem no final desse ciclo.

Assim, a lógica anual das aprendizagens deixa de fazer sentido e, conseqüentemente, as retenções no início do ciclo também não serão relevantes, a não ser em situações excepcionais.

Deste modo, o projeto “In-Zarco” propõe a transição dos alunos do 7º ano para o 8º ano e o seu agrupamento por níveis de resultados e perfis de desenvolvimento. Assim, as estratégias de ensino-aprendizagem serão dimensionadas ao perfil do grupo de alunos e ajustadas às metodologias da respetiva equipa educativa.

O enquadramento pedagógico, educativo e organizacional será adequado aos destinatários, às suas necessidades, às suas potencialidades e às suas singularidades.

Sabendo que os contextos e os alunos são diferentes, é necessário praticar uma ação educativa que se adequa à diversidade de exigências e de públicos – sete grupos de desempenho foram criados para responder às prioridades estratégicas da escola e do seu Projeto Educativo, bem como aos projetos formativos dos alunos e do seu contexto familiar.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Projeto In\_Zarco – Dossier de Apresentação:2

As turmas antigas desapareceram dando origem a grupos de trabalho mais homogêneos, distribuídos por três grupos de duas turmas – dois de desenvolvimento (alunos sem dificuldades), dois de trabalho reforçado e dois de recuperação (alunos com maiores dificuldades).

A distribuição de professores foi realizada de forma a que para cada disciplina existissem dois professores, que a cada professor fosse atribuída uma turma de cada um dos grupos de desenvolvimento e que os horários das turmas de cada grupo fossem iguais. Esta organização, para além de favorecer o trabalho colaborativo, permitia que todos os professores tivessem todos os níveis de desenvolvimento e que, eventualmente, os alunos pudessem mudar de turma ao longo do ano, se tal se mostrasse importante.

De realçar que os grupos tinham menos alunos quando tinham mais dificuldades e, para além disso, ainda beneficiavam do apoio de tutores cujo número ia também aumentando de acordo com as necessidades dos alunos.

No final de cada ano, os alunos poderiam ser mudados de grupo em função dos resultados obtidos e das características demonstradas.

Tratou-se de um projeto que envolveu cerca de cento e dez alunos e que se traduziu em muito bons resultados, em termos de sucesso académico e formação global dos alunos. Foi alvo de análise e observação pela Comissão de Acompanhamento do Contrato de Autonomia (CLACA), tendo sido proposta a introdução de algumas alterações de melhoria.

## ***7.2 Projeto Coopetindo na Zarco***

O projeto “Coopetindo na Zarco”, talvez o mais inovador que se desenvolveu na escola, surge em função da minha participação numa ação de formação, dirigida a Diretores das

Escolas, designada “Líderes Inovadores”, promovida pela Microsoft e pela Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação (DGRHE).

Efetivamente, essa formação era concluída através do desenvolvimento de um projeto de intervenção na escola, elaborado por cada um dos diretores e que era acompanhado, monitorizado e avaliado por alguém ligado ao mundo empresarial – no meu caso, o CEO do Casino da Figueira da Foz - e pela Microsoft.

No ano seguinte, o projeto teve o seu início e “embora, numa fase inicial, se tratasse de um projeto idealizado e apresentado pelo Diretor da escola, foi sendo progressivamente apropriado pelos diferentes intervenientes, tornando-se num projeto de escola.” (Dossier de apresentação – introdução).

Trata-se de uma iniciativa dirigida aos alunos do 8º ano, 9º ano e aos alunos do projeto “Pós...Zarco”, que totalizavam, no primeiro ano, cerca de 320 alunos e que, após a sua validação pelo Conselho Pedagógico, foi apresentado aos Pais e Encarregados de Educação dos alunos, trabalhado com os diretores e professores das turmas e, posteriormente, divulgado aos alunos.

O projeto, que visa a formação e o desenvolvimento dos jovens, encontra-se ainda em progresso e perspectiva a promoção de uma **Formação Integral do Aluno**.

Pretende-se, assim, desenvolver um ambiente favorável à **Coopetição**, de forma a promover a melhoria dos resultados académicos e a reforçar a qualidade dos **pilares estruturantes**, essenciais ao aumento das probabilidades de sucesso e a uma melhor integração na sociedade.

Este projeto tem como **objetivo estratégico** o desenvolvimento das capacidades de **competição** e **cooperação** entre alunos e professores da escola, promovendo a construção de pilares estruturantes de uma formação global. Os seus **objectivos operacionais são:**

- Alterar a forma de denominação e organização dos agrupamentos de alunos incluídos no projeto;
- Aumentar os índices de leitura dos alunos;
- Sensibilizar os alunos para as questões da saúde e do desporto;
- Aumentar as capacidades de abstração, raciocínio lógico e agilidade mental dos alunos;
- Valorizar os resultados escolares dos alunos, co-responsabilizando os docentes;
- Alterar a forma de trabalho dos alunos e docentes, incrementando práticas de “coopetição”;
- Desenvolver características de cidadania nos alunos e nas famílias;
- Promover práticas de educação financeira e de poupança em parceria com outras instituições;

O projeto “Coopetindo na Zarco” tem como base a ideia de que uma **competição** saudável pode ser extraordinariamente indutora e motivadora para a ação e que, se estiver associada a uma lógica de **cooperação** entre os intervenientes, os resultados poderão ser muito melhores.

## “COOPETIÇÃO”

COOPERAÇÃO



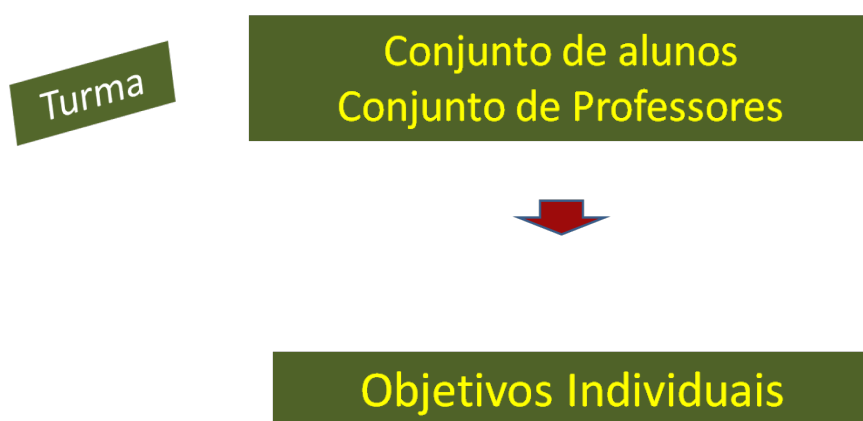
COMPETIÇÃO

O termo “Coopetição” significa, então, a perceção que pessoas e organizações atualmente têm da necessidade de encontrar formas de cooperar, de modo a aumentar as probabilidades de obter melhores resultados numa competição mais alargada.

Com o projeto “Coopetindo na Zarco”, pretende-se criar um **ambiente indutor e facilitador de coopetição** entre os alunos e professores.

Se analisarmos o ambiente natural de uma escola, verificamos que não está orientado para esse objetivo.

De facto, uma *turma* não é mais do que um conjunto de alunos, escolhidos aleatoriamente, com objetivos e expectativas diferentes, associado a um conjunto de professores, eles próprios, também, com objetivos pessoais e profissionais bem diversos.



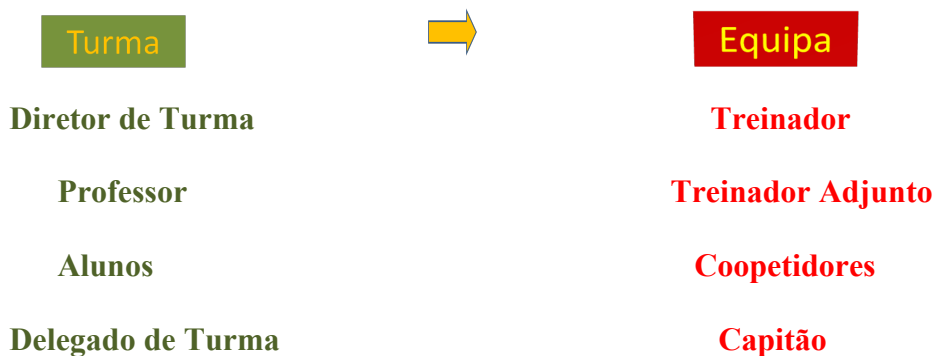
Ou seja, não é este o ambiente que procuramos...

Assim, tentámos encontrar o que faltava a este conjunto para lhe dar coerência e competitividade e chegamos à necessidade de incluir *objetivos coletivos*.



A introdução dos objetivos coletivos não cria, por si só, um ambiente de coopetição. Procurou-se, então, encontrar as atividades onde tal acontecia e, de facto, as de carácter desportivo e outras com objetivos bem definidos apareceram como as mais coopetitivas.

A adoção do termo **equipa** em vez de **turma** foi um passo natural. De facto, o termo equipa está naturalmente associado à existência de um ou mais objetivos coletivos que caracterizam e dão consistência a um determinado agrupamento de pessoas. Esta alteração alargou-se aos seus diversos constituintes:



Assim, as equipas teriam um “treinador” (Ex- DT) que, tal como nas desportivas, em conjunto com os “adjuntos” e os “coopetidores”, seria responsável pelos resultados obtidos, levando as suas responsabilidades para além das relações entre alunos, professores e famílias, muitas vezes, exclusivamente administrativas.

O objetivo era que os elementos da “Equipa” *cooperassem para obter melhores resultados*, ou seja, se tornassem mais competitivos e mais cooperantes...

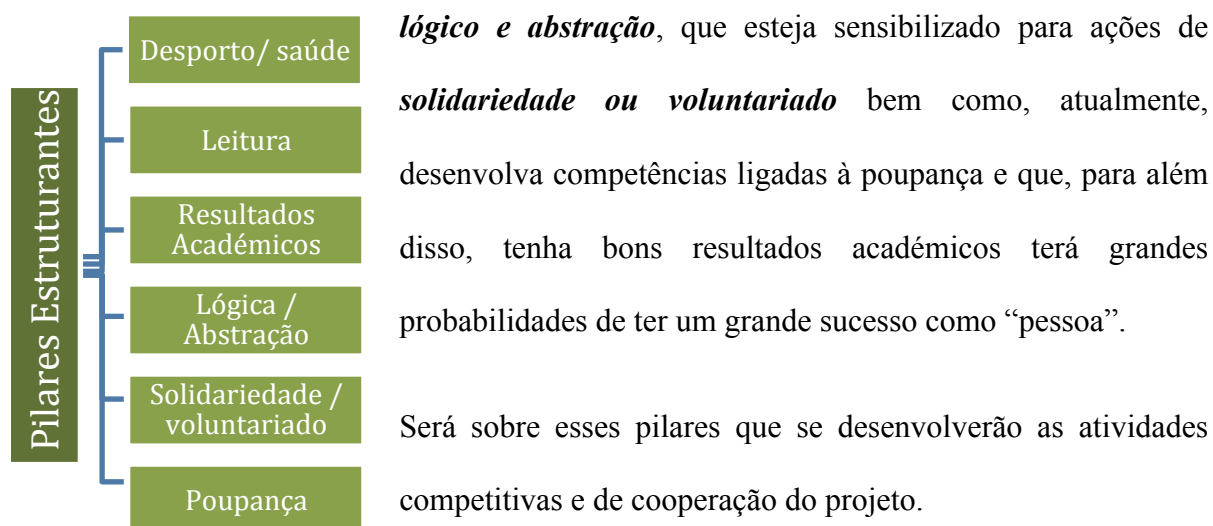
Todavia, faltava encontrar uma verdadeira competição que fomentasse a coopetição. Existe a perceção que, muitas vezes, para induzir alguém a fazer algo que queremos, dar um prémio (“se fizeres rápido e bem... ganhas isto!”) ou promover a competição (“vamos ver quem é o mais rápido a comer a sopa”) pode ser uma estratégia muito eficaz.

É evidente que, no exemplo utilizado, não é, para nós, importante quem acaba primeiro de comer a sopa mas sim *que coma a sopa!*

Levantou-se, então, a questão de descobrir o que é que vai ser na escola a nossa “sopa” e não foi difícil identificar o que achávamos importante que os alunos fizessem, tendo em vista a sua formação integral, e que nem sempre o faziam por falta de motivação e indução.

Surgem, assim, o que denominamos **Pilares Estruturantes** por entendermos que será com eles e sobre eles que se poderá edificar o futuro dos jovens de hoje, os adultos de amanhã.

Não tendo qualquer dúvida que qualquer jovem que desenvolva capacidades de **leitura**, preocupações com a **atividade física e saúde**, que exercite capacidades ligadas ao **raciocínio**



Para todos os pilares existirá uma competição individual e o resultado médio do conjunto de todos os membros será o resultado da equipa.

Pretende-se que os alunos percebam que não vale a pena ter um ou dois elementos muito bons se os restantes forem fracos, pois o resultado da equipa será mau, ou seja, terão que aprender a colaborar e a ajudarem-se uns aos outros para obterem melhores resultados.

As competições desportivas, as competições ligadas à saúde, o campeonato de leitura e os torneios de xadrez ou o Canguru Matemático sem Fronteiras desenvolvem-se ao longo do ano e possuem regulamento próprio.

No que diz respeito às atividades de solidariedade e voluntariado bem como à poupança, a competição desenvolve-se apenas ao nível das equipas, sendo alargada à participação dos pais ou encarregados de educação.

A competição relativa aos resultados académicos quantifica-se da seguinte forma: *competição individual* – média das classificações obtidas por disciplina por cada aluno; *competição coletiva* – média das classificações de todos os alunos da equipa.

Para fomentar e desenvolver os laços de pertença, os alunos e os treinadores escolhem um nome para cada equipa e, eventualmente, um logótipo e/ou uma mascote, que podem ser utilizados pelo grupo ou nos equipamentos de Educação Física e que são iguais para todos os participantes no projeto “Coopetindo na Zarco”.

Para além das competições dentro dos Pilares Estruturantes, que são de participação obrigatória, a escola disponibiliza um conjunto de atividades extracurriculares que denominamos “Estruturas de Embelezamento” e que, muito embora não sejam essenciais para a formação do aluno, contribuirão certamente para que este obtenha uma formação global muito mais rica e sólida.

Mais uma vez, pensando numa lógica de cooperação e de desenvolvimento de ações interdependentes, a escola oferece atividades, orientadas por professores, nas áreas da música (Grupo Coral), do Teatro, da Pintura e da Fotografia, nas quais os alunos do projeto se podem inscrever.



O objetivo maior é o de tentar realizar um grande espetáculo final onde todos os alunos vão trabalhar colaborativamente: uns apresentando uma peça de teatro, outros cantando no grupo coral, outros construindo os cenários, os cartazes e os bilhetes e ainda outros fazendo a reportagem fotográfica do evento.

Como forma de chamar à escola a comunidade envolvente, são, frequentemente, convidadas empresas locais e a Autarquia para patrocinarem cada uma das competições, instituindo prémios a atribuir aos *coopetidores* e às *equipas* melhor qualificadas.

Em complemento do projeto, são organizadas palestras, encontros e outras atividades que visam as temáticas da Coopetição, indutoras da “Formação Global dos Alunos”.

De referir a forma como a apresentação do projeto costuma terminar: “Conscientes de que se trata de um projeto de rotura com o que está instituído na escola pública, não poderemos deixar de o definir como” “ ***Um projeto para uma Escola que ainda não aprendeu a ser apenas uma Escola***”.

Tendo em consideração a importância que atribuo aos projetos de escola que, apesar de não serem uma demonstração de autonomia plena, não deixam de poder ser demonstrativos de uma dinâmica que poderia ir mais longe se ela existisse, considero importante falar, também, dos mais recentes projetos implementados na escola: o “Zarcompensa”, o projeto “Exame +” e o projeto “Reconhecer para Crescer / valorizar +”.

### ***7.3 Projeto Zarcompensa***

O projeto *Zarcompensa*, iniciado no ano letivo de 2012/2013, tem como objetivo imediato combater o insucesso, através de um plano de apoios, organizado numa constituição de turmas/grupos de nível, que proporcionam a possibilidade de realizar um programa de atividades de remediação e de recuperação à medida das suas necessidades – “oferecer o que

cada um precisa para ter sucesso” é o lema deste projeto. Tem como destinatários, em 2013/2014, os alunos dos 7º e 10º anos de escolaridade, bem como os alunos do 8º ano, envolvendo, no total, 562 alunos.

Cada um destes grupos, à exceção do 8º ano, inicia um ciclo novo de aprendizagem e, por isso, é fundamental aferir e traçar com rigor e disciplina o seu percurso formativo, estruturado numa organização curricular adequada às deficiências/dificuldades de cada grupo/turma.

A constituição dos grupos/turmas é organizada em função de níveis de desempenho, decorrentes das provas de Português e Matemática, realizadas no primeiro dia de aulas, bem como dos resultados obtidos nos exames nacionais realizados nos 6º e 9ºanos.

O “Zarcompensa” tem por base o pressuposto do projeto que considera que “igualdade de oportunidades não é dar o mesmo a todos, mas sim, dar a cada um o que cada um tem necessidade”. Esta planificação, a respetiva calendarização e os objetivos deste projeto foram apresentados e debatidos em reuniões com pais, alunos e professores.

Constituídas as “novas” turmas, com base nos elementos já referidos, é o momento para que as diferentes estruturas pedagógicas da escola – Conselho Pedagógico, Departamentos Curriculares, Conselho de Turma, Equipa de Autoavaliação – tracem o plano de reforço, de compensação, mais articulado com esses resultados, com as dificuldades de todos e com o perfil de aprendizagem do grupo/turma.

A sustentabilidade deste “programa de apoio” está estruturada em diferentes valências, monitorizadas ao longo da sua aplicação pelo Conselho de Turma, permitindo, assim, reformulações e novas variantes que possam trazer melhorias.

Programa *Zarcompensa* – 2013/2014

## “Pelos Meandros da Autonomia”

*Diário de bordo de um gestor*

---

<b>7º1</b>	Reforço de aprendizagem a Português e Matemática. Plano Tutorial a desenvolver pelo Diretor de turma em articulação com o conselho de turma.
<b>7º 2</b>	Plano tutorial a desenvolver pelo diretor de turma em articulação com o conselho de turma.
<b>7º 3</b>	Reforço de aprendizagem a Português e Matemática, acompanhamento tutorial das aprendizagens em sala de estudo e biblioteca.
<b>7º 4</b>	Apoio pedagógico a Português e Matemática.
<b>7º 5</b>	Par Pedagógico a Português e apoio pedagógico a Matemática. Plano tutorial a desenvolver pelo Diretor de turma. Reforço das aprendizagens a C. F. Química.
<b>7º 6</b>	Reforço de aprendizagem a Português e Matemática.
<b>8º 1</b>	Reforço de aprendizagem a Português e Matemática, Projeto Ler+, Plano tutorial a desenvolver pelo Diretor de Turma e Conselho de Turma.
<b>8º 2</b>	Plano Tutorial a desenvolver pelo Diretor de Turma e conselho de Turma, Projeto Ler+.
<b>8º 3</b>	Reforço de aprendizagem a Português e Matemática, e Par pedagogo a estas disciplinas. Projeto Ler+, Plano tutorial a desenvolver pelo Diretor de Turma e Conselho de Turma. Reforço de aprendizagem nas Línguas e Física-Química.
<b>8º 4</b>	Reforço de aprendizagem a Português e Matemática, Projeto Ler+, Plano tutorial a desenvolver pelo Diretor de Turma e Conselho de Turma.
<b>10º 1</b>	Reforço curricular mas disciplinas de avaliação externa: Físico-Química e Biologia e Geologia Espaço de e-learning de apoio à disciplina de Matemática – reforço das aprendizagens
<b>10º 2</b>	Reforço curricular mas disciplinas de avaliação externa: Físico-Química e Biologia e Geologia Espaço de e-learning de apoio à disciplina de Matemática – reforço das aprendizagens
<b>10º 3</b>	Reforço curricular nas disciplinas de avaliação externa: F-Química e Biologia- Geologia. Reforço de aprendizagens a Português e Matemática.
<b>10º 4</b>	Reforço de aprendizagem a Português e Matemática.
<b>10º 5</b>	Plano Tutorial a desenvolver pelo Diretor de Turma. Reforço das aprendizagens das disciplinas de F. Química, B. Geologia, Português e Matemática.
<b>10º 6</b>	Plano Tutorial a desenvolver pelo Diretor de Turma. Reforço das aprendizagens das disciplinas de F. Química, B. Geologia, Português e Matemática.
<b>10º 7</b>	Plano Tutorial a desenvolver pelo Diretor de Turma. Reforço das aprendizagens das disciplinas de Português e Matemática.
<b>10º 8</b>	Apoio Pedagógico a Português. Reforço de aprendizagens a Filosofia.
<b>10º 9</b>	Apoio Pedagógico a Português
<b>10º 10</b>	Apoio Pedagógico a Português e Matemática Aplicada às Ciências Sociais.

---

Este projeto é um programa de apoio diversificado e ajustável, feito à medida das necessidades de cada “um” e decorrente de uma valorização organizada dos tempos de escola dos professores.

O projeto não se concretiza na constituição de novas turmas, mas sim no trabalho que vai ser desenvolvido com os alunos e docentes a partir daí. De salientar ainda que, nas turmas que reúnem os alunos com menos dificuldades, para além de existir um melhor ambiente de aprendizagem, trabalha-se para melhorar a “qualidade do sucesso” através de atividades de desenvolvimento.

Por tudo o que foi exposto e documentado, considero que o “Zarcompensa” é um projeto pedagógico abrangente, inclusivo, envolvente e que dá expressão ao objetivo central do Projeto Educativo da Zarco – melhorar os resultados académicos dos alunos, promovendo o sucesso e a qualidade do sucesso.

#### **7.4 Projeto Exame +**

Em sentido idêntico, sucesso e qualidade do sucesso, o projeto “Exame+” tem como objetivo trabalhar os alunos para a sua preparação para os exames nacionais.

Sabendo que, em muitas situações, o insucesso em exame tem muito a ver com a falta de experiência e adaptação ao tipo de questões e exigências, entendemos que um processo de “treino” para exame, realizado ao longo do ano, poderia resultar numa maior probabilidade de sucesso.

A escola disponibiliza professores das diversas disciplinas que, semanal ou quinzenalmente, trabalham com os alunos, inscritos previamente, modelos de exames anteriores. Assim, quando o exame for “a sério”, pretende-se que os alunos estejam aptos para mais eficazmente

darem resposta às exigências e dificuldades encontradas, com grande probabilidade de não falhar, tal como acontece com qualquer equipa desportiva que treina durante a semana para que, no momento do jogo, a capacidade de resposta rápida e eficaz esteja ao mais alto nível.

### ***7.5 A promoção do mérito e da excelência***

No que diz respeito ao projeto “Reconhecer para Crescer / valorizar +”, a sua criação tem a ver com a motivação dos alunos para a aprendizagem através da atribuição do reconhecimento da escola.

As menções de mérito e excelência atribuídas pretendem RECONHECER e VALORIZAR o trabalho individual dos alunos, bem como o trabalho de equipa (turma), no sentido de os motivar para a obtenção de bons resultados, trabalhando em conjunto, procurando o exercício de uma cidadania ativa, plena e consciente, incentivando todos (individual e em grupo) na busca da excelência e, para além disso, promover o CRESCIMENTO pessoal dos jovens e das turmas no seu conjunto.

Efetivamente, a decisão da escola, através da sua equipa de autoavaliação (EAA), de encontrar mecanismos de promoção do sucesso, teve por base a análise dos resultados da avaliação externa (IGEC) que indiciavam a necessidade de trabalhar os resultados obtidos pelos alunos de 9º ano e melhorar a respetiva taxa de sucesso.

Naturalmente que a EAA não direcionou o seu trabalho apenas para os alunos do 9º ano, mas decidiu igualmente encontrar mecanismos de melhoria das taxas de sucesso da escola e, mais do que isso, melhorar a qualidade do sucesso.

O “Quadro de Excelência”, há muitos anos instituído na escola, apesar de o número de alunos que o integram ter vindo a aumentar de ano para ano, mostrou-se insuficiente para dinamizar os resultados globais da escola.

De facto, a escola tem vindo, ao longo dos anos, a premiar os seus alunos de Excelência, quer do ensino básico (alunos com avaliação final de 5 a todas as disciplinas, com o máximo de um 4 a uma disciplina), quer do ensino secundário (alunos com média de 18 valores), em cerimónia pública integrada no Dia da Escola. No último ano letivo foram premiados 77 alunos (aprox. 7.5%), mas este número tem vindo a aumentar - 65 alunos em 2011/2012 (aprox. 6,2%) e 58 alunos em 2010/2011(aprox. 5,7%).

Deste modo, a instituição do “Quadro de Mérito e Excelência de Turmas” e do “Quadro de Valor de Turmas” tem como objetivo motivar os alunos que, individualmente, dificilmente conseguiriam atingir um sucesso reconhecido nos quadros já existentes e que assim poderão ver o seu esforço e progressão, em conjunto com a turma, também reconhecidos e divulgados na escola. Pretende-se não só incentivar a melhoria de resultados, mas também promover e valorizar a dedicação, o esforço no trabalho, a responsabilidade, o espírito de entreaajuda e a participação em ações meritórias.

Assim, entende-se por Quadro de Mérito o resultado do trabalho conjunto de todos os elementos da turma para a obtenção de um incremento na média da turma entre o 1.º e o 3.º períodos (0,2 no Básico e 0,5 no Secundário), e Quadro de Excelência por Turma a obtenção de uma média final de turma superior a nível 4 no Ensino Básico e igual ou superior a 15,5 valores no Ensino Secundário.

O Quadro de Valor é avaliado por uma comissão criada para o efeito que analisa os relatórios e evidências apresentados pela turma, tendo em conta a qualidade das iniciativas de solidariedade e sensibilização levadas a cabo pela turma, o grau de dificuldade, o impacto na comunidade, bem como o comportamento e os resultados escolares da turma.

No ano letivo 2012-2013 estiveram cinco turmas envolvidas no prémio de Valor de Turmas, o que corresponde a 109 alunos premiados. Oito turmas (três do Ensino Básico e cinco do

Ensino Secundário) conseguiram entrar no Quadro de Excelência, perfazendo um total de 168 alunos, e vinte e uma turmas (com um total de 503 alunos) entraram no Quadro de Mérito.

Desta forma, 790 alunos, que individualmente dificilmente conseguiriam ver o seu trabalho reconhecido, podem agora ver seu nome no quadro de honra da escola e entendemos que esta imagem pode ser indutora de que mais alunos tenham vontade de melhorar os seus resultados.

Este conceito insere-se numa conceção de ensino/aprendizagem que visa a procura da excelência nos domínios cognitivo, bem como no das atitudes e valores. Pretende-se não só reconhecer os bons resultados escolares, mas também estimular o gosto por aprender, a vontade de melhorar e de se auto-superar.

A celebração dos sucessos da Escola e dos seus alunos assume, neste âmbito, um papel de primordial importância, através da visibilidade que é dada à cerimónia do Dia da Escola, em que são entregues os prémios de Excelência, de Mérito e de Valor aos alunos e que conta com a presença de alunos, famílias, professores, autarquia e órgãos de comunicação social.

De salientar que este ano, atendendo ao elevado número de alunos premiados (mais de 650) e ao facto de normalmente estes se fazerem acompanhar por familiares e amigos, no momento de receberem os merecidos prémios, serão realizadas duas cerimónias de entrega de prémios, pois a escola não dispõe de nenhum espaço capaz de albergar a totalidade dos alunos e convidados.

Consideramos que este projeto reflete a principal preocupação da escola – melhorar resultados e a qualidade do sucesso -, concretizando-se através do incentivo e da promoção da excelência como forma de contribuir para a formação integral dos cidadãos do futuro.

Efetivamente, e parafraseando Jorge Adelino Costa (2007: 5), “falar de projetos significa falar de modos de operacionalização da ação educativa, de organização do trabalho nas escolas e de desenvolvimento organizacional das instituições educativas”.

## **8. Liderança facilitadora**

É evidente que o desenvolvimento destes projetos tem subjacente algumas características e estilo de liderança que passam pela gestão de equipas, delegação de competências, muito na ideia, defendida por José Diogo, de que as lideranças educativas (nos diferentes níveis da organização escolar) constituem um elemento fundamental na mudança das escolas, no aumento da sua eficácia e na melhoria da sua qualidade - “lideranças facilitadoras de dinâmicas de eficácia, mudança e inovação” (2004:267).

De facto, a gestão de equipas com delegação de competências, a criação de uma equipa de projetos, um secretariado de exames, uma equipa de autoavaliação com grande autonomia e responsabilidade, pressupunha um entendimento que “o desafio das lideranças das escolas é o de gerir as micropolíticas de modo a induzir os atores escolares a construírem uma rede de grupos e de equipas interdependentes, colaborantes e com capacidade de decisão, improvisação e criatividade”<sup>5</sup>.

De salientar que apenas num ambiente organizacional destes é possível idealizar projetos que revelam uma “antevisão da realidade esperada” que, segundo Costa (2007), tem constituído objeto de análise do ser humano em diversas situações. Estes projetos acabam por integrar o “projeto de escola”, deixando de surgir como uma sucessão de acontecimentos independentes, mas sim como movimentos coerentes.

## **9. Avaliação e melhoria**

Desde muito cedo tentei dinamizar ações de melhoria que passaram pela avaliação externa, por iniciativa da escola (Programa AVES, Qualidade XXI, Piloto de Avaliação) e mais tarde

---

<sup>5</sup> José Diogo faz uso da metáfora do Jazz comparando a organização escolar a uma orquestra sem maestro na qual e para a qual todos contribuem de forma articulada, mas independente, para o resultado final.

pela IGE, pela avaliação interna e posteriormente pela autoavaliação (CAF, EFQM, EPIS), à qual se encontra atualmente associada a Certificação de Qualidade (ISO 9001) de alguns dos sectores funcionais da escola.

Indissociável da qualidade encontra-se o recurso à escassa formação disponível e, nesse campo, destaco o Curso de Especialização Orientado para a Administração Escolar (INA), que foi uma extraordinária experiência de formação para presidentes de conselhos executivos pelo que teve de formação prática e verdadeiramente útil para o desempenho profissional, bem como a formação para Líderes Inovadores, promovida pela DGRHE e pela Microsoft.

De carácter mais académico e orientado para o desenvolvimento de capacidades de investigação e operacionalização de alguns conceitos, surgiu o primeiro ano do mestrado em Administração e Organização Escolar (Universidade Católica), cuja conclusão em tempo útil foi impossibilitada pelas exigências da escola, do Conselho das Escolas, para o qual fui eleito pelo distrito do Porto desde a sua criação, do Conselho Científico para a Avaliação de Professores, do Conselho Municipal de Educação, entre outros.

Outra demonstração da adaptação da escola à nova realidade social e científica é o recurso cada vez mais intenso às tecnologias de informação, podendo afirmar que o funcionamento da escola, em todas as suas valências, depende do seu bom funcionamento.

Longe vai o tempo da certificação ENIS, já referida, e vemos hoje uma escola totalmente informatizada: o livro de ponto eletrónico, a gestão dos alunos, os programas de vencimentos, o cartão eletrónico substituto do dinheiro, as atas eletrónicas, as convocatórias on-line, o e-mail profissional (zarco.pt) para todos os professores e funcionários, a gestão de impressões e fotocópias, culminando com o futuro controle de acessos à escola e às salas de aula, o sistema de segurança e o circuito interno de vídeo.

A consciência de que uma formação de qualidade e responsável obriga a um alargamento de horizontes e do número de intervenientes fez com que a escola desenvolvesse parcerias e protocolos com empresas, universidades, autarquia e outras organizações.

Um bom exemplo dessa articulação da escola com a autarquia é o projeto de formação em contexto de trabalho associado ao Curso Profissional de Manutenção de Equipamentos Informáticos em que a escola garante a manutenção dos equipamentos informáticos de todas as escolas de 1º ciclo e agrupamentos do concelho de Matosinhos; outro será, certamente, a integração do Museu da História da Zarco na rede municipal de museus (MUMA).

Por outro lado, a avaliação de desempenho docente aparece em período de forte perturbação profissional, originando um crescente mal estar nos docentes e nas escolas cujo impacto interno se procurou minimizar através da implementação de algumas medidas: informatização de dados a considerar na avaliação (plataforma inovadora), uniformização dos objetivos individuais, *colando-os* aos objetivos de escola (documentos orientadores), atendimento individual de todos os professores.

No meu caso particular, o ambiente na escola tornou-se bastante hostil até porque tinha a agravante de integrar, para além de outros grupos de trabalho, o Conselho Científico para a Avaliação de Professores (CCAP) responsável pela elaboração de inúmeros documentos de apoio e recomendações acerca do modelo de avaliação de desempenho docente (ADD), tendo sido, de imediato, conotado com “o inimigo”, até porque nunca tinha deixado de afirmar a necessidade da avaliação de desempenho docente e de um modelo que permitisse a sua reformulação em função da sua avaliação.

Se, por um lado, a experiência adquirida através das ações desenvolvidas nos diversos grupos de trabalho do CCAP me enriqueceu de forma extraordinária, principalmente pelo trabalho desenvolvido, mas também pela qualidade científica, profissional e humana das pessoas que

os integravam, por outro, a vivência em clima hostil na escola permitiu-me perceber que de pouco vale a competência profissional se uma qualquer estratégia política se sobrepuser, suportada por um modelo de administração escolar ensombrado por algumas perversidades. Refiro-me, por exemplo, ao facto de a eleição do diretor de uma escola, pelo Conselho Geral, após um procedimento concursal com apresentação de currículo e projeto para a escola, por parte de cada candidato, seja finalizado através de uma votação secreta e não com base numa decisão fundamentada.

Ultrapassada essa fase mais conturbada, acabei por ser eleito Diretor da escola ao abrigo do Decreto-Lei 75/2008 que em muito se assemelhava a uma proposta inicial que a escola tinha apresentado ao Ministério da Educação e que, na altura (2007), não tinha tido recetividade.

#### **IV. Delta. A Escola e os Contratos de Autonomia**

É no Delta que o rio mais serpenteia... tal como a autonomia com avanços e recuos, desgastando aqui, depositando mais à frente, mas, essencialmente, sem uma linha de orientação objetiva e determinada.

Em setembro de 2007, em cerimónia pública, com a presença da ministra da educação e da maioria dos mais altos responsáveis pela educação, a escola assinou, juntamente com outras vinte e uma escolas e agrupamentos, o seu primeiro contrato de autonomia.

##### **1. Do Piloto de Avaliação ao Primeiro Contrato de Autonomia**

Trilhou-se um complexo e sinuoso caminho até se chegar ao ponto definido como de partida para a autonomia. De facto, depois da participação em várias reuniões de presidentes de conselhos executivos de várias regiões do País, promovidos pela tutela, onde foram abordadas e discutidas as temáticas da avaliação externa e interna, da responsabilização e autonomia, entre outras, passou-se pela apresentação de uma candidatura da escola, manifestando interesse em integrar o “Piloto de Avaliação Externa”.

Através deste concurso, ao qual concorreram cerca de mil escolas, foram selecionadas vinte e quatro, a nível nacional, que já apresentavam uma prática mais ou menos consolidada de avaliação interna, externa e autoavaliação. Estas escolas submeteram-se a um processo de avaliação externa que veio a ser o precursor do atual modelo de avaliação utilizado hoje, com algumas alterações, pela Inspeção Geral de Educação e Ciência (IGEC).

Tratou-se de um processo de avaliação externo ao Ministério da Educação e, embora as equipas constituídas incluíssem alguns docentes e diretores de centros de formação de

professores e presidentes de conselhos executivos, estas eram essencialmente constituídas por docentes da faculdade de engenharia.

A preparação da apresentação da escola foi um excelente momento de auto-reflexão; a visita de dois dias e as entrevistas aos diversos membros da comunidade educativa, efetuado pela equipa de avaliação, demonstraram a sua competência técnica e objetividade.

A interpretação da realidade da escola, efetuada pela equipa, foi bastante realista e ter-se-ia traduzido numa avaliação mais justa, não fosse o facto de um elemento da Assembleia de Escola (Presidente) ter entendido que era o momento de se queixar das relações, menos amistosas, que mantinha com os elementos do Conselho Executivo, deixando transparecer uma imagem de debilidade quanto à articulação entre os órgãos de gestão.

Apesar do contraditório que esse mesmo elemento efetuou, quando viu essa situação plasmada no relatório de avaliação, nada se veio a alterar quanto à avaliação que, de qualquer forma, foi de bom nível.

A divulgação dos resultados da avaliação das vinte e quatro escolas efetuou-se em cerimónia realizada nas instalações do Conselho Nacional de Educação com a presença da Sra. Ministra da Educação e de, praticamente, todos os mais altos responsáveis do Ministério.

Foi, precisamente, no encerramento dessa cerimónia e em forma de despedida e desafio que a Ministra da Educação lançou o repto às escolas avaliadas de apresentarem propostas de contratos de autonomia.

Uma surpresa relativa esboçou-se nos representantes das escolas presentes e não deixou de ser curiosa a expressão utilizada por um desses representantes ao afirmar “já nem vamos apresentar proposta de contrato... o facto de sermos uma das vinte e quatro escolhidas já é prestígio suficiente”. Efetivamente acabou por não apresentar proposta.

O ofício nº2729 de 31 de outubro de 2006, proveniente do gabinete da Sra. Ministra da Educação, deu o mote para o arranque do que viria a ser a primeira proposta de contrato de autonomia.

Seguiram-se diversas reuniões entre as “vinte e quatro” e vários membros da tutela, incluindo a Ministra e Secretários de Estado, que serviriam para que as escolas percebessem o que se pretendia e quais as margens que deveriam balizar as propostas.

## **2. A negociação interna**

Na sequência desse ofício e depois de consultar os elementos do conselho executivo, alguns membros do conselho pedagógico e os coordenadores de departamento, que se mostraram recetivos à ideia, tentei mobilizar a escola para a elaboração da proposta de contrato de autonomia, constituindo uma equipa para proceder à sua elaboração. Esta equipa era representativa da comunidade educativa, integrando alunos, professores, os Coordenadores de Departamento, representante dos funcionários, representantes da Associação de Pais e Encarregados de Educação, Assembleia de Escola, Psicóloga, coordenadora da equipa de projetos, conselho executivo e representante da Autarquia.

De salientar que nos encontrávamos em 2006 e que o ambiente nas escolas era terrível e os docentes estavam desconfiados de tudo o que pudesse vir do Ministério, graças à implementação de diversas medidas políticas impopulares, que incidiram sobre a função pública – aumento da idade da reforma e congelamento das carreiras –, bem como devido às medidas impostas pela ministra Maria de Lurdes Rodrigues, das quais destaco a avaliação docente, a implementação de uma cisão na profissão através da criação da figura do Professor Titular, as aulas de substituição, a componente não letiva de estabelecimento e consequente aumento do trabalho desenvolvido pelos professores.

Deste modo e neste contexto, a assembleia de escola não foi muito recetiva a algumas propostas apresentadas pela equipa de trabalho, não aprovando as ideias que arrastavam maiores roturas, essencialmente devido a uma confortável acomodação ao legalmente estabelecido, mas também ao receio de que se tratasse de mais uma armadilha proveniente da 5 de outubro.

### **3. Da primeira proposta de contrato ao primeiro contrato**

A primeira proposta de contrato de autonomia era riquíssima em soluções arrojadas que tentavam ser uma resposta às debilidades identificadas pela avaliação externa.

Passavam pela articulação entre os órgãos de gestão de topo e de gestão intermédia, gestão do currículo, gestão financeira, gestão de recursos humanos (esquecemo-nos que existiam sindicatos!), gestão do tempo (calendário), gestão do património (tinha acabado de ser publicado um despacho que impedia as escolas de alugar, aos alunos, os cacifos que ela própria tinha adquirido e com cujo dinheiro iria adquirir novos e fazer a manutenção dos usados), gestão da organização que passava pela possibilidade de nomeação dos coordenadores de departamento em vez de eleição, valorização da Assembleia de Escola através de um mecanismo de representatividade dos docentes dos vários departamentos, valorização da participação dos Pais e Encarregados de Educação, do pessoal não docente e dos alunos, especialização do Conselho Pedagógico, deixando de incluir os não docentes, etc..

Isto, naturalmente, na expectativa que se evoluísse para lá da opinião de João Barroso quando afirma que a autonomia tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efetiva das suas melhores expectativas. Mas ela tem sido uma “ficção necessária” porque é impossível

imaginar o funcionamento democrático da organização escolar e a sua adaptação à especificidade dos seus alunos e das suas comunidades de pertença, sem reconhecer às escolas, isto é, aos seus atores e aos seus órgãos de governo, uma efetiva capacidade de definirem normas, regras e tomarem decisões próprias, em diferentes domínios políticos, administrativos, financeiros e pedagógicos.

Contudo, “se adotarmos uma perspetiva “mais cínica” sobre a natureza e função desta “ficção” no contexto da estratégia política, podemos dizer que, em Portugal (como em outros países), a autonomia das escolas não se limitou a ser uma ficção, tornando-se, muitas vezes, uma “mistificação” legal, mais para “legitimar” os objetivos de controlo por parte do governo e da sua administração, do que para “libertar” as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão” (Barroso, 2004: 49-50).

Quisemos acreditar nesta última perspetiva e avançamos com a tentativa de concretização do projeto, só que muitas das propostas, de tão arrojadas, chocaram alguns dos membros da Assembleia de Escola, dando origem a um complicadíssimo processo negocial entre a equipa de elaboração e o órgão que deveria aprovar a proposta.

Ao fim de vários meses com inúmeras reuniões, de avanços e recuos, conseguimos chegar a um documento aprovado pela AE que, embora desvirtuando a proposta inicial, acabou por ser considerado aceitável e, ainda assim, bastante arrojado.

De salientar que, pela primeira vez, a escola se viu confrontada com a necessidade de definir objetivos e metas a atingir e, para isso, efetuar uma análise retrospectiva dos resultados. Foi provavelmente o que o contrato de autonomia trouxe de melhor para a escola, pois permitiu-nos uma autoanálise efetuada com uma objetividade nunca experimentada.

Mais tarde, foi extremamente útil, pois quando foi necessário definir objetivos para a avaliação docente a escola já tinha passado por essa experiência e as coisas tornaram-se mais fáceis.

Efetivamente, essa primeira proposta (Anexo) com clausulado próprio começava por definir em sete pontos a *natureza e vigência do contrato*, seguindo-se os *princípios orientadores* que em doze alíneas resumiam o espírito subjacente à Lei de Bases do Sistema Educativo em geral e da escola pública em particular.

Na cláusula seguinte, a proposta, baseada no relatório final do Piloto de Avaliação Externa datado de junho de 2006, enumerava as sete debilidades identificadas, bem como os onze pontos fortes associados à escola.

Relativamente às debilidades, verifica-se que duas diziam respeito ao funcionamento da organização, três aos recursos humanos e igualmente três aos recursos físicos e materiais.

Seguiam-se os onze condicionalismos do sucesso educativo, verificando-se que dois deles diziam respeito aos alunos e à sua preparação e outros dois ao papel desempenhado pelos Pais; seis eram atribuídos às decisões ou indecisões da tutela e, finalmente, dois assacados à escola e apenas um aos recursos físicos e materiais.

Após uma quase análise SWOT, seguiram-se a apresentação de vinte e quatro objetivos e prioridades considerados importantes e orientadores do caminho a seguir pela escola. Desses, dezanove eram objetivos qualitativos, o que demonstrava a inexperiência na sua definição. Dos restantes, um referia-se à necessidade de melhorar a taxa de ingresso no ensino superior sem, no entanto, quantificar o valor dessa taxa, e quatro eram objetivos quantitativos percentuais, tendo a sua definição obrigado, pela primeira vez, a uma reflexão atenta sobre os resultados da escola, no que dizia respeito a taxa de sucesso, qualidade do sucesso, número de alunos leitores, percentagem de alunos que utilizavam a sala de estudo.

Também na definição dos objetivos quantitativos fica patente a inexperiência da escola, pois apesar de referir um incremento percentual em quase todos, não são indicados os valores de partida, apesar de terem sido trabalhados e conhecidos.

De salientar, no entanto, que os objetivos e prioridades indicavam uma grande preocupação pelos resultados obtidos pelos alunos, pelas condições de trabalho, pela igualdade de oportunidades, pela otimização do modelo pedagógico, pelo combate ao abandono e, entre outros, pela orientação da formação para a cidadania.

O Capítulo III da proposta definia o objeto do contrato que integrava os direitos e deveres das partes, sendo identificadas as áreas de autonomia que a escola gostaria de ver consignadas nos termos preconizados pelo Decreto-Lei 115-A/98 e que foram descritas em sete secções:

I. Organização e funcionamento dos órgãos de gestão e administração; II. Gestão de Currículos, programas e atividades educativas; III. Organização e gestão pedagógica; IV. Recursos Humanos; V. Gestão Administrativa; VI. Gestão financeira; VII. Cooperações estratégicas.

De referir que as propostas apresentadas na secção I foram elaboradas com vista a dar resposta às debilidades identificadas em sede de avaliação externa, uma vez que o seu relatório referia a “existência de falta de articulação e de responsabilização dos vários níveis de gestão”<sup>6</sup>.

É, de facto, esta secção que demonstra as ambições quanto à autonomia desejada pela escola e lança os maiores desafios à tutela, como contraente e legisladora, pois propõe, justificadamente, alterações profundas à legislação em vigor: Decreto-Lei 115-A /98 de 4 de maio - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário e da Lei nº 24/99, no que diz respeito à composição aos órgãos de administração e gestão, bem como ao seu funcionamento.

Efetivamente, podia ler-se no seu preâmbulo

---

<sup>6</sup> In “Proposta para o Desenvolvimento de um Contrato de Autonomia” 2007:11

“A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança”.

Reforçando mais à frente que

“O reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo de o 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 projeto educativo.”

Perante esta aparente vontade do legislador de reforçar a autonomia das escolas e de acordo com as debilidades identificadas pelo “Piloto de Avaliação Externa”, a escola afirma na sua proposta que “se as escolas são diferentes, devem ter projetos próprios e, em consequência, ter a autonomia e a responsabilidade para criar estruturas que operacionalizem e deem corpo a essa diferença e a essa especificidade.”<sup>7</sup>

É nesse contexto que a escola propõe uma alteração à Assembleia de Escola, tornando-a como órgão máximo da escola e representativa de toda a comunidade, e constituída por vinte elementos dos quais dez eram docentes, representando obrigatoriamente os cinco departamentos curriculares, e os restantes dez distribuíam-se entre Encarregados de Educação, alunos, funcionários, autarquia e representante dos interesses culturais, sociais ou recreativos do meio.

De realçar o facto de estar prevista a definição, por parte da Assembleia de Escola, do perfil e posterior seleção dos candidatos às eleições para o Conselho Executivo.

Outra das grandes alterações propostas tinha a ver com o Conselho Pedagógico, concebido como órgão eminentemente técnico, pelo qual passaria a “coordenação e orientação da ação educativa da escola nos domínios, pedagógico, didático, de orientação e acompanhamento

---

<sup>7</sup> In “Proposta para o Desenvolvimento de um Contrato de Autonomia” 2007:12

dos alunos”<sup>8</sup> e, como tal, constituído essencialmente por especialistas em pedagogia que, na escola, são, naturalmente, os professores.

Assim, a proposta de composição deste órgão, que mereceu total concordância por parte dos Encarregados de Educação e dos restantes membros da comunidade, era a seguinte: um docente representante da Assembleia de Escola por esta designado; o Presidente do Conselho Executivo; o Vice Presidente do Conselho Executivo responsável pelo ensino recorrente; os coordenadores pedagógicos de departamento designados sob proposta do Conselho Executivo, ratificados pelos respetivos departamentos; os coordenadores de diretores de turma; o coordenador das formações profissionalizantes; um representante das atividades de enriquecimento curricular; um coordenador do departamento de formação; um coordenador da equipa de projetos; um representante dos SPO; um representante das equipas educativas; um representante das Áreas Curriculares não Disciplinares.

De salientar a redução do número de membros e, apesar disso, da inclusão de alguns elementos, na altura, importantes, atendendo à sua intervenção no processo educativo, e a criação da figura de Coordenador Pedagógico de Departamento designado pela direção para funções técnicas, enquanto o Coordenador de Departamento era eleito para o órgão máximo – Assembleia de Escola - em funções de representação.

Os Departamentos Curriculares passavam, assim, a ser coordenados por um coordenador e um coordenador adjunto com assento na Assembleia de Escola e um coordenador pedagógico com assento no Conselho Pedagógico.

A proposta integrava, ainda, a criação de equipas educativas, até então, inexistentes na escola e que tinham sido referenciadas pela avaliação externa como uma mais valia para a organização pedagógica.

---

<sup>8</sup> Idem

A secção II – Gestão de currículos, programas e atividades educativas - propunha a atribuição à escola de algumas competências consideradas por esta como essenciais e diferenciadoras, a saber: gerir a carga horária das áreas curriculares não disciplinares bem como das disciplinas do 3º ciclo, decidindo também as opções por aulas de quarenta e cinco ou noventa minutos, gerir as ofertas curriculares, conceber e implementar experiências inovadoras, gerir formas de complemento pedagógico, decidir quanto à utilização ou não de manuais escolares, autorizar a constituição de turmas e a oferta de disciplinas para além/aquém dos limites definidos legalmente, entre outras de menor impacto ou inovação.

Quanto à Organização e Gestão Pedagógica – secção III - , a escola pretendia, por força do contrato, gerir o calendário escolar no respeito pelo número de dias letivos determinados a nível nacional, bem como decidir as interrupções das atividades letivas, determinar o horário e o regime de funcionamento, organizar as cargas horárias semanais das disciplinas segundo agrupamentos flexíveis de tempos letivos semanais, determinar, em articulação com a DREN, o número total de turmas, gerir o número de alunos por turma com flexibilização automática até 20% e sujeita a fundamentação pedagógica se superior a esse valor, organizar modelos alternativos de agrupamentos de alunos.

A proposta contemplava ainda, nesta secção, a agilização dos procedimentos disciplinares de forma a contornar as debilidades do estatuto do aluno, a possibilidade de estabelecer requisitos mínimos para matrícula em algumas disciplinas ou cursos, bem como definir critérios para reagrupamento de alunos em função dos seus ritmos de aprendizagem.

Também ao nível da Gestão de Recursos Humanos, Secção IV, a proposta pretendia que lhe fossem concedidas competências para **contratar** professores especializados e técnicos especializados em manutenção de equipamento informático, definir critérios para contratação de docentes por oferta de escola, contratar pessoal não docente e técnico de manutenção e

segurança. Ambicionava, ainda, competências para *afetar* um psicólogo permanente em serviço no SPO, para a *recondução* de professores contratados, professores do ensino especial e pessoal não docente, bem como propor a *cessação de contratos* ou a *mobilidade* para outras escolas de docentes e não docentes não pertencentes aos quadros da escola.

No que diz respeito à Gestão Administrativa, secção V, às Cooperações Estratégicas e às Parcerias – Secção VII -, a proposta não reclamava nada que não estivesse já implementado; já no que diz respeito à Gestão Financeira - Secção VI - , a escola pretendia ver outorgadas competências para gerir autonomamente o orçamento global da escola, gerir a verba definida para a manutenção e segurança da escola para os três anos de duração do contrato em quatro tranches de 25% cada, gerir uma verba apurada em função do número de alunos, por força do contrato, para reapetrechamento dos espaços educativos e, entre alguns outros, gerir as poupanças geradas por reduções de consumos de funcionamento, premiando, assim, a boa gestão.

A proposta terminava com os tradicionais mecanismos de avaliação, acompanhamento e rescisão e foi, como solicitado, enviada para o Ministério da Educação para análise pela equipa de peritos e técnicos do Ministério da Educação.

#### **4. Negociação com a direção regional de educação**

A proposta aprovada pela Assembleia de Escola é, então, enviada para o Ministério da Educação e pouco tempo depois é remetido pela DREN um “template” ao qual a proposta da escola se deveria submeter e que incluía toda a estrutura e clausulado da proposta de contrato que seria utilizado por todas as escolas.

O documento foi alterado e ajustado ao modelo definido e de novo enviado para a DREN e para a referida equipa de avaliação das propostas.

Chamados a apresentar e a defender a proposta de contrato perante os elementos dessa equipa, a escola viu validadas as suas ideias, não sem que tivesse de esgrimir inúmeros argumentos e justificar objetivamente as razões apresentadas para muitas das inovações. Relembro as palavras da Diretora Regional, assinalando que o que eu queria era “independência e não autonomia”. Reconheço que, de vez em quando, isso me terá passado pela cabeça.

As negociações mantiveram-se durante algumas reuniões, que já só contavam com a presença de técnicos da DREN, desaparecendo paulatinamente os compromissos do Ministério da Educação, mas mantendo-se os da escola, no que dizia respeito às metas a atingir durante a vigência do contrato.

De salientar que, aquando do regresso à escola, depois de mais uma reunião com a equipa da DREN, já sem os referidos académicos, a vontade de todos quantos tínhamos participado era a de não avançar com a assinatura do contrato, até porque estávamos em julho e a possibilidade de algumas das propostas poderem vir a ser utilizadas na organização do novo ano letivo eram diminutas e, nesse caso, não parecia lógico manter os nossos compromissos, considerando já “perdido” um dos quatro anos previstos para a duração do contrato.

Importa referir que a escola era já considerada uma excelente escola, com práticas pedagógicas de nível elevado, com resultados muito satisfatórios, com uma prática de desenvolvimento de projetos bastante consolidada e, como tal, sem sentir absoluta necessidade de um contrato que poderia apenas trazer compromissos e reduzidíssimas contrapartidas.

Relembro a esse respeito as palavras do professor Matias Alves, proferidas numa sessão em que se debatia as hipóteses de celebração de contratos de autonomia, quando afirmava que “celebrar um contrato com o patrão podia ser um enorme risco... se não cumpríssemos os nossos compromissos, certamente seríamos penalizados, mas se o incumpridor fosse o Ministério da Educação a escola teria muita dificuldade em fazer valer os seus interesses”.

No entanto, depois de mais alguns retoques e acertos no documento, este acabou por ser validado e estavam criadas as condições para que fosse assinado o que, como já referi, aconteceu em setembro de 2007.

## 5. O contrato assinado

Uma análise comparativa entre a proposta de contrato inicial e o contrato que foi assinado pela Diretora Regional de Educação do Norte, pelo Presidente da Assembleia de Escola, por mim, na qualidade de Presidente do Conselho Executivo, e pela Sra. Ministra da Educação que o homologou permite verificar o seguinte:

- as trinta páginas originais deram origem a doze páginas de contrato e quatro de anexos, de acordo com as orientações emanadas pela tutela;
- a Introdução foi substituída por um *Preâmbulo* com alguns conteúdos específicos determinados pela DREN, passando de imediato para onze *Objetivos Gerais* e oito *Objetivos Operacionais* que substituíram a Cláusula 5ª - Objetivos e prioridades do Contrato de Autonomia, existente na proposta. De referir que esta alteração favoreceu a estrutura do contrato, pois tornou-o mais leve e de mais fácil leitura, e que praticamente todos os objetivos transitaram para o novo documento.

O Artigo 3º - ***Competências reconhecidas à escola*** - define as áreas nas quais o Ministério da Educação reconhece a autonomia da escola, substituindo as áreas de autonomia (Cláusula 6ª da proposta), com redução de sete áreas para quatro, a saber: ***Gestão de currículos, programas e atividades educativas - Secção I; Organização e Gestão Pedagógica – Secção II; Recursos Humanos - Secção III e Gestão Patrimonial Administrativa e Financeira - Secção IV.***

Analisando as secções do contrato assinado, é de salientar negativamente o desaparecimento de qualquer margem de autonomia referente à “organização e funcionamento dos órgãos de gestão e administração”, um dos pontos de forte ambição estratégica da escola, pois pretendia, como já foi referido, dar resposta a algumas das debilidades da escola identificadas pela avaliação externa (muitas das propostas viriam a ser consignadas em sede do Decreto-lei nº 75/2008).

A secção I - *Gestão de Currículos, programas e atividades educativas* - foi mantida praticamente igual à proposta, tendo-se, no entanto, verificado o desaparecimento de algumas margens estratégicas como, por exemplo, a possibilidade de gerir até 10% do currículo dos cursos profissionais para o desenvolvimento de temáticas ajustadas às necessidades empresariais, promovendo, assim, o necessário estreitamento de relações entre a escola e as entidades recetoras de estágios e empregadoras.

Também desapareceu a possibilidade de dispensa, devidamente justificada, da obrigatoriedade de utilização de manuais escolares, a possibilidade de conceber e implementar currículos e projetos para além dos previstos na lei nº 6/2001 e 74/2004, bem como a possibilidade de a escola, responsabilmente, poder decidir a constituição das suas turmas e do número dos seus alunos para além ou aquém dos limites estabelecidos pelos normativos.

No que diz respeito à *organização e gestão pedagógica* - secção II, que manteve a denominação da proposta, é de salientar, no âmbito da gestão dos tempos letivos, o desaparecimento da possibilidade de organizar as cargas horárias, das diferentes disciplinas, segundo agrupamentos flexíveis de tempos letivos semanais.

Ao nível da gestão dos espaços escolares, o contrato não contemplou a possibilidade (vontade da escola) de poder gerir até 20% para além ou aquém do previsto nos normativos o número de alunos por turma. Esta vontade prendia-se com a possibilidade de gerir com mais eficácia a organização dos alunos e agilizar a tomada de decisão.

Ainda na mesma secção, e *em matéria de acompanhamento e orientação dos alunos*, a escola viu serem retirados da proposta qualquer menção que originasse custos de funcionamento, como a possibilidade de gerir até 10% do horário semanal dos docentes para apoio educativo aos alunos carenciados<sup>9</sup>, assim como também viu desaparecerem propostas exclusivamente funcionais, mas de extrema importância, a saber: agilização dos procedimentos disciplinares demasiado amarrados a um estatuto do aluno extremamente permissivo e burocrático<sup>10</sup>, possibilidade de seleção de alunos em função de opções desajustadas, possibilidade de definir critérios para o reagrupamento de alunos com base nos seus ritmos de aprendizagem e resultados escolares, bem como a possibilidade de estabelecer requisitos mínimos para matrícula em disciplinas de continuação, podendo, para o efeito, realizar provas diagnósticas para integração em turmas de nível.

Também no que diz respeito à Gestão de Recursos Humanos, se pode verificar que foram reduzidas a cinco as dezanove propostas que passavam pela competência atribuída à escola para:

---

<sup>9</sup> Veio a aparecer no 7-A/2012 através da possibilidade de a escola poder gerir até 100 minutos da componente letiva de cada docente para apoio aos alunos

<sup>10</sup> O estatuto do aluno viria a ser alterado e os poderes da escola reforçados, tal como preconizávamos, através da publicação da Lei nº 39/2010 de 2 de setembro e ainda mais reforçados com a publicação da Lei nº 51/2012 de 5 de setembro

*contratação* de professores especializados, de técnicos para gestão de redes de informática e de manutenção da escola, de auxiliares de ação educativa, bem como definir os critérios para a contratação de docentes por oferta de escola; *afetação* de um psicólogo ao SPO; *recondução* de professores contratados, de professores do ensino especial e de pessoal não docente; *cessação de contratos* de professores não pertencentes aos quadros e de pessoal não docente;

propostas de *mobilidade* por permuta ou transferência; *gestão e formação desses recursos humanos*.

Foi mantida, apenas, a possibilidade de contratação de docentes por oferta de escola após a colocação pela administração central de professores dos quadros, a possibilidade de designação e exoneração, após validação pelos departamentos curriculares, de docentes para os cargos de coordenação pedagógica,<sup>11</sup> a possibilidade de gestão conjunta de pessoal docente e não docente através de parcerias com outras escolas e, finalmente, a possibilidade de manter e gerir os Serviços de Psicologia e Orientação.

De referir a validade de todas estas concessões, sendo, no entanto, de referir que o modelo de contratação de docentes por oferta de escola se tem mostrado extremamente penalizador para as escolas com contrato de autonomia, uma vez que a escola, ficando de fora das colocações de docentes pelo ministério (o código das escolas com CA encontra-se bloqueado) e só podendo dar início ao processo de contratação de escola após estas se realizarem, vê-se confrontado com a situação de: os alunos ficarem sem aulas durante mais de cerca de dez dias (tempo de duração do processo de contratação); os professores melhor graduados, nas listas de docentes, já se encontrarem colocados pelo ministério; em muitas situações ser extremamente difícil encontrar docentes disponíveis para aceitar o lugar.

---

<sup>11</sup> Viria a ser contemplado no Decreto Lei nº 75/2008 sem necessidade dessa validação pelos departamentos vindo a ser novamente alterado, após negociação com os sindicatos, com a publicação do Decreto Lei nº 137/2012 voltando, assim, a ser eleitos de entre 3 nomes sugeridos pelo diretor (nº 7 do artº 43º)

De salientar ainda que, numa fase inicial, a escola podia selecionar, de acordo com os critérios previamente aprovados pelo Conselho Pedagógico, os docentes, só que, com a saída do Decreto-Lei nº 132/2012, os candidatos são novamente ordenados pela sua graduação profissional e só depois é que a escola pode selecionar o professor de entre os primeiros cinco candidatos ordenados pelo plataforma informática do ministério.

Naturalmente que, nestas condições de total ausência de autonomia, será preferível que os docentes sejam colocados pelo ministério de imediato, beneficiando os alunos e poupando à escola um enorme desgaste e perda de tempo.

Analisando agora a seção seguinte da proposta e do contrato, constata-se a junção da “*Gestão Administrativa*” com a “*Gestão financeira e Patrimonial*” o que, em minha opinião, favorece o articulado.

Todavia, se favoreceu o articulado, em pouco contribuiu para o almejado alargamento da autonomia, pois, para além da surpresa de a escola poder gerir um crédito global de quarenta e quatro horas, no primeiro ano do contrato, podendo o mesmo ser convertido em parte ou no todo em equivalente financeiro, e a possibilidade de poder antecipar até quatro duodécimos das dotações do orçamento de Estado, nada mais, que não fossem já competências de todas as escolas, foi acrescentado.

Da proposta desapareceram, entre outras, a possibilidade de definir critérios para admissão de alunos e sua distribuição, de aprovar os impressos e outros suportes da informação a utilizar na gestão administrativa dos alunos, de definir a oferta formativa da escola, de gerir o orçamento global da escola, gerir a totalidade da verba para manutenção e segurança relativa aos três anos do contrato, gerir as poupanças geradas por redução de despesas de funcionamento (prémio por boa gestão), gerir e aplicar na escola as verbas provenientes da

papelaria e gerir uma verba, apurada em função do número de alunos, para modernização e reapetrechamento dos espaços educativos.

A proposta termina com referência às *Cooperações Estratégicas, avalistas, ao acompanhamento e avaliação do contrato* e das *condições de rescisão*. Quanto ao contrato, refere os *Compromissos do Ministério da Educação* limitados ao assumir do crédito de 44 horas e da sua possível conversão em equivalente financeiro; faz referência à *Duração do Contrato* e ao seu *Acompanhamento e monitorização*.

Naturalmente que tudo o que o contrato nos possibilitava relativamente à organização do lançamento do ano letivo já não podia ser rentabilizado, uma vez que a sua assinatura decorreu já com tudo definido, as aulas iniciadas e com elas toda a distribuição de serviço.

Demos então início a um modelo de “Governança por contrato” que, na maior parte das situações, “era mais fama que proveito” e muitas vezes éramos confrontados por colegas de outras escolas que diziam “você é que têm sorte... têm autonomia”. Nós também achávamos que tínhamos sorte! A esse respeito, costumava dizer aos meus colegas que ter sorte era não perder oportunidades, e, de facto, tentávamos nunca as perder... e ter sorte. Autonomia é que não tínhamos muito mais.

## **6. Entre contratos**

Durante o ano de 2011 realizaram-se diversas reuniões entre a tutela e as escolas com contrato de autonomia onde foram analisadas as possibilidades de desenvolvimento e evolução do quadro de autonomia destas vinte e quatro escolas (foram incluídas a Escola da Ponte com contrato já assinado e a escola de Beiriz que, ainda hoje, não se sabe como e em que condições foi incluída). Numa dessas reuniões, realizada na DREN com a presença do Sr.

Secretário de Estado, chegaram a ser ventiladas algumas formas que a tutela idealizava operacionalizar a partir do ano seguinte e em sede de novas contratualizações da autonomia.

Também durante esse ano, foi criado, pela tutela, um pequeno grupo de trabalho constituído por seis diretores de escolas, no qual eu me encontrava, pelo diretor do Gabinete de Gestão Financeira do ME, pelo coordenador nacional da MISI, por diversos técnicos do ME, entre juristas, elementos da DGRHE, responsáveis pelas estatísticas da educação, assessores e pelo Sr. Secretário de Estado que coordenava.

Este grupo de trabalho fez um estudo exaustivo acerca da possibilidade de financiamento das escolas públicas com contrato de autonomia que possibilitasse a existência de uma verdadeira autonomia a nível de gestão financeira, administrativa e pedagógica, ficando naturalmente de fora a gestão de recursos humanos algemada a uma lógica laboral incapaz de aceitar algo mais humano do que a simples colocação de docentes com um número em escolas com um código, por concurso.

De salientar que esse grupo de trabalho analisou os orçamentos de funcionamento das vinte e quatro escolas, o número de alunos, de professores e de pessoal não docente de cada uma, tendo determinado o custo por aluno em cada unidade orgânica, bem como os meios de autofinanciamento e financiamento externo (POPH). Na fase final, chegou mesmo a estar definida a forma de financiamento e o valor a ser pago, por aluno, pelo ME às escolas, muito à semelhança das instituições privadas com contrato de associação, mas, naturalmente, em condições bem mais favoráveis para o interesse público.

Só que, entretanto, o governo é destituído, cessa funções e todas as propostas e ideias desenvolvidas são abandonadas.

No final do período de vigência do contrato, 2010/2011 e, de acordo com o estipulado no nº 3 do Artigo 6º, “ (...) durante o mês de junho, a escola comunicará formalmente ao Ministério

da Educação se está interessada na prorrogação do presente contrato e em que termos, anexando para o efeito, sendo o caso, a competente proposta (...)”. A escola manifestou formalmente ao ME, em 22 de julho de 2011, a sua intenção de prorrogação do contrato, associando também as propostas de alteração e evolução - “Proposta de Contrato de Autonomia 2011/2015”.

Esta proposta de contrato continha uma avaliação do cumprimento dos objetivos previstos no Contrato de Autonomia anterior, bem como a adoção de novos objetivos, tendo como base as Metas Nacionais definidas, pela tutela, para 2015, no que respeitava aos resultados académicos e ao abandono escolar e reafirmando, mais uma vez, a vontade da escola de poder beneficiar com a responsabilidade de um mais ambicioso contrato de autonomia.

De salientar o cumprimento, por parte da escola, de todos os objetivos previstos no contrato anterior e também o facto de os objetivos da escola, plasmados na proposta, serem superiores às metas nacionais em todos os campos, à exceção dos resultados do 3º ciclo que são iguais.

A este ofício da escola e envio da referida proposta nunca foi dada resposta e apenas informalmente percebemos a intenção da nova tutela de manter toda a situação em “banho maria” até à clarificação de ideias, quanto à autonomia das escolas e ao aparecimento de nova regulamentação.

## **7. O segundo contrato**

Em 30 de agosto é publicada a Portaria nº 265/2012 que, ao revogar a legislação de suporte aos contratos de autonomia existentes, criou um total vazio em termos de escolas com autonomia e indicou claramente a vontade de alterar o seu modelo.

O articulado é pré definido e as cláusulas são as mesmas para todos os contratos celebrados ao abrigo da referida Portaria.

Efetivamente, a Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE) promoveu alguns encontros com as escolas com quem o ME tinha celebrado contratos de autonomia e outras que poderiam ser candidatas à sua celebração, nem sempre com as mesmas escolas, nem nos mesmos locais e nem sobre as mesmas temáticas, mas com o objetivo, declarado, de ouvir, por um lado, os principais atores acerca da questão da autonomia e, por outro, manifestar a intenção da tutela de avançar para o alargamento da autonomia das escolas. Efetivamente, mais em número de escolas do que em margens de autonomia real.

Numa dessas reuniões realizada na Delegação Regional do Norte da DGEstE, a escola foi desafiada por um assessor do Sr. Ministro da Educação (MEC), juntamente com algumas escolas designadas “TEIP +”, a apresentar uma proposta de contrato de autonomia. Este desafio fez-se acompanhar de uma curiosa provocação - “Surpreendam-nos!” - , embora com a consciência das limitações financeiras vividas pelo País.

Habitados a aceitar desafios, mais uma vez assim fizemos e lá fomos trocando algumas ideias com o referido assessor do MEC de forma a chegarmos a uma proposta que pensamos poder ser uma evolução relativamente ao contrato anterior.

A proposta foi apresentada em novembro 2012, de forma a possibilitar a candidatura à medida 6.11 do POPH que decorria em dezembro, e foi assinada, em cerimónia pública realizada em Coimbra, em 15 de fevereiro 2013, tendo posteriormente sofrido, por imposição do MEC, algumas alterações.

Sendo certo que os objetivos da escola se mantinham mais ou menos os mesmos, embora agora com uma nova avaliação externa, realizada pela Inspeção Geral de Ensino e Ciência (IGEC), e com novas metas em função do plano de intervenção de médio prazo elaborado

pela equipa de autoavaliação, o que variou na proposta de contrato de autonomia foi a tentativa de introduzir algumas ideias com vista ao aprofundamento de áreas de autonomia ligadas à gestão de recursos financeiros gerados por boa gestão dos recursos humanos e da organização funcional da escola.

No entanto, se num primeiro formato o contrato apontava para algum alargamento das margens de autonomia e de responsabilização sob a ideia do “surpreendam-nos”, já referida anteriormente, rapidamente percebemos, em sede de negociação, que a vontade da tutela não era essa. De facto, são retiradas várias alíneas mais arrojadas e regressam as referências “no respeito pela legislação aplicável” ou “estabelecidas por Lei”, que tinham desaparecido na proposta inicial. Acresce que o documento assinado em fevereiro, na referida cerimónia pública, ainda veio a sofrer alterações, por determinação da tutela, antes da sua homologação pelo Sr. Secretário de Estado em julho de 2013.

A este nível, é interessante verificar que as referências ao cumprimento da lei, situação que contraria os mais elementares conceitos de autonomia contratualizada ou de contrato, quando se fala, por exemplo, de “competências a transferir” (Roque, 1999:36), de capacidade de a escola se organizar “num quadro progressivamente desregulamentado” (Estevão, 2004:90), se mantêm presentes. Isto sem esquecer que nunca existiu, por parte da tutela, vontade de colocar em lei as margens de autonomia que pretendiam conceder às escolas em sede de contratualização. Neste caso, o cumprimento da lei não colocaria em causa a contratualização, uma vez que esta já estaria “legal”.

Naturalmente que esta situação apenas se coloca uma vez que o conceito de “contrato” vertido no Código Civil também não é muito claro quando diz que “o contrato deve ser cumprido como se fosse lei para os contraentes”, indiciando que através de uma convenção ou acordo celebrado entre partes interessadas este se estabeleceria como se fosse lei, ou

talvez mesmo, substituindo a lei. Por outro lado, também refere que é necessário “verificar se o vínculo obrigacional decorrente do contrato resulta de lei”, caindo, assim, na situação já referida de necessidade de prever em lei os termos em que um contrato pode ser celebrado.

De facto, olhando atentamente para a proposta, já analisada em termos de conteúdo, apresentada pela escola em 2007, é possível verificar que apenas é feita uma referência à lei “no respeito pela legislação aplicável” e que, no contrato assinado para o período 2007-2011, o número de referências subiu para sete.

Naturalmente que, no pressuposto que as margens de autonomia seriam reforçadas no segundo contrato, a escola, na sua proposta apresentada em 2011, não coloca qualquer referência ao respeito pela lei.

Após o período de negociação com a tutela, chegou-se a um primeiro formato de documento (que chegou a ser assinado), no qual já apareciam sete referências “no respeito pela legislação aplicável”, mantendo o mesmo número do primeiro contrato. Só que, mesmo depois de assinados, a tutela reanalisou os contratos de autonomia e, quando já nada o fazia prever, determinou a entrada de mais nove referências ao cumprimento legal para além da saída de dois artigos mais perigosos e atentatórios do centralismo instituído.

Naturalmente que esta situação demonstra claramente a intenção da tutela em não correr qualquer risco, salvaguardando sempre o cumprimento dos preceitos legais, aliás, como qualquer escola pública deve fazer, quer tenha ou não um contrato de autonomia.

De facto, a contratualização deveria fazer mudar o relacionamento entre a administração e a escola com quem contratualizou, mas, tal como referem Formosinho, Fernandes e Machado,

existe uma cultura organizacional dominante que é basicamente burocrática e implica uma regulação minuciosa e um controlo estrito dos processos. O contrato, pelo contrário, supõe que as escolas disponham de uma maior autonomia quer na gestão de recursos quer na gestão de processos, podendo escolher vias diversificadas para escolher os seus objetivos de serviço público educativo. Esta

nova situação requer uma mudança profunda na cultura organizacional, quer das escolas quer da administração (2010:41).

No entanto, se por parte das escolas, aparentemente, as mudanças a implementar não seriam obstáculo, por parte da administração mantém-se a tônica “preambular” de retórica sobre autonomia sem nunca passar para uma prática efetiva de delegação de responsabilidades. Pelo contrário, assiste-se ao reforço dos instrumentos de controlo estatal da gestão, ou seja, como refere Barroso, uma governação de “mão de ferro em luva de veludo” (2008:4).

Seria essencial que as próprias leis contivessem, objetivamente, as margens de autonomia e o contrato se pudesse sobrepor às normas gerais só que, refere também João Barroso, ”como é evidente, estas medidas só podem ser tomadas pelo poder político, no quadro de um longo e faseado processo de evolução que a Lei de Bases anunciava, mas que está longe de ser cumprido” (2006:5).

Parece evidente a necessidade de se evoluir no sentido desse cumprimento e, tal como refere Conceição Ramos, “a tendência mais clara na evolução da Administração da Educação é a *autonomia das escolas e dos seus atores*” (2007:193). Porém, para isso, será necessário efetuar-se uma mudança nas lógicas dominantes na nossa administração educativa, assumindo-se que “nesta mudança o Estado tende a ser mais regulador que legislador” (idem:194).

São estes os bem visíveis anunciados avanços e verificados recuos que a autonomia vai vivendo nesta lenta “meandrização”. Provavelmente, não conseguimos “surprender” a administração, tal como nos haviam desafiado, e, infelizmente, também não sei se a administração nos surpreendeu com mais este recuo verificado neste segundo contrato “muito” assinado.

## **Conclusão**

O estudo e reflexão desenvolvidos para a elaboração deste relatório permitiram-me consolidar alguns conceitos, relembrar histórias e, essencialmente, apurar algum espírito crítico quanto à forma como a educação é gerida na escola pública e de que forma algo poderia ser diferente.

Como é possível constatar, os processos de descentralização, tantas vezes convocados pela tutela como meio para trilhar um caminho orientado no sentido da desejável autonomia das escolas, foram alvo de “recaídas” e sucessivamente esquecidos e substituídos por ações de recentralização e processos de centralização das decisões.

Efetivamente, antes de 1987, a escola era vista pelo Estado como uma Unidade Administrativa da Administração Educativa Central. Apesar de gerida por professores eleitos, não tinha autonomia, sendo governada por regras e diretivas da administração central (Formosinho, 2008:69).

O que é facto é que, desde então, quase nada mudou no que concerne à centralização prevalecente, à descentralização insipiente, muitas vezes confundida com os processos de desconcentração da administração, e quanto à ausente autonomia. Esta, como refere Sousa Fernandes,

“distingue-se da descentralização, na medida em que não envolve apenas uma distribuição de atribuições e competências dentro de um sistema político ou administrativo, mas, mais diretamente, a capacidade de ação por parte dos titulares dessa distribuição. Assim, a autonomia insere-se num movimento inverso ao da descentralização ou da desconcentração. Ao passo que estas operam uma transferência ou devolução de poderes do centro para a periferia, aquela pressupõe a existência, fora do centro político e administrativo, de capacidade para movimentar ações políticas, desenvolver processos administrativos e aplicar competências científicas e técnicas (2005:59)”.

No entanto, a concessão de autonomia por parte dos governantes não é tarefa fácil e muito menos natural - “se for atribuída plena autonomia às escolas, os países correm o risco de perderem completamente os seus sistemas de educação nacionais” Mortimore (2008:105). É

certo que, para aqueles que desejam um governo mais ausente, este cenário pode parecer atrativo, sendo certo que “os governos perderiam a oportunidade de influenciar as respetivas gerações futuras de cidadãos” (Idem).

Além disso, se por um lado “o poder não é uma condição exclusiva do estado” (Correia, 2012: 17), por outro, a cedência de poder após a sua conquista através de mecanismos políticos legítimos parece ser paradoxal.

No fundo, era como que se os agentes do poder central (o governo e a sua administração) seguissem, neste domínio, o aforismo popular: «Quem parte e reparte e não fica com a melhor parte...» (Barroso, 2006:4).

Por isso se sugere que

“esta tarefa venha a requerer um novo paradigma para a política de educação - um que mude os esforços dos decisores políticos da conceção de instrumentos de controlo para a capacitação das escolas e dos professores para que estes sejam responsáveis pela aprendizagem dos alunos” (Darling-Hammond, 1997: 6, cit in Bolivar, 2008: 122).

Certamente que esta responsabilização das escolas e dos seus atores deverá ter como objetivo a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens e, de facto, “esta pode ser vista como uma espiral ascendente” porque “é sempre possível ambicionar mais e temos que estar sempre insatisfeitos com os níveis de qualidade alcançados, pois será sempre possível melhorá-los” (Garcia, 1998: 106).

Todavia, esta responsabilização por uma escola com resultados de qualidade só pode ser exigida quando são respeitadas as características próprias da escola e da sua comunidade escolar o que, em minha opinião, apenas pode acontecer em espaços efetivos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão de recursos humanos.

A orientação para a qualidade deveria ter como parceiras outras estruturas sociais, entre as quais a própria família, que em colaboração e em sintonia com a escola poderiam definir esses padrões elevados de qualidade. No entanto, “num quadro de falência generalizada das estruturas tradicionais, tudo se lhe pede: que guarde, ocupe, instrua, estimule, socialize as jovens gerações. Nesta missão impossível, a escola está sob suspeita. Mas tem de sair deste estado, reinventando novas formas de ser e existir (Sousa e Fino, 2007).

Naturalmente que é fácil responsabilizar e colocar sob suspeita a escola e os seus resultados, se não for assumido que, cada vez mais, a escola desempenha papéis sempre mais diversos que passam muitas vezes pela substituição dos responsáveis e, deste modo, pela assunção de papéis que, não sendo tradicionalmente os seus, se não forem assumidos pela escola, as únicas vítimas serão os alunos.

É nesta perspetiva que me tenho vindo a debater pelo desenvolvimento de processos autónomos que possibilitem o desenvolvimento de projetos, que foram descritos neste relatório, orientados para melhoria da qualidade, para o sucesso educativo e para a substituição de algumas das estruturas sociais falidas ou em vias de falência, responsabilizando-nos, dessa forma, pelos resultados obtidos.

Aliás, esta opinião, quanto à importância do desenvolvimento de projetos de intervenção, é partilhada por alguns autores quando referem que “a construção de projetos está intimamente ligada à própria construção da autonomia. Só organizações autónomas têm capacidade de produzir projetos próprios. O reforço da autonomia das escolas é uma condição essencial” (Barroso,1998b:26).

Porém, apesar dos inúmeros projetos desenvolvidos, quer na “Zarco”, sob a minha responsabilidade, quer em inúmeras escolas espalhadas pelo país, e depois de dois contratos

de autonomia assinados com a tutela, continuamos a assistir a uma ação normalizadora e castradora de eventuais iniciativas, por parte da tutela.

Como foi evidenciado neste relatório, a autonomia continua a não ser uma realidade no panorama educativo da escola pública, sendo, pelo contrário, real a perda de autonomia da escola do segundo contrato em relação ao primeiro, quando o que seria espectável era uma evolução das margens de autonomia consignadas.

Aliás, não gostaria de deixar de referir a falta de vontade de arriscar, bem como a falta de confiança nas escolas demonstrada pela tutela aquando da celebração do primeiro contrato. De facto, tratava-se de contratualizar autonomia com vinte e duas escolas acabadas de avaliar pelo piloto de avaliação externa, cujas direções eram reconhecidas como competentes, com bons resultados e, como tal, o risco de alguma coisa não correr bem era diminuto. Mas a tutela não foi capaz de arriscar e ir, mesmo a título experimental, mais longe no processo de responsabilização das escolas e alargamento da autonomia.

Mantiveram-se as normas emanadas do poder central e a obrigação de cumprimento de todos os normativos em vigor e uma prestação de contas tão desresponsabilizadora quanto uma normalização burocrática induz.

A análise desta situação permite concordar com a ideia de que

“uma excessiva prestação de contas pode sufocar as escolas e evitar que se desenvolvam e que utilizem a sua capacidade de iniciativa e conhecimentos locais para solucionarem os problemas com que se deparam. Esta situação pode conduzir a líderes escolares e a professores demasiado passivos, satisfeitos por esperarem pela próxima diretiva imposta pela tutela em vez de confiarem no conhecimento profissional que possuem” (Mortimore, 2008: 105).

É esta falta de confiança nos profissionais de educação e nos seus conhecimentos como especialistas maiores do processo educativo que faz com que também as famílias e o tecido empresarial olhem para a escola com alguma desconfiança.

## Referências Bibliográficas

- Afonso, A; Ramos, C.C.; Roque, H e Alves, J.M. (1999). *Que fazer com os contratos de Autonomia*. Porto: ASA - Cadernos Pedagógicos
- Alferes, Eneida (2010). *Contratos de Autonomia – entre a retórica e a realidade. Um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/3817/1/disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>). Acesso em 26.02.2012.
- Azevedo, Joaquim –(1994) *Avenidas de liberdade – reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA
- Azevedo, Joaquim (2002) *O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Edições ASA
- Azevedo, Joaquim (2004) *De um ciclo de mudanças (sem grandes melhorias) para um ciclo de melhorias*, Primeira Convenção do Beato, Lisboa (Comunicação)
- Barroso, João (1995). *A escola e as lógicas da autonomia*. Comunicação apresentada no Seminário promovido pelo Sindicato dos Professores do Norte, Maia.
- Barroso, João (1996a). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, João (1996b). O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In J. Barroso (org). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, João (1996c) *Da exclusão escolar dos alunos à inclusão social da escola: que sentido para a territorialização das políticas educativas?*. Conferência proferida no Fórum Nacional de Projectos – PEPT 2000 contra a exclusão escolar, Lisboa: Ministério da Educação

Barroso, João – (1996d) *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora

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

Barroso, João (1998b). *Educação Para Todos. Escolas, Projetos, Redes e Territórios: educação de todos, para todos e com todos*. Lisboa: Ministério da Educação

Barroso, João – (1999) A escola entre o local e o global: perspetivas para o século XXI. O caso de Portugal. In João Barroso (org). *A escola entre o local e o global: perspetivas para o século XXI*. Lisboa: EDUCA

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

Barroso, João (2006). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola - Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Barroso, João (2008) *Parecer, Projeto de Decreto-Lei 771/2007 – ME*, Documento policopiado

Bolivar, António (2008) Autonomia de centros educativos em Espanha: entre declarações discursivas e práticas sobrerreguladas, In J. López (coord.): *Autonomia de los centros educativos*. Madrid: Secretaria General Técnica del Ministerio de Educación e Ciencia

Bolman, Lee e Deal, Terrence (1991) *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers

Carvalho, Rosa e Machado, Joaquim.(2011) Governação da Escola e Contratos de Autonomia. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, vol. 10, 2011, pp.5-23

Costa, J.A., Mendes, A.N. e Ventura, A (Org.) (2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro

Costa, J.A., Mendes, A.N. e Ventura, A (Org.) (2004). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro

Costa, Jorge Adelino (2007). *Projectos em educação contributos de análise educacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro

Correia, Maria Filomena (2012). *Possibilidades e limites da autonomia das escolas. Um olhar a partir do atual modelo de administração e gestão das escolas do ensino não superior*. Porto: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Porto

Darling-Hammond, L (1997). *The right to learn: a blueprint for creating schools that work*. S. Francisco: Jossey-bass.

Defarges, Philippe Moreau, (2003) *La Gouvernance* Presses Universitaires de France, Paris

Estevão, Carlos V. (2004) *Educação, Justiça e Autonomia – Os lugares da escola e o bem educativo*. Porto: Edições ASA

Fernandes, A. Sousa (2003). *Tendências e paradigmas da administração educacional*, Universidade do Minho – Braga (Documento policopiado)

Formosinho, João (2008). A autonomia das escolas em Portugal. In *As escolas face a novos desafios*. Conferência, Lisboa, Inspeção Geral da Educação

Formosinho, J. et al. (2010). *A Autonomia da Escola Pública em Portugal*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão,

Formosinho, João (coord.), (2009). *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora

Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J., Ferreira, F. I.(2005) *Administração da Educação – Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, Porto: Edições ASA

Formosinho, J., Machado, J (2005) A administração da escola de interesse público em Portugal – Políticas recentes. In Formosinho, João *et al.*, *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA, 2005, pp. 115-162

Freire, P. (1996). *A pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Garcia, Elena Cano, (1998) *Evaluacion de la Calidad Educativa*. Madrid Editorial - La Muralla, S.A.

Goodson, I (1992) Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In Nóvoa, A (Org.). *Vidas de professores*, p.63-78. Porto: Porto Editora

Kedracka-Feldman, Ewa (2006) Status Quo of External and Internal Evaluation in Polish Education in *Self-evaluation and its contribution to continual school development*, International Conferance, Prague. British Council

Lima, Jorge Ávila (2008). *Em busca da Boa Escola*, V. N. Gaia. Fundação Manuel Leão

Lima, Licínio (1991). Produção e reprodução de regras: normatismo e infidelidade normativa na organização escolar, *Inovação*, 4, pp. 141-165.

Mortimore, Peter (2008). O desafio da mudança na autonomia e na prestação de contas das escolas nos países da OCDE. In *As escolas face a novos desafios*, Conferência, Lisboa, Inspeção Geral da Educação

Moura, Rui (1999), “O Conceito de Autonomia de Escola: Algumas reflexões”

*Educare/Educere*, 7

Nóvoa, A (Org.), (1992), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora

Pinto, C. (1998). Escola e autonomia In A. Dias, A. Silva, C. Pinto, I. Hapetian, *A autonomia*

*das escolas: um desafio* (pp. 9-24). Lisboa: Texto Editora

Rocha, A.P. (1999) *Avaliação de Escolas*. Porto: Edições ASA

Ramos, Conceição Castro (2007). Avaliar as Escolas em Contextos de Autonomia. In

*Avaliação das Escolas – Modelos e Processos*, Atas de seminário - CNE Ministério da Educação

Sarmento, Manuel Jacinto (1993). *A escola e as autonomias*. Porto: Edições ASA

Sarmento, Manuel Jacinto (2000) *Autonomia da Escola: Políticas e Práticas*. Porto: Edições

ASA

Sarmento, Teresa (2009). Contextos de vida e aprendizagem da profissão in J. Formosinho

(org.). *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e acção docente*.

Porto: Porto Editora

Silva, José Manuel (2007). Avaliação das escolas – Dimensão Regional de uma Questão

Nacional. In *Avaliação das Escolas – Modelos e Processos*, Atas de seminário.

Lisboa. CNE, Ministério da Educação

Sousa, J.M. e Fino, C.N. (org.) (2007) *A escola sob suspeita*. Porto: Edições ASA

## **Anexos**

**Anexo I – Proposta de contrato de autonomia\_2007**

**Anexo II – Contrato de autonomia\_2007**

**Anexo III – Proposta de contrato de autonomia – entre  
contratos - 2012**

**Anexo IV – Proposta de contrato autonomia 2012**

**Anexo V – Contrato autonomia 2013**