



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

Autonomia: Nós e um novo modo de agir

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

- Especialização em Ciências da Educação -

José António Silva da Rocha

Trabalho efetuado sob a orientação de

José Joaquim Matias Alves

Porto, Outubro de 2012

INDICE

RESUMO	3
INTRODUÇÃO	9
PARTE I	13
Autonomia do agrupamento versus autonomia de uma IPSS	
PARTE II	31
Projetos Formativos Diferenciadores	
Parte III	43
A dimensão educativa e social da educação	
PARTE IV	52
Mega agrupamentos versus agrupamentos identitários	
CONCLUSÃO	64
BIBLIOGRAFIA	67
ANEXOS	70

Palavras – chave: autonomia, centralismo, burocracia, normativo, regulação sociocomunitária, mudança, urgência, inovação, diferenciação, dimensão social e educativa, IPSS, atores locais, compromisso, confiança, cooperação.

RESUMO

À luz de um percurso profissional significativo, marcado por episódios e acontecimentos interpelantes e influenciadores, entendeu-se desenvolver e aprofundar o conceito de autonomia das escolas no presente relatório reflexivo, na perspectiva da urgência de mudar um “estado de coisas” inadequado, podendo propiciar o aparecimento e a construção de novos espaços públicos de educação.

O conteúdo do relatório suporta-se, em primeiro lugar, na tese de que face a um estado centralista, uniformizante e normativo, que tem invadido o nosso cenário educativo, nas últimas décadas, importa transferir o centro do sistema educativo para o “coração” da escola, para o mundo da vida, como diz Habermas, pois é aí, na base de contextos singulares e problemas concretos das pessoas e da escola, que podemos construir um outro tipo de autonomia desenvolvendo projetos educativos personalizados e inovadores, de base local, encontrando, no fundo, respostas tipo medida.

Em segundo lugar, a tese de que a escola deve recentrar a sua ação na aprendizagem e na missão de ensinar (proposta de retraimento formulada por Nóvoa), não deixando, no entanto, a escola de ter um papel central na convocação da sociedade (famílias, associações, universidades,...) para a assunção da sua função social, importando, assim, privilegiar um tipo de regulação sociocomunitária, policêntrica que integre a dimensão educativa e a dimensão social, tão importantes para a resolução dos problemas das crianças e dos nossos jovens.

No primeiro capítulo, e pelo privilégio que tive, ao longo destes doze anos, de estar comprometido e envolvido numa atividade de conteúdo social, neste caso, como dirigente de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, fiz uma viagem entre estes dois mundos, comparando-os, relatando-os e circunscrevendo-me sempre à volta do conceito de autonomia.

Enfatiza-se neste capítulo o caráter marcante e preponderante do lado social sobre o lado educativo, nomeadamente, ao nível da liberdade e capacidade para decidir e inovar, para construir caminhos, missões e visões muito autónomas e personalizadas, adequadas às realidades concretas e únicas do território local em causa.

Questiona-se e tenta-se explicar porque não é do mesmo modo no sistema educativo, baseado sempre num conjunto de referente teóricos, que naturalmente, importou convocar.

Igualmente, vão sendo dadas algumas pistas que é possível replicar e transferir estas práticas de autonomia no social para o educativo, também suportado no argumentário de alguns autores, como seja Nóvoa, Barroso, Azevedo, Canário e outros, convergindo todos numa ideia de construção de um novo tipo de educação pública, na base de um novo contrato educativo, que altere definitivamente a arquitetura da administração educativa e que coloque a escola no centro das decisões e da ação educativa.

No segundo capítulo, continuando com a abordagem influenciadora do trabalho na IPSS, foi relatado um conjunto de projetos diferenciadores, desde Cursos de Educação e Formação, Cursos Profissionais e, principalmente, Cursos de Educação e Formação de Adultos, que apesar de terem sido implementados no território Couto Mineiro do Pejão, havia condições e requisitos para que estas ofertas de matriz diversificada tivessem uma outra dimensão e um outro tipo de escala, sendo capazes de possibilitar um crescimento sustentável do agrupamento e de agrupamentos de pequena dimensão, contrariando e invertendo a diminuição da população escolar muito causada pelas baixas taxas de natalidade. Explicitou-se, também, neste capítulo, o impacto indireto das ofertas formativas para adultos, principalmente no que concerne ao apoio escolar junto dos seus educandos e da capacitação parental adquirida para se lidar com mais oportunidade e competência com as questões relacionadas com a educação.

No terceiro capítulo, e da experiência acumulada, durante alguns anos, enquanto coordenador dos Serviços Especializados de Apoio Educativo tentei retratar algumas angústias e frustrações que fui lidando, mas também da

constatação que a dimensão educativa e a dimensão social são decisivas e nucleares para a resolução da educação em Portugal, contextualizando sempre com a realidade do meu agrupamento. Todavia, foi prestada uma atenção especial à dimensão educativa e à missão de ensinar, que é a principal função da escola, sendo dados exemplos da necessidade de se implementarem projetos pedagógicos de qualidade, centrados na aprendizagem e no aluno, que sejam revestidos de ousadia, de risco e inovação (tipo projeto Fénix), atrevendo-se a pôr em causa normativos e modos de funcionamento da escola padronizados, que não resultam e que precisam de ser questionados com a introdução de um outro tipo de soluções e alternativas enraizadas em lideranças reflexivas e pedagógicas.

Para além disso, e apesar de se crer que a escola deve ter hoje uma abordagem de “retraimento”, em lugar de “transbordamento”, isto não significa que a escola desvalorize a dimensão social, antes pelo contrário, deve torná-la central na sua ação, mas para isso deve chamar a outros e convocar outros públicos do território comunitário que se responsabilizem por essas tarefas, executando, por exemplo, uma abordagem sociocomunitária de intervenção.

No último capítulo, descreve-se o risco do aparecimento de um Mega agrupamento sustentado numa lógica Top-Down, desrespeitando o local, a ideia de vinculação comunitária, de humanidade e proximidade. Em lugar disso, reclama-se e reivindica-se escolas autónomas, como verdadeiras autoridades locais de educação, desde que inseridas numa rede de ação local. Com alguns exemplos apresentados, constata-se que o centralismo nacional replica novos centralismos locais, coartando-se o aparecimento de polos de desenvolvimento local. Ao se valorizar o centro, neste caso o centro de Castelo de Paiva, cometem-se erros grosseiros, difíceis de reparar, desperdiça-se recursos financeiros, não se rentabiliza recursos físicos e logísticos existentes nas zonas periféricas do concelho, simplesmente porque os órgãos locais de educação nunca foram escutados, nem nunca tiveram capacidade de decisão e de escolher os caminhos mais consentâneos com uma educação de qualidade e equilibrada na sua sequencialidade.

Keywords: Autonomy, centralism, bureaucracy, normative, social-communitarian regulation, change, urgency, innovation, differentiation, education and social dimension, Private institution of social service, local actors, commitment, confidence, cooperation.

Résumé

The present report is somehow the reflex of a significant professional path, marked by interpellant and influential events. Therefore we intend to develop and deepen the concept of school autonomy, with the special and urgent aim of changing an inadequate “state of affairs”, willing at the same time to trigger the beginning of new official educational places.

The main idea is based, in the first place, on the thesis that under a centralizing unifying normative system that has, in the last decades, been invading our educational background, it is important to transfer the core of the educational system into the “heart” of the school, to the life’s world, as Habermas puts it, because it is there, in the base of unique contexts and real problems of both people and the school, that we can build a new kind of autonomy, developing personalized and innovative educational projects, locally based, on the search for truly adequate answers.

Secondly, the idea that school should perspective its action on learning and on the mission of teaching, according to Nóvoa’s retraction proposal. Notwithstanding, school should keep its central role in the involvement of society (families, associations, universities...) to accomplish its educational and social dimension so important to the solution of the issues concerning the child and the adolescent.

In the first chapter, and because I had the privilege of being involved with and committed to activities concerning social affairs, throughout the last twelve years, as the director of an IPSS (Private institution of social service) I travelled between two worlds, comparing and reporting them around the concept of autonomy. Here we emphasize the social part over the educational one as far as freedom and the capacity to decide and innovate, to build autonomous and personalized ways, missions and visions are concerned. These answers are intended to be unique and the most adequate to the local territory in question.

Based on several theoretical references, we question and try to explain why schools cannot follow this procedure. At the same time some leads are given to prove that those procedures of autonomy used in the social system can also be transferred and applied to the educational system (theories supported by Nóvoa, Barroso, Azeredo, Canário et al. converging all in the idea of creating a new type of official school where the centre of decision and educational action is in the school itself and not outside.).

In the second chapter, still under the influence of the work developed in the IPSS, we talk about a set of differentiating innovative projects such as CEF's (Education and Formation Courses), Cursos Profissionais (professional courses) and EFA's (adults' education and formation courses) that, despite being taught at Couto Mineiro do Pejão School, could have had a better and extended turnover if there had been other conditions. It is also clear in this chapter the indirect impact of the educational offer for adults, especially as far as school social support for their own children is concerned. On the other hand, parents learnt how to deal more effectively with issues concerning education.

In the third chapter, thanks to all the experience achieved as the leader of the Serviços Especializados de Apoio Educativo (special education support service) I tried to portray not only some of the anguish and frustration that I had to deal with, but also the fact that I became aware of the importance of the educational and social dimensions to solve educational issues in Portugal, having the school where I worked as background. Nevertheless, we paid special attention to the educational dimension, to the mission of teaching and to the need of inserting quality pedagogic projects based on the student (alike Fénix Project), daring to defy internal rules and standard procedures at school which are no longer effective and need to be questioned by other possibilities and solutions rooted in pedagogical and self reflexive leaderships.

Besides that, we defend that the social dimension should become the core action for the school, and to do it, it should involve other audiences from the community, who will be co-responsible for a social-communitarian intervention.

In the last chapter we describe the risk of the emergence of a Mega “Agrupamento” (mega cluster of schools) supported by a Top-Down logic, disrespectful of the place,

the idea of community, humanity and proximity. Instead, we claim and demand for autonomous schools as real and true educational local authorities inserted in a network of local action. The analysis of some examples allows us to observe that the national centralization reproduces new local centralizations. By adding value to local centres, in this case Castelo de Paiva, one makes serious mistakes that are difficult to repair. Financial resources are wasted, human and material resources are not used efficiently simply because the local schools' opinions have never been heard or taken into account in the choice of the concept of education and school.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a nossa prática profissional, perceber o impacto da mesma na nossa vida futura, em particular, na adoção de novas atitudes e novas formas de agir, é um exercício complexo e exigente, mas também enriquecedor, tornando-nos mais completos e autênticos, pois acabamos de tomar consciência das nossas virtudes e qualidades, mas também dos nossos defeitos e dos efeitos que vamos provocando nas pessoas e nas organizações.

Acima de tudo, trazer para a ordem do dia propostas de melhoria do nosso desempenho futuro, enquanto profissionais da educação e evitar a repetição de decisões que consideramos erradas e desajustadas, potenciando o nosso crescimento enquanto profissionais, mas também como cidadãos ativos e interventivos, atentos às realidades que nos rodeiam, e com a firme esperança que a melhoria contínua das nossas práticas deva ser um elemento central que nos deve conduzir nas nossas vidas.

O pensamento crítico, mas construtivo, a atitude de interrogação constante, os dilemas e conflitos que vivenciamos, em lugar de nos levar a repetir o que já sabemos, obriga-nos a antecipar e prever novos caminhos no futuro, dando, assim, pequenos contributos para uma sociedade melhor, e neste caso concreto, para uma escola de efetiva qualidade.

E como a nossa vida, quase sempre é feita e marcada por bons e maus encontros, tive o privilégio aquando do meu início de funções, enquanto elemento de um órgão de gestão, simultaneamente, ter tido um bom encontro com o lado social, enquanto dirigente de uma IPSS. E nesse trabalho profissional e associativo que ia fazendo, fui construindo as minhas ideias, os meus conceitos e as minhas perceções sobre o estado destas organizações, criando-me dilemas e conflitos interiores, principalmente, porque, em termos de resultados, de impacto e funcionamento das organizações, o trabalho era profundamente distintivo e diferenciado.

Reconheço que desta dupla dimensão do trabalho diário efetuado, o lado da IPSS marca e marcou, indelevelmente, ao longo deste tempo, a vertente educativa com que estava envolvido. Senti-me sempre extremamente influenciado pelos aspetos positivos que rodeavam o trabalho junto de uma IPSS, como seja a capacidade de agir e decidir, em função das necessidades diagnosticadas, a resolução dos problemas concretos das pessoas, a capacidade de iniciativa autónoma da entidade para conceber e concretizar projetos de promoção do bem comum, a liberdade dada para inscrever caminhos de inovação, de criatividade de eficácia e de eficiência.

Sempre muito marcado por esta interferência social, no campo educativo fui frequentes vezes confrontado e reconheço que senti, em vários momentos, dificuldades em lidar com a norma e a lei, principalmente, naquelas situações, onde era evidente que outras tomadas de decisão resolveriam o problema das pessoas e garantiriam respostas educativas mais adequadas com as especificidades e “idiossincrasias” do território.

A obrigatoriedade de cumprir as normas centrais, rígidas e uniformes coartanos o nosso pensamento criativo, limita-nos e guia-nos para decisões uniformes, burocráticas e padronizadas, que muitas das vezes não são as mais adequadas e justas, pois elas estão desfasadas com a realidade que nos cerca e nos envolve. E desde cedo não lidei bem com a norma e com a lei, pois esta provoca frequentes vezes impedimentos à concretização e resolução dos problemas concretos das pessoas, e neste desiderato reconheço que devemos atacar de frente estas questões e de sermos práticos e concretos.

Nesta linha de ação, muitas das vezes somos confrontados e entramos em conflito e em dilemas permanentes, perpetuando o “modo de funcionamento díptico da escola como organização”¹, analisado e estudado por Licínio Lima, ora suportando-nos e protegendo-nos numa lógica burocrática, sendo-se fiel à norma e

¹ “Díptico” no sentido em que é dobrado em dois a partir de um eixo constituído pelo plano de ação e por referência ao plano das orientações para a ação, ora exibindo mais um lado, ou face (por exemplo a face burocrática racional ou de sistema social), ou outra face (a metaforicamente representada como anárquica, ou ainda aquelas mais associadas aos modelos políticos, ou culturais e subjetivos), ora ainda apresentando as duas faces em simultâneo, ainda que em graus variados de abertura ou de fechamento, ou de presença/ausência face ao observador (Lima,2001,p.47)

às estruturas padronizadas, ora se rompe com ela, transgredindo-a, criando normas próprias, recriando e reinventando modos de funcionamento, promovendo desconexões em função dos interesses, das conveniências e da leitura estratégica que fazemos no momento.

O Estado tudo sabe, tudo prevê, tudo determina, de maneira igual para todas as escolas, e muitas das vezes na especificidade de cada escola e de cada contexto há dinâmicas de melhoria que deveriam ser adotadas e experimentadas, num quadro de autonomia mais alargado, baseadas num modelo de confiança e de responsabilidade, sempre no intuito de a escola ensinar cada vez melhor e em que os alunos, crianças e jovens, e agora até os adultos, aprendam e tenham condições adequadas de desenvolvimento humano.

E por tudo isso entendi desenvolver o tema autonomia, por entender que há todo um “edifício legislativo” e toda uma arquitetura administrativa na educação baseada num Estado centralizador que abafa a livre iniciativa, a liberdade e a autonomia das instituições escolares, não promovendo o Estado o “empowerment” das instituições escolares tão importante e decisivas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos os jovens e adultos.

Entende-se que este conceito de autonomia não é concebido como uma folha em branco onde cada escola vai começar a “escrever”, é antes uma construção social, local e política feita de construções, desconstruções, conflitos, consórcios e negociações, sempre adequada aos diferentes contextos e comunidades e que tem como característica essencial promover projetos educativos próprios, personalizados, que potenciam a criação, a inovação, a co construção de respostas diferenciadoras e atípicas, implementando, no fundo, respostas tipo medida.

Ouso e atrevo-me a trazer para a discussão e comparação um registo de uma arquitetura do setor social (Ministério da Solidariedade e Segurança Social) que soube e sabe ser forte na Regulação Sistémica (as IPSS e as Misericórdias têm regras e normas devidamente tipificadas e definidas pelas estruturas centrais do Ministério da Segurança Social e são constantemente, inspecionadas e auditadas pelas estruturas do Ministério), mas que soube dar poder de decisão às Instituições para que estas definam os seus caminhos, a sua visão e Missão, em balizas de

atuação com vistas largas que permitem a diferenciação e a inovação de projetos. Como referencia Azevedo, (2007:11) é central evoluirmos para um novo sistema de regulações:

“Como afirma Braslavsky (1999), o principal desafio político reside na capacidade de reinventarmos, ao mesmo tempo e de modo articulado, tanto a escola como a administração Central, através do desenho de políticas públicas que envolvam a mudança das duas componentes em simultâneo. A mudança de paradigma de atuação do Estado moderno, em tempos de transição cultural, deveria ser equacionada no quadro de “sistemas de regulações” e não na persistência, mais ou menos atualizada, do paradigma do estado exclusivo promotor e garante do bem comum.”

PARTE I

Autonomia do Agrupamento de Escolas versus Autonomia de uma IPSS

Após sete anos de atividade docente em escolas do 1º ciclo na área territorial de Castelo de Paiva e Cinfães, eis que no ano de dois mil surge o convite para fazer parte de uma equipa diretiva que tinha como primeira função a instalação do Agrupamento de Escolas do Couto Mineiro do Pejão.

Este agrupamento surgiu na sequência de um trabalho realizado anteriormente, no âmbito do “**Programa ALFA**”, cujo projeto integrou todos os estabelecimentos de ensino agrupados, que visava romper o isolamento das escolas, romper o isolamento dos professores, tentando ainda promover a qualidade das aprendizagens dos alunos, com atenção acrescida ao contexto de sala de aula através da formação contínua realizada no contexto deste grupo.

Por este facto, e pelas exigências decorrentes deste trabalho, os docentes consideraram que a adoção do novo modelo de administração e gestão das escolas poderia ser uma forma de contribuir para dar continuidade a um projeto educativo das escolas e jardins de infância envolvidos, assim como a uma organização pedagógica flexível e adequada à diversidade dos alunos, criando-se as condições materiais, profissionais e administrativas necessárias a uma nova gestão escolar que pudesse favorecer a participação de educadores, professores, pais e encarregados de educação e das instituições locais.

Tinha vinte e oito anos de idade, um percurso profissional marcado pelo trabalho, quase em exclusivo, em escolas de lugar único, quase sempre com turmas de vários níveis, quase sempre de três ou quatro anos de escolaridade, onde na altura as notas dominantes eram o isolamento, a desertificação, a ausência de recursos materiais e pedagógicos. Aliado a estas especificidades, existia uma insuficiente rede de estruturas de coordenação educativa que propiciasse o trabalho coletivo, a partilha de experiências e ações reflexivas sobre o trabalho pedagógico em sala de aula.

Paralelamente, e quase em simultâneo, dá-se em Castelo de Paiva uma mudança política, que perspetivava uma nova visão sobre a educação e sobre a

intervenção social no Concelho. Nesse enquadramento, o Presidente da Câmara da altura dirige-me um convite para liderar uma comissão Instaladora com o intuito de criar uma Instituição Particular de Solidariedade Social, denominada Centro Social de Santa Maria de Sardoura, que tinha como raio de intervenção o concelho de Castelo de Paiva, mas com um foco prioritário em duas freguesias, Santa Maria e S. Martinho de Sardoura. Refira-se que, apesar de situada no mesmo concelho, a referida Instituição estava circunscrita a uma área territorial diferente àquela onde exerço o meu trabalho educativo.

Ao longo destes doze anos de vida, mantenho as mesmas funções nas duas Instituições referidas, quer de elemento de um órgão de gestão, quer de dirigente associativo, e foi durante esse percurso, que fui continuamente refletindo sobre os meus atos e as minhas tarefas diárias, comparando e questionando a minha ação educativa e social. Constantemente, o meu processo reflexivo foi cimentando pontos de vista muito próprios, levando-me muitas vezes a comparar os níveis de eficácia e eficiência², mas também de impacto na comunidade destes dois setores de atividade em que estava envolvido, chegando muitas vezes a tomar decisões condicionado e influenciado pelo exercício do cargo que ocupava em cada uma das entidades.

Acima de tudo, e da minha experiência desenvolvida, procurei sempre ser muito prático e concreto, isto é, se as pessoas têm problemas, é preciso atacar de frente esses problemas, com coragem, entusiasmo, tenacidade e alguma criatividade. Importa é sermos capazes de resolver os problemas concretos das pessoas e avançar no terreno.

Suportado no postulado teórico e filosófico de Habermas, as diversas organizações e entidades coletivas estão estruturadas em dois mundos: o mundo da vida e o mundo dos sistemas. O mundo da vida é composto pelas normas, tradições, pela cultura da organização, pelos valores, pelas pessoas da organização, bem

² Eficácia – Medida em que uma organização, programa, projeto, atividade ou função alcança os seus objetivos, as metas operacionais estabelecidas e outros resultados ou efeitos. Diz respeito à relação entre os resultados esperados (impacte pretendido) e os “outputs” reais de bens, informações ou outros resultados.

Eficiência – Relação entre o conjunto de bens e serviços produzidos ou outros resultados alcançados por uma entidade/unidade económica e os recursos utilizados para os produzir ou alcançar, podendo referir-se a uma entidade ou apenas a uma parte dela (programa, projeto ou atividade). Pode também ser definida em termos de desempenho, quando com os recursos mínimos e ao mais baixo custo se consegue a qualidade e quantidade adequadas de um determinado serviço/atividade/sistema.

como as suas necessidades, anseios e objetivos e metas da organização. Do outro lado, o mundo dos sistemas, onde tudo está padronizado e uniformizado, previamente e rigorosamente estabelecido, os referentes, as políticas e procedimentos são definidos a nível macro e estas são as marcas e os princípios do sistema. E é nesta dicotomia entre estes dois mundos que muitas destas entidades vivem, outras sobrevivem e na escola onde trabalho e onde vivo profissionalmente, e certamente muitas escolas por esse país fora, o mundo da vida é a maior parte das vezes colonizado pelo mundo dos sistemas. Este subjuga o primeiro e quase tudo o que a escola define, projeta e acredita, está indissociavelmente condicionado e decidido pelos procedimentos e referentes nacionais e centrais, e desta forma as escolas despersonalizam-se, tornam-se iguais na forma de pensar e conceber o mundo da escola, perdendo claramente eficácia e efetividade no seu desempenho enquanto organização.

Sergiovani e Habermas são lembrados por Matias Alves (2007) referindo que nós, professores e elementos dos órgãos de gestão devemos cada vez ser mais críticos, mas ao mesmo tempo reflexivos, apoiando-nos na cultura identitária dos nossos territórios escolares, nas suas ameaças, necessidades e oportunidades únicas das nossas escolas. Reconheço e como não poderia deixar de ser, a minha escola está envolvida e imbricada nestes dois mundos, e quase sempre o mundo dos sistemas leva a melhor sobre o mundo da vida. Em lugar de se tentar encontrar um ponto de equilíbrio, eles quase sempre entram em conflito e em visões antagónicas. Nesta minha forma muito pessoal de encarar os problemas e os factos do quotidiano da minha vida profissional, fui encontrando obstáculos e constrangimentos de variadíssima ordem, e foi nesse patamar de realizações e irrealizações do quotidiano, que fui fazendo o meu constructo profissional.

Recordo-me, recentemente, de um episódio que concretiza claramente a força e o poder do mundo dos sistemas sobre o mundo da vida e os profundos conflitos “construtivos” que passei com a Diretora do Agrupamento, muito causados pela visão centralista e de controlo de todo um sistema.

Se reconheço que é muito interessante ouvir o atual Ministro da Educação e verificar que alguns dispositivos legais poderão vir a ser uma lufada de ar fresco no futuro, nomeadamente, na tentativa de mobilizar diretores, professores e demais

técnicos da educação para uma nova atitude na liderança e na formulação de decisões, infelizmente, e na maior parte das vezes, não são devidamente acompanhadas pelas estruturas intermédias e regionais (Tipo DGAE e DREN) que continuam a ter uma marca muito burocrática e rotineira de ver as matérias pedagógicas.

Atrevo-me a descrever a situação ocorrida no final do ano letivo anterior relacionada com o Destacamento por Ausência da Componente Letiva. Instalou-se o medo junto dos diretores, pois estes foram sujeitos a uma “ridícula pressão” exercida pelas estruturas intermédias e centrais, levando-os a não ousar e arriscar um milímetro quanto à indicação da componente letiva dos docentes de carreira, provocando um impacto nacional de treze mil professores terem ficado sem componente letiva.

Posteriormente, o Ministério, surpreendido e perplexo com tais números, colocou em nota informativa (apesar de ser com carácter remediativo) um conjunto de medidas de combate ao insucesso e à prevenção do abandono escolar, incentivando a aposta nos docentes de carreira.

Como naturalmente se compreende, avistamos nestas orientações e respetivas medidas uma oportunidade única para se dispor de recursos adequados para a operacionalização de um trabalho mais estruturado e sistematizado no combate ao insucesso escolar. Nesse caso, em particular, a nossa escola, a muito custo, e no que concerne ao 1º ciclo, apostou em medidas de coadjuvação nas áreas do Português e da Matemática, no apoio ao estudo e na constituição de turmas de homogeneidade relativa, conteúdo muito equivalente ao Projeto Fénix.

Matias Alves (2010:52) explicita a oportunidade do conceito de homogeneidade relativa:

“... a crença de que quanto maior for a diversidade intra-escola e intra-turma, maior é a riqueza das interações e as oportunidades de aprender tende a ser válida se, de facto, houver ambientes que propiciem as interações e a entreajuda. O que acontece em numerosas circunstâncias é que os alunos com maior dificuldade de aprendizagem tendem a colocar-se (e a serem colocados) à margem do processo de ensino e aprendizagem, sendo esse tempo um tempo morto que vai cavando o tédio e o alheamento. A ideia de que há um limiar para a

heterogeneidade tende a ser validada por diversas observações empíricas.”

Ainda, segundo Matias Alves (2010), e apesar de se reconhecer e valorizar a heterogeneidade, como o princípio gerador de maiores oportunidades de aprendizagem, constata-se, no entanto, que há limitações óbvias a este estado puro da heterogeneidade, entendendo-se que deve prevalecer a heterogeneidade moderada, pois esta serve melhor o propósito de mais aprendizagem de todos.

Neste sentido, constituem-se grupos de alunos com dificuldades de aprendizagem, em particular, nas disciplinas de carácter nuclear, sujeitando os alunos a um ensino intensivo e direcionado, mas de natureza temporária, acelerando os processos de aprendizagem para que os alunos possam rapidamente regressar à turma base passado algum tempo.

Refira-se, desde já, que o projeto Fénix é um exemplo de que o mundo da vida pode definir e condicionar o mundo do sistema, sendo muito interessante verificar que os últimos normativos legais relacionados com a organização e funcionamento do presente ano letivo, nomeadamente, ao nível das medidas de combate ao insucesso e abandono escolar foram beber às virtudes e às qualidades do referido projeto.

Atrevemo-nos, assim, a retirar do concurso quatro docentes do primeiro ciclo por considerarmos que face ao conteúdo da nota informativa que promovia o investimento em atividades e estratégias de combate ao insucesso escolar, a estratégia utilizada era a mais consentânea e mais viável para a obtenção de níveis de sucesso escolar no primeiro ciclo. O único fator que nos levou a esta tomada de decisão foi a crença e as evidências empíricas que é preciso ensinar melhor num universo tão heterogéneo, adotando um conjunto de estratégias de trabalho mais individualizado e diversificado, de maior exigência e mais apoio orientado para os alunos com dificuldades, o que implica uma maior mobilização de recursos humanos, pedagógicos e tecnológicos.

Numa reunião posterior, técnicos da DGAE e da DREN, numa atitude de desconfiança e de imputação de responsabilidades por atos de gestão incorretos provocam mais uma vez um cenário de intranquilidade, ansiedade e medo junto dos

diretores, dizendo que a interpretação por nós formulada à nota informativa não foi a mais adequada, pois afinal aquelas medidas não eram para aqueles professores que estavam em situação de não plurianualidade e tinha-se de respeitar escrupulosamente o crédito da escola, quando efetivamente nós sabíamos que para aqueles docentes não havia componente letiva, pois estávamos a falar de docentes de carreira. Com medo do tribunal de contas, de que algo de ilegal se estivesse a cometer, com enormes discussões, entre, nós, elementos da direção (reconheço e percebo a posição da diretora, pois a diretora e muitas outras foram conduzidas a isso), lá teve o Agrupamento de remeter um ofício a fundamentar a nossa posição e a solicitar qual o melhor procedimento a tomar numa situação destas, caso se viesse a concretizar uma interpretação abusiva da nossa parte àquela nota informativa.

Atendendo às circunstâncias muito peculiares em que foram redigidas as notas informativas, em que não fica devidamente explicitado se as medidas de promoção do sucesso escolar eram exclusivamente para os docentes em situação de plurianualidade, parece-nos ilegítimo que a administração fixe uma interpretação única da lei.

Sustentado no artigo 9º do código civil (interpretação da lei), ponto um que diz “a interpretação não deve cingir-se à letra da lei, mas reconstituir a partir dos textos o pensamento legislativo, tendo sobretudo em conta a unidade do sistema jurídico, as circunstâncias em que a lei foi elaborada e as condições específicas do tempo em que é aplicada”, acrescentando no ponto três que “na fixação do sentido e alcance da lei, o intérprete presumirá que o legislador consagrou as soluções mais acertadas e soube exprimir o seu pensamento em termos adequados.

Matias Alves (2009) convoca o termo legalismo como distorção da realidade, onde são vistas “as normas legais estatais como a verdade absoluta, independentemente de qualquer evidência (facto social), argumento ou interpretação extensiva que possa colocar em prova aquelas normas”, ou quando mais à frente diz “basear-se em argumentos legalistas para justificar decisões judiciais injustas significa contribuir para subjugar e não dar efetividade à “essência da função judicante” para submeter-se ideológica e politicamente ao legislador....”

Ou seja, no caso concreto em questão, consideramos que havia mais do que legitimidade para a interpretação por nós formulada, pois entendia-se que era a decisão mais acertada e justa atendendo-se às circunstâncias em que a nota foi emitida (medida reativa do governo face à surpresa e estupefação do número de docentes do quadro que estavam sem componente letiva), e ao caráter dúbio e omissivo da interpretação verbal do termo “professores em situação de plurianualidade ou não plurianualidade”

Nestas circunstâncias, Gil (2004), citado por Matias Alves (2011):

“Debaixo da precaução, da cautela, da desconfiança, habita o medo (...). O medo é uma estratégia para nada inscrever. Constitui-se, antes de mais, como medo de inscrever (...). Medo de agir, de tomar decisões diferentes das normas vigentes (...) Medo de arriscar. A prudência é a lei do bom senso (...)”

Este é um exemplo do “ruído” que se instala na escola e da preponderância atual do mundo dos sistemas sobre o mundo da vida. Continuo a referir se há um problema de insucesso escolar, de dificuldades de aprendizagem nas primeiras etapas da vida da escola, e se há a necessidade de organizar respostas diferenciadas, que passem por mexer nos tempos e nos espaços da sala de aula, temos de ser capazes de resolver esses problemas, com ações concretas e decisivas e que podem passar por ir além daquilo que está normalizado e padronizado. Se os créditos horários do 1º ciclo não permitem uma resposta adequada a esses insucessos, professores de carreira, sem componente letiva, a trabalhar nos Agrupamentos devem ser colocados nas escolas. É assim que a escola ganha personalidade, resolve problemas e torna-se diferenciadora de outras, trilha novos e diferentes caminhos, conduzindo, paulatinamente, à mudança dos sistemas e ao aparecimento de novos sistemas.

Recordo-me, também, de um episódio ocorrido nos primeiros dias de serviço como vice - Presidente do Agrupamento de escolas, que de alguma forma me marcou e me mobilizou para esta reflexão. Concretamente, e face aos problemas de isolamento e de interioridade das nossas escolas e das nossas crianças, que prejudicava o desenvolvimento harmonizado dos discentes, surge uma ideia atípica, mas interessante que era a de procurar adquirir uma viatura de nove lugares para a escola, que permitisse o transporte das crianças para atividades integradoras,

fossem elas de caráter mais lúdico ou extra curricular, ou de índole mais didático e pedagógico. Tentava-se, assim, responder ao problema do isolamento das crianças do primeiro ciclo, procurando encontrar estratégias conducentes à partilha de experiências enriquecedoras, principalmente, em termos de socialização e de estimulação a vários níveis, procurando potenciar o desenvolvimento biopsicossocial da criança. Logo à primeira, todos os elementos da direção consideraram a ideia interessante, contudo, foram logo colocados muitos constrangimentos e impedimentos à concretização da ideia. Para alguns, tratava-se de uma ideia completamente inexecutável, destacando-se, logo, a falta de um motorista devidamente credenciado e habilitado para o fazer. Outros, também, consideram a ideia totalmente lírica, pois não se coadunava com a missão e vocação da instituição “Escola”, e assim o projeto para aquisição de uma viatura não seguiu em frente.

Fica assim evidenciado e demonstrado a dificuldade de quem pensa diferente e ousa caminhar por vias alternativas:

“Num contexto entregue a rotinas é frequente que se produza a fagocitose daqueles que querem ser inovadores, uma vez que essas pessoas põem em causa a mecânica tradicional e pouco crítica dos processos de avaliação. Quem se interroga, quem procura compreender em profundidade o que faz e as suas consequências, quem tenta introduzir mudanças que exigem esforço interpela, automaticamente, aqueles que nada querem fazer. Por isso o devoram. Ao destruí-lo, destrói-se, também, a causa que aquele defende.” (Santos Guerra, citado por Quarto Minguante (2010) .”

Foi exatamente o que aconteceu no caso em questão, a proposta apresentada não se enquadrava na mecânica tradicional da escola, pois esta está organizada por uma perspetiva burocrática, que valoriza a uniformização de procedimentos, a centralidade das decisões, as inúmeras regras e regulamentos concebidos, a hierarquia da decisão, não havendo espaço para o novo e para a imprevisibilidade.

Na organização escola impera a formalidade das comunicações, a previsibilidade do funcionamento, a standardização de rotinas e uniformização de procedimentos, perspetiva essa que num outro tempo e num outro espaço e num outro contexto teve sucesso e provocou eficácia nas organizações, mas neste tempo, as respostas, terão, inevitavelmente de ser outras. Referimo-nos,

naturalmente, à perspetiva burocrática, que se poderá definir utilizando as palavras de Formosinho e Machado (2004), quando se refere à natureza essencial para uma relação pedagógica:

“ Sendo a relação pedagógica uma relação pessoal não pode ser sujeita a sistemas que se baseiam na impessoalidade, sendo a relação pedagógica uma relação pedagógica de pessoas concretas dificilmente se sujeita a esquemas que se baseiam na abstração. Sendo a relação pedagógica que se destina a transmitir conhecimentos, valores, normas, a crianças e adolescentes que diferem grandemente entre si por diferenças de tratamento, de origem social, meio ambiente, feita por pessoas também diferentes, dificilmente aceita soluções pedagógicas baseadas na uniformidade. Devendo a relação pedagógica ser uma relação pedagógica próxima não se compadece com sistemas que se baseiam na distância e afastamento entre quem decide e as pessoas interessadas na decisão. Podendo a relação pedagógica ocorrer entre pessoas muito diferentes em contextos muito diferentes não é facilmente enquadrável no princípio da “pedagogia ótima”, para a qual, aliás, não há qualquer base científica; pelo contrário, se há algum consenso entre as várias teorias pedagógicas são acerca da necessidade de qualquer relação pedagógica para ser sucedida, ter em conta as especificidades dos intervenientes e do contexto (Formosinho, 1984:16, citado por Formosinho e Machado (2004) ”

Estamos, assim, num novo tempo e num novo contexto, onde as perguntas são as de sempre, mas as respostas de hoje são outras e dizem claramente que urge valorizar e provocar novas respostas que saiam do registo burocrático, centralista e da previsibilidade.

Paralelamente a todas estas primeiras experiências profissionais educativas, como já referi, encontrava-me envolvido num outro projeto, este de cariz mais social e comunitário. Integrado numa outra equipa e consciente da necessidade de mobilizar vontades, de sermos empreendedores e dispormos de capacidade de iniciativa, preparamos o arranque das duas primeiras respostas sociais da instituição, na área da Componente de Apoio à Família, Centro de Atividades e Tempos Livres e Prolongamento Escolar. Sem qualquer tipo de apoio financeiro, sabíamos que para pôr no terreno tais respostas sociais e face à configuração das escolas isoladas, era necessário garantir num curto espaço de tempo a aquisição de uma viatura de nove lugares que permitisse o transporte das crianças. Num quadro de enorme entusiasmo e energia, a Comissão Instaladora envidou todos os esforços e encetou vários contactos com várias entidades empregadoras da Região e, num

curto espaço de tempo, conseguimos que uma empresa situada na região de Castelo de Paiva, fizesse uma doação à Instituição de uma carrinha de nove lugares, o que possibilitou o início de um novo “tempo” de desenvolvimento social para a Instituição e para a Comunidade territorial que estava a ser objeto de intervenção.

Este “simples” caso mostrou-me desde logo que o sistema educativo tem muito a aprender com outras práticas e outras dinâmicas comunitárias, neste caso com a dinâmica de muitas IPSS que têm hoje o condão de provocar várias ruturas, capazes de potenciar o desenvolvimento económico e local de muitos territórios por esse país fora. Registei desde aquela altura, que apesar de ser o mesmo “José António”, por vezes não parecia, pois a forma tipificada, burocrática e pouco versátil em que o sistema escola está envolvido contrapunha-se a um outro de tipo de registo, mais empreendedor, de sentido de risco e de criação.

Mobilizando vontades, acionando parcerias e protocolos de cooperação estreita, rasgando horizontes e vendo para além do tangível e do alcançável, é possível desenvolver projetos autónomos de sucesso e de eficácia que projetam e têm impacto na comunidade. Patenteou-se com este exemplo que a rigidez de pensamento de nós, atores educativos, impossibilitou a concretização de uma ação que foi possível concretizar num outro registo e numa outra área de intervenção.

A perspetiva de análise estratégica de Crozier e Friedberg (1977) é chamada por Matias Alves (2011), que começa por criticar as teorias clássicas da organização devido ao determinismo latente que estão alicerçadas, as organizações são uma construção, que resultam das diversas ações que os atores elaboram em conjunto, e que os indivíduos de uma organização não aceitam ser tratados como uma entidade passiva em relação aos meios. Cada indivíduo tem os seus projetos, a sua visão, as suas metas que procura desenvolver, mesmo que confrontado com as contingências estruturais institucionais da comunidade. A tónica é posta na liberdade do autor e na sua autonomia, na capacidade de negociação e de criação. Existe uma grande liberdade de interpretação do ator e na sua autonomia que modifica sempre a sua definição e conteúdo, mesmo que esta seja relativa (racionalidade limitada), e é neste jogo de trocas e de negociação entre atores interdependentes e visto existirem

zonas de incerteza (Condutas humanas não regulamentadas pela organização) que cada ator desenvolve e aplica as suas ideias e as suas práticas.

João Barroso (1998) alinha pelo mesmo diapasão falando de uma autonomia construída onde reside a possibilidade de as escolas, enquanto organizações sociais, mudarem as suas práticas, respeitando as especificidades locais. Tal como Crozier, Barroso fala de uma autonomia que pressupõe a liberdade de criar e a capacidade de agir, mas sempre numa lógica de sistema de relações e num contexto de interdependência. Para além disso, esta autonomia exprime sempre um grau de relatividade, sendo explicitado o conceito de racionalidade Limitada:

“a) que o ator não pode aplicar a solução ótima, isto é, a melhor possível para atingir os seus objetivos, devido aos constrangimentos que impendem sobre ele; b).....O conceito de racionalidade limitada remete simultaneamente para os constrangimentos da organização, para a posição do ator e para a sua personalidade. Estas três variáveis ou conjunto de variáveis combinam-se na escolha dos critérios de satisfação.Aplicando a sua inteligência às margens de liberdade deixadas pela organização que não pode regulamentar tudo, os atores desenvolvem estratégias de racionalidade limitada e são capazes de utilizar os recursos de uma situação e as ocasiões que se lhes oferecem para atingir objetivos pessoais.” (March e Simon (1958), citado por Matias Alves (2011)

E para isso importa e é aquilo que, efetivamente, tem faltado, ao contrário do registo de atuação em outros setores, como é o presente caso relatado, fazer sentir aos que trabalham e vivem nas escolas, ou aqueles que se relacionam, as vantagens efetivas do reforço da autonomia.

As palavras de Barroso (1998) são elucidativas:

“Por um lado, forem visíveis as vantagens tangíveis e intangíveis do reforço da autonomia das escolas. As primeiras traduzem-se nas contrapartidas que o processo de contratualização da autonomia tem de ter para as escolas, nomeadamente do reforço dos meios que eles possam ter. As segundas traduzem-se nos benefícios evidentes que a autonomia proporciona, quer do ponto de vista profissional dos professores e de todos os que trabalham na escola, quer acima de tudo no que se refere às aprendizagens dos alunos e à satisfação das suas necessidades.

- Por outro lado, se desenvolver uma pedagogia de autonomia, a todos os níveis, a começar na administração central e a acabar nas

escolas (ou vice-versa). Na verdade, a autonomia também se aprende e essa aprendizagem é o primeiro passo para ela se tornar uma necessidade. Daí que o processo de reforço da autonomia da escola, para além de introduzir alterações nas normas, deve, igualmente, e com maior acuidade, introduzir mudanças nas pessoas e na cultura das organizações em que trabalham. E aqui a formação tem um papel central.”

Ao longo do tempo, foi-se tornando elucidativo para mim que a verdadeira autonomia das escolas e dos agrupamentos tinha muito a aprender com a construção da autonomia e os percursos diversificados que estas Instituições fizeram. Hoje, estas Instituições desenvolvem uma intervenção local de proximidade junto das comunidades, em que a interação, muitas vezes o conflito e o compromisso dos diferentes atores sociais potencia e promove o crescimento e o desenvolvimento socioeconómico das comunidades locais. Neste particular, quem regula e controla o desenrolar das respostas sociais são os atores locais e as respetivas dinâmicas sociais implementadas, através da sua capacidade de mobilização, do seu sentido de missão e visão, mas também do seu sentido crítico e do seu perfil de empreendedor e sentido de risco.

Joaquim Azevedo (2012) refere-se ao compromisso social pela educação, onde a sociedade e a comunidade deve tomar conta da educação, investindo e comprometendo todos ao longo da vida, convocando todos para um envolvimento, devidamente esclarecido na melhoria da educação de todos os jovens e crianças, mas também os adultos nas suas comunidades de pertença, numa lógica de confiança, cooperação e compromisso. Este rumo, no sentido da melhoria contínua das escolas implica que as chamadas autoridades locais de educação contratualizem com o estado um conjunto de metas atingíveis e mensuráveis, no sentido da garantia da qualidade do ensino, tendo margens de liberdade e autonomia que lhes possibilitem traçar o seu plano de melhoria, encontrando o seu caminho e sendo capaz de o concretizar e cumprir.

Em síntese, Joaquim Azevedo (2012), transmite a ideia que é possível passar de uma pedagógica burocrática, impessoal e centralista para uma pedagogia de maior autonomia, responsabilidade e compromisso.

Atente-se nas suas palavras :

“Sustento que se inscreva a educação no espaço público e se enverede pelo capítulo da melhoria da educação, sustentadamente, ou seja, uma melhoria baseada em compromissos sociais e contratos de confiança, em programas de desenvolvimento e melhoria do desempenho das escolas, com responsabilidades claras, assumidas e avaliadas, quer pelo Estado, quer pela Comunidade.”

É neste caminho construído que, refletindo e comparando as duas variáveis – Escola e IPSS-, indago que, apesar de algumas conquistas de autonomia terem sido feitas, ao longo deste tempo profissional, a escola “Couto Mineiro Pejão”, como muitas por esse país fora, uma boa parte das ocasiões fechou-se sobre si mesma, não ousou provocar ruturas, ou as que provocou foram insuficientes, pois, por um lado, o estado centralista e prepotente não deixou ousar e, por outro lado, a escola por si só, também preferiu viver num registo de acomodação, de controlo central, sentindo-se mais segura nesse “guarda-chuva” protetor.

Crozier (1977) mostra na sua análise sobre poder e burocracia como a regra estrutura as relações entre os grupos, reforçando a impessoalidade na organização. Dentro desta perspetiva, a burocracia é uma solução organizacional que tenta evitar a arbitrariedade, o confronto entre os indivíduos e grupos e os abusos de poder. O sociólogo mostra como as regras unipessoais, a centralidade do poder de decisão, a distribuição dos grupos homogéneos e fechados aliciam comportamentos nos grupos organizacionais que reforçam ainda mais estas mesmas regras e estruturas levando à criação de um ciclo vicioso. Crozier (1964) reforça ainda uma outra função da burocracia, nomeadamente, a tentativa de evitar as relações pessoais e espontâneas, capazes de produzir conflitos. A regra estrutura as relações entre os grupos, reforçando a impessoalidade na organização. Desta forma, mesmo se a regra provoca inúmeras disputas dentro de uma organização, a falta de espontaneidade nas relações humanas e a formalização das relações asseguram o funcionamento do sistema evitando esses mesmos conflitos.

Em sentido contrário, e pese embora as diferenças em termos de objeto de intervenção e de função diferente de cada uma das entidades em causa, a Instituição soube construir o seu próprio caminho, pois negociou, articulou, interagiu com as redes locais e os seus atores, rasgando o seu raio de ação e construindo a sua autonomia. Torna-se evidente, que de todo este trabalho operacionalizado, a IPSS, num curto espaço de tempo, dez anos, aproximadamente passou de zero

trabalhadores para cem trabalhadores, de zero clientes para mil clientes, respondendo a uma panóplia de serviços sociais, colocando-se como uma plataforma de inserção profissional e de empregabilidade, mas também de formação, respondendo às necessidades sociais, mas ao mesmo tempo criando riqueza, tornando-se, claramente, hoje, num polo de desenvolvimento local, que arrastou outros tipos de desenvolvimento, como seja a fixação das populações a estas terras.

Em sentido contrário, e fruto da rigidez centralista e de um controlo burocrático, mas também de um “statu quo” instalado, e de alguma inércia desejada, e apesar de se reconhecer alguns progressos/modificações positivas, passado mais uma década de trabalho neste agrupamento de Escolas, os problemas de fundo deste agrupamento não estão resolvidos. Às vezes, a sensação que se tem é que as mudanças são muito vagarosas, faltando quase como um “choque pedagógico” que promova uma mudança de paradigma.

Ken Robinson (2012), numa das suas brilhantes palestras, refere-se que em vez de se insistir na evolução de um sistema educativo burocrático e dirigido centralmente, tipo de uma educação industrial própria de séculos passados, devemos-nos centrar e investir numa revolução na educação, que se baseie na inovação. O autor cita Abraham Lincoln, numa inspiradora declaração que se coaduna e encaixa com os nossos novos tempos da educação:

“Os dogmas de um passado calmo são inadequados a um presente tempestuoso. O presente é extremamente difícil e nós temos de elevar com o desafio. Como o nosso caso é novo, temos de pensar numa nova maneira e agir de uma nova maneira. Temos de nos desenredar e assim salvaremos o nosso país.”

O “nosso Iceberg está a derreter” de Kotter (2011) é também uma bela metáfora que traduz a situação de inevitabilidade de mudança radical no sistema educativo e que para isso é preciso criar uma noção de urgência, alargando e ajudando os outros a ver essa necessidade transformacional. E para o efetivar, a base da confiança, da transparência, do envolvimento alargado de uma comunidade de líderes devidamente alinhada e sintonizada com a orientação para a mudança permite e contribui para a disseminação de uma ideia, de uma visão e de uma

estratégia de mudança. O surgimento de uma nova cultura e a consolidação de um novo paradigma terá de se suportar numa mensagem de comunicação inteligente e de persuasão, onde continuamente nos vamos certificando que a visão e as estratégias apresentadas estão a ser compreendidas e sentidas como de necessidade iniludível, envolvendo os atores educativos, transferindo-lhes competências e responsabilidades para agir, premiando o mérito e criando sucessos visíveis e contínuos

Em suma, uma nova ordem de maior e melhor autonomia para as escolas só é possível na verdadeira aceção da palavra se se conseguir envolver e mobilizar uma diversidade de elementos da comunidade num caminho construído e negociado, mas sempre acreditando de uma forma firme e veemente numa nova cultura e num novo paradigma e que o futuro será diferente do passado, mas sempre fazendo desse futuro uma realidade e crendo que estas novas formas de comportamento e de regulação social são bem-sucedidas e que se tornaram suficientemente fortes e consolidadas para enterrarem em definitivo os modelos tradicionais.

De facto, e apesar de todos os esforços, a escola continua a ser uma espécie de passevit, onde se entra desigual, e onde se sai certificadamente mais desigual, não conseguindo responder a todos com qualidade. As questões das desigualdades e das grandes assimetrias permanecem iguais, a participação social e comunitária é ainda muito incipiente.

Em contraponto, as IPSS, dotadas de personalidade jurídica própria souberam fazer o seu percurso autónomo, pois assumiram de uma forma evidente o princípio da subsidiariedade, isto é, o princípio que o estado manda que ele não faça nada que as pessoas possam fazer por si, individualmente ou associadas. E foi isso precisamente que se concretizou no setor social. Ao Estado cabe garantir a existência de estratégias, medidas e respostas sociais que promovam a luta contra a pobreza, a exclusão e desigualdade social, assim como garantir a existência de equipamentos sociais de apoio à família, à juventude, aos idosos, etc. Através de protocolos e contratos com as organizações do terceiro setor (IPSS e Misericórdia), o estado garante que estas respostas sejam adaptadas às especificidades do território e da sua população. Este primeiro passo (princípio da subsidiariedade),

articulado com outros caminhos de diferentes fontes de financiamento, pela inclusão e participação cada vez mais efetiva na implementação de projetos de âmbito nacional (POPH e outros), o apoio direto das famílias, a responsabilidade social das empresas, a criação de novas parcerias com empresas alicerçou a sua sustentabilidade, a sua eficácia e eficiência e respetiva autonomia, pois os vários agentes locais, em reflexão crítica sobre a intervenção no território, sempre numa perspetiva de qualidade desenharam respostas tipo medida adequadas às idiossincrasias das suas comunidades.

No campo da educação e das escolas, o princípio da subsidiariedade está logo hipotecado, pois a escola, ao contrário das IPSS não detém de condições e de margem de liberdade, salvo raríssimos casos, para poder implementar respostas tipo medida. Atrevo-me a dizer que seria muito interessante e pertinente experimentar e pôr no terreno “projetos piloto” que incorporassem o modelo do Ministério da Segurança Social, que prefigura o modelo de contrato/protocolo de cooperação. Em modalidade de contrato, de protocolo ou outro procedimento afim colocar nas escolas e só nas escolas as verbas que garantam uma verdadeira autonomia financeira (pagamento a professores, docentes, técnicos, expediente, desenvolvimento das turmas,...), ou seja, dotar a escola de instrumentos básicos que permitam a reconfiguração e o caminho próprio a seguir. Aí, a escola, com as suas problemáticas bem definidas e diagnosticadas tinha condições para desenhar os seus rumos de atuação e de intervenção, rompendo ideias pré-estabelecidas, preconceitos, modos de pensar rígidos e pouco flexíveis. Acredito de uma forma veemente que, dando estas condições às escolas, estas sairiam do seu registo tipificado e provocariam ruturas e conflitos, que se traduziriam em promoção do desenvolvimento destas comunidades educativas, desde que os perfis de inovação, de co construção, de criatividade conseguissem resistir às práticas rotineiras e instaladas.

Joaquim Azevedo (2010) refere-se a uma mudança de paradigma que consistiria na transferência de competências para as escolas, baseando-se num modelo de confiança e responsabilidade, numa base contratual (sistema muito parecido com o da Segurança Social aquando da celebração de acordos de cooperação para a dinamização das diversas respostas sociais de cada Instituição),

suportada no estabelecimento de um conjunto de metas e planos anuais de melhoria que eram devidamente acompanhados e escrutinados pelo sistema de agências criado pelo sistema Central, e depois num quadro mais alargado, a Inspeção Geral da Educação procederia aos mecanismos de verificação, acompanhamento dos processos e correção das assimetrias.

O autor Joaquim Azevedo (2008:11), para além de um outro conjunto de condições enunciadas para a consagração de uma efetiva autonomia e liberdade, refere-se a uma medida que merece uma particular atenção, que é a seguinte: “reordenar todo o edifício legislativo e toda a administração educacional, segundo o princípio da subsidiariedade, da eficácia e da eficiência”, que é no fundo um pouco a crença que fundamento e as linhas orientadoras definidas pelo Ministério que tutela as Instituições particulares de Solidariedade Social replicadas por esse país fora. “Numa formulação pela negativa, o princípio da subsidiariedade do Estado manda que ele não faça nada que as pessoas possam fazer por, individualmente associadas” (Pinto,2003:49, citado por Azevedo (2008:3).

Num outro registo, provavelmente mais ambicioso e mais atrevido, e que vai sendo ventilado nos bastidores da educação, principalmente, em alguns debates nacionais sobre educação é que as escolas possam no futuro ser dotadas de personalidade jurídica própria, como são hoje as IPSS e as Misericórdias, existindo autores, como o próprio Joaquim Azevedo (2010) que advoga que se isso for sinal de um fornecimento e prestação de muita qualidade na educação, com dinâmicas educativas comunitárias ótimas, seja ela pública, cooperativa ou privada o estado deve apoiar e estimular todo este tipo de iniciativas.

Dou mais um pequeno exemplo que confirma a discrepância de procedimentos, que às vezes chega a roçar o incompreensível e o inconcebível. No nosso agrupamento, e em todas as escolas do país, a distribuição de horas para as tarefas de apoio educativo que apoiam os professores de educação especial nas atividades com alunos NEE é determinado pelo plafond das horas propostas, em cada período, pela estrutura Regional chamada DREN, que nas atuais circunstanciais de austeridade, mas já desde longa data atribui um número de horas que fica sempre aquém das reais necessidades do agrupamento. Mais, a escola não detém de autonomia financeira que permita, por exemplo, utilizar as receitas próprias para esse fim educativo, e nestes casos específicos, chega-se ao ponto de

ter de se pedir aos pais para que os seus educandos permaneçam nos seus domicílios, durante determinado tempo, pois não existem horas suficientes para se fazer o devido acompanhamento.

Reconheça-se que a escola já vai engendrando medidas alternativas que possam obviar estes problemas, através de Candidaturas a Contratos de Emprego Inserção, de indivíduos desempregados, a auferir do respetivo subsídio de desemprego, ou através de Protocolos de Cooperação com as Autarquias Locais para que estes coloquem pessoas que também contratam através das medidas referidas anteriormente. Contudo, este não é o cenário ideal, pois é algo precário e pouco estruturante, devendo antes passar pelo seguinte: existe necessidade, encontra-se a solução, que é contratar o operacional devidamente qualificado e habilitado para garantir a apoio necessários aos alunos com NEE. Situação de fácil resolução numa Instituição Particular de Solidariedade Social, pois, por natureza, e fruto da autonomia financeira detida, a Instituição, de uma forma ágil e direta, resolve o problema.

PARTE II

Projetos Formativos Diferenciadores

Relativamente ao aparecimento de projetos diferenciadores e pela influência exercida, enquanto dirigente de uma IPSS, desde cedo me fui apercebendo que a escola era uma zona privilegiada por excelência para o desenvolvimento de projetos diversificados, destinados a um outro tipo de público, onde escasseavam as respostas formativas de conteúdo mais profissionalizante.

Ao contrário do expectável e previsível, foram as entidades privadas do concelho e as IPSS que aproveitaram melhor as oportunidades formativas no concelho, dinamizando várias ofertas formativas (EFA, formação Modular Certificada, formação para grupos Desfavorecido, formação Contínua,...) e fazendo, claramente o seu próprio crescimento, muitas delas sem capacidade Instalada adequada, nem recurso humanos suficientes. O Estado acabou por investir e continua a investir em milhares de euros para melhorar a capacidade instalada destas Instituições, quando Instituições educativas devidamente credíveis poderiam desenvolver mais, melhor e de maneira mais eficiente essas dinâmicas formativas. Mais uma vez, as razões que originaram estes acontecimentos são os mesmos: entender-se, erradamente, que a escola não tinha vocação para este tipo de dinâmicas de formação; acomodação e dificuldade de pensar diferente e de arriscar em coisas novas; muita dificuldade em mudar práticas Instaladas;

Quando Ken Robinson (2012) fala da “tirania do senso comum”, que nos enredamos em ideias pré concebidas, em dados que encaramos como adquiridos, não desafiando o que tomamos como certo, inovar torna-se difícil. Como diz o autor e muito bem, a escola continua sustentada num modelo industrial de educação, num modelo de fabrico que se baseia na linearidade e na conformidade e num processamento em série. E é por isso que a escola não está ainda vocacionada para outro tipo de dinâmicas inovadoras de formação, que apostem em soluções personalizadas adaptadas às circunstâncias do local, que saiam do registo de “fast food”, onde há standardização de rotinas e uniformidade de procedimentos, onde o funcionamento é demasiado previsível e protetor.

No caso concreto em questão, o Estado Central impôs um conjunto de requisitos e critérios de acesso a estes projetos formativos a entidade de natureza privada, excluindo entidades de natureza pública, não colocando, em plano de igualdade, os mecanismos de acesso a estes projetos formativos.

A escola assistiu impávida e serena, mas também sem armas para poder exercer o contraditório, à proliferação e replicação de vários percursos formativos de adultos promovidos pelas várias entidades de natureza privada e Instituições Particulares de Solidariedade Social do concelho, muitas deles de qualidade duvidosa, sem a capacidade instalada mais adequada, nem os recursos humanos mais habilitados.

Como evidência de tal procedimento, diga-se que uma escola, sendo entidade Pública, aquando da aprovação de um respetivo projeto de financiamento tem logo de estruturar a sua execução em duas variáveis: do valor total do projeto, 30% tem de ser assegurados pelo orçamento de estado e os restantes 70% ficam da incumbência do Fundo Social Europeu. Estes projetos, por natureza, estão distribuídos por várias Rúbricas de Financiamento, a saber: Rúbrica 1- Encargos com Formandos; Rúbrica 2- Encargos com Formadores, incluindo a sub Rúbrica Formadores Internos e Formadores Externos; Rúbrica 3 – Encargos com outro Pessoal afeto ao Projeto; Rúbrica 4 – Rendas, Alugueres e Amortizações; Rúbrica 5- Encargos diretos com a Preparação, desenvolvimento, Acompanhamento e Avaliação; Rúbrica 6 – Encargos Gerais do Projeto.

Assim, e para uma explicitação genérica, regista-se, por exemplo, que 300.000 € da totalidade de um projeto, 90.000 € tem de ser assegurados rigorosamente pelo orçamento de estado, e no caso das escolas, a única forma que existe é através dos vencimentos dos Formadores Internos, isto é, os professores do Quadro da Escola. Refira-se que a nossa escola e muitas outras, certamente, por esse país fora têm muita dificuldade em assegurar esta contrapartida, primeiro porque não têm um corpo docente estável, muitas vezes jovem, que ainda não tem vínculo ao estado, ou caso o tenham, os salários são manifestamente baixos, não se conseguindo adicionar valores suficientes para assegurar a contrapartida pública nacional.

Segundo, dado estes percursos estarem divididos em duas componentes, a escolar e a profissional, geralmente para a última componente, a escola tem de recorrer a formadores externos, ou então, formadores para oferta de escola, valores que não vão ser contabilizados na Contrapartida Pública Nacional. É nesta relação quase umbilical, entre os 30% e os 70%, que as escolas vivem a sua angústia permanente, pois se não atingirem os 30% (90000 €), não vão conseguir executar os outros 70% (210.000€), podendo ficar assim comprometidos o desenrolar competente e adequado destes projetos formativos, muitas vezes sendo um fator impeditivo e inibidor de se enveredar de uma forma mais ambiciosa para este tipo de projetos diferenciadores. Regista-se que, caso não seja possível atingir os ditos 30%, inevitavelmente, também não se atingirá os 70%, com naturais prejuízos para o desenvolvimento do projeto.

Em sentido oposto, uma entidade privada, seja ela qual for, não possui qualquer condicionamento a este nível, pois não é obrigada a estabelecer esta relação quase unívoca entre os chamados 30% e os 70%, podendo desenvolver o seu projeto, com total margem de liberdade, podendo cumpri-lo na sua totalidade, desde que cumpra os critérios de elegibilidade previstos nos normativos legislativos.

Para além disso, a diferença de qualidade entre os dois polos referidos, ao nível da capacidade instalada é abissal. Conforme pude verificar, na escola existem salas devidamente equipadas e apetrechadas (ao contrário, as IPSS, muitas vezes, ainda, precisam de alugar salas), com computadores, projetores multimédia, telas, fotocopiadora, impressoras, sala de Tecnologias de Informação e Comunicação, devidamente equipadas com computador, com ligação em rede e com Internet, com a possibilidade de utilizar os Espaços da Biblioteca para locais de estudo, de trabalho e de investigação, bem como todo um conjunto de áreas sociais (Bar de alunos, professores,...) que são sempre úteis para a execução física e pedagógica destes percursos formativos. Mais ainda se pode comparar, pois também é visível que as escolas, pela sua natural vocação de ensinar e formar cidadãos tem um corpo docente devidamente qualificado e habilitado, que desde que sejam feitos alguns ajustamentos pode tornar-se uma estrutura formativa altamente credível e habilitada, capaz de competir com qualidade com as demais.

Rui Canário (1994) explicita que qualquer sistema se pode auto regular – equifinalidade, alicerçada na Teoria Biológica do austríaco Ludwing Von Bartalanffy:

...” é possível, a nível local, a partir da análise das situações concretas do território, serem definidas prioridades educativas que integrem a política nacional e que constituam uma recriação original dessa política. Mais do que uma mera aplicação das grandes prioridades nacionais, trata-se de uma redescoberta e uma reinterpretação feita a partir das condições locais.

Contextualizando às circunstâncias e realidades locais do agrupamento de escolas em questão, um dos panoramas mais desejáveis era a de que a escola neste caminho construído de autonomia impusesse uma abertura definitiva à diferença e na apropriação dessa nova cultura se tornasse uma escola diferente, que fundamentasse uma contratualização com entidades locais. Azevedo (2010) alude a autoridades locais de educação, dimensionadas num registo de pequena escala e de proximidade, baseada em compromissos sociais e contratos de confiança, em programas de desenvolvimento e melhoria do desempenho das escolas, onde a inovação e a contínua melhoria dos desempenhos das escolas estivessem instituídas como processos naturais.

Nóvoa (2009:39) refere:

“é preciso abrir os sistemas a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença é a mudança. Em vez do trasbordamento, uma nova conceção de aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação, pensando no local e para o local, “pensando a escola a partir de um projeto de sociedade, com base numa ideia de que queremos que seja a vida e o dever coletivo (Canário,1994)

Mais ainda se constata e da experiência comparativa entre as duas realidades profissionais que os percursos formativos desenvolvidos por entidades públicas são mais eficientes, mais eficazes e de melhor qualidade a todos os níveis. Mais um exemplo concreto, um Curso de Educação e Formação de Adultos de Técnicas de Mesa/Bar, de 1935 Horas, de nível 3 pode custar a uma escola 280.000 €, já o mesmo curso ou equivalente, não é executado por menos de 430 000 € numa entidade privada. Isto são factos visíveis e tangíveis todos os dias, pois temos o privilégio de estar em duas realidades, e depois imagine-se o que seria isto replicado por milhares de percursos formativos por esse país fora.

Tal situação ocorre, pois as entidades privadas, e neste caso concreto as IPSS ao não disporem da capacidade instalada adequada têm de contratar serviços externos, como seja o arrendamento de Instalações para o desenvolvimento das práticas formativas (aluguer de uma cozinha e de salas TIC, por exemplo, sejam elas de conteúdo teórico e/ou mais tecnológico, o aluguer ou a aquisição de material informático). Mais se refere que a equipa técnica imputada ao projeto, no caso das entidades privadas têm de contratar administrativos, contabilistas, coordenadores pedagógicos, coordenadores financeiros e pessoal operacional. Ao contrário, as entidades públicas conseguem uma melhor eficiência administrativa – financeira e técnica, pois, por um lado, têm capacidade instalada (salas de formação para as componente teóricas e técnicas), e por outro lado, os colaboradores responsáveis pelas tarefas administrativas, contabilísticas, de coordenação financeira e de pessoal operacional são tudo recursos internos e endógenos oferecidos e rentabilizados pela nossa unidade educativa que garantem uma execução e desenvolvimento bem sucedido do projeto, não tendo assim a entidade necessidade de fazer qualquer contratação de serviços externos a este nível.

Reconheço que, em relação a este processo, sou um intérprete privilegiado, pois possuo dois tipos de lentes, que me permitem ver estas duas organizações de uma forma global, articulada e integrada. E é nessa leitura e reflexão permanentes que encontro razões para que tal aconteça. Em primeiro lugar, as estruturas centrais, e aqui refiro-me concretamente aos decisores políticos não têm conhecimento sustentado sobre o funcionamento e a dinâmica da formação profissional no seu todo, não valorizam e relegam para segundo plano ou para outras funções técnicos afetos, por exemplo às estruturas regionais com profundos conhecimentos sobre estas matérias específicas, que certamente dariam um contributo importante para a tomada de decisões políticas mais acertadas e adequadas. A título de exemplo, constatei em várias reuniões na Direção Regional de Educação do Norte que os diretores regionais não dominam estas matérias complexas e não há um esforço para se suportar no know-how lá existente. Muitas das vezes a política para tomar decisões ajustadas precisa de se suportar no técnico especialista.

Uma outra razão relaciona-se com a inexistência de lógicas de ponte entre estruturas, dou o exemplo dos serviços do Ministério com as estruturas do Programa Operacional do Potencial Humano, verificando-se que as estruturas não estabelecem diálogos consistentes, nem aprofundam um tipo de comunicação mais fluido e escorreito, os processos de monitorização e avaliação são incipientes, existindo uma escassa avaliação e controlo do processo e dos resultados alcançados. É verdade que se fazem muitos diagnósticos e estudos, mas até hoje não conheço um que estabeleça comparações e demonstrações verificáveis sobre, por exemplo, o impacto dos Cursos de Educação e Formação de Adultos nas escolas públicas e nas entidades privadas, um estudo rigoroso que inclua a razoabilidade dos custos e que dimensione o critério dos três E, Economia (gastar menos), Eficácia (alcançar os resultados pretendidos) e Eficiência (fazer e gastar bem). Certamente, e não tenho dúvidas que chegariam a resultados muito interessantes e às conclusões aqui evidenciadas, relatadas e explicitadas.

Em síntese, mais uma vez parece, que estamos perante um sistema anárquico, debilmente articulado, desconexo entre intenções, metas e ações, havendo quase como uma desregulação pela mesma razão de sempre, à luz da minha lente: a gestão das Instituições do estado não deveria ser realizada a partir do centralismo dos Ministérios. Só quem está próximo da realidade deve saber afetar verbas no pormenor e qual a melhor forma de o fazer. Processos centralizados não atendem à miríade de situações nem são sinónimo da melhor escolha.

Estando no terreno, observando tais discrepâncias contínuas e sistemáticas, um profissional de educação tem dificuldades em perceber a propalada e o obcecado discurso de austeridade e de contenção de custos, quando nas nossas “barbas” vemos desperdícios e opções completamente desajustadas, quando se verifica que com pequenos detalhes toda a diferença poderia acontecer. Pela nossa falta de poder para agir e mudar o atual estado de coisas, mesmo que repetidas vezes, em circunstâncias impróprias e, às vezes, até um pouco atrevidas, ousamos dizê-lo, sentimo-nos, no final, completamente frustrados e resignados, pois às vezes ficamos sós, com a noção de que somos tão pequeninos e insignificantes, mas tendo sempre a grande convicção e esperança, que a persistência pode um dia mudar o “statu quo” instalado. No caso concreto, não reclamo mais ou menos

estado, continua a falhar-se porque, em grande medida, continua a discutir questões que não fazem grande sentido, deixando outras de fora.

O que urge é que o estado evolua no sentido de uma intervenção mais inteligente e que nos imensos diagnósticos que produz, chegue a estas conclusões., pois não se escuta quem está no terreno.

Esta situação relatada encaixa-se perfeitamente nas seguintes palavras:

“o nosso mal maior é a crise da inteligência: o défice da inteligência que não consegue ver os efeitos nefastos das decisões que se tomam; o défice da inteligência que desrespeita a justiça e se deixa guiar pelos critérios da conveniência que não servem o desiderato da melhoria da educação” (Michel Crozier, citado por Matias Alves (2012)

Mas para isso os intervenientes locais devem ser sempre escutados com toda a atenção, pois são eles muitas vezes que podem influenciar e ter poder para decidir de outra forma.

A rigidez de pensamento e de práticas, a estrutura organizativa da escola muito burocrática e tradicional, a inexistência de mecanismos facilitadores de candidaturas a projetos inovadores e diferenciadores por parte do Estado Central impediu um crescimento sustentável e gradual da escola em outros registos e horizontes de atuação, que as escolas e os professores não estão habituados a lidar, mas que, inevitavelmente são um novo caminho quer se deve trilhar e ousar construir de uma forma contínua e duradoura.

Em termos do meu posicionamento pessoal quanto a esta matéria, procurei, dentro das minhas possibilidades mobilizar e persuadir outros para a importância destes projetos e para a urgência e pertinência dessa aposta Educativa. Contudo, nestas circunstâncias, muitas vezes senti a lógica da desconfiança, do epíteto “lírico”, de sentir que nos olhares havia quase como um *“estás-te a armar, estás-te a exhibir”*. Segundo Maquiavel, o inovador cria inimigos em todos os que prosperam na velha ordem.

É por isso que as mudanças foram paulatinas e graduais, pois em contextos rígidos e tradicionais de atuação e a escola é o local predileto deste tipo de atuação, não se consegue operacionalizar mudanças estruturantes e com impacto sozinho,

só mobilizando equipas e envolvendo os demais com entusiasmo e energias positivas. Apesar de tudo, alguns resultados foram conseguidos, como seja a aprovação de candidaturas de Educação e Formação de Adultos e Formações Modulares Certificadas desde dois mil e seis, muito por força da persistência de atuações e da vontade indómita em entrar em novas valências educativas. Para o efeito, muito da experiência adquirida enquanto Dirigente Associativo foi transferida para o campo educativo, e aqui registo a forma como os Serviços Administrativos do Agrupamento acolheram estes projetos, com uma enorme disposição para aprender, com uma grande versatilidade e flexibilidade. Se a componente pedagógica destes projetos é importante, a dimensão financeira e física também o é, e isso exige conhecimentos, capacidades e atitudes e uma grande capacidade para o trabalho. E foi isso, algo que nunca faltou, continuando hoje com a perceção que os serviços administrativos do agrupamento estão em condições de assumir projetos e dinâmicas formativas de maior alcance e dimensão.

A este nível, a escola detém de um Know-How e de um potencial de crescimento enorme, para definir caminhos alternativos de crescimento, desde que o estado aceite estas diferenças, mas também as direções das escolas, os professores, os encarregados de educação, os assistentes operacionais e os assistentes administrativos assim manifestem essa vontade. Para isso, a mudança tem de ser progressiva, com paciência e persistência, tendo de se ter uma enorme capacidade de resiliência à frustração, e crendo que a efetiva mudança só acontecerá quando as várias equipas que compõem a escola se encontrem verdadeiramente mobilizadas para um novo tempo e uma nova era de atuação que aposte em dinâmicas formativas de grande intensidade e envolvência junto da população Adulta e jovem.

Desde 2005, e sempre influenciado pelo que fui aprendendo em termos de dirigente de uma IPSS, e atendendo às problemáticas sociais do Couto Mineiro devidamente plasmadas no Projeto Educativo, entre as quais se destaca os ambientes familiares desajustados que arrastem consigo outros problemas, como por exemplo o da indisciplina em meio escolar, o insucesso escolar, as crianças com baixa autoestima, as baixas expectativas face ao futuro, acabei por liderar e coordenar toda uma equipa na perspetiva de se investir e apostar em ofertas

formativas diversificadas, onde a componente tecnológica e profissionalizante, do saber fazer assumia um relevância em relação às demais.

A primeira experiência foi um Curso de Educação Formação, mais tarde alargamos para dois, três percursos formativos de CEF, ousamos depois alargar a oferta formativa aos Cursos Profissionais, sabendo que sendo uma EB 2/3, não tínhamos a vocação e o perfil exato para o fazer. Registo, contudo, que face à credibilidade e à confiança conquistadas, a Direção Regional de Educação do Norte acolheu de uma forma positiva o nosso pedido de parecer, e a partir desse momento rasgamos o nosso raio de ação, e entramos no ensino secundário, na variante do ensino Profissional.

Paralelamente a esta iniciativa, fomos apresentando candidaturas a Cursos de Educação e Formação de Adultos e a unidades de formação de Curta Duração, entrando num “mercado”, que na altura era quase exclusivo de algumas entidades privadas, bem como de algumas IPSS. Entendia-se que tendo em conta a nossa capacidade instalada, os nossos recursos humanos, a qualidade das nossas instalações e dos nossos materiais pedagógicos, era de todo legítimo enveredar por estas ofertas formativas, alargando as nossas balizas de atuação. Se entidades formativas, de cariz privado estavam no terreno, às vezes com duvidosa capacidade instalada, era de todo ajustado colocar-se no terreno com ambição e estratégia. Nesse sentido, e procurando ser diferente dos demais, não por querer ser diferente, mas acima de tudo, por acreditar que a estratégia teria de passar por algo mais estruturante e organizado, entendemos definir a seguinte prioridade educativa: “o Agrupamento de Escolas manifesta a vontade em investir, de uma forma estruturante, metódica e organizada, na candidatura a ofertas formativas que incluam e atravessem a área da Hotelaria, Turismo e Restauração, sejam elas CEF`s, EFA`s e Cursos Profissionais.”

Na altura, os nossos “concorrentes” optaram por dispersar a oferta formativa, entrando em várias áreas de formação, sem uma estratégia de médio e longo prazo, onde a quantidade e o número de cursos era mais importante que a própria qualidade formativa.

No nosso caso, a aposta especializada na área do Turismo, Hotelaria e Restauração, devia-se às expectativas positivas depositadas nesta área, muito por

culpa, da perspetiva de construção de vários empreendimentos turísticos de qualidade na região, entre os quais se incluía o Hotel Douro 41, que estava situado a escassos metros de distância do nosso Agrupamento de Escolas. Tinha-se conseguido provocar na comunidade Educativa expectativas positivas e esperança num futuro de qualificação e de empregabilidade para os jovens que concluam este tipo cursos.

Acreditava-se e ainda se acredita que no futuro a escola possa ser uma referência e um polo de formação profissional e escolar de qualidade, contribuindo para o aparecimento de verdadeiros profissionais, que possam prosseguir com sucesso as suas carreiras, quer continuando no sistema educativo, quer entrando de imediato no mercado de trabalho. Registou-se, também, que não enjeitaríamos, contudo, outras ofertas formativas de outras áreas formativas desde que a escola reunisse condições logísticas, físicas e humanas para a implementação dos respetivos percursos formativos, e desde que houvesse adequabilidade ao contexto local onde estávamos inseridos.

Assim, antes de se enveredar por apostas dispersas, pontuais e de duvidosa sustentabilidade, a nossa intenção e proposta formativa vai claramente para uma linha de intervenção coerente, estruturada e sustentada no tempo.

É neste contexto e acreditando de uma forma veemente que esta estratégia vai ter sucesso, que por iniciativa nossa, digo escola potenciamos a capacidade de integração da escola na comunidade local. Mais concretamente, e tendo presente a aposta formativa na área da hotelaria e restauração, acreditando que a escola se possa converter num pequeno polo de formação profissional, a escola dimensionou e valorizou a importância de um investimento de quinze milhões de euros na construção de um Hotel, a escassos metros de distância da nossa escola. Mostrando a vontade desta estrutura Hoteleira fazer parte do nosso Conselho Geral, por nossa iniciativa fizemos a proposta para a Diretora do Hotel ser uma das representantes da comunidade, convite que foi desde logo aceite e, ao longo destes anos tem sido um parceiro muito ativo, com sugestões, opiniões, sempre muito pertinentes, e que de alguma forma nos tem ajudado a construir este percurso formativo. Para além de podermos através da modalidade de contrato de parceria, utilizar e otimizar as excelentes instalações e equipamentos para o desenvolvimento

da componente técnica dos nossos cursos, temos também a possibilidade de integrar no mundo do trabalho, no pós formação, os nossos alunos que terminem os percursos formativos. Mais ainda, e tendo presente que este Hotel faz parte de uma cadeia vasta de hotéis do país, esta integração pode promover mais e melhor empregabilidade, saindo até do raio de ação deste hotel, desde que seja muito ativada e reforçada esta parceria, apostando cada vez mais na qualidade da formação para se poder ser competitivo neste mercado laboral/formativo.

E se todos os critérios atrás elencados são mais de ordem técnica, há outras de âmbito pedagógico que são decisivos e legitimam ainda mais a urgência de se desenvolver na escola dinâmicas de educação e formação para a população adulta e, naturalmente, para a família.

Penso hoje que é consensual a urgência de trabalhar com as famílias. Há questões sociais de extrema gravidade que precisam de ser equacionadas no quadro familiar. A escola deve ter hoje uma capacidade de interlocução com a comunidade, em especial, com a família, pois estas são a base da educação, e nesse sentido deve desenvolver dinâmicas de educação e de formação que devem ir ao encontro dos interesses da comunidade.

O relatório da OCDE (2012) aponta, ao nível das práticas educativas, uma medida que aponta como caminho para a equidade o reforço dos laços entre a escola e a família, nomeadamente na perspetiva de ajudar os pais das famílias mais desfavorecidas a saberem apoiar os filhos nos estudos.

Os resultados do PISA, aliás, evidenciam que as escolas que obtêm os melhores resultados, em todos os países, incluindo Portugal, são as que estão inseridas em meios desenvolvidos do ponto de vista social, económico e cultural – e onde também geralmente as famílias têm uma ação concreta ao nível do apoio escolar aos filhos, nas quais se verifica, ao mesmo tempo, uma dinâmica cultural na comunidade que incentiva o gosto pela aprendizagem e pelo conhecimento.

Hoje, quando analisamos os Relatórios das reuniões dos Diretores de Turma dos vários ciclos e níveis de escolaridade, e quando nos detemos nos problemas do insucesso escolar e nas causas que lhe estão associadas, verificamos que os diagnósticos assentam, em larga medida, em razões de ordem familiar quase

sempre associada a problemas sociais, mas muitas das vezes há da nossa parte, professores uma crítica e um acento exagerado sobre as famílias, mas não são apontadas soluções, não se refletindo com consistência se as causas do insucesso não estarão em nós, docentes e nas nossas práticas pedagógicas quotidianas.

A maior parte das vezes, o problema família é repetido vezes sem conta, de reunião em reunião, mas há quase como uma cultura de costas voltadas, de dificuldades em estabelecer compromissos e culturas de negociação, de efetivar um trabalho de efetiva colaboração e envolvimento com os pais e encarregados de educação.

E nesse particular, as dinâmicas de formação direcionadas para adultos, quer cursos EFA, quer outras formações têm o condão de produzir mais conhecimento, mais capacitação para lidar com os assuntos da parentalidade que hoje tão difíceis são de encarar e lidar, para além de melhorarem as competências relacionadas com o apoio escolar aos filhos, sendo mais uma razão adicional que suporta a inevitabilidade e a urgência em investir neste tipo de ofertas formativas de natureza diversificada

PARTE III

A dimensão educativa e social da educação

Ao longo destes dozes anos de trabalho profissional, assumi também funções de Coordenação dos Serviços Especializados de Apoio Educativo, onde se incluem os alunos com Necessidades Educativas Especiais e os alunos com dificuldades de aprendizagem, tendi tido a oportunidade de presenciar e lidar com várias equipas pedagógicas, com várias conceções de trabalho e metodologias diversas, tendo hoje algumas opiniões e perceções sobre esta temática educativa, que derivam também de angústias e frustrações e, por que não dizê-lo, de algum adormecimento, pois em determinados momentos parece que o insucesso escolar era quase como uma fatalidade anunciada e que nada havia a fazer.

Concretizando, e porque tive o privilégio de acompanhar o percurso escolar de vários alunos, desde o pré-escolar, até ao 3º ciclo, e em alguns casos, até ao ensino secundário, um dos aspetos mais marcantes e mais inquietantes que se constatou e continua a constatar-se é a profunda dificuldade que a escola tem em impedir a perpetuação e a reprodução das desigualdades.

Hoje, quando analiso em concreto e de uma forma casuística alguns desses alunos que à entrada da escola entraram desiguais, à saída da escola continuo a vê-los desiguais, e daqui a uns anos terão inevitavelmente empregos precários, trabalhos mal pagos, ou serão desempregados, e os seus filhos perpetuarão estes problemas ad eternum. Questiono: Fatalidade? Determinismo? Ou inoperância e ineficácia do sistema de ensino, que revela uma incapacidade em cumprir a missão que lhe está associada.

“Como tal, afigura-se como prioridade minimizar os hiatos sociais e escolares, “os destinos” pré-determinados à nascença, porque “contrariamente às suas intenções igualitaristas, a escola continua tantas vezes, a deixar os frágeis ainda mais frágeis, e os pobres ainda mais pobres”. (Nóvoa,2006, citado por Luísa Moreira,2012)

Reconhece-se que quase sempre, nestas situações, a missão educativa anda sempre associada à missão assistencialista e de compensação. As questões sociais e as questões educativas são complementares, mas muitas vezes

antagónicas. Inevitavelmente, nós, professores, nestas situações e às vezes numa lógica de desresponsabilização educativa hiperbolizamos e responsabilizamos a sociedade e as famílias por este fenómeno, entendendo-se ainda hoje para alguns e não são poucos que a causa exclusiva do insucesso destas crianças é consequência dos baixos estatutos socioeconómicos destes alunos.

Todo este processo é de uma elevada complexidade, e às vezes difícil de explicar, e não tenho receio de o dizer, que ao longo destes anos apoderou-se junto de mim um estado de inércia, de impotência, de imobilismo que não conferiram um sentido de mudança neste estado de coisas.

Sabendo hoje que a escola se deve focar na sua missão educativa, com muito mais acutilância e intensidade, não deixo de referir que pela influência que recebi do lado da intervenção social de uma IPSS, parece-me que as questões sociais continuam a ser decisivas e determinantes para o sucesso escolar destas crianças, e a escola não pode negligenciar esta missão, ela tem de a integrar e chamá-la para o seu trabalho diário, pois se não o fizer, certamente não conseguirá melhorar a aprendizagem de todos os alunos, que é sem dúvida a grande missão da escola.

“Se a miséria dos nossos pobres não é causada pelas leis da natureza, mas pelas nossas Instituições, grande é a nossa culpa” (Charles Darwin)

Se transferirmos este saber para o campo da educação e dissermos se o insucesso escolar não é causado pelas leis da natureza, mas pelas nossas Instituições, grande é a nossa culpa. As crianças que crescem na pobreza, que estão em risco vêm dificultada a hipótese de atingir o seu pleno potencial e participar ativamente na vida da sociedade. O crescimento na pobreza, na negligência, no multiproblema provoca o insucesso, o desemprego e a dependência a longo prazo dos esquemas de proteção social. Uma criança que é deficientemente alimentada física e afetivamente tem naturais problemas na escola, reprova um ano, dois anos, aparecem as hiperatividades, as malcriadices, as repreensões, as expulsões. Com baixas qualificações, afiguram-se cenários de emprego precário ou mecanismos de proteção social, tipo rendimento social garantido que replicam perpetuamente pelo

tempo. É isto que, com maior ou menor dimensão, aparece na minha escola, e em muitas escolas rurais por esse país fora, mas também em algumas urbanas.

Assim, se a escola negligencia a componente social, comete um erro crasso, alguém tem de ajudar a resolver as questões da sociedade e se a escola não tem essa missão como primeira, tem de convocar outras entidades, criando pontes de inclusão com as diversas instituições da comunidade e com o apoio de técnicos especializados para numa lógica de trabalho integrado resolver os problemas da educação e conseguir que os alunos aprendam melhor.

Cada vez fica mais claro que a escola não se pode fechar sobre si mesma, quando à sua volta existe um sem número de problemas sociais que se tocam com o objetivo e a necessidade escolares de alcançar elevados níveis de sucesso para cada aluno. Parece-nos cada vez mais claro, a escola pode mudar por dentro, desde as disciplinas, aos currículos, aos programas, aos apoios, às metodologias, mas se efetivamente não olharmos sobretudo para aqueles que localmente nos rodeiam, estabelecendo lógicas de compromisso, tenderemos, continuamente, a transformar problemas sociais em problemas escolares.

Importa a esse propósito convocar Azevedo (2007:7):

“A “inclusão social” das escolas (desde logo junto das famílias, de todas as famílias) e os fenómenos de compromissos sociais e comunitários concretos face à melhoria da educação constituem uma condição sine qua non para se poderem gerar dinâmicas de superação das gritantes desigualdades sociais e culturais que persistem e para se conseguir promover a educação e a formação de todos os cidadãos ao longo de toda a vida, um desígnio nacional irrecusável .”

Por exemplo, o conteúdo do Programa Escolhas (Projeto que a IPSS que dirijo teve o privilégio de executar entre 2005 e 2008), um programa de inclusão social de crianças e jovens de áreas problemáticas, é um belo exemplo de uma dinâmica de participação social e comunitária que colocado ao serviço das escolas pode desencadear verdadeira superação de desigualdades, isto porque permite a incorporação de técnicos especializados, de várias áreas multidisciplinares, desde Educadores Sociais, Psicólogos (o Agrupamento de Escolas do Couto Mineiro, desse 2006 não tem Psicólogo escolar, tendo inevitavelmente, ao longo destes anos recorrido a técnicos de outras Instituições da Comunidade para resolução e

intervenções psicológicas dos seus alunos), Assistentes Sociais, Animadores Socioculturais e outros, dinamizando um conjunto de ações junto dos alunos, mas também junto das famílias numa lógica de combate ao abandono e ao insucesso escolar.

“ A escola pode (e deve) assumir este compromisso desde que não anule “a” sua missão educativa (Nóvoa,2009, citado por Moreira,2012). A génese do programa Escolhas e outros projetos e iniciativas autónomas vai em sentido divergente a um dos fatores explicativos mencionado por Azevedo (2008:8) que faz com que a regulação de controlo predomine muitas vezes sobre a regulação autónoma, a saber:

“ a insularidade” que caracteriza as medidas e os modelos de atuação ainda predominantes, que se concebem e desenvolvem como silos (Butcher & Robertson,2007, p.101) dentro das comunidades (separa-se educação escolar, educação de adultos, ação social, apoio domiciliário, combate à pobreza, animação sociocultural, assistência social, etc.), em que a memória institucional das várias instituições conduz à repetição de gestos de dependência vertical e de ensimesmamento autista, horizontal e territorial em relação aos que agem próximo e são vizinhos.”

A escola, naturalmente, tem de convocar outros intervenientes e numa lógica de cooperação, de compromisso mútuo desenvolver ações integradas. Articulado os serviços da educação, da segurança social, dos serviços de saúde, podemos atender eficientemente as crianças e as suas famílias. Torna-se fundamental integrar e não fragmentar atividades e serviços, pois forçaremos as famílias e as crianças à habitual “via-sacra” para conseguirem obter os serviços e apoios que necessitam, ouvindo muitas vezes opiniões diversas de profissionais de distintos setores, como tem sido muitas vezes descrito nos testemunhos de pais que estão em regiões onde os serviços não funcionam de forma articulada.

E em todo este particular, as ações de intervenção precoce assumem uma importância crucial e decisiva., aspeto que é de alguma forma descurado por alguns projetos de Inclusão Social, como é o caso do Escolhas que valoriza mais a perspectiva remediativa do que propriamente a preventiva. Investir em Intervenção precoce é investir na criança e na interação com os seus contextos de vida, é desenvolver terapias específicas voltadas para as crianças, mas também para as

suas famílias e os ambientes em que se inserem, a fim de promover o desenvolvimento da criança e uma melhoria da qualidade de vida das famílias. E também sabemos que se falharmos ao providenciar às crianças aquilo que necessitam para construir um alicerce seguro para uma vida saudável e produtiva, estamos a colocar em risco a futura prosperidade e segurança da sociedade.

Focando-me agora na missão educativa da escola, pois não são só fatores externos que levam ao insucesso escolar, durante muitos anos, fomos invadidos com a obrigatoriedade da inclusão escolar “pura” e “fundamentalista”, que requeria uma diferenciação pedagógica, em sala de aula, tão difícil de concretizar e que a maior parte das vezes não era executada pelos educadores. Retirar alunos da sala de aula era considerado exclusão e discriminação, e ainda hoje, em alguns setores, esse mito permanece quase como intocável. Os professores reclamavam recorrentemente mais apoios educativos às turmas, em análises pouco profundas e lineares, alunos com dificuldades de aprendizagem eram convertidos em alunos de educação especial, por se considerar que aqueles alunos tinham disfuncionalidades cognitivas, quando efetivamente se sabia que a maior parte destes casos era causada pela incompreensão da origem dessas dificuldades, e às vezes como uma forma expedita de desresponsabilização educativa. Apesar de hoje sabermos que estes casos não têm a mesma dimensão, sabemos hoje que o aumento significativo dos casos de alunos identificados com necessidades educativas especiais poderá ter subjacente a patologização das dificuldades de aprendizagem.

Os professores de apoio educativo, em particular, mas também os de educação especial eram distribuídos pelas escolas do 1º ciclo, de uma forma dispersa, pouco sistematizada, “apagando fogos” momentâneos, mas nunca resolvendo os problemas da escolaridade. Recordo-me frequentes vezes, que a retirada dos alunos da sala de aula era sempre questionada e discutida, era o tempo da inclusão pura, que legalmente não permitia essa retirada, pois promovia a exclusão e a discriminação, mesmo que em alguns debates e discussões já houvesse professores que entendiam que trabalhar com um grupo mais reduzido era muito mais benéfico e proveitos em termos de resultados escolares.

Uma outra coisa que me entristecia e continua a frustrar é que os recursos humanos ao nível do 1º ciclo continuam a ser escassos e insuficientes, tendo ao longo destes anos observado essa perplexidade, quando por exemplo, ao nível do 2º e 3º ciclo, se verifica um crédito global de horas muito apreciável, possibilitando horas de apoio educativo e para outras atividades. Não consigo ainda hoje perceber, se há agrupamentos escolares, que integram os três ciclos de ensino, por que motivo não existe um crédito global de horas que inclua todos estes ciclos de ensino, porque é que há fragmentação. E aqui encontro a mesma resposta de sempre, a pouca prioridade e investimento dado ao 1º ciclo registada por alguns autores:

“o 1º ciclo foi secundado na alocação de recursos e prioridade político-educativa, por comparação com o ensino secundário e superior, tendo funcionado muito tempo de forma isolada.”
(Azevedo,2001, citado por Luísa Moreira (2012)

E foi nesta encruzilhada e neste caminho sinuoso que chegamos até hoje. Parece-me claro, todavia, que hoje começa a aparecer uma nova cultura escolar que arrisca, que tem ousadia para aceder a novas soluções pedagógicas, a modelos alternativos, à valorização das aprendizagens.

Não posso deixar de registar o assomo de coragem e de risco patenteado pela escola de Beiriz, que olhando para dentro de si, refletindo sobre as práticas de aprendizagem, decidiram criar, explorar o desconhecido, imprimir um novo modo de fazer, superando rotinas e ideias pré-concebidas, ensinando mais e melhor a todos.

Hoje, o nosso agrupamento já aderiu ao projeto fénix e reconhece que a concretização das ideias deste projeto por esse país fora é um claro exemplo de um tipo de regulação autónoma local que começa no território, onde se pensa e se procura soluções ajustadas às necessidades diagnosticadas e que chegou ao topo. Neste caso, a estratégia de Top- Down deu lugar ao inverso, pois o impacto do projeto, o aparecimento de uma vasta rede partilhada e de divulgação efetuada faz hoje com que o ministério, nos seus normativos legais relacionados com as estratégias de combate ao insucesso e abandono escolar incluam as dinâmicas utilizadas no Projeto fénix.

Senão, atente-se, por exemplo, nas medidas previstas do insucesso e abandono escolares, no artigo 4º - Medida no Ensino Básico, ponto 1, alínea c) do

Dec-Lei 176/2012, de 02 de Agosto, que prevê “a constituição de turmas de homogeneidade relativa, em termos de desempenho escolar, em disciplinas estruturantes, tendo em atenção os recursos da escola e a pertinência das situações.”

O mais interessante do conteúdo do projeto Fénix é a simplicidade e originalidade da ideia e aplicabilidade da mesma, ousando rotinas e normas previamente estabelecidas. Se, em muitos locais por esse país fora e no nosso agrupamento, a ideia de retirar alunos com dificuldades da turma era algo discutido e colocado como possibilidade, mas o nosso conservadorismo de pensamento não nos permitia tomar total ousadia, agora, o modelo organizacional em si, apoiado nos princípios da flexibilidade, da homogeneidade relativa e da rotatividade, beneficiando de forma direta todos os alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, sobretudo alunos com baixos rendimento escolar e melhorando o seu tempo de aprendizagem é uma clara inovação, e que vem pôr em causa o modelo tradicional de aprendizagem, preconizando a rutura com a ideia anacrónica de escola, tempo, espaço e modos de ensino aprendizagem únicos, dada a riqueza em diversidade e em complexidade.

Um outro aspeto a reter é que a criação da ideia surge no 1º ciclo, provavelmente onde se verifica e diagnostica que existem conhecimentos e competências básicos que a não serem adquiridas nesta faixa etária, como seja a compreensão leitora, a velocidade de descodificação, a leitura fluente, a resolução de problemas, o cálculo e a compreensão dificilmente poderão ser desenvolvidos mais tarde. Pude constatar, ao longo destes anos e pela experiência que fui adquirindo, que por exemplo, alunos do 2º ano de escolaridade que começam a revelar dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura e da escrita e do cálculo, muitas vezes são os mesmos que revelam problemas de aprendizagem no 5º,6º anos e por aí fora, o que mostra claramente que as competências prévias desenvolvidas no 1ºciclo influenciam marcadamente o rendimento escolar subsequente. E era aqui, ao primeiro sinal de dificuldade que a escola deveria organizar-se de uma outra forma, investindo mais e melhor no contexto de sala de aula, e, infelizmente, as estratégias organizacionais não têm conseguido compensar os efeitos das diferenças de origem e as dificuldades concentradas nos percursos

escolares. Fica, assim, mais do que evidente à mínima deteção de dificuldade a nível precoce, as tecnologias de apoio do projeto fénix funcionam como mecanismos preventivos que potenciam o sucesso e são um claro referente a seguir pela nossa escola, substituindo, por exemplo, a repetência, que, infelizmente é uma das formas privilegiadas de superação de atrasos, e no que toca ao 2º ano de escolaridade toma às vezes proporções exageradas.

Confirma-se com este caso que é no seio das comunidades pensantes, reflexivas, de espírito de diálogo aberto, que se constroem escolas diferentes e projetos únicos, que numa lógica de benchmarking podem mudar o paradigma da educação em Portugal. Imagine-se o que existirá por aí de projetos inovadores e criativos que redundam em manifestos insucessos, adiamentos e obstáculos, simplesmente porque as pessoas que estão à frente estão formatadas em modelos fast food, em lógicas conservadoras e burocráticas. Quantos e quantos projetos não terão ficado pelo caminho por causa deste “statu quo” instalado.

Para mim, encerrar este capítulo significa convocar e integrar as duas dimensões aqui explicitadas: a dimensão educativa e a dimensão social. A articulação da escola com o contexto local é decisiva, importa uma relação recíproca entre o estabelecimento de ensino e o contexto local. Nem a educação se esgota nas organizações escolares, nem os problemas da escola podem ser resolvidos pensando exclusivamente em termos de educação escolar. Torna-se necessário passar de uma abordagem analítica e segmentada para uma abordagem articulada e interativa das várias dimensões do problema, pensar de uma forma globalizada e sistémica.

Citando Nóvoa (2009):

“ A minha proposta de retraimento exige o reforço de um “novo” espaço público da educação, um espaço mais amplo do que o espaço escolar, um espaço de redes e de instituições no qual se concretiza “a educação integral” das crianças e dos jovens, seja no que diz respeito à formação religiosa ou cívica, ou à aquisição de um conjunto de competências sociais, ou ainda à preparação do momento de transição entre a escola e o trabalho.”

Ou seja, é à luz desta dupla dimensão, social e educativa, que pode ser fundamentada a complementaridade de ação e a convergência de interesses e de finalidades do leque diverso de parceiros locais.

Assim, se a proposta de “retraimento” formulada por Nóvoa significa mais centralidade na aprendizagem, e menos prioridades às questões sociais, pois segundo o autor estas devem ser mais da responsabilidade da sociedade, não deixo de referir mais uma vez que a escola é a unidade estratégica e é partir dela como uma totalidade, adotando uma perspectiva sistémica que se deve convocar os outros públicos e contextos externos, promovendo a construção de um espaço público de educação. Se se compreende que a escola não deva ser o lugar hegemónico por excelência, onde tudo se resolva, não deixo, no entanto de referir, que a escola é o lugar central das decisões e é sobre ela que tudo deve gravitar, ousando e convocando os outros públicos a assumirem as suas funções de natureza social.

PARTE IV

Constituição de Mega agrupamentos versus constituição de agrupamentos identitários

Pela experiência que fui adquirindo ao longo destes anos, fruto do cargo que ocupo, mas também por ser dirigente de uma IPSS e por inerência ser um dos Representantes da Comunidade do Conselho Geral do Agrupamento de escolas de Castelo de Paiva (Castelo de Paiva é um concelho composto por dois Agrupamentos Escolares- Couto Mineiro e Castelo de Paiva), vou tendo uma análise e uma perceção muito própria sobre o Reordenamento da Rede Escolar Concelhia e sobre as naturais implicações que o mesmo tem no desenvolvimento cultural, social e económico do concelho que se quer que seja harmonizado, equitativo e equilibrado.

Aliado às funções de membro da Assembleia Municipal de um Agrupamento Político, as variantes relacionadas com a discussão das melhores políticas locais educativas estão na ordem do dia e merecem reflexões e debates alargados, bem como intervenções oportunas que urge fazer e que de alguma forma fui fazendo ao longo destes anos.

Mais uma vez, parece-me que as decisões e as soluções de cada concelho não devem partir do topo para a base, mas sim da base para o topo. As soluções educativas devem nascer dentro dos órgãos locais mais importantes e é aqui que a discussão, o compromisso, a decisão deve ser encontrada, apresentando, posteriormente, às estruturas centrais decisões fundamentadas. Há muitos anos que venho reclamando, por exemplo, que o primeiro ciclo e o pré-escolar têm sido os parentes pobres da educação e não têm merecido o tratamento que deviam, assistindo-se a prioridades desiguais que podem comprometer um desenvolvimento adequado e equilibrado das nossas crianças, desde os três anos aos dezoito anos de idade. Dou o atual exemplo da construção da mega Escola de Castelo de Paiva, com um conjunto de infraestruturas de inegável qualidade, quase em algumas situações a roçar o luxo que, mediante o conhecimento que vamos dispor estar a ser concebida, única e exclusivamente, para os 2º,3º ciclo e secundário, numa lógica centralista, sem uma ideia de conjunto e de harmonia entre localidades.

Pergunta-se: Numa lógica de contenção de custos e com uma preocupação de visão de conjunto da escolaridade, não seria possível canalizar vinte milhões de euros (custo da obra da Escola Secundária) para a melhoria e reequipamento da escola secundária, mas também para a construção de um, dois polos escolares destinados ao 1º ciclo e Pré-Escolar ou, então providenciar o reequipamento e a reconstrução de algumas escolas do 1º ciclo que estão em mau estado de conservação. Reitero, o valor orçamentado para a Remodelação da mega Escola poderia resolver o problema da “educação” de todo o concelho. Para além disso, com a construção de tal mega estrutura prepara-se, gradualmente, a concentração e centralização de todo o processo educativo numa escola sede – Castelo de Paiva, o Centro ganha uma dimensão incontornável, deixando os lugares periféricos ao abandono, num isolamento marcante e com repercussões fortíssimas no desenvolvimento destas localidades. O transfere de todo o 1º ciclo e pré-escolar, caso se venha a efetivar é um erro crasso, que a história local, certamente, julgará no mais curto espaço de tempo. O Centralismo nacional dá lugar a um novo centralismo local, replicação muito própria de um povo e de uma história que tem de priorizar e gravitar à volta de um centro, onde tudo acontece, tudo domina, e uma zona periférica, que é por tradição desfavorecida, desigual, muitas vezes obediente, outras, mas poucas vezes, reivindicativa.

E neste contexto, importa relembrar as palavras de Lima (2010:31):

“É o centro em movimento demiúrgico sobre as periferias, criando e recriando segundo uma lógica olímpica, como se as escolas fossem simples repartições, como se fossem apenas “unidades” e “subunidades de gestão”, segundo linguagem do legislador.”

Azevedo (2008) refere que o país tem um uma forte tradição centralista e burocrática, como matriz de ação do estado, tendente a sobredeterminar, no planeamento da ação política e da mudança social, a intervenção reguladora e hipergulamentadora do estado, menosprezando a ação dos atores locais (ou valorizando enquanto o lugar do cumprimento das normas de administração central).

Licínio Lima (2007), citado por Azevedo (2008) refere que em Portugal prevalece uma invariante estrutural, um regime centralizado e estatista de administração da educação. Neste desequilíbrio entre Regulação de controlo e

Regulação autónoma, um dos fatores explicativos do mesmo, para Joaquim Azevedo (2008,p.7) é

“a tradição de hiper- regulamentação e determinação a priori do Ministério da Educação” que invade as instituições com notas informativas, orientações e determinações, muitas delas contrariando uma às outras, com um caráter ad-hoc e instável, que vai “cristalizando procedimentos de dependência e de “anomia.”

Para além disso, Castelo de Paiva tem hoje espalhado por todo o concelho um conjunto de IPSS, com uma multiplicidade de espaços físicos (Refeitórios, Salas de Atividades, Creches), recursos materiais e humanos que hoje prestam um serviço de apoio à Infância de grande proximidade e qualidade (CATL, Prolongamento Escolar, Creche, Campos de férias,...). Tudo isto criado com esforço, empenho e inteligência pode ser votado ao abandono e ao marasmo completo, com todos os efeitos nefastos provocados no tecido local, provocando desemprego, desertificação e mais interioridade. Mais uma vez suportado em critérios de ordem económica (falsos, pois desperdício é construir uma mega escola para quase um setor específico da educação, quando se poderia com o mesmo dinheiro criar infraestruturas harmonizadas e dignas, resolvendo e atravessando todos os níveis de ensino), pode-se destruir tudo o que se construiu, não se rentabilizando e otimizando o que se tem em prol de uma educação mais completa e mais próxima.

Lima (2010 : 31) alude:

“...que estas conceções de escolas e centros escolares “faraónicos” são realizados à margem de “uma estratégia associativa-autónómica”, de baixo para cima, com tempo e respeito pelas dinâmicas locais. Prefere-se uma lógica política racionalizadora-centralizadora, contra a comunidade e o poder local, contra as cartas educativas aprovadas, uma vez mais a régua e esquadro, segundo a razão ótima do centro,...”

Importa valorizar as regulações em ação, a negociação, a participação democrática na construção de compromissos sociais e na tomada de decisões, que urge dar voz às comunidades, aos atores locais e Instituições numa lógica de cidadania e de solidariedade, em detrimento de um regulação de controlo, eminentemente administrativo e burocrática, que tolhe e coarta a participação dos cidadãos, desincentivando a inovação social, desperdiçando recursos comunitários preciosos e já instalados para o serviço do bem comum.

Aproveitando mais uma vez um dos defensores mais acérrimos de uma regulação de tipo sociocomunitária da educação, Azevedo (2008 :11) refere:

“A regulação sociocomunitária da educação implica esta perspetiva de responsabilidade social, compromisso e solidariedade e este protagonismo sustentado no saber-se e reconhecer-se como protagonista da história (Caride Gómez, Freitas & Vargas calejas,2007,p.141) porque a educação é sempre um compromisso com o desenvolvimento humano e com a cidadania cooperante e solidária”

Os atores locais, estando implicados a participar, a refletir e a tomar decisões rasgam horizontes, constroem melhor qualidade de vida, inscrevem as comunidades de um modo aberto, dialogante, assente no poder com, na cooperação e no compromisso entre diferentes interesses e atores em conflitos em cada comunidade, em prol sempre de um bem comum e da melhoria das condições de vida das populações.

Na mesma linha de pensamento e de conceção, Barroso (2004) menciona a dimensão sociocomunitária da autonomia escolar, que poderá ser uma medida de modernização da gestão das escolas, que alivia as tarefas da administração central, introduzindo formas de controlo mais eficazes, através de processos de contratualização e de avaliação (muito similares aos acordos de cooperação estabelecidos entre as IPSS e o Ministério da Solidariedade e Segurança Social). A escola passa a ser vista como um lugar social, onde “os professores, os alunos e outros membros constroem a sua identidade pela pertença ao grupo a que estão unidos”. As escolas funcionam com um sentido de comunidade, como lugares de construção do coletivo, onde torna-se necessário regulações dos diferentes interesses e expressão de diferentes legitimidades (O Estado e a sua administração, os alunos e as famílias, os professores,..).

No seu artigo escrito à Revista Portuguesa de educação, Barroso (2004,p.29) esclarece:

“É neste equilíbrio entre a intervenção do estado, a participação dos cidadãos e os profissionalismos dos professores (Barroso,1999 e 2000), que podemos encontrar formas de regulação local da escola pública que não fiquem prisioneiras da dicotomia Estado-mercado”

Enquanto elemento pertencente a estas organizações públicas, mas também da sociedade civil, e face ao número de “disparates” cometidos, questiono-me há muitos anos, como é possível acontecer tais coisas, e como é que nós, enquanto indivíduos interventivos e reflexivos sobre estas matérias não conseguimos bloquear e anular tais decisões, não conseguimos inverter esta ordem dos factos. Pois provavelmente não fomos os protagonistas da história, não tivemos capacidade de regular de acordo com o local e o território em que estamos inseridos, não tivemos capacidade de decisão, pois a regulação de controlo prevaleceu sobre a autónoma.

E mais uma vez desemboco no mesmo argumento, o estado tudo sabe, tudo prevê, tudo determina. E de maneira igual para todas as zonas/escolas do país. Os atores locais, até poderão ser ouvidos, mas não são escutados, pois as estruturas locais (Conselho Municipais de Educação, por exemplo), apesar de existirem formalmente não dispõem de poder de decisão e de reivindicação, de lógicas de compromisso e de discussão com consequência e ação. Pois a Zona nevrálgica (o Centro) não permite tais veleidades e ousadias. No caso concreto em questão, quem desenhou o reordenamento escolar do concelho, a régua e esquadro foi a estrutura central, sem em nenhum momento ter pedido opinião à periferia, a quem está no terreno e detém de experiência “in loco”, com saberes, conhecimentos que deveriam pelo menos ser acolhidos, antes da tomada de decisões precipitadas e que acabam por ter um grande impacto no futuro nestes territórios educativos.

Para agravar ainda tudo isto, e na mesma lógica centralista prepara-se quase de uma forma cínica e dissimulada de há uns anos a esta parte a constituição de um Mega agrupamento do concelho, mais uma vez suportado num conjunto de critérios de ordem pedagógica, mas também de ordem financeira, que para além de serem demagógicos, são vazios de conteúdo e completamente descontextualizados à realidade das escolas e à especificidade de cada território.

A constituição de um Mega agrupamento vai em trajetória divergente e contra a ideia de comunidade, de intervenção sociocomunitária, de desvinculação comunitária e desinserção territorial, esboroando-se a construção de comunidades educativas. Perpetuar-se-á, ainda, com mais consistência a lógica do controlo, da burocracia, os agrupamentos serão partes da periferia, mais facilmente controláveis pelo poder central, as unidades de gestão, agora em menor número, respeitarão,

ainda com mais eficácia o sistema Top-Down, serão verdadeiras correias de distribuição da comunidade educativa. A ideia de escola como lugar social, como uma “cidade política”, como comunidade educativa desaparecerá por completo.

Matias Alves (2011) apresenta uma série de razões e argumentos contra este tipo de agregações, pois há um desrespeito pelos atores locais, pela emergência do local e da comunidade, numa perspetiva de participação democrática, em que a autonomia, a mobilização de recursos próprios, a relação, a proximidade, o compromisso e a responsabilidade são tomados como inexistentes, assumindo lugar de relevo, a dependência, o alheamento, a espera passiva, a exclusão, a indiferença, a imposição e determinação.

Sintetizando, o argumentário utilizado por Matias Alves (2011) coloca o enfoque nas seguintes razões:

- 1- As lideranças transformacionais e pedagógicas tão importantes num novo mundo, e que na atual situação já se encontram subdimensionadas perderão ainda mais condições de exercício, dando lugar a lideranças quase exclusivamente administrativas e burocráticas;
- 2- A comunicação intra- agrupamentos, nomeadamente as articulações verticais e horizontais tendem a deixar de existir, num tempo em que o trabalho cooperativo, a partilha de práticas e experiências de situações de aprendizagem têm uma importância crucial;
- 3- A necessidade de uma missão e de uma visão comuns construída pelo maior número possível de atores, já de si tendencialmente inexistente, mas que toda a investigação reconhece como central na promoção da eficácia organizacional, vai ser completamente erradicada;
- 4- O clima e ambiente de escola, uma variável decisiva na promoção das aprendizagens dos alunos sairá seriamente danificada com este processo caótico e irracional;
- 5- A monitorização e autoavaliação dos processos e resultados - um dos maiores pontos críticos identificados pela avaliação externa realizada pela IGE - vão ser ainda mais fragilizadas, perdendo, por muito tempo, a esperança de colocar a autoavaliação ao serviço da melhoria das organizações educativas;

- 6- O trabalho colaborativo, designadamente em sede de departamentos, tão necessário para enfrentar os complexos desafios educativos e a urgência em nos centrarmos na aprendizagem, tende a ser impossível com as mega-estruturas entretanto agregadas;
- 7- A confiança numa ordem legal estável e confiável é definitivamente enterrada; conselhos gerais eleitos há pouco mais de um ano são desfeitos; diretores selecionados e eleitos no mesmo prazo temporal são agora chamados e despedidos uns e promovidos outros a diretores fictícios de conglomerados organizacionais;
- 8- As relações entre os membros da organização - fator chave de sucesso - são seriamente afetadas criando-se um *ethos* destrutivo e nefasto;
- 9- A concentração e a hierarquização do poder - ao invés do pretendido - são fatores de perda, de ameaça ao necessário *empowerment* , de reforço das tendências centrífugas e anárquicas, sendo expectável o cenário da *ingovernabilidade* destas mega-organizações;
- 10- As ligações escola-família - outro fator crítico - nada ganham com esta solução, podendo, pelo contrário, afetar a comunicação com o dirigente máximo;
- 11- A co - existência de culturas profissionais em conflito de visões e percepções pode transformar a escola numa *arena política* ainda mais destrutiva.

Atendendo à minha experiência, enquanto elemento de um órgão de gestão, e enfatizando os dados plasmados no Relatório da Inspeção geral da Educação, que não são mais do que as variáveis formuladas por Matias Alves (Liderança e Clima de Escola, Visão e Missão da Escola, ligação Escola-Família, Comunicação Intra-agrupamento e Sustentabilidade,...) fica mais do que provado que a querer-se teimosamente prosseguir um caminho contra as vontades locais e contra as evidências das boas práticas, caminharemos para decisões pouco acertadas, até diria, pouco inteligentes.

Em agrupamentos com identidades fortes e detentores de personalidade, todos os argumentos pedagógicos descritos, são variáveis válidas e consistentes, sendo claramente onze argumentos para lutar contra o mega agrupamento. Sintetizando,

aproveito as palavras da Associação de Pais do Agrupamento de Escolas do Couto Mineiro do Pejão, aquando da elaboração do seu parecer:

“A criação do Mega agrupamento em Castelo de Paiva originaria uma gigantesca unidade de gestão onde impera o anonimato, a despersonalização, que pode causar a indisciplina generalizada, o absentismo e a quebra na qualidade das aprendizagens”

Atrevo-me quase a dizer que há quase uma falta de respeito por quem está no terreno, pois também somos seres pensantes e inteligentes, e ninguém nos escuta na maior parte das vezes.

Relativamente ao Couto Mineiro, e sabendo sempre que como subdiretor de uma direção poderei ser considerado suspeito ao defender de uma forma acérrima a identidade da marca couto Mineiro e da manutenção do mesmo, enquanto unidade organizacional autónoma, procurei sempre nas intervenções que fui fazendo nos vários espaços públicos, suportar-me em evidências e argumentos sustentáveis, sempre na defesa que escolas com dinâmicas educativas ótimas, atestadas e auditadas em vários momentos pela Inspeção Geral da Educação devem, antes de ser agregadas, ver reforçadas os seus níveis de autonomia, valorizada a sua boa prática para propiciar novas dinâmicas educativas comunitárias que propicie a melhoria da escola no seu todo, e não mudar a escola, agregando-a, tonando-a diferente e descaracterizando-a naquilo que é a sua essência.³

Mais uma vez o país é visto por igual, da mesma maneira, a receita é vista da mesma forma, não se olhando à peculiaridade de cada território, às potencialidades endógenas de cada local educativo, às boas práticas adquiridas, que devem ser replicadas, partilhadas e transferidas para outros contextos, e nunca mudar de um forma drástica um estado de coisas positivo e que até se recomenda. As ilhas de diferença deveriam ser apoiadas e estimuladas a todos os níveis, confiando nos atores locais que estão no terreno, que constroem laços e compromissos comunitários, numa base de confiança e credibilidade demonstrados a vários níveis, mas também sempre suportados numa dinâmica de verificação, monitorização e acompanhamentos constantes.

³ Em anexo segue conteúdo do Relatório de Avaliação Externa por parte da Inspeção Geral da Educação

Nóvoa (2009) refere que em vez da homogeneização que caracterizou a história do séc. vinte, impõe-se agora uma abertura à diferença, em que possa haver diversos modelos de direção e gestão das escolas, bem como uma maior responsabilização e prestação de contas por parte das diversas entidades.

Escolas diferentes, por exemplo, na base de contratos com entidades ou associações locais, ou então na base da construção de diferentes projetos educativos, por exemplo, com base em iniciativa de grupo de professores ou de associações pedagógicas, ou até na liberdade de definição de percursos escolares e de currículos diferenciados, por exemplo, com base em acordos com sociedades científicas ou universidades.

Apesar de todas as limitações do nosso agrupamento, a nova ordem dos mega agrupamentos vai deitar fora dinâmicas construídas de sucesso, esboroando-se a identidade destas organizações escolares, perdendo-se contextualização em relação às comunidades educativas de pertença.

Segundo os vários Relatórios da IGE, (ver Evidências), e outras opiniões de outras estruturas centrais, podemos garantir que estamos perante uma organização que é autêntica, isto é, é uma organização autêntica do ponto de vista do bem-estar pessoal, profissional e organizacional e com bons desempenhos, pois soube encontrar consensos entre a Direção, docentes e restantes colaboradores, impondo compromissos vários e responsabilidades partilhadas, aspetos que se poderão perder rapidamente a querer insistir neste novo tipo de agregação.

A Instituição conseguiu, ao longo dos anos construir uma imagem de credibilidade, de autenticidade, que conseqüentemente gera e é merecedora de confiança, sendo importante e vital para a vida das pessoas, facultando-lhes sentido de equilíbrio e de realização pessoal, de competência, de autonomia e de iniciativa, tendo significado para as suas vidas (professores, assistentes operacionais, pais e encarregados de educação, parceiros). Atente-se nestes trechos do Relatório da avaliação Externa que demonstra inequivocamente a importância e o impacto dos argumentos utilizados por Matias Alves.

LIDERANÇA E CLIMA DA ESCOLA

“Grande capacidade e empenho no exercício das suas funções e na assunção das suas responsabilidades, vive-se um bom clima e ambiente de trabalho ao nível do Pessoal docente/Não Docente e discente. Regista-se uma preocupação generalizada com a motivação e o empenho dos diferentes intervenientes, ao nível pessoal e coletivo. O Agrupamento está aberto à participação de todos e fomenta essa participação, ao nível dos diferentes órgãos e estruturas. Os diferentes órgãos de administração assumem as suas competências e tomam as decisões atempadamente num espírito de cooperação, colaboração e complementaridade.”

VISÃO E MISSÃO DA ESCOLA

“O CE, em articulação com as diferentes estruturas intermédias e de uma forma participada, tem uma visão clara da sua ação educativa, das estratégias e dos resultados que visa implementar”

LIGAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA

“o Agrupamento tem sabido aproveitar as oportunidades que o contexto lhe oferece para melhorar e tem despoletado outras para melhorar a sua oferta educativa e o seu desempenho...Os resultados alcançados a nível da estabilidade e motivação do pessoal docente e não docente, da participação da comunidade educativa, nomeadamente dos pais e dos alunos da comunidade, das relações com esta mesma comunidade dão-nos garantia de que se realiza um progresso sustentado. O Agrupamento revela capacidade para incrementar a sua autonomia na gestão dos recursos, no planeamento das atividades e na gestão dos recursos”.

COMUNICAÇÃO INTRA-AGRUPAMENTO

“...Investimento na articulação intra e interdepartamental e no exercício efetivos das competências de planificação, de coordenação e de avaliação dos departamentos, bem como pela garantia da sequencialidade entre os diferentes ciclos e unidades de agrupamento. Neste campo -, evidencia-se a articulação conseguida entre os JI e os 1º CEB, entre as EB1 e entre estas e a escola sede”... Ressalta-se, de igual modo, as reuniões de Departamentos de Línguas, de Ciências Experimentais e das áreas Curriculares Não disciplinares, realizada com a presença dos coordenadores do 1º ciclo, a participação dos professores titulares de turma do 4º ano, do ano transato, na formação das turmas do 5ºano, do ano seguinte, e nas reuniões dos Conselhos de Turma destes anos, no início do ano letivo, e o seu contributo na construção conjunta dos projetos curriculares de turma em articulação”.

PONTOS FORTES DO AGRUPAMENTO

- A visão integrada, cooperativa e comunitária da ação educativa do agrupamento;
- As iniciativas do envolvimento do meio na vida da escola e a cooperação com a comunidade local, nomeadamente a capacidade de mobilização dos recursos comunitários existentes no concelho em prol do desenvolvimento da escola;
- A aposta na diversificação da sua oferta formativa, nos Cursos de Educação e Formação de Adultos, no desenvolvimento de projetos de natureza comunitária e projetos e clubes e atividades de índole diversas destinadas à sua população escolar;
- A valorização da participação dos pais na vida escolar e a aposta no seu associativismo;
- A capacidade de mobilização dos recursos materiais e financeiros para o desenvolvimento do Agrupamento;

OPORTUNIDADES

- O envolvimento e a integração de professores na liderança de instituições de cariz social, cultural e recreativo no meio local, facilitador das relações de parceria e intervenção social entre estas instituições e o Agrupamento;
- O aparecimento de algumas empresas na região nas áreas do Turismo, Hotelaria e Restauração, propiciadores da inserção no mercado de trabalho dos alunos do CEF;
- A existência de um conjunto alargado de Instituições/Associações sociais, culturais e recreativos, no contexto local, fortemente motivados para o trabalho de índole comunitário com o agrupamento.

E caso o Estado Central aceite estas dinâmicas educativas positivas, estão, claramente, os agrupamentos preparados para assumir outros níveis de autonomia, que passa por alargar outras balizas de atuação, permitindo a inovação e diferenciação de projetos adequados aos problemas reais dos alunos e das populações, potenciando a co construção de respostas diferenciadoras e atípicas.

E é por isso que nestas matérias, no espaço local da educação devem os professores, os pais, os representantes políticos das comunidades locais, no fundo, todos os atores de proximidade serem escutados com a devida profundidade e fazer valer os seus argumentos nas instâncias locais próprias, para gradualmente, serem tomadas decisões por estes atores, e serem estes sujeitos os protagonistas de uma intervenção de base local que influencia e põe a refletir o estado central, e não o contrário, procurando-se inverter um modus de pensamento que potencia a replicação de novos centralismos locais, muito perigosos e que a longo prazo podem

“destruir” dinâmicas comunitárias tão importantes para o desenvolvimento global destas populações do interior.

Como diz Nóvoa (2009), estas ideias e estes novos horizontes para a educação têm de ser devidamente contextualizadas e adaptadas à realidade de cada região e de cada local.

CONCLUSÃO

Depois de relatado o meu percurso profissional mais marcante e significativo, apoiado em leituras, pesquisas, suportes teóricos e de tentar encontrar um fio condutor à volta do conceito autonomia, surpreendeu-me a hipervalorização deste conceito, ao longo de décadas e a “retórica” envolvida, com sucessivos “remakes”, ao longo do tempo, que podemos sintetizar, citando as palavras de Azevedo (2007:7):

“Somos herdeiros, em Portugal, de uma tradição quer de sobreposição e centralismo do estado, quer de uma “autonomia decretada”. Aparentemente contraditórios, estes termos são apenas duas faces de uma mesma moeda, ou seja, o Estado procura atualizar a sua retórica e relegitimar-se em permanência, mantendo o seu perfil uniformizante e centralista”

Igualmente Barroso (2004:3) fala que a autonomia tem sido uma ficção, mas uma ficção necessária, chegando até a utilizar o termo “mistificação”, quando refere:

“....., 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 “libertar” as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão”.

Lima (2007), citado por Azevedo (2007,p.7)) confirma este argumentário quando diz:

“O que se tem assegurado, na verdade, tem sido a autonomia do centro, remetendo as escolas “para uma condição politicamente e administrativamente periférica e subordinada”.

O presente relatório Reflexivo é uma tentativa humilde de demonstrar que há caminhos alternativos face a este estado de coisas, que passa por uma mudança de paradigma, exigindo um papel renovado para a ação e intervenção do estado, introduzindo procedimentos menos burocráticos, inspirados na moderna gestão empresarial, através de processos de contratualização e avaliação.

Neste caminho trilhado, e nos exemplos concretos que coloquei, desejava para a minha escola e para o meu agrupamento uma autonomia real, devidamente

contratualizada, com planos de melhoria graduais, com metas, objetivos devidamente verificáveis e mensuráveis, e em que o estado se compromete com a avaliação, garantindo a equidade, a igualdade de oportunidades e a eficácia do serviço público, mas nada mais do que isso.

Construir uma escola baseada na confiança, na cooperação e nos compromissos, em que nós, os atores locais, com os nossos saberes, as nossas vontades e os nossos poderes somos capazes de agir no local, somos capazes de conceber projetos educativos personalizados, assentes em compromissos e reflexões da comunidade (pais, professores, autarquias, associações,...), resolvendo problemas muito concretos da escola e da aprendizagem dos alunos.

Repare-se, no exemplo, que citei e que trouxe como prática significativa para o presente relatório reflexivo como seja a gestão das IPSS afetas ao Ministério da Solidariedade social, mas também o exemplo das Escolas Profissionais, que retratam muito bem um novo modelo de regulação que devia invadir de uma vez por todas as escolas portuguesas.

Trata-se de organizações que investem no empowerment das mesmas e dos seus atores envolvidos, na capacidade de iniciativa, de liberdade, de inovação, partindo sempre dos seus contextos, das suas fragilidades e do potencial das mesmas, em que o mundo da vida predomina sobre o mundo dos sistemas, construindo-se uma mais e melhor educação.

Para terminar, e transferindo para a atual conjuntura em que nos encontramos, e sabendo que tão cedo não haverá ruturas que conduzam a esta decisiva autonomia das escolas, que teria de passar por uma mudança radical de políticas educativas que pusesse em causa todo o edifício e arquitetura da administração central, não deixo, no entanto de ver alguns sinais positivos que deveriam ser aproveitados pelas escolas, e aqui elas mesmas devem demonstrar, inequivocamente, e aqui falo dos professores e dos profissionais da educação, se estão interessados e com vontade em aderir à construção de uma autonomia real, suportada numa regulação e dimensão sociocomunitária da autonomia escolar. E neste patamar de uma construção da autonomia faseada, com diversos estádios de desenvolvimento, vejo no Dec. Lei 137, de 02 de Julho, nomeadamente, nos seus

artigos 56º e 57º uma “lufada de ar fresco”, uma oportunidade única para iniciar um processo de construção de autonomia. Pela primeira vez, são apresentados requisitos realistas e capazes de serem postos em ação na apresentação de um contrato de autonomia como seja a construção de um projeto educativo contextualizado, consistente e sistematizado. Também diz no artigo 56º que o desenvolvimento da autonomia aprofunda-se com base na sua iniciativa e no conteúdo acordado entre a escola, o Ministério da Educação e Ciência, a Câmara Municipal e, eventualmente, outros parceiros da comunidade interessados.

Parece-me e acreditando nas boas intenções do Ministério, esta via deveria ser mais utilizada e potenciada pelos agrupamentos escolares, e neste caso concreto pelo meu agrupamento, para concretizar e iniciar um processo de efetiva autonomia construída. Os requisitos apresentados, a meu ver, pelo Ministério são menos burocráticos e menos legitimadores da lógica de controlo, crendo que neste particular há uma efetiva demonstração por parte da tutela de dar condições às escolas para que estas se libertem e promovam a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão.

Entendo que à luz deste normativo e o da portaria que regulamenta o conteúdos dos contratos de autonomia há quase como uma provocação feita às escolas, e estas neste caso devem responder reciprocamente a este desafio, apresentando por todo o país várias propostas e solicitações de contratos de autonomia, pois só assim daremos claramente um exemplo de que queremos autonomia e que esta é decisiva para a melhoria da educação dos nossos filhos, refutando, assim, a ideia generalizada que as escolas afinal não querem a autonomia das escolas.

No meu caso concreto, enquanto elemento de um órgão de gestão tudo farei no sentido da mobilização de toda a comunidade para a importância da celebração deste contrato de autonomia. E para isso importa ativar vontades e convocar mais gente para esta tarefa de mudança fazendo ver a necessidade e urgência dessa mudança a todos os outros, certificando-me, gradualmente, que cada vez há mais pessoas a compreenderem e aceitarem esta nova cultura e este novo paradigma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, J (2007). *A autonomia das escolas e a regulação sociocomunitária da educação* [Comunicação apresentada nos Encontros dos Jerónimos “Estado Garantia: O Estado do séc XXI, A 13 de Janeiro de 2007].
- Azevedo, J (2008). *A educação de todos e ao longo de toda a vida e a regulação sociocomunitária da educação* [Comunicação aos 2º Encontros de Pedagogia Social – Universidade Católica Portuguesa- Porto, Maio de 2008.]
- Azevedo, J (2010), Entrevista Joaquim Azevedo, *A página de educação, série II, Nº189*.
- Azevedo, J. (2011), Conferência: A escola não é uma tábua de salvação de todos os problemas sociais, Coimbra Fne, <http://www.profblog.org/2011/04/joaquim-azevedo-escola-nao-e-uma-tabua.html>, consulta a 20 de agosto de 2012.
- Azevedo, J (2012). *Liberdade e Política Pública de Educação – Ensaio sobre o novo compromisso social da Educação*. Vila Nova de Gaia : Fundação Manuel Leão.
- Barroso, João (1998) – Seminário A territorialização das políticas educativas, Centro de formação Francisco de Holanda, http://www.cf-francisco-holanda.rcts.pt/public/acta2/acta2_3.htm, consulta a 5 de setembro de 2012.
- Barroso, João (2004) A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de educação, ano/vol.17, número 002, Universidade do Minho, Braga, pp. 49-83*.
- Canário, Rui (1994), “ECO: um processo estratégico de mudança”, In R. Espiney R.Canário. *Uma escola em mudança com a comunidade. Projeto ECO, 1986-1992. Experiências e Reflexões*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Crozier, Frieddberg (1964), *M. le phénomène bureaucratique*, Paris Seuil.
- Crozier, Frieddberg (1977), *el´ acteur et le systeme*, Paris Seuil.

- Formosinho, João & Machado, Joaquim (2004), *Administração da Educação- Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*, Porto: Asa.
- Lima, Licínio C. (2001) – *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*: São Paulo. Cortez .
- Lima, Licínio C. (2010). O regresso à grande escala? *A página da educação*, nº 199, série II, pp. 30-31.
- Matias Alves, J. (2007) O Mundo – da- Vida (ainda) <http://terrear.blogspot.pt/search?q=colonizaçãoo#!/2007/03/o-mudo-da-vida-ainda.html> , consulta de 21 de agosto de 2012.
- Matias Alves, J. (2009) O Legalismo como distorção da realidade, <http://terrear.blogspot.pt/search?q=legalismo#!/2009/02/o-legalismo-como-distorcao-da.html>, consulta de 22 de outubro de 2012.
- Matias Alves, J (2010), *Projetos Fénix e as condições de sucesso*, Azevedo, J;org. Matias Alves, J. *Projeto Fénix :Mais sucesso para todos. Memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar*, Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica, pp 37-66.
- Matias Alves, J. (2011a) Análise estratégica do poder, <http://terrear.blogspot.pt/search?q=sergiovani+inovadores#!/2011/06/analise-estrategica-do-poder.html>
- Matias Alves, J (2011b); 11 argumentos contra o mega agrupamento de escolas e uma razão de esperança. <http://www.slideshare.net/matiasalves/mega-agrupamentos>, consulta de 21 de agosto de 2012.
- Matias Alves, J. (2011c) A socialização burocrática dos professores, <http://terrear.blog+spot.pt/search?q=gil+precauçãoo#!/2011/02/socializacao-burocratica-dos.html>, consulta de 27 de Agosto de 2012.
- Matias Alves, J. (2012), *A colonização do Mundo da vida pelo Mundo do sistema*, <http://terrear.blogspot.pt/2012/06/colonizacao-do-mundo-da-vida-pelo-mundo.html#!/2012/06/colonizacao-do-mundo-da-vida-pelo-mundo.html> , consulta a 05 de Agosto de 2012.
- Moreira, Luísa (2012), o terceiro ano do projeto Fénix. A evolução do modelo Fénix e a Expansão da Rede, Moreira, Luísa.org. Matias Alves,J (2012). *As artes do voo e as Ciências da Navegação*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade do Porto, pp11-57.

- Moreira, Luísa;org. Matias Alves,J (2012). *As artes do voo e as Ciências da Navegação*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade do Porto
- Nóvoa, António (2009), Professores, Imagens do Futuro Presente, *Educação 2021: Para uma História de futuro*, Capítulo 4, pp 29-41, Lisboa: Educa
- OECD (2012), *Equity anda quality in Edcuation. Suporting disadvantaged student and schools*, OECD PUBLISHING
- Kotter, John & Rathgeber, Holger (2011) – *O nosso icebergue está a derreter*, Porto Editora
- Robinson, Ken (2012), *Façamos a revolução da Aprendizagem*, <http://www.youtube.com/watch?v=PhTW2210Pp0> , consultado a 28 de Agosto de 2012
- Santos Guerra, Miguel (2010), *Vive-se a esperar que apareça ...* <http://quartominquante-navegadora.blogspot.pt/>, consultado a 28 de agosto de 2012.

ANEXOS