



Universidade de Aveiro
2019

Departamento de Educação e Psicologia

**Maria de Fátima de
Oliveira Coimbra**

**A Contratualização da Autonomia e o seu
Impacto nas Dinâmicas de Gestão da Escola**



Universidade de Aveiro
2019

Departamento de Educação e Psicologia

**Maria de Fátima de
Oliveira Coimbra**

**A Contratualização da Autonomia e o seu impacto nas
dinâmicas de gestão da escola**
Um estudo de caso numa unidade organizacional

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação/Ramo de Especialização em Administração e Políticas Educativas, realizada sob a orientação científica da Doutora Dora Maria Ramos Fonseca, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho in memoriam de meu pai Fernando
À minha mãe, às minhas filhas Bruna e Sofia e ao Carlos por
todo o apoio e compreensão demonstrados.

o júri

Presidente

Professor Doutor António Augusto Neto Mendes
Professor Associado, Universidade de Aveiro

Vogais

Professora Doutora Andreia dos Santos Gouveia
Professora Auxiliar, Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Professora Doutora Dora Maria Ramos Fonseca
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

agradecimentos

Este é o agradecimento público à Professora Doutora Dora Maria Ramos Fonseca, enquanto orientadora, pelo apoio e estímulo que constantemente nos deu ao longo desta caminhada de investigação. Ao Diretor do Agrupamento de Escolas que permitiu a realização do estudo, bem como a Presidente do Conselho Geral que se disponibilizaram para a realização das entrevistas. A todos os docentes que aceitaram responder aos inquéritos, sem os quais não teria sido possível a realização do trabalho de investigação. Em especial ainda, pelo apoio e incentivo, à Cristina Silva colega que nos acompanhou nesta etapa.

palavras-chave

Autonomia, contrato de autonomia, projeto educativo, mudanças.

resumo

Nas últimas décadas, o discurso político-legal propõe a ideia do reforço da autonomia escolar através dos Contratos de Autonomia. No entanto, é importante compreender em que medida se verifica esse reforço e de que forma a contratualização da autonomia demonstra, de facto, o reforço da autonomia escolar. A presente investigação prespetiva compreender o significado do Contrato de Autonomia, conhecer o desenvolvimento da autonomia escolar e quais os poderes e alterações nas dinâmicas de gestão que as escolas passaram a deter, com a assinatura desses contratos. Procuraremos, neste estudo, investigar se a contratualização da autonomia permitiu à escola o aumento da capacidade de decisão e de organização interna de forma a ajustar a consecução do seu projeto educativo às necessidades da comunidade em que está inserida. Esta investigação privilegia uma abordagem essencialmente de matriz qualitativa, com o estudo de caso em uma unidade organizacional da região centro. Privilegiámos como técnicas e instrumentos de recolha de dados a análise documental, entrevistas e inquéritos por questionário. Para a análise e tratamento de dados utilizámos a análise de conteúdo e tratamento estatístico.

Os principais resultados obtidos permitiram verificar que a contratualização da autonomia não trouxe grandes mudanças administrativas e pedagógicas. O Contrato de Autonomia não contribuiu para um verdadeiro reforço da autonomia da escola.

keywords

Autonomy, autonomy contract, educational project, changes.

abstract

In the last decades, the political-legal discourse proposes the idea of the reinforcement of the school autonomy through the Contracts of Autonomy. However, it is important to understand to what extent this reinforcement takes place and how the contractualisation of autonomy demonstrates, in fact, the reinforcement of school autonomy. The present research prespective to understand the meaning of the Contract of Autonomy, to know the development of the school autonomy and what powers and changes in the management dynamics that the schools happened to hold, with the signing of these contracts. In this study, we will investigate whether the contractualisation of autonomy allowed the school to increase the capacity for decision and internal organization in order to adjust the achievement of its educational project to the needs of the community in which it is inserted. This research privileges an essentially qualitative matrix approach, with the case study in an organizational unit of the center region. We focused on document analysis, interviews and questionnaire surveys as techniques and instruments of data collection. For data analysis and treatment we used content analysis and statistical treatment.

The main results obtained allowed to verify that the contractualisation of autonomy did not bring great administrative and pedagogical changes. The Agreement of Autonomy did not contribute to a true reinforcement of the autonomy of the school.

Índice

Introdução

Capítulo 1 – Apresentação geral do estudo e sua contextualização	1
1. Problemática e sua pertinência	1
2. Questão de partida e objetivos gerais do estudo	3
3. O contexto do estudo	4
Capítulo 2 – A Autonomia das escolas	6
1. Conceito(s) de Autonomia	6
2. A Autonomia das Escolas em Portugal – o discurso político-normativo	10
3. Os Instrumentos da Autonomia das Escolas	18
3.1. Projeto Educativo	20
3.2. Regulamento Interno	28
3.3. Plano Anual e Plurianual de Atividades	30
3.4. Contrato de Autonomia	31
4. Processos de (des)centralização de poderes e desconcentração de poderes.....	36
4.1. Centralização concentrada e desconcentrada	39
4.2. Descentralização	41
Capítulo 3 – Problematizando o processo de construção e desenvolvimento dos Contratos de Autonomia	43
1. Os Contratos de Autonomia: concetualização	43
2. A construção de “Contratos de Autonomia” e a relação poder central/poder local	44
3. O processo de avaliação/monitorização dos “Contratos de Autonomia”	49
4. Os “Contratos de Autonomia” das escolas e o desenvolvimento de políticas educativas locais	58
Capítulo 4 – Metodologia de Investigação	63
1. Estratégias metodológicas	68
2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	69
3. Técnicas de análise e tratamento de dados	71
4. O Agrupamento de Escolas <i>Terramar</i> em estudo de caso	72
4.1. Caracterização geral	72

5. Análise e interpretação dos dados do inquérito por questionário	78
5.1. Caracterização dos inquiridos	78
5.2. O Processo de Contratualização	81
5.3. Impactos do Contrato de Autonomia	87
6. Entrevistas e caracterização dos entrevistados	92
6.1. Caracterização dos entrevistados	92
6.2. Análise das entrevistas	92
7. Leitura cruzada das informações dos inquéritos por questionário e das Entrevistas	97
Considerações Finais	101
Bibliografia	103
Anexos	110

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Idade dos Inquiridos	78
Gráfico 2 – Género dos Inquiridos	78
Gráfico 3 – Habilitações Académicas	79
Gráfico 4 – Situação profissional	79
Gráfico 5 – Tempo de serviço docente total	80
Gráfico 6 – Tempo de serviço docente no Agrupamento de Escolas onde leciona	80
Gráfico 7 - Departamento Curricular de pertença	81
Gráfico 8 – Cargos no Agrupamento	81
Gráfico 9 – Conhecimento da assinatura do Contrato de Autonomia	82
Gráfico 10 – Forma do conhecimento do processo	82
Gráfico 11 – Auscultação dos professores para a elaboração do Contrato de Autonomia.....	83
Gráfico 12 – Acesso ao documento	83
Gráfico 13 – Conhecimento do documento	84
Gráfico 14 – Participação nos processos de planeamento e execução de ações previstas no âmbito do Contrato de Autonomia	85
Gráfico 15 – Participação nos processos de avaliação das ações previstas no âmbito do Contrato de Autonomia	86
Gráfico 16 – Cumprimento dos compromissos contratualizados por parte do Ministério da Educação	86
Gráfico 17 – Cumprimento dos compromissos contratualizados por parte do Agrupamento de Escolas	87
Gráfico 18 – Mudanças desencadeadas pelo Contrato de Autonomia no plano administrativo/organizativo	87
Gráfico 19 – Mudanças desencadeadas pelo Contrato de Autonomia no plano pedagógico/didático	88
Gráfico 20 – Valor atribuído ao impacto do Contrato de Autonomia, na capacidade de decisão, no plano administrativo/organizativo	89
Gráfico 21 - Valor atribuído ao impacto do Contrato de Autonomia, na capacidade de decisão, no plano pedagógico/didático	89
Gráfico 22 – Aspetos menos positivos no (do) processo do Contrato de Autonomia ...	90
Gráfico 23 – Aspetos mais positivos no (do) processo do Contrato de Autonomia	91
Gráfico 24 – Renovação do Contrato de Autonomia	91

Índice de Quadros

Quadro 1 - Prespetiva burocrática-racional e prespetiva emancipatória dos docentes	84
Quadro 2 - Caracterização dos entrevistados	92

Introdução

Capítulo 1 – Apresentação geral do estudo e sua contextualização

1. Problemática e sua pertinência

Durante as últimas décadas constatamos profundas mudanças na sociedade, do Papel do Estado e da ação pública. Também na educação, em resposta às críticas a um estado centralista e burocrático emergem novas estratégias de ação e novos modelos para muitos autores designados como pós burocráticos.

Em Portugal, o conceito de uma escola autónoma foi debatido, formalmente pela primeira vez, no contexto dos trabalhos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), em 1988 e tem sido a partir daí objeto de investigação.

Foi em 1989, com a publicação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro que definiu o regime jurídico da autonomia das escolas, explicitando que ela “exerce-se através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas e actividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de actividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira”.

Em 1998, surge o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, referindo como instrumentos de autonomia e gestão o projeto educativo e o regulamento interno da escola. Este decreto menciona a criação de agrupamentos de escolas e a celebração de Contratos de Autonomia. Com este decreto viria a ser aprovado o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas. Distinguiu a autonomia através do Contrato de Autonomia, definido como: “O acordo celebrado entre a escola, o Ministério de Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo, apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas” (ponto 1 do artigo 48.º).

Em 2007, na sequência do Projeto-piloto de Avaliação Externa, vinte e

dois estabelecimentos de ensino básico e secundários em Portugal, celebraram Contratos de Autonomia. As escolas que tinham obtido na primeira fase deste processo, resultados muito positivos, celebraram Contratos de Autonomia com o Ministério de Educação, no âmbito do regime jurídico da autonomia das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro e, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, seguindo a tendência das políticas de administração pública na Europa de desenvolver a contratualização.

Estes Contratos de Autonomia, reforçavam a autonomia nas áreas pedagógica, administrativa e financeira, mas também, obrigavam à negociação de metas concretas entre as Escolas e o Ministério de Educação (partes contratantes) e a garantia de gestão de meios apropriados à execução das metas acordadas.

No ano de 2008, surge o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, que, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Pretende reforçar a “participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes (...) Reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação”.

Os Contratos de Autonomia em vigor são “acordos celebrados entre o Ministério da Educação e as Escolas ou Agrupamentos de Escolas com objectivos gerais e operacionais estabelecidos, para cuja realização as partes assumiram compromissos e encargos” (Formosinho et al., 2010, p. 165).

“A proposta de contratos de autonomia inscreve-se num contexto mais amplo de estudo que é a descentralização da administração educativa e está intimamente relacionada com novos modos de regulação da acção pública e com uma nova forma de governação das escolas” (Neto Mendes et al., 2014, p. 211).

Escolhemos este tema, pois consideramos relevante, na medida em que a temática da Autonomia das Escolas em Portugal, tem sido nos últimos tempos, um objeto de discussão a vários níveis.

Nas últimas décadas, em Portugal, o discurso político-legal revela um reforço nos processos de desenvolvimento da autonomia das escolas. A celebração de Contratos de Autonomia constitui uma estratégia assumida, pelo

poder central, como crucial para o desenvolvimento de processos autonómicos.

Vários autores problematizaram os discursos e reflexões sobre o processo da autonomia democrática e as práticas que efetivamente são desenvolvidas nas escolas. Ferreira (2007), refere “a opulência do conceito e o horizonte das suas práticas (humanas) difíceis, políticas e imprecisas (tendencialmente frágeis) que se admite o acentuar do processo crísico na construção da autonomia da escola pública” (2007, p. 144). No mesmo sentido, Adão (2009), citado por (Silva 2010, p. 12) aponta precisamente no sentido de esta ser uma política que permite ao Estado manter o controlo sobre as escolas, formalizando apenas algumas práticas autónomas que já existiam, dentro de limites e competências comuns a todas as escolas contratualizantes.

Pretendemos com este estudo, compreender o significado do Contrato de Autonomia e quais as alterações nas dinâmicas de gestão, com a assinatura desses contratos.

Verificar se a contratualização da autonomia permitiu à escola o aumento da capacidade de decisão e de organização interna de forma a ajustar a consecução do seu projeto educativo às necessidades da comunidade em que está inserida.

2. Questão de partida e objetivos gerais do estudo

Na abordagem à problemática da contratualização da autonomia, surgiu a seguinte questão de partida:

Será que a celebração do Contrato de Autonomia veio promover mudanças na escola no campo da gestão administrativa e curricular?

Deste modo, propomo-nos perseguir os seguintes objetivos, tendo em conta a perspetiva teórica e político-normativa e a perspetiva empírica:

- Desenvolver um quadro teórico que permita compreender os processos de desenvolvimento de Autonomia(s) nas Escolas.
- Conhecer o desenvolvimento do(s) Discurso(s) Político-Normativo sobre a Autonomia das Escolas.
- Compreender como foi processada a negociação para a celebração do Contrato de Autonomia.
- Apurar se o Contrato de Autonomia gerou mudanças na gestão administrativa e curricular da escola.

- Averiguar de que modo os professores e outros atores educativos locais (Diretor e Presidente do Conselho Geral), percebem a celebração do Contrato de Autonomia.

- Conhecer a opinião dos atores educativos (contexto de agrupamento) relativamente ao impacto do Contrato de Autonomia no aumento da capacidade de decisão e de processos autonómicos nos processos de gestão educacional.

3. O contexto do estudo

O contexto do estudo é uma organização educacional pública com Contrato de Autonomia - um Agrupamento de escolas, na zona centro do país.

Terramar é um Agrupamento de Escolas que abrange desde a Educação Pré-Escolar até ao 3º Ciclo do Ensino Básico. Em novembro de 2010 foi alvo de uma avaliação externa e posteriormente assinou com o Ministério da Educação e Ciência um Contrato de Autonomia que vigorou até ao final do ano letivo de 2015/2016, com posterior renovação para o ano letivo 2016/2017.

O agrupamento de escolas tem um total de 12 estabelecimentos, distribuídos por três freguesias. Possui cinco jardins-de-infância, quatro escolas onde funciona só 1º ciclo, dois estabelecimentos onde funciona o jardim-de-infância e 1º ciclo e uma escola onde são ministrados os 2.º e 3.º ciclo, sendo a escola sede do Agrupamento.

Esta dissertação está estruturada em duas partes, uma de natureza concetual e outra empírica.

No capítulo 1, é feita uma apresentação geral do estudo e sua contextualização.

No capítulo 2, denominado por “A Autonomia das escolas”, é feita uma análise concetual da autonomia, tentando clarificar conceitos e mostrar algumas ideias e pontos de vista de alguns autores. É feita uma análise político-normativa e uma problematização teórica sobre a evolução do discurso político sobre autonomia das escolas em Portugal. Neste capítulo referimos o Projeto Educativo, o Regulamento Interno, o Plano Anual de Plurianual de Atividades e o Contrato de Autonomia como instrumentos de desenvolvimento da autonomia nas escolas. Ainda neste capítulo tentamos analisar os processos de desconcentração de poderes e (des)centralização da escola.

No capítulo 3, designado por “Problematizando o processo de construção

e desenvolvimento dos Contratos de Autonomia”, procedemos à clarificação do conceito de Contrato de Autonomia, abordando também a construção de “Contratos de Autonomia” e a relação poder central/poder local. Referimo-nos ainda ao processo de avaliação/monitorização dos “Contratos de Autonomia” e de seguida destacamos os “Contratos de Autonomia” das escolas e o desenvolvimento de políticas educativas locais.

No capítulo 4, metodologia de investigação, referimos qual a metodologia adotada. Destacamos desde logo que este trabalho se assume como Estudo de Caso, privilegiando-se a investigação qualitativa. Apresentamos as técnicas e procedimentos de investigação e o tratamento e análise de dados. Ainda neste capítulo fazemos uma apresentação do agrupamento em estudo, análise e interpretação dos dados e realizamos uma leitura cruzada dos elementos resultantes do trabalho da pesquisa dos inquéritos por questionário e entrevistas.

Por fim, seguem-se as considerações finais do trabalho de investigação.

Capítulo 2 – A Autonomia das escolas

1. Conceito(s) de Autonomia

O conceito de autonomia, etimologicamente, provém do grego *autonomos*, termo composto por *auto*, que significa “próprio”, e por *nomos* que significa “lei” (Amaral, 1998, p. 228). A palavra autonomia está em muitas situações ligada à mudança ou mesmo inovação.

O conceito de autonomia da escola possui vários significados para distintos autores, de acordo com as várias perspetivas teóricas e políticas.

Para Machado, a autonomia significa “o poder de se auto-determinar, de auto-regular os próprios interesses – ou o poder de se dar a própria norma opondo-se assim “heteronomia”, que traduz a ideia de subordinação a normas dadas e impostas por outrem” (Machado, 1989, p. 8). A heteronomia constitui uma barreira à emancipação do indivíduo e conseqüentemente, à legitimidade ética das suas ações.

De acordo com Barroso, no seu relatório elaborado a pedido do Ministério da Educação em 1996, afirma que “o conceito de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno”, ou seja, à capacidade que um indivíduo tem de se autogovernar por leis próprias (Barroso, 1996a, p. 16).

Barroso elucida que o conceito de autogoverno não é sinónimo de independência total, pois verifica-se sempre em relação a alguém ou alguma coisa, sendo por isso, um “conceito relacional (somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações” (Barroso, 1996a, p. 17).

A autonomia é também um conceito que revela sempre um certo grau de relatividade, podemos ser mais ou menos autónomos. Podemos ser autónomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, “uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis” (Ibidem).

Alves, 1999, define a autonomia no seu sentido etimológico, como a “capacidade e a possibilidade das pessoas e das organizações se darem as

próprias normas de acção” (Alves, 1999, p. 19). De acordo com Alves, a autonomia é a “capacidade e a possibilidade de optar, decidir, construir os regulamentos em função das situações, dos problemas, das especificidades da acção concreta” (Ibidem).

Esta autonomia pressupõe que as pessoas e as organizações são capazes de alcançarem a emancipação, no entanto, este poder é insuficiente e relativo. A autonomia está dependente dos “saberes e liberdades dos outros e também pelas normas legais e sociais em que se movimenta” (Alves, 1999, p. 19).

Ainda Barroso (1996b) considera que a autonomia da escola pode ser analisada a dois níveis: a “autonomia decretada” e a “autonomia construída”. Na “autonomia decretada” há a transferência de poderes e funções definidos a nível superior e normativamente, reconhecendo a escola como lugar central de gestão, tendo a possibilidade de decidir sobre várias matérias. Esta autonomia é sempre relativa e subordinada pelos poderes da tutela. Na “autonomia construída”, uma escola será autónoma se os membros dessa organização estabelecerem entre si e com o meio envolvente uma relação de dependências e interdependências, de forma a estruturar a sua acção em função de objetivos coletivos próprios.

“A autonomia das escolas não constitui, portanto, um fim em si mesma, mas um meio de a escola realizar em melhores condições as suas finalidades que são, como se sabe, mas convém lembrar, a formação das crianças e dos jovens que frequentam as nossas escolas” (Barroso, 1996a, p. 21). De acordo com o autor, reconhece a autonomia da escola como um “valor intrínseco à sua organização”, utilizando essa autonomia a favor das aprendizagens dos alunos.

Também a este propósito, Macedo (1995), refere que “A escola aumenta a sua autonomia através das múltiplas dependências-interacções que estabelece com os outros sistemas, tendo em conta as necessidades e finalidades que identifica” (Macedo, 1995, p. 87).

Barroso (1996a, p. 17) diz que a autonomia envolve duas dimensões: a jurídico-administrativa e a sócio-organizacional da escola. No que diz respeito à dimensão jurídico-administrativa, Barroso separa em administrativa e financeira. Define a autonomia administrativa que “consiste no poder atribuído a uma entidade pública de praticar actos definitivos e executórios só impugnáveis por

via de recurso contencioso administrativo” (Ibidem). Na autonomia financeira, considera “a possibilidade das entidades públicas disporem de receitas próprias, as quais podem livremente aplicar, segundo orçamento privativo, para cobertura de despesas que elas próprias autorizam” (Ibidem). Na dimensão sócio-organizacional da escola, o autor, refere que “a autonomia é vista como uma propriedade construída pela própria organização social que lhe permite estruturar-se em função de objetivos próprios” (Barroso, 1996a, p. 20).

Barroso (1996), refere que a autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou dos pais, ou a autonomia dos gestores. Ela é construída social e politicamente, pela influência dos diferentes atores organizacionais, numa determinada escola.

Barroso (1996a, p. 24) declara que “as escolas oscilam entre a *heteronomia absoluta* a quase completa *anomia*, havendo, contudo, muitas situações em que as escolas souberam construir uma real autonomia, quer aproveitando os espaços de decisão legalmente consagrados, quer desenvolvendo “*autonomias clandestinas*””. Na *heteronomia absoluta*, os responsáveis pela gestão das escolas dependem absolutamente da administração, obedecendo todas as suas decisões ao que está regulamentado. Era comum quando apareciam situações que não estavam regulamentadas, solicitar à Direção Regional ou a qualquer outro departamento do Ministério a indicação de como proceder. Na situação de *anomia* “caracteriza-se pela ausência de normas claras e comprometedoras”. As normas da administração não são cumpridas, por impossibilidade, recusa ou negligência. Os responsáveis pela gestão da escola, também não são capazes de produzir normas e valores coletivos. No caso da *real autonomia*, as escolas tentam aproveitar toda a autonomia que lhe é reconhecida. No entanto, uma vez que a própria legislação é contraditória e não existem meios adequados, fica-se por um registo meramente simbólico. “Muitas vezes esta autonomia permanece confinada a zonas marginais (não regulamentadas) não afectando o núcleo duro do currículo e das aprendizagens dos alunos”. As “*autonomias clandestinas*”, traduzem-se em “infidelidades normativas” (Lima, 1992), “através das quais os órgãos de gestão “contornam” certos preceitos legais que impedem (ou dificultam) a tomada de decisão em domínios considerados estrategicamente importantes para realizar determinados objectivos da escola” (Barroso, 1996a, p. 25).

Ferreira, 2007, apresenta uma reflexão em torno de “autonomias” definindo como: “a autonomia requentada, a quase autonomia, a autonomia redonda, autonomia crítica e a autonomia sensata”.

A “autonomia requentada”, permanece ao longo dos tempos o discurso sem que se criem alterações importantes na vida das pessoas. “Ela exemplifica o hiato entre teoria (a retórica da autonomia) e a prática autonómica. Dito de outro modo, ela demonstra essencialmente uma diferença temporal entre a intenção de uma vida autónoma e a sua própria realização” (Ferreira, 2007, p. 141).

A “quase autonomia” vai-se desenvolvendo em torno da mais-valia e da eficiência, colocando de parte as questões de desenvolvimento e partilha de poderes dos atores. “Tratar-se-ia de uma autonomia ao serviço de alguns e concentrada num raciocínio do lucro e calculista. O esquema central da nossa analogia refere-se ao facto de o Estado não “abrir mão” de determinadas condições e imposições de características e objectivos, não conferir a suficiente descentralização e não assumir, simultaneamente, o financiamento e a prestação dos serviços” (Ibidem, pp. 142-143).

A “autonomia redonda” “é uma autonomia de “mal-estar”, de negação, que não avança, não responsabiliza e não se concretiza” (...) “É uma autonomia burocratizada que se realiza pela implementação de um conjunto de regras, normas e procedimentos aplicados localmente, mas impostos pela administração central” (Ibidem, p. 143).

A “autonomia crítica”, será refletida na “falta de participação ativa e democrática, na permanência (simultânea e paradoxal) das lógicas escolares e na resistência ao projecto de autonomia” (Ibidem, p. 145). Esta autonomia ao ser orientada numa situação em que não se promova a iniciativa e a multiplicidade dos agentes, a autonomia é determinada pela “inércia da retórica da autonomia”. A administração central tem pouco investimento e determinação política e governativa, capaz de oferecer aos atores vontade para a autonomia e o querer ser uma escola autónoma.

Na “autonomia sensata”, a autora fala de uma “autonomia desejável, possível e utópica, entendendo-se, deste modo, a utopia como algo que ainda não se realizou mas com a possibilidade de realização” (Ibidem, p. 145). Esta autonomia de características emancipatórias, de iniciativa, de participação,

desenvolvida numa teoria crítica capaz de incentivar práticas de solidariedade, fraternidade, de igualdade e de ética.

“Apoia-se num quotidiano de bom senso, que pratica, que exerce, que age autonomamente, mas que de seguida reflecte tentando identificar os erros, de modo a prosseguir na busca da sensatez de uma prática autonómica” (Ibidem p. 146).

Os discursos políticos emanados pela administração central, apesar de anunciarem a autonomia, a participação, a democracia, tendem sobretudo a regularizar e normalizar a administração escolar. Verifica-se assim, a implementação de um processo de gestão heterónoma, contrastada com a gestão autónoma. Surge desta forma uma autonomia críscica, ou ainda uma autonomia decretada, cumprindo apenas o decreto-lei 115-A/98. Podemos dizer que não se avançou muito em práticas, nem em dispositivos de reforço da autonomia.

2. A Autonomia das Escolas em Portugal – o discurso político-normativo

Durante o Estado Novo, período de ditadura, o ensino sofreu grandes alterações, principalmente de carácter ideológico. Durante o período de ditadura, nas escolas existia um forte centralismo burocrático, provocando um grande controlo no âmbito da gestão dos professores, alunos e no processo de ensino.

Era o governo central que executava e conceptualizava todas as medidas políticas e administrativas, com a colaboração dos responsáveis pela administração das escolas. Neste período, a autonomia era quase inexistente, uma vez que estávamos na presença de um modelo de administração “racional, burocrático-mecanicista e centralizador, cuja função essencial era assegurar a rotina de um ensino standardizado” (Barroso, 1991, p. 64). A administração das escolas era assegurada por diretores e reitores, de uma forma repressiva por forma a garantirem o controlo político e ideológico.

Após o 25 de abril de 1974, viveu-se em Portugal uma época bastante agitada e de alguma indefinição, caracterizada por vários movimentos sociais e políticos ao que o sistema educativo não ficou indiferente. Nessa altura, surgiram nas escolas vários movimentos, cujo objetivo passava pela conquista do poder e de alguma autonomia relativamente à administração central.

A revolução do 25 de abril, direcionou a gestão da escola para a participação e liderança democrática, onde invocavam uma maior participação dos professores, pais e outros atores de diversos setores da sociedade.

Neste sentido, Lima (1992), refere que, durante esse período, não se falando de autonomia, mas de gestão democrática, ocorreram várias tentativas de deslocação do poder do ministério para os atores escolares. A maioria dos reitores nomeados foi afastada e professores, pessoal não-docente e alunos uniram-se para eleger órgãos coletivos e colegiais – as comissões de gestão, tendo-se verificado uma significativa mobilização e participação dos diversos atores no contexto escolar (Lima, 1992).

Este foi um período muito curto, onde o poder se deslocou do Ministério da Educação para as escolas. Pretendia-se conquistar o poder e alguma autonomia relativamente à administração central. Após esta fase pós-revolução entrou-se num período de normalização e de recentralização do poder, denominado por gestão democrática, permitindo à escola a escolha dos seus gestores. Com a publicação do Decreto – Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro, entrou-se numa fase de normalização, foi instaurada a gestão democrática das escolas, elegendo órgãos colegiais de gestão das escolas e também consagra “um sistema centralizado de administração e um governo heterónimo das escolas” (Lima, 2006, p. 14).

Com este decreto-lei, as escolas passaram a assumir a seguinte estrutura organizacional: conselho diretivo, pedagógico e administrativo. Como refere o Artigo 24.º do Decreto-Lei n.º 769-A/76, ao conselho pedagógico compete a “orientação pedagógica do estabelecimento de ensino, promovendo a cooperação entre todos os membros da escola, de modo a garantir adequado nível de ensino e conveniente formação dos alunos”.

Esta orientação pedagógica preconizada no decreto-lei n.º 769-A/76, nunca foi realizada totalmente, uma vez que era o poder central, o responsável por essas orientações.

Também Barroso, afirma que este Decreto “não passou de uma «prótese democrática», numa administração burocrática” (Barroso, 1991, p. 69), uma vez que o presidente do conselho diretivo torna-se um interlocutor direto com a tutela.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, refere no artigo 3.º alínea a), como princípios organizativos, “contribuir para desenvolver o espírito e a prática

democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias”. Propõe ainda, na alínea g) “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido comunitário e níveis de decisão eficientes”. Consagra também, no artigo 45.º, no âmbito da administração e gestão das escolas, “os princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo”.

Neste sentido, Lima, refere que “em nenhum momento a LBSE estabelece concretamente a participação dos pais dos alunos ou das autoridades locais nos órgãos de direcção das escolas”, referindo ainda que “relativamente a esses órgãos, se revela ambígua e, sobretudo, à margem da consagração da autonomia das escolas” (Lima, 2006, p.18).

Em 1989, o regime jurídico da autonomia das escolas viria a ser publicado através do Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro, que refere no seu preâmbulo que “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”.

Segundo, Formosinho (2010), “Não obstante ter sido inicialmente considerado mais como uma declaração retórica de princípios do que como um documento de trabalho” este documento permitiu consciencializar para a “necessidade de autonomia e fez emergir alguns tímidos exercícios de autonomia escolar” (Formosinho, 2010, p. 44). Formosinho refere que este modelo criou uma estrutura participativa, com o propósito da participação dos pais e da comunidade, “criando um Conselho de Escola que seleccionava e nomeava o director da escola” (Formosinho, 2010, p. 44).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro, a autonomia da escola

“exerce-se através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas e actividades de complemento

curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de actividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira”.

O Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro, define as margens de autonomia atribuídas à escola da seguinte forma:

- i) “A autonomia cultural manifesta-se na iniciativa própria ou em colaboração com entidades locais (...) e exerce-se através das competências para organizar ou participar em acções de extensão educativa, difusão cultural e animação sociocomunitária” (Capítulo II, artigo 4.º);
- ii) “A autonomia pedagógica exerce-se através de competências próprias nos domínios da organização e funcionamento pedagógicos, designadamente da gestão de currículos, programas e actividades educativas, da avaliação, da orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão de espaços e tempos escolares e da formação e gestão do pessoal docente” (Capítulo III, artigo 8.º);
- iii) “A autonomia administrativa da escola exerce-se através de competências próprias nos serviços de admissão de alunos, de exames e de equivalências e nos domínios da gestão e formação de pessoal não docente, da gestão dos apoios socio-educativos e das instalações e equipamentos, adoptando procedimentos administrativos que sejam coerentes com os objectivos pedagógicos” (Capítulo IV, artigo 15.º);
- iv) “A autonomia financeira da escola exerce-se através da “elaboração da proposta de orçamento e do relatório de contas de gerência” (Capítulo V, artigo 22.º).

Segundo Formosinho (2000) e citado por Falcão (2013, pp. 36-37), as escolas empreenderam diversas actividades, tais como:

“formas de gestão flexível do currículo; definir algumas políticas de alocações de alunos e professores e gestão dos tempos letivos e de ocupação de espaços; organizar o oferecer actividades de complemento curricular, de animação socioeducativa, de ocupação dos tempos livres ou de desporto escolar; gerir o crédito horário disponível para o

exercício de cargos de gestão intermédia e de desenvolvimento de projetos educativos; proceder ao recrutamento de pessoal auxiliar de ação educativa em regime de tarefa ou de contrato a termo certo; conseguir autofinanciamento e gerir as receitas geradas pela prestação de serviços na escola; adquirir bens e serviços e proceder à execução de certo tipo de obras; estabelecer parcerias entre escolas, nomeadamente para a criação de centros de recursos educativos e centros de formação” (Falcão, 2013, pp. 36-37).

Em 1991 surge o Decreto – Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que vem definir o novo regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Com este novo modelo pretende-se conciliar o requisito de democraticidade com as necessárias exigências de estabilidade, eficiência e responsabilidade. Aparecem assim novos conceitos com origens democráticas, a par de uma maior abertura à participação dos pais e encarregados de educação e de representantes locais no “Conselho de Escola”, agora definido como órgão de direção. É precisamente com este normativo que surge uma primeira referência ao Conselho de Escola, como órgão de direção sendo os seus elementos eleitos, competindo a este órgão a função de direção, enquanto a administração e gestão são asseguradas por um órgão unipessoal, o Diretor Executivo, designado através de concurso pelo conselho de área escolar ou de escola, perante quem é responsável. Emergem também vários programas de intervenção e de sistemas de incentivos à qualidade da educação como o Projeto de Escolas Isoladas, o Programa Educação para todos (PEPT), o Programa de Educação Intercultural, os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, os Centros de Recursos e os Centros de Formação de Associação de Escolas.

No ano de 1996, João Barroso efetuou um estudo solicitado pelo Ministério da Educação, que viria a ser publicado mais tarde, em 1997, sob o título Autonomia e Gestão das Escolas, que autenticava propor um programa de execução para o reforço da autonomia nas escolas e em cujo relatório definiu os “Princípios” que orientaram as propostas que apresentou:

“- 1.º Princípio: o reforço da autonomia da escola não pode ser definido de um modo isolado, sem ter em conta outras dimensões complementares de um processo global de territorialização das políticas educativas.

- 2.º Princípio: no quadro do sistema público de ensino, a autonomia das escolas é sempre uma autonomia relativa, uma vez que é condicionada, quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública, quer pelo poder local, no quadro de um processo de descentralização.

- 3.º Princípio: uma política destinada a reforçar a autonomia das escolas não pode limitar-se à produção de um quadro legal que defina normas e regras formais para a partilha de poderes e a distribuição de competências, entre os diferentes níveis da administração, incluindo o estabelecimento de ensino.

- 4.º Princípio: o reforço de autonomia não pode ser considerado como uma obrigação para as escolas, mas sim como uma possibilidade que se pretende venha a concretizar-se no maior número possível de casos.

- 5.º Princípio: o reforço da autonomia da escola não constitui um fim em si mesmo, mas um meio que as escolas dispõem para prestar, em melhores condições, o serviço público de educação.

- 6.º Princípio: a autonomia é um investimento nas escolas, pelo que tem custos, baseia-se em compromissos e tem de traduzir-se em benefícios.

- 7.º Princípio: a autonomia também se aprende”.

De acordo com os princípios consagrados no Contrato de Autonomia, eles são direcionados no sentido da melhoria dos resultados (sucesso educativo), bem como a diminuição do abandono escolar e também pretende que a comunidade educativa se envolva no projeto educativo das escolas.

Em maio de 1998 é aprovado o Decreto – Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que depois de algumas alterações por apreciação parlamentar, pela Lei n.º 24/99 de 22 de abril, vigorou durante dez anos. A diferença relaciona-se com as modalidades de concretização da autonomia (através de Contratos de Autonomia) e a flexibilização do modelo de gestão (dando a possibilidade de serem as escolas a escolher entre um órgão colegial e um órgão unipessoal). Segundo este diploma, a autonomia é:

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

(Decreto-Lei n.º 115-A/98).

Determina que a escola constrói a sua identidade organizacional e a sua própria autonomia na comunidade em que se insere, a partir do seu projeto educativo, prevendo o estabelecimento de Contratos de Autonomia com as escolas que venham a demonstrar condições concretas para a assumir.

A este propósito, Costa, 2003, refere que desde meados da década de 1980, os objetivos político-normativos preconizam o “aumento da autonomia dos estabelecimentos de ensino público em Portugal” e encontraram através da noção de “projeto educativo de escola um dos instrumentos privilegiados quer para a sua justificação retórica, quer para a respetiva operacionalização organizacional” (Costa, 2003, p. 328).

Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

No preâmbulo deste Decreto-Lei n.º 75/2008 pode ler-se:

“O programa do XVII Governo Constitucional identificou a necessidade de revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas no sentido do reforço da participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes” (...) “era possível, dentro do quadro legal existente, reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação”.

Desta forma, o Ministério da Educação determinou que se deveriam reunir regularmente com os conselhos executivos, delegou neles competências da administração educativa, concedeu-lhes funções na contratação e na avaliação de desempenho do pessoal docente. Também promoveu a celebração de Contratos de Autonomia, no seguimento de um processo de avaliação externa das escolas, e cria o Conselho de Escolas, órgão de carácter consultivo para garantir a sua representação junto do Ministério da Educação.

“O Governo promoveu ainda a alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, no sentido de dotar cada estabelecimento de ensino público

de um corpo de docentes reconhecido, com mais experiência, mais autoridade e mais formação, que assegure em permanência funções de maior responsabilidade. A estruturação da carreira, com a criação da categoria de professor titular, à qual são reservadas as atividades de coordenação e supervisão, constituiu um importante contributo para a capacidade de organização das escolas em função da missão de serviço público que lhes está confiada” (Preâmbulo- Decreto-Lei n.º 75/2008).

Neste preâmbulo descrevem-se um conjunto de medidas que foram sendo tomadas, antes mesmo da publicação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, pois o governo sentia a necessidade de publicação do novo regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas.

O referido decreto, define autonomia como a capacidade que a escola tem de

“tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos” (capítulo II, n.º 1 do artigo 8º, do Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril).

Neste seguimento, de acordo com Formosinho e Machado, compreende-se a autonomia como a “capacidade de tomar decisões e liberdade de definir as suas próprias regras de funcionamento, esbarrando, no entanto com uma realidade que regulamenta pormenorizadamente a exceção da regra” (Formosinho e Machado, 2009, p. 3736).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, definem-se como instrumentos de autonomia: o projeto educativo, o regulamento interno, os planos anuais e plurianual de atividades, cuja competência para a aprovação dos mesmos cabe ao conselho geral. Este órgão tem ainda a competência para definir as linhas orientadoras para a elaboração de um novo instrumento de autonomia, o orçamento. Para efeitos de prestação de contas, são criados como instrumentos de desenvolvimento da autonomia dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas, o relatório anual de atividades, a conta de gerência e o relatório de autoavaliação.

Em dois mil e doze é publicado o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho,

que aprova o “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”.

No preâmbulo desse Decreto-Lei, publica que o objetivo é “promover a sua revisão com vista a dotar o ordenamento jurídico português de normas que garantam e promovam o reforço progressivo da autonomia e a maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas”. Estes seriam os requisitos fundamentais para a melhoria do sistema público da educação. “Para tal contribuirá a reestruturação da rede escolar, a consolidação e alargamento da rede de escolas com contratos de autonomia, a hierarquização no exercício de cargos de gestão, a integração dos instrumentos de gestão, a consolidação de uma cultura de avaliação e o reforço da abertura à comunidade” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho).

Neste Decreto-Lei, esclarece-se que a autonomia das escolas será aprofundada através da celebração de Contratos de Autonomia entre a escola, o Ministério da Educação e Ciência e outros parceiros da comunidade.

O Contrato de Autonomia define-se como “o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da educação e ciência, a câmara municipal” onde “se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas” (Artigo 57.º, Decreto-Lei n.º 137/2012).

Relativamente ao conceito de contrato, Barroso, 2006, afirma que “tem dupla aplicação, como forma de modernização da administração pública em geral, bem como forma de regular as relações no interior das escolas, entre os indivíduos e os grupos de interesses que representam” (Barroso, 2006, p. 31).

3. Os Instrumentos da Autonomia das Escolas

De acordo com o Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de maio, no artigo 3.º, ponto 1, a autonomia define-se como o “poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégicos, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe são consignados”. Refere ainda neste decreto, que os instrumentos do processo de autonomia das escolas

são o Projeto Educativo, Regulamento Interno, Plano Anual e Plurianual de Atividades. Com o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, o Projeto Educativo ficava assumido, no plano político-legal como um instrumento importante de desenvolvimento de autonomia. Desde essa data que é reforçado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. Neste Decreto-Lei são exploradas de forma mais descritiva as características dos documentos.

O Projeto Educativo é um “documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa” (Decreto-Lei n.º 115-A/98, artigo 3.º).

O Regulamento interno, “define o regime de funcionamento da escola, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (Ibidem).

O Plano anual e plurianual de atividades são “documentos de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos” (Ibidem).

Estes documentos são “instrumentos participados pela comunidade, que consagram a orientação educativa, com especial destaque para o Projeto Educativo por se tratar de um documento onde se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias, segundo os quais o Agrupamento se propõe cumprir a sua função educativa” (Santos, 2009, p. 67).

A obrigatoriedade colocada às escolas para elaborar um projeto educativo, constitui uma forma de regulação local da escola pública, por parte do poder central. Assim, importa analisar se estes documentos são de facto instrumentos de autonomia.

Seguidamente, iremos debruçar-nos especialmente sobre esses documentos: o projeto educativo, regulamento interno, plano anual e plurianual de atividades e o Contrato de Autonomia.

3.1. Projeto Educativo

O projeto educativo tem diversificadas definições, pois trata-se de um objeto de estudo suscetível de análise por várias perspectivas teóricas do campo educacional.

O conceito de projeto educativo varia de acordo com as perspectivas dos vários autores e investigadores.

Formosinho (1991, p. 5) define projeto educativo como “um documento que dá um sentido útil à participação, é a corporização operativa da autonomia da escola comunidade”.

Desta forma, o projeto educativo é a demonstração da analogia e da concretização efetiva da autonomia da escola. Reconhece-se o projeto educativo como um documento essencial, cuja ação permite a participação de vários atores (alunos, professores, encarregados de educação, funcionários e representantes da comunidade local).

Costa (1991, p. 10) define projeto educativo como sendo um: “documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola (...) e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa”.

Alves (1998) mostra uma visão mais pragmática do projeto educativo:

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

De acordo com Barroso, o projeto educativo é percecionado como um processo e um produto:

“Enquanto processo, o projecto de escola corresponde ao tempo e às actividades necessárias à emergência de um núcleo agregador de princípios, valores e políticas capazes de orientarem e mobilizarem os diferentes membros da organização escolar (...) Enquanto produto, o projecto de escola constitui uma metodologia e um instrumento de

planificação de longo prazo” (Barroso, 1992, p. 30).

Desta forma, o projecto de escola não pode “ser dissociado do processo global de planificação, uma vez que constitui a sua etapa inicial” (Ibidem).

Alves refere que “muitas escolas não têm um projeto educativo porque não podem, porque não dispõem de condições institucionais e organizacionais que o possibilitem. E assim, o PEE é um mito que vai sossegando as consciências e ajudando a manter um modelo escolar que está na origem da sua impossibilidade” (Alves, 2003, p. 72).

Menciona ainda, que o projeto educativo é pouco funcional, uma vez que em alguns casos é “um simulacro e um processo de mitificação da realidade que pouco ou nada traz de novo às práticas educativas” (Ibidem).

O Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de maio, considera a autonomia como sendo: “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (art.º 3º).

Segundo Costa (2007) “este Decreto-Lei apresenta-se como um quadro teórico-conceitual de referência legal para uma nova concepção de escola (o próprio preâmbulo o define como “quadro orientador da autonomia da escola genérico e flexível, evitando uma regulamentação limitativa”), assumindo, por isso, uma dimensão significativa do ponto de vista político e simbólico – é como um indicador do caminho a seguir nesta matéria. Neste sentido também o projecto educativo usufrui destas conotações político-simbólicas, constituindo a associação entre autonomia e projecto educativo da escola um dos traços notórios deste, bem como outros diplomas legais que se lhe seguiram” (Costa, 2007, p. 78).

Se os normativos admitem a autonomia às escolas, sustentada na elaboração do projeto educativo, por outro, são esses mesmos normativos que influenciam a suposta autonomia, promovendo a incoerência.

Neste sentido, Costa, 2004, refere que o projeto educativo “assume essencialmente um valor simbólico e ao serviço da legitimidade externa da escola, do que propriamente perante a construção de uma verdadeira identidade e especificidade organizacional” (Costa, 2004, p. 95).

O primeiro entrave surgiu através da publicação do Despacho 8/SERE/89.

Com este Despacho, aumentou a burocratização nas escolas, na medida em que exigia a elaboração de mais documentos, dentro das organizações. Até essa altura não existia nenhuma articulação entre os documentos já existentes e as práticas.

O Despacho 8/SERE/89, de 8 de fevereiro, concede ao Conselho Pedagógico competências, de acordo com o ponto 3.11, “desencadear acções e mecanismos para a construção de projecto educativo de escola”. Em conformidade com o ponto 19.1, é função dos conselhos de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade “colaborar com o conselho pedagógico na construção no projecto educativo da escola”. Por fim, será também função do conselho consultivo, de acordo com o ponto 53.1, “colaborar na construção de um projecto educativo de escola”.

Costa (1991) refere que “Em nosso entender, o Despacho 8/SERE/89 desvirtuou completamente o verdadeiro sentido do Projecto Educativo da Escola pelo menos do ponto de vista teórico, uma vez que na prática as escolas não responderam a estas determinações” (Costa, 1991, p. 61).

É com o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, que define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, que surge um sinal da cedência de poderes pela administração central relativamente às escolas.

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, expõe o conceito de autonomia como sendo: “Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (artigo 3.º, n.º 1).

No artigo 48.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, na definição de Contrato de Autonomia refere que o projeto educativo é um dos elementos na celebração destes mesmos contratos.

“Por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão

de uma escola ou de um agrupamento de escolas” (Decreto-Lei n.º 115-A/98).

Costa refere que “Este é precisamente um dos campos em que mais se esperaria da “reabilitação” do projecto educativo da escola, já que (,,,) havia alguma expectativa de que a celebração de contratos de autonomia entre as escolas e a administração erigisse o projecto educativo num documento estratégico fundamental já que por ele passaria o processo de negociação da autonomia” (Costa, 2007, p. 86).

No Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, artigo 9.º, menciona o projeto educativo como instrumento de gestão, “um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola no quadro da sua autonomia pedagógica, curricular, cultural, administrativa e patrimonial, assim como a sua apropriação individual e colectiva”.

A utilização de imagens organizacionais na área da administração, tem grande potencial, constituindo lentes, através das quais visualizamos as escolas. Estas imagens são muito importantes para a clarificação do objeto de estudo. Através das imagens organizacionais, pretendemos desvendar um conjunto de conceitos e ações relacionados com a questão do projeto educativo de escola.

De acordo com Costa (2003), o projeto educativo poderá ter surgido por três vias: “Projeto moda, Projeto decretado e como papel estratégico na melhoria das organizações escolares”.

No “Projeto moda”, os responsáveis organizacionais utilizam o projeto como “bandeira” para esconjurar uma certa inércia das suas organizações, dando-se, assim, “ares de modernidade” (Costa, 2003b, p. 1322).

De acordo com o autor, atualmente não existe qualquer organização que rejeite a “ideia de projecto: ou já se tem, ou se está a preparar, ou se quer ter...”

No “Projeto decretado”, as organizações elaboram o projeto educativo, exclusivamente por imposição legal.

Atualmente, imensas organizações estão dependentes para o seu normal funcionamento da existência de documentos de planificação (projetos, planos, programas), devidamente elaborados, formalmente aprovados e cronologicamente bem determinados (Costa, 2003b, p. 1323).

Segundo Costa, 2003, “se o único factor que mobiliza as organizações

para a concepção de determinado documento for a imposição legal, temos profundas dúvidas acerca da possibilidade de uma relação de causalidade entre as intenções do documento formal e as práticas entretanto concretizadas, não sendo por isso de estranhar que o destino desses documentos seja a gaveta, o arquivo ou a vitrina” (Ibidem).

As organizações têm vindo a invocar a necessidade de perspetivarem a sua ação futura fazendo partilhar por todos os seus membros um sentido para a ação coletiva, assim projeto educativo poderá constituir um papel estratégico na melhoria das organizações escolares.

A planificação organizacional poderá ser um procedimento essencial a nível das funções administrativas, no entanto, “mais do que planear a acção, parece ser prioritário planear o sentido da acção, constituindo, então o projeto, a expressão coletiva do sentido dessa acção”, (Costa, 2003b, p. 1325).

Silva (1999), refere que a noção de Projeto Educativo de Escola

“vem associado à ideia de que é preciso pensar o devir da escola enquanto organização (...) o Projecto Educativo de Escola deve ser visto como uma peça da estratégia de desenvolvimento global da escola, representando, por um lado, o domínio por parte dos actores escolares da situação que se vive e, por outro, a possibilidade de dominar a produção de um novo estado na base da visão de um futuro desejado” (Silva, 1999, pp. 91-111).

Um projeto educativo deve ser específico e único para cada escola, especificando na sua globalidade as diferentes realidades educativas e o seu meio envolvente. É importante que todos os atores educativos participem ativamente na sua construção, com responsabilidade, empenhamento e que não se restringem apenas a fazer plágios.

Segundo Obin e Cros, citado por Costa (2003), apresentam um conjunto de dez características, designadas por “os dez mandamentos do projecto” que possibilitam uma maior explicação do conceito de projeto educativo de escola:

i) “o projecto de escola é diferente de política de escola; ii) o projecto evidencia, explicitamente, os valores comuns; iii) o projecto introduz coerência nas diversas actividades escolares; iv) o projecto permite a procura colectiva da melhoria da qualidade do ensino; v) o projecto define as estratégias para as acções futuras; vi) o projecto permite a

comunicação do sentido para a acção colectiva; vii) o projecto introduz uma gestão participada; viii) projecto possibilita o controlo dos resultados e a correcção das decisões; ix) o projecto exige a aderência do director da escola; x) o projecto implica a procura conjunta dos consensos” (Costa, 2003a, p. 55).

Assim, pode-se dizer que o projeto educativo ostenta-se como uma ferramenta de organização da ação educativa, e da construção da identidade característica de cada escola.

De acordo com João Barroso, citado por Costa (2003), expõe sete áreas de maior impacto do projeto educativo no funcionamento das organizações escolares:

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

Costa (2003), refere que estas áreas de intervenção referidas, “permitem-nos reforçar a ideia de que não estamos em presença de uma técnica sectorial de resposta a um determinado problema, mas antes de um mecanismo de intervenção global e, por isso, presente nos mais diversos espaços do funcionamento organizacional da escola” (Costa, 2003a, p. 56).

Segundo Costa, 2003, com base no duplo movimento da construção da autonomia das escolas e melhoria do seu funcionamento, os projetos educativos devem assentar em três dimensões: a participação, a estratégia e a liderança.

Costa, refere que as três dimensões “constituem requisitos essenciais ao processo de construção e de desenvolvimento sustentado do projeto educativo de escola” (Costa, 2003b, p. 1330).

Neste sentido, as escolas que, na construção do projeto educativo, desconsiderarem estas três dimensões, arriscarão a cair em resultados indesejáveis, e alguns deles poderão constituir-se como entrave ao desenvolvimento organizacional das escolas.

Na primeira dimensão, a Participação, alcança uma enorme importância

devido ao seu contributo para o sucesso do projeto educativo, envolvendo a participação de todos os intervenientes. Desta forma, “o desenvolvimento de um projeto educativo implica sempre uma atuação conjunta e concertada, o que pressupõe o conhecimento das propostas, a sua discussão, negociação e compromisso, assim como a adesão e o envolvimento dos vários intervenientes” (Idem, p. 1331).

O projeto envolve sempre a contratualização entre os indivíduos nele envolvido, demanda uma gestão participada, não se limitando apenas a uma formalidade no processo de aprovação, até agora com representação coletiva.

A falta da participação nos projetos educativos de escola conduz-nos a reconhecer alguns efeitos:

“O projeto-plágio” - é um procedimento de adaptação e apropriação por uma dada escola do projeto desenvolvido por outra organização idêntica.

“O projeto do chefe” – é um projeto que não é submetido a uma discussão e negociação participada dos vários intervenientes da comunidade escolar.

“O projeto sectário” – é um projeto que se apropria de uma atividade específica ou de uma dimensão secundária da escola para fazer dela o centro de todas as atenções, não tendo em conta a organização na sua totalidade (Idem, p. 1332).

Na segunda dimensão, a Estratégia, permite-nos salientar que o projeto educativo deve apresentar de modo preciso o sentido da ação a desenvolver, as metas a atingir, para que seja um documento orientador da ação e de vinculação das práticas escolares (Ibidem).

A ausência desta dimensão estratégica nos projetos educativos, poder leva-nos a nomear algumas consequências:

“O projeto- manutenção” – este projeto não pretende a mudança, mas procura a manutenção das estruturas e dos processos existentes, das pessoas e das suas formas de atuação.

“O projeto vago” – este projeto é um documento de intenções e objetivos gerais, pouco precisos, sem metas e estratégias bem definidas e operacionalizáveis que possam vincar as suas práticas.

“O projeto-ficção” – este projeto é muito ambicioso, sem noção da realidade. Este tipo de projeto, uma vez que é impraticável poderá ter como consequência a inventariação exaustiva e constante de desculpas que legitimam

o seu incumprimento (Costa, 2003b, pp. 1333-1334).

Na terceira dimensão, a Liderança e a existência de líderes, capazes de facilitar o processo de inovação e transformação, onde são envolvidos os restantes atores educativos, para atingir determinados objetivos e que se responsabilizam por esses processos, torna-se fundamental ao desenvolvimento do projeto educativo da escola.

Desta forma, contrariando com os modelos tradicionais da liderança de natureza mecanicista, burocrática, racional e hierárquica, fala-se atualmente em liderança democrática e participativa, em liderança colaborativa e colegial ou mesmo em liderança educativa e pedagógica (Costa, 2003b, cit. por Costa, 2000; Sanches, 2000).

A não valorização dos processos de liderança no projeto educativo, levamos a propor três projetos educativos: “o projecto-ofício, o projecto-cerimónia e o projecto-inconsequente (Costa, 2003b, p. 1334).

“O projecto- ofício” – o objetivo deste projeto manifesta-se na existência de um documento escrito e na sua apresentação formal às instâncias da administração educativa.

“O projecto-cerimónia” – é um documento que não ultrapassa a dimensão institucional formal, podendo-se encontrar numa vitrina do hall de entrada, divulgado no jornal da escola, na internet.

“O projecto inconsequente” – este tipo de projeto poderá estar bem conseguido, mas devido à inexistência de liderança, ele fica pelo caminho e não ultrapassa as fases iniciais do seu desenvolvimento. As responsabilidades poderão não ser só ao nível da liderança institucional da escola, mas também ao nível das lideranças intermédias, que podem não estar em sintonia com a direção das escolas, nem envolvidas com o seu projeto (Costa, 2003b, p. 1335).

De acordo com o autor, a elaboração de projetos educativos nas escolas não se pode manifestar numa “aplicação mecanicista de receituários tecnocráticos ou na resposta legalista às imposições politico-normativas”, uma vez que poderemos tornar este processo num ritual e num artificialismo processual (Costa, 2003b, p. 1336).

3.2. Regulamento Interno

O regulamento interno é reconhecido no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, como um dos instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

É considerado um dos instrumentos que “define o regime de funcionamento do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, de cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de orientação e dos serviços administrativos, técnicos e técnico-pedagógicos, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar” (artigo 9.º).

De acordo com Rodriguez e citado por Costa (1996, p. 31), o regulamento interno é “um documento jurídico-administrativo-laboral elaborado pela comunidade que, com carácter estável e normativo, contém as regras ou os preceitos referentes à estrutura orgânica, pedagógica, administrativa e económica que regula a organização interna do centro”.

Teixeira (1998, p. 38) refere que os regulamentos “são guias de ações específicos e detalhados que se destinam a dirigir as atuações das pessoas”.

De acordo com Sarmiento (1998, p. 22) o regulamento interno “só faz sentido numa escola autónoma se se constituir como instrumento que possibilita a ação, em vez de a constranger, que favorece a coordenação, em vez de prescrever atitudes, que assinala pautas de significação e conduta, em vez de impor comportamentos ou valores”.

Também Barroso (2005, p. 112) refere que uma política com o objetivo de “reforçar a autonomia das escolas” (...) tem de assentar sobretudo na criação de condições e na montagem de dispositivos que permitam, simultaneamente, “libertar” as autonomias individuais e dar-lhes um sentido coletivo, na prossecução dos objetivos organizadores do serviço público de educação nacional, claramente consagrados na Lei Fundamental”.

O regulamento interno, segundo Pires (2003, p. 72) possibilita abranger um conjunto de procedimentos a respeitar por todos os atores educativos.

O primeiro regulamento interno surge a 4 de maio de 1998, período de grande implicação de todos os membros da comunidade educativa. Pretendiam concretizar a elaboração deste documento, de acordo com a grande importância que ele representava. Deste modo, a administração central recomendou a sua organização. Aconselhava-se a elaboração de um regulamento interno que,

descrevesse toda a estrutura, a organização e o funcionamento da escola, para que todos os membros da comunidade educativa tivessem conhecimento da oferta educativa existente.

Foi indicado às escolas que o objetivo principal do regulamento interno era alcançar uma nova organização, baseada na descentralização e no desenvolvimento da sua autonomia.

Ainda a este instrumento deveria ser complementado com o plano anual de atividades, essencial ao desenvolvimento do projeto educativo, onde está estabelecida, a programação das atividades e dos recursos envolvidos.

Neste seguimento, Diogo (1998, p. 8) refere que no processo de implementação do novo regime de administração das escolas, a centralidade que o regulamento interno assume, não motive descurar um princípio adquirido que é “ao Projeto Educativo da Escola que cabe a primazia” neste processo. Desta forma, o projeto educativo e o plano anual de atividades devem estar ligados e articulados com o regulamento interno, para cumprirem a implementação deste novo regime de autonomia.

Assim de acordo com o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, indicava que o Primeiro Regulamento Interno deveria ser revisto pela assembleia da escola ou agrupamento de escolas, no ano subsequente ao da sua aprovação, no sentido de o adaptar ao projeto educativo entretanto aprovado e o subsequente plano anual de atividades (Artigo 7.º).

Após as alterações feitas pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, que revogou o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio, quando existe a necessidade de aprovar o Primeiro Regulamento Interno, o que sucede quando há agregação de agrupamentos de escolas, é o Conselho Geral Transitório que tem de elaborar e aprovar este documento. Quando já existe um regulamento interno, é da responsabilidade do diretor, escutado o conselho pedagógico, elaborar e sujeitar à aprovação do Conselho Geral as alterações ao regulamento interno. Podemos ainda referir que o recente Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho não apresentou nenhuma alteração no modo como deve ser aprovado o regulamento interno, mantendo-se assim o mesmo regime já consolidado pelo Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, bem como mantém o regulamento interno como um dos instrumentos do exercício da autonomia, a par do projeto educativo e dos planos

anual e plurianual de atividades e do orçamento do agrupamento de escola ou da escola não agrupada.

3.3. Plano Anual e Plurianual de Atividades

O Plano anual e plurianual de atividades é elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão das escolas que definem, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procedem à identificação dos recursos necessários à sua execução.

As escolas necessitam de planificar as várias atividades para períodos de um ano ou superiores a um ano letivo, podendo, por isso, falar-se em planos anuais ou plurianuais de atividades.

Deste modo, Costa refere que o plano anual de atividades é um “instrumento de planificação das actividades escolares para o período de um ano lectivo consistindo, basicamente, na decisão sobre os objectivos a alcançar e na previsão e organização das estratégias, meios e recursos para os implementar” (Costa 1994, p. 27).

Costa (1994) refere ainda, que o plano anual de atividades para que possa constituir uma resposta coerente e adequada às necessidades educacionais da comunidade educativa, deverá respeitar três aspetos fundamentais:

- “Os princípios apresentados e os objetivos propostos pelo projeto educativo;
- As orientações decorrentes da análise do relatório anual do plano anual de atividades do ano letivo anterior;
- Um levantamento das necessidades a partir de um diagnóstico da situação real (comunidade educativa, recursos materiais, quadro legal...) do ano letivo a que o plano se refere” (Costa (1994, pp. 27-28).

O plano anual de atividades é elaborado por todos os departamentos curriculares. Eles propõem as suas atividades e posteriormente são executadas pelos mesmos atores. No entanto, a seleção das atividades, a coordenação, a execução e a avaliação das mesmas fica a cargo do órgão de gestão da escola.

Conforme o Decreto-Lei n.º 75/2008, artigo 20.º, compete ao diretor apresentar à aprovação do conselho geral, os planos anual e plurianual de

atividades. Depois da apreciação do conselho pedagógico, o plano anual de atividades é sujeito à aprovação do conselho geral (artigo 13.º).

Os conteúdos de um plano anual de atividades, serão determinados de acordo com as características (humanas, materiais, legais...) de cada realidade escolar concreta, o respetivo projeto educativo e as opções dos diversos intervenientes.

3.4. Contrato de Autonomia

Conforme o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, os Contratos de Autonomia são “um instrumento de gestão privilegiado no sentido da oferta de melhores condições para a realização pelas escolas de serviço público que lhes está confiado”.

Segundo Barroso (2006) “As políticas de reforço da autonomia das escolas, podem ser vistas e interpretadas à luz do objectivo de instrumentação da acção pública, de recomposição do papel do Estado e das suas formas de governo e é neste contexto que aparecem claramente associadas à difusão de processos de contratualização na administração pública (Barroso, 2006, p. 29).

De acordo com o mesmo autor, “a noção de contrato, tem assim uma dupla aplicação, como forma de modernização da administração pública em geral, bem como forma de regular as relações no interior das escolas, entre os indivíduos e os grupos de interesses que representam” (Barroso, 2006, p. 31).

Na primeira situação, existem preocupações relacionadas com a capacidade de administração e na segunda situação reconhece-se a preocupação de índole organizacional, no ponto de vista da negociação e participação.

Nas duas situações, “o contrato, ao mesmo tempo que combina uma estratégia de negociação, mobilização dos actores e promoção da sua autonomia, acaba por ter igualmente, um sentido de controlo e garantia de resultados e da sua obediência a princípios ou normas gerais”. (Barroso, 2006, p. 31).

Segundo o art.º 48 do Decreto-Lei n.º 115-A/98, “Por contrato de autonomia entende-se o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que

viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas” (artigo 48.º).

“Do contrato devem constar as atribuições e competências a transferir e os meios que serão especificamente afectados à realização dos seus fins” (art.º 48 do Decreto-Lei n.º 115-A/98).

No art.º 48.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98 define os princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos Contratos de Autonomia, que entendemos ser de referenciar pela sua relevância e que passamos a referir:

- “a) Subordinação da autonomia aos objectivos do serviço público de educação e à qualidade da aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos;
- b) Compromisso do Estado e dos órgãos de administração e gestão na execução do projecto educativo e respectivos planos de actividades;
- c) Consagração de mecanismos de participação do pessoal docente e não docente, dos alunos no ensino secundário, dos pais e de representantes da comunidade;
- d) Reforço da responsabilização dos órgãos de administração e gestão, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação do desempenho da escola que permitam acompanhar a melhoria do serviço público de educação;
- e) Adequação dos recursos atribuídos às condições específicas da escola ou do agrupamento de escolas e ao projecto que pretende desenvolver;
- f) Garantia de que o alargamento da autonomia respeita a coerência do sistema educativo e a equidade do serviço prestado” (artigo 48.º).

Estes princípios orientadores do Contrato de Autonomia, apontam sobretudo para o sucesso educativo e a erradicação do abandono escolar, mas também para a implicação da comunidade educativa no desenvolvimento do projeto educativo das escolas.

A celebração do Contrato de Autonomia, permite transferir para a escola um conjunto de competências que lhe possibilita construir a sua própria autonomia, de acordo com as suas especificidades e o meio envolvente. Assim, é negociado entre a escola, o ministério da educação e autarquia, os níveis de competência e responsabilidade, tendo como objetivos a equidade, a eficácia e

a eficiência.

No artigo 49.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio refere a existência de duas fases de desenvolvimento da autonomia, onde são concedidas competências nos seguintes domínios:

- a) Gestão flexível do currículo, com possibilidade de inclusão de componentes regionais e locais, respeitando os núcleos essenciais definidos a nível nacional;
- b) Gestão de um crédito global de horas que inclua a componente lectiva, o exercício de cargos de administração, gestão e orientação educativa e ainda o desenvolvimento de projectos de acção e inovação;
- c) Adopção de normas próprias sobre horários, tempos lectivos, constituição de turmas e ocupação de espaços;
- d) Estabilização do pessoal docente, designadamente pela atribuição de uma quota anual de docentes não pertencentes aos quadros, de acordo com as necessidades da escola e respeitando o regime legal dos concursos;
- e) Intervenção no processo de selecção do pessoal não docente, nos termos da lei geral;
- f) Gestão e execução do orçamento, através de uma afectação global de meios;
- g) Possibilidade de autofinanciamento e gestão de receitas que lhe estão consignadas;
- h) Aquisição de bens e serviços e execução de obras, dentro de limites a definir;
- i) Associação com outras escolas e estabelecimento de parcerias com organizações e serviços locais” (artigo 49.º).

A 2ª fase da autonomia constitui um aprofundamento das competências e um alargamento dos meios disponíveis na 1ª fase, tendo em vista objetivos de “qualidade, democraticidade, equidade e eficácia” (art.º 49 do Decreto-Lei n.º 115-A/98).

Em Portugal, a primeira escola com Contrato de Autonomia foi a Escola da Ponte, em fevereiro de 2005. Em dezembro de 2006, vinte e quatro escolas foram selecionadas pelo Ministério da Educação para celebrarem Contrato de Autonomia e no ano seguinte, celebraram-se com mais vinte e duas escolas.

Segundo Barroso (1996), no programa de reforço da autonomia das escolas, encontram-se delineadas duas fases: a primeira fase “pretende ser acessível ao maior número de escolas pelo que, necessariamente, tem um âmbito de autonomia mais reduzido do que a 2ª fase e requisitos prévios menos exigentes” (Barroso, 1996a, p. 43).

Só as escolas que realizaram e concluíram com sucesso a primeira fase, poderiam candidatar-se à segunda fase do processo. Esta segunda fase caracterizava-se, “por um alargamento dos meios de autonomia administrativa e financeira e a ela terão acesso as escolas que reúnam os requisitos necessários” (Barroso, 1996a, p. 49). “Aceder à primeira fase do processo de reforço da autonomia, condição indispensável para poderem ver aumentadas as suas competências e os seus meios de gestão” (Barroso, 1996a, p. 43).

O processo de integração e o desenvolvimento nesta primeira fase estabelecia um momento importante de reorganização da escola, modernização das suas estruturas e de formação dos seus membros que permitam criar condições para aceder a níveis superiores de autonomia” (Barroso, 1996a, p. 43). Este procedimento foi acompanhado por organismos regionais e nacionais do Ministério da Educação que farão o serviço de assessoria às escolas.

A formalização da integração nesta primeira fase é feita através da assinatura de um “Contrato de Autonomia” com a Direção Regional de Educação e com a autarquia, para as escolas do pré-escolar e do 1º ciclo. “Este contrato terá a duração de 2 a 4 anos, em função do plano de desenvolvimento apresentado pela escola, e será objeto de um processo de avaliação interna e externa” (Barroso, 1996a, p. 43).

Segundo o normativo, apesar de todas as escolas incluídas nesta primeira fase terem as mesmas possibilidades de autonomia, elas vão ser exercidas de maneira diferente, uma vez que os seus objetivos e as condições específicas dos seus planos de desenvolvimento também são diferentes.

Esta primeira fase tem os seguintes objetivos:

- “Permitir a adaptação da organização e funcionamento da escola às especificidades locais.
- Contribuir para uma mudança controlada e sustentada da organização e gestão da escola que conduza ao desenvolvimento de “uma cultura de autonomia”.

- Aumentar os recursos e a capacidade de gestão das escolas, com o fim de promover a sua iniciativa, para a adequada resolução de problemas específicos.
- Estimular o desenvolvimento de práticas de gestão eficazes e inovadoras, com incidência na formação e resultados escolares dos alunos, na valorização e satisfação profissional do pessoal docente e não docente e na ligação à comunidade local.” (Barroso, 1996a, p. 44).

A autonomia prevista nesta primeira fase viria a incluir todos os domínios de gestão da escola, nomeadamente, a nível de: planeamento, organização interna da escola, currículo, gestão de recursos, relações externas e inovação, avaliação e mudança. Segundo o normativo, para que a autonomia seja efetiva, as escolas precisavam de ter recursos, no domínio curricular, no domínio do pessoal e no domínio financeiro.

As escolas que concluíram com êxito o “Contrato de Autonomia” da primeira fase, podem candidatar-se à segunda fase do processo. “Esta 2ª fase, caracteriza-se, essencialmente, por um alargamento dos meios de autonomia administrativa e financeira” (Barroso, 1996a, p. 49).

Esta segunda fase também é formalizada com a assinatura de um Contrato de Autonomia com a Direção Regional de Educação. O cumprimento desse contrato deve ser sujeito a uma avaliação interna e externa, dependendo desta a continuação ou não dos meios de autonomia disponibilizados nesta fase.

Os objetivos definidos para esta segunda fase abrangem os previstos na primeira fase, mas também:

- “Permitir o aprofundamento das mudanças realizadas na organização e gestão da escola durante a 1ª fase.
- “Premiar” as escolas que tiverem realizado com êxito a 1ª fase, consagrando mais meios para reforço da sua autonomia.
- Servir de estímulo e de referência positiva às escolas que ainda não reuniram as condições necessárias para aceder a esta 2ª fase” (Barroso, 1996a, p. 49).

Os domínios definidos na fase anterior são os mesmos para esta segunda fase (autonomia estratégica, pedagógica, administrativa e financeira), “mas a sua incidência na organização e gestão da escola é mais profunda, atendendo ao maior grau de autonomia de que os seus órgãos de gestão dispõem”

(Barroso, 1996a, p. 50).

É ao nível dos recursos para a autonomia que se verificam grandes diferenças entre as duas fases:

- “Concessão do estatuto de personalidade moral e jurídica às escolas (ou associação de escolas) integradas na 2ª fase.
- Financiamento global da escola (incluindo despesas de pessoal, correntes e de capital).
- Alargamento dos processos de auto-financiamento nomeadamente os que decorrem da utilização de operações no sistema bancário (crédito, leasing, etc.) e os que resultam de receitas por prestação de serviços.
- Contratação directa de pessoal docente que não pertence ao quadro de nomeação definitiva, com o fim de permitir um melhor ajustamento da selecção deste pessoal às características da escola e do seu projecto educativo.
- Consagrar a possibilidade de utilizar até 20% da carga horaria curricular para a livre organização de componentes locais do currículo, de acordo com o seu projecto educativo e planos de desenvolvimento” (Barroso, 1996a, pp. 50-51).

De acordo com Ferreira, 2012, são atribuídas à escola várias competências que passam por diversas áreas, “como a organização pedagógica, gestão curricular, gestão dos recursos humanos, acção social escolar e gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira”. No que se refere à organização pedagógica e de acordo com o mesmo autor, “a gestão dos horários e do calendário escolar são apenas dois exemplos; ainda que sejam competências atribuídas à escola pois é a equipa dos horários que faz os mesmos, seguindo as indicações da direcção, também estão condicionadas pela tutela” (Ferreira, 2012, p. 30).

4. Processos de (des)centralização de poderes e desconcentração de poderes

Em Portugal os discursos em torno dos processos de descentralização de poderes já remontam a primeira república. Em 1910 com a implantação da República expressa-se a vontade política em realizar a descentralização do ensino e de toda a administração. Em 1926, com a ditadura militar, acentuou-se

a centralização de todo o sistema educativo. O sistema educativo passa assim a ser cada vez mais controlado pelo poder central. Com a revolução de 25 de Abril de 1974, os discursos políticos em torno descentralização passam a estar mais presentes.

Segundo Dias e citado por Lopes (2012), valoriza na história recente do século XX, quatro períodos:

“O primeiro até 1974 caracterizado por um elevado centralismo; um segundo entre 1974 e 1976, caracterizado por um ensaio autogestionário; um terceiro entre 1976 e 1986 caracterizado por uma recentralização política; e um quarto entre 1986 e 1998 caracterizado por uma desconcentração administrativa” (Lopes, 2012, p. 11).

Lopes acrescenta ainda um quinto período entre 1998 e 2012 “caracterizado por uma tentativa de descentralização e municipalização do ensino, promovida pela administração central” (Idem).

De acordo com Macedo (1995, p. 43), foi “a partir dos anos oitenta que se começa a refletir no funcionamento das escolas os efeitos das alterações que vêm sendo introduzidas na estrutura da administração do sistema educativo de diferentes países”.

Refere ainda, que estas alterações são o reconhecimento por parte do poder central, de um novo papel a ser desempenhado pela escola. “Até então, as competências da escola, nos diferentes domínios de acção (pedagógico, administrativo e financeiro) definam-se numa situação de dependência unidirecional relativamente à administração central e/ou à administração regional e local” (Macedo, 1995, p. 44).

A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46, de 14 de outubro de 1986, foi importante, uma vez que permitiu o desenvolvimento das ideias de participação e descentralização, rejeitando o modelo burocrático e centralizado de administração na sua forma concentrada.

No Artigo 3.º, da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, “Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes”.

O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, refere que a autonomia da

escola é “a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (artigo 2.º, ponto 1).

Lima (1998a, p. 315) refere que este Decreto-Lei “é uma declaração de intenções, uma vez que confere autonomia a uma entidade reificada – a escola.” (...) “Um diploma com um notável alcance potencial, é reduzido, face à não discriminação dos órgãos que exercerão a autonomia decretada, a um prenúncio que o futuro confirmará, ou não”.

No mesmo seguimento Barroso (2004), refere que o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro,

“não passa, no essencial, de uma declaração de intenções gerais sobre a necessidade de as escolas desenvolverem, “um projecto educativo” e de um inventário de atribuições e competências avulsas que, nuns casos já correspondiam à prática corrente da administração das escolas, e que, em outros casos, eram irrealizáveis por falta de meios” (Barroso, 2004, pp. 56-57).

O Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, aprova o regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar e atribui importância às questões da descentralização e da autonomia da escola. No preâmbulo, o Decreto-Lei, admite que “a reforma do sistema educativo pressupõe uma inserção da escola na estrutura da administração educacional que obriga à transferência de poderes de decisão para o plano local”.

No do Decreto-Lei n.º 172/91, prevê como órgãos de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino e das áreas escolares: “o Conselho de Escola ou Conselho de Área Escolar; o Director Executivo, o Conselho Pedagógico, o Conselho Administrativo e o Coordenador de Núcleo, nos estabelecimentos agregados em áreas escolares” (artigo 5.º).

Alguns autores referem que este Decreto-Lei não vai de encontro às propostas efetuadas pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

Neste sentido Afonso (1995, p. 80), refere que “este diploma surge profundamente alterado em relação a alguns traços mais importantes e inovadores contidos nas propostas que o antecederam”.

Também Lima, afirma que “Embora definidos como órgãos de direcção (Artigo 7.º), os conselhos de escola/área escolar afastam-se consideravelmente

das propostas da CRSE” (Lima, 1998b, p. 73).

No Decreto-lei n.º 172/91, de 10 de maio, manifesta a importância atribuída às autarquias locais, quando refere que “o modelo agora instituído pretende assegurar à escola as condições que possibilitem a sua integração no meio em que se insere. Exige o apoio e a participação alargada da comunidade da vida da escola”. Este Decreto – Lei atribui responsabilidades aos municípios para com as escolas.

O Decreto-lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro, que veio tentar concretizar as transferências de competências para as autarquias locais.

Este Decreto-Lei refere no seu preâmbulo “A concretizaçãoda descentralização administrativa constitui um objectivo fundamental do Programa do XV Governo Constitucional”. Também assume a importância da “transferência de atribuições e competências da administração central para as autarquias locais (...) de competências na área da educação e do ensino não superior.

O presente diploma propunha-se colmatar a lacuna da Lei n.º 159/99, de 14 de setembro, que teve apenas uma intervenção meramente formal, que, em termos reais, nada acrescentou.

Ao serem abordados as questões relacionadas com a descentralização, é importante clarificar os conceitos de centralização, desconcentração e descentralização.

4.1. Centralização concentrada e desconcentrada

A centralização é um modelo administrativo onde toda a responsabilidade e o poder de decisão se encontram no poder central, e a restante estrutura administrativa possui a função de executar. Assim, este modelo possui uma organização hierárquica, estando os órgãos inferiores dependentes dos superiores, cumprindo as regras vindas do poder central.

Numa administração centralizada ela pode ser concentrada e desconcentrada. A administração diz-se centralizada concentrada, quando é só uma pessoa ou entidade que se encontra no topo hierárquico e que toma as decisões, e os atores apenas executam e dão informações, ou por vezes nem intervêm. Neste tipo de administração as escolas apenas têm liberdade na ação social escolar e no modo de avaliação. Diz-se que a administração é centralizada

desconcentrada quando o poder central transfere competências para os serviços locais ou regionais, no entanto, continuam hierarquicamente a depender dos seus superiores, podendo ser alteradas as decisões que foram tomadas.

A desconcentração de poderes possibilita a transferência de ações dos órgãos centrais para os locais, permitindo uma gestão de proximidade que facilita a aplicação das medidas de acordo com a realidade concreta, no entanto, não existe uma tomada de decisões, mas sim a sua aplicação.

Para Fernandes, a centralização significa “a responsabilidade e o poder de decidir se concentram no Estado ou no topo da Administração Pública cabendo à restante estrutura administrativa, onde se incluem naturalmente as escolas, apenas a função de executar as directivas e ordens emanadas desse poder central” (Fernandes, 2005, p. 54). Ainda Fernandes, afirma que “a centralização requer a existência de uma organização administrativa hierárquica de órgãos e serviços na qual os inferiores estão directamente dependentes dos superiores, sendo perante eles que respondem e não perante os seus clientes ou utentes” (Fernandes, 2005, p. 55).

De acordo com Fernandes, desconcentração é uma modalidade atenuada de centralização (2005, p. 55), ou seja, existe uma hierarquia na administração, mas alguns poderes de decisão são tomados por agentes em posições intermédias ou numa posição inferior da hierarquia.

Também Machado, refere que na desconcentração verifica-se “a delegação nos órgãos estaduais periféricos (ou seja, nas direcções de serviços locais) de poderes para a decisão de certos problemas administrativos que lhes deparem” (Machado, 1982, p. 4).

Formosinho considera que “Numa administração centralizada todas as decisões importantes são tomadas no topo do sistema, isto é, nas chefias dos serviços centrais do Ministério da Educação. Na gestão dos interesses locais das escolas prevalece sempre a hierarquia de serviços e competências de tal modo que os serviços locais e as chefias locais (da região, do distrito, da localidade ou das escolas concretas) estão sempre subordinadas aos serviços e chefias centrais” (Formosinho, 1986, p. 63).

Rivas, citado por Souza, 2003, considera a “centralização como todo tipo de gestão do sistema educacional formal, em que decisões públicas e administrativas são adotadas pelo centro (Ministério da Educação) para todo o

país “sobre financiamento; contratação de pessoal; administração e elaboração de planos e programas de estudo; supervisão e demais normas que regem a marcha do sistema”” (Souza, 2003, p. 33).

4.2. Descentralização

Numa administração descentralizada, as competências são fragmentadas pelos vários centros de decisão e níveis de administração, conferindo à escola alguma margem de autonomia. Na descentralização pretende-se que as decisões tomadas pelo poder central sejam ajustadas ao contexto em que vão ser executadas, podendo a tomada de decisão estar situada também ao nível local.

Acerca da descentralização, Formosinho menciona que “Uma administração diz-se descentralizada quando existem organizações e órgãos locais não dependentes hierarquicamente da administração central do Estado (...) autónomas administrativa e financeiramente, com competências próprias e representando os interesses locais” (Formosinho, 1986, p. 64).

No que se refere à descentralização, Souza, 2003, cita Rivas referindo que existem duas formas de execução política: a desconcentração e a descentralização.

“a desconcentração, na qual o órgão gestor central repassa funções a entidades regionais que dependem diretamente dos órgãos centrais de decisão (...) E a outra é a descentralização propriamente dita, em que diferentes entidades regionais e locais têm um grau significativo de poder de decisão, isto é, não se trata apenas de delegação de tarefas, mas também do exercício do poder de decisão real “sobre os aspectos importantes do financiamento, elaboração do currículo local, administração e gestão educacional em áreas geográficas determinadas”” (Souza, 2003, p. 33).

Para Fernandes, na descentralização administrativa “os poderes de orientação são definidos à partida pelo Estado e os poderes normativos são de natureza regulamentar, destinando-se a dar execução local às normas legislativas” (Fernandes, 2005, p. 58).

Para Gournay e citado por Fernandes, na descentralização “o exercício de certas missões administrativas é confiado a agentes que dependem não do

governo, mas de colégios que tiram a sua autoridade de facto de representarem uma parte da população”. “Estes colégios tanto podem representar o conjunto dos habitantes de um certo território”, tratando-se assim de uma descentralização territorial, ou “como uma categoria particular da população – uma universidade, um distrito escolar (Estados Unidos), uma escola (Dinamarca).” Nesta situação trata-se de uma descentralização funcional ou por serviços “dado que o seu campo de aplicação é uma instituição educativa. É uma descentralização limitada a uma missão ou a um leque mais restrito de missões educativas, como é o caso da educação” (Fernandes, 2005, p. 57).

Souza, refere que no que toca à descentralização, existem “duas formas de sua execução política: a desconcentração, na qual o órgão gestor central repassa funções a entidades regionais que dependem diretamente dos órgãos centrais de decisão. Nesta formatação, os organismos não são livres para decidir, pois dependem diretamente do poder central. E a outra é a descentralização propriamente dita, em que diferentes entidades regionais e locais têm um grau significativo de poder de decisão, isto é, não se trata apenas de delegação de tarefas, mas também do exercício do poder de decisão real “sobre os aspectos importantes do financiamento, elaboração do currículo local, administração e gestão educacional em áreas geográficas determinadas”” (Souza, 2003, p. 33).

Capítulo 3 – Problematizando o processo de construção e desenvolvimento dos Contratos de Autonomia

1. Os Contratos de Autonomia: concetualização

Na conjuntura da política educativa, a autonomia das escolas é um tema que tem sido bastante debatido, com uma extensa produção legislativa e é inseparável das questões da reestruturação da administração e gestão escolar.

Preconizado no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, a autonomia “é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”.

Com este Decreto-Lei, concretizaram-se finalmente os requisitos legais para o desenvolvimento da autonomia, através dos contratos. Neste normativo regulamenta-se, que cada escola deverá ser autónoma, elaborando um documento próprio, o Projeto Educativo, que formaliza a sua estrutura e contratualiza a sua relação com as organizações educativas.

Como referimos anteriormente no capítulo II, é o Decreto-Lei n.º 115-A/98 que apresenta o Contrato de Autonomia como um instrumento de desenvolvimento de autonomia. No Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, art.º 48º, n.º 1, é definido que o Contrato de Autonomia é um “acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo apresentado pelos órgãos de gestão de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas”.

O termo do vocábulo contrato existe desde a época romana. Um contrato é um pacto, um acordo que se faz entre partes interessadas sob determinadas condições.

No dicionário da Porto Editora, 2002, o termo contrato significa “acto ou efeito de contratar; acordo pelo qual uma ou várias pessoas se obrigam a cumprir os vários pontos estabelecidos por esse acordo, que podem incluir a cedência de poderes ou a observância de certas obrigações; documento que estabelece

um acordo; promessa aceite; combinação; ajuste”.

O Contrato de Autonomia preconizado no Decreto-Lei n.º 115-A/1998, de 4 de maio, implica compromissos e deveres mútuos nele acordados. Um contrato implica que duas partes entrem em negociação facto que não existe nesta situação, uma vez que é o Ministério da Educação que impõe (de cima para baixo).

Neste sentido, Barroso, refere que a questão da autonomia tem sido uma ficção, “na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efectiva das suas melhores expectativas” (Barroso, 2004, p. 49).

Não basta que a autonomia esteja decretada, é preciso que os atores educativos, nomeadamente os professores, ambicionem construir uma ação autonómica.

Formosinho e Machado referem que “os contratos de autonomia devem ser programas de mudança e incentivarem as escolas a promoverem soluções autónomas ao serviço do interesse e das necessidades dos alunos” (Formosinho e Machado, 2000b, p. 102).

Segundo Barroso, 1997, os Contratos de Autonomia partem do princípio de que as escolas se encontram em “estádios diferentes” de autonomia que já dispõem (o que não é verdade) e que têm interesse de mais autonomia (p. 32). Parte-se do princípio que alguém dá autonomia ao outro e isso é incongruente ao processo autonómico.

2. A construção de “Contratos de Autonomia” e a relação poder central /poder local

Em 2007, surgem mais desenvolvimentos para este normativo, através da Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro, estabelecendo os requisitos fundamentais para a celebração dos contratos e a sua matriz.

No mesmo diploma, esclarece os requisitos fundamentais para a celebração dos Contratos de Autonomia:

“i) Adopção, por parte da escola de dispositivos e práticas de auto-avaliação; ii) avaliação da escola no âmbito do Programa de Avaliação Externa das Escolas; iii) Aprovação pela Assembleia de Escola, e validação pela respectiva Direcção Regional de Educação de um Plano

de desenvolvimento da autonomia que visa melhorar o serviço público de educação, potenciar os recursos da unidade de gestão e ultrapassar as suas debilidades, de forma sustentada” (art.º 3.º).

Os normativos legais acabam por determinar todo o percurso que é necessário fazer para conseguir a almejada autonomia, trata-se de uma regulação do poder central em relação ao local, neste caso a (escola). Estas regulações condicionam a ação dos atores e é incongruente com processos emancipatórios necessários para o desenvolvimento de efetivos processos de autonomia.

Na Portaria 1260/2007, de 26 de setembro, refere que a “autonomia da escola ou agrupamento de escolas abrange as áreas a) Organização pedagógica; b) Organização curricular; c) Recursos humanos; d) Acção social escolar; e) Gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira” (art.º 5.º). Determina que no Contrato de Autonomia deve estar a “caracterização da escola, os resultados da auto-avaliação e da avaliação externa, os objectivos gerais e operacionais, os compromissos da escola e do Ministério da Educação, a duração do contrato e seu acompanhamento e monitorização através de uma comissão de acompanhamento” (art.º 6.º).

Ainda prevê no seu art.º 7.º que “será criada uma comissão de acompanhamento local (CAL), constituída por dois representantes da escola, um representante da direcção regional de educação, uma personalidade externa de reconhecido mérito na área da educação a nomear pela Direcção Regional de Educação, um representante da associação de pais e um elemento indicado pelo Conselho Municipal de Educação”, fazendo uma apreciação sobre o relatório anual de progresso que foi elaborado pela escola, aquando do processo de autoavaliação (art.º 8.º).

Esta questão que revela a necessidade de controlo e monitorização dos processos é mais um indicador de que estes processos são amplamente regulados pelo poder central ficando reservado à escola e seus atores apenas, praticamente um papel de cumprimento (execução) de diretrizes definidas de cima para baixo, numa lógica verticalista. Desta forma a relação poder central/poder local desenvolve subordinação em vez de desenvolver processos autonómicos.

Posteriormente, uma comissão de acompanhamento nacional irá fazer a

avaliação anual dos resultados dos Contratos de Autonomia (art.º 9.º).

Este normativo apresenta em anexo a Matriz do Contrato de Autonomia elaborada por um Grupo de Trabalho do Projeto de Desenvolvimento e Autonomia das Escolas para proceder ao estudo de realocação de competências do Ministério da Educação a nível institucional (Escola ou Agrupamento).

A apresentação à escola dessa matriz de contrato “procurou, por um lado, ajudá-las a dar uma forma simplificada e objectiva ao seu projecto de desenvolvimento a partir dos resultados da avaliação interna e externa e aos compromissos a assumir pela escola e pela direcção regional de educação e, por outro, garantir a individualidade e a especificidade de cada contrato, bem como a existência de estruturas de acompanhamento e monitorização de todo o processo” (Formosinho et al., 2010, p. 39). O Poder Central impõe as regras e normas, que tudo determina sem a participação efetiva dos atores implicados nos processos. Os sujeitos ficam mais preocupados em responder à matriz do que em pensar no processo emancipatório.

É com a Ministra Maria de Lurdes Rodrigues que em 2007, se assinaram os primeiros 22 Contratos de Autonomia.

No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril refere que as “escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público”. “É para responder a essa missão em condições de qualidade e equidade, da forma mais eficaz e eficiente possível, que deve organizar-se a governação das escolas”. Refere a necessidade de “reforço da participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento de lideranças fortes” (Preâmbulo, Decreto-Lei 75/2008, de 22 de abril). Descreve que o Contrato de Autonomia é o “acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a câmara municipal e, eventualmente, outros parceiros da comunidade interessados, através do qual se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola” (art.º 57º, n.º 1º) e refere ainda que é um “instrumento de desenvolvimento e aprofundamento da autonomia das escolas” (art.º 9.º n.º 3).

No art.º 56.º pressupõe que “a autonomia dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas desenvolve-se e aprofunda-se com base na sua iniciativa e segundo um processo ao longo do qual lhe podem ser reconhecidos

diferentes níveis de competência e de responsabilidade, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respectivo exercício”.

Determina que “os níveis de competência e de responsabilidade a atribuir são objeto de negociação entre a escola, o Ministério da Educação e Ciência e a câmara municipal, mediante a participação dos conselhos municipais de educação, podendo conduzir à celebração de um contrato de autonomia”, e destacando que “a celebração de contratos de autonomia persegue objectivos de equidade, qualidade, eficácia e eficiência” (art.º 56.º).

Apesar do reforço em termos discursivos de que o contrato integra vários agentes, na verdade a legislação é muito vaga e incoerente do discurso político.

Com o Ministro Nuno Crato elevaram para 212 o número de escolas ou agrupamento de escolas com Contrato de Autonomia. O então Ministro da Educação, refere em entrevista ao observador que “o aprofundamento da autonomia das escolas constitui uma das traves mestras da política educativa do governo nos últimos quatro anos”, e na realidade foi publicada uma série de diplomas que vão de encontro a essa “bandeira”. Mas acrescenta que “o conceito de autonomia é sempre relativo porque mediado por uma moldura legal em vigor”.

Das várias medidas tomadas pelo Ministro Nuno Crato, destaca-se a maior liberdade na definição de tempos letivos (50 ou 90 minutos), reforçar a carga horária de Português e Matemática no Ensino Básico e acabar com as áreas curriculares não disciplinares de "Estudo acompanhado" e "Área de projeto". Foram também concedidos mais créditos horários às escolas que apresentaram melhores resultados escolares e que alcançaram maior redução do abandono escolar. Estes créditos seriam utilizados para a coadjuvação, apoio ao estudo, oferta complementar ou atividade de enriquecimento curricular. Também os diretores puderam gerir as horas de componente não letiva. No ano letivo de 2015/16 o Inglês tornou-se uma disciplina obrigatória iniciando-se no 3.º ano de escolaridade. A disciplina de Educação Visual e Tecnológica, que era lecionada com dois professores por turma, foi desdobrada em duas, lecionadas por apenas um professor em cada tempo. Elaboram-se de Metas curriculares que promovessem uma clarificação dos conteúdos fundamentais dos Programas e possibilitassem uma maior clareza nos desempenhos pretendidos. Em 2013, revogou o programa de Matemática no Ensino Básico, que considerou estar

contaminado de recomendações pedagógicas envelhecidas e limita da liberdade dos professores. Aprovou um novo programa de Matemática no Ensino Básico com os mesmos conteúdos essenciais, mas sem "recomendações pedagógicas excessivas", para dar mais autonomia aos professores e permitir uma melhor ligação entre metas e programas. Em 2012, inseriu Provas Finais no 6.º ano de escolaridade e em 2013 no 4.º ano.

O processo de conceder autonomia às escolas, nunca deixou de ter contornos centralistas, continuando a ser atribuída com base em negociações pontuais. Os Contratos de Autonomia têm aumentado nos últimos anos e os mecanismos legais produzidos conduzem no sentido de conceder mais autonomia às escolas, mas na realidade a autonomia praticamente não existe. A autonomia é reprimida aos regulamentos que o Ministério da Educação determina.

Relativamente às escolas com Contrato de Autonomia, Nuno Crato permitiu a possibilidade de gerirem 25% do tempo letivo previsto para a matriz curricular nacional, com exceção das disciplinas de português e matemática, que pode servir para gerir de forma flexível ao longo do ano letivo a carga horária de cada disciplina. Estas 212 escolas ou agrupamentos de escolas podem determinar o perfil dos docentes contratados, determinando critérios de seleção que valem 50% da avaliação.

O Programa Aproximar, programa de descentralização da política pública, através da resolução do Conselho de Ministros nº 15/2013, de 19 de março, “propõe uma agenda reformista e inovadora para a Administração Local assente na proximidade com os cidadãos e na descentralização administrativa” transferindo competências e recursos da administração central para os municípios e para as entidades intermunicipais, “nas situações em que tal se justifique pela existência de ganhos de eficiência e eficácia no quadro das relações entre o Estado, a administração local e os cidadãos”.

Posteriormente, com a Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro, no Anexo I, estabeleceu o regime jurídico das autarquias locais, aprovou o estatuto das entidades intermunicipais, estabeleceu o regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais e aprovou o regime jurídico do associativismo autárquico.

É com esta lei que a descentralização administrativa assume

protagonismo, sendo materializada “através da transferência por via legislativa de competências de órgãos do Estado para órgãos das autarquias locais e das entidades intermunicipais” (art.º 112.º).

A materialização da descentralização administrativa tem como objetivos a “aproximação das decisões aos cidadãos, a promoção da coesão territorial, o reforço da solidariedade inter-regional, a melhoria da qualidade dos serviços prestados às populações e a racionalização dos recursos disponíveis” (art.º 113.º).

A referida descentralização administrativa é realizada pelo Estado, “promovendo a transferência progressiva, contínua e sustentada de competências em todos os domínios dos interesses próprios das populações das autarquias locais e das entidades intermunicipais, em especial no âmbito das funções económicas e sociais” (Ibidem).

Posteriormente, com o Decreto-Lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro, e ainda no preâmbulo, demonstra “uma conceção marcadamente instrumental de descentralização administrativa, de feição gerencialista e efficientista” (Lima, 2015, p. 14). Dá destaque repetidamente ao “aumento da eficiência e eficácia da gestão dos recursos e prestação de serviços públicos pelas entidades locais”, nos “ganhos de eficiência e eficácia com a aproximação das decisões aos problemas, a promoção da coesão territorial e a melhoria da qualidade dos serviços prestados às populações” e na “racionalização dos recursos disponíveis e a responsabilização política mais imediata e eficaz”.

De acordo com Barroso, o debate gerado em torno deste decreto, centrou-se sobretudo na intencionalidade política da iniciativa, “quem ganha” e “quem perde” com a distribuição de responsabilidades e a delegação de competências entre os diferentes níveis de administração (Barroso, 2015, p. 26).

3. O processo de avaliação/monitorização dos “Contratos de Autonomia”

A avaliação tem vindo ao longo dos tempos a ganhar maior importância e vários autores questionam a necessidade da avaliação das escolas.

São várias as razões que muitos autores apontam como necessária a avaliação das escolas. Devido à data das suas investigações ser anterior aos factos em Portugal, recordamos os trabalhos de Lafond e seus colaboradores

sobre a avaliação das escolas.

Segundo Lafond et al., (1999, p. 10) existem três razões essenciais:

- A pressão da opinião pública;
- A constatação da “singularidade” de cada escola;
- O acréscimo de autonomia atribuída às escolas desde o início dos anos 80.

Relativamente à primeira razão apontada, os autores referem que os pais, as empresas que irão empregar mais tarde os alunos à saída da escola, e, de um modo geral, a opinião pública têm uma tendência espontânea para julgar as escolas (Lafond et al., 1999, p. 10). Desta forma, cria-se uma espécie de avaliação selvagem, baseada em boatos, por vezes apoiada pelos meios de comunicação social, que pretende que uma determinada escola seja considerada melhor e outra seja considerada pior. Assim cria-se um clima pouco saudável de concorrência entre as escolas e uma desigualdade de oportunidades de todas as crianças, pois os pais com mais meios vão procurar as escolas para os seus filhos com melhor reputação (Lafond et al., 1999, p. 10). Segundo os autores a pressão dos pais, apoiada pela comunicação social pode levar a administração a questionar-se sobre o valor das escolas, sobre a sua eficácia e a sua eficiência (Lafond et al., 1999, p. 11).

Os autores mencionam a “singularidade” de cada escola, reconhecendo-o como uma “comunidade viva”, tendo a sua própria personalidade, identidade e o seu próprio ambiente. Cada escola tem as suas próprias especificidades, sendo diferentes umas das outras. Estas diferenças provinham do tipo de direção, da qualidade das relações humanas, da existência ou não de um trabalho de equipa, da qualidade da organização pedagógica e da melhor ou pior dos recursos disponíveis. Desta forma, a constatação da “singularidade” da escola conduziu à necessidade de a avaliar na sua globalidade (Lafond et al., 1999, p. 11).

Em relação ao acréscimo de autonomia atribuída às escolas desde o início dos anos 80, implica também a responsabilidade e obrigação de prestar contas, defendendo “a escola autónoma, precisamente porque é autónoma, deve ser avaliada e deve aceitar ser avaliada” (Lafond et al., 1999, p. 12).

Costa e Ventura (2002, pp. 106-107) apontam as seguintes razões para a notoriedade da avaliação das escolas:

- “- A visibilidade e a especificidade das organizações escolares;
- A autonomia crescente dos estabelecimentos de ensino;
- A pressão pública e as lógicas de mercado;
- A contracção dos recursos financeiros;
- O controlo e a regulação dos sistemas educativos;
- As estratégias de marketing e de promoção da escola;
- A melhoria e o desenvolvimento organizacional da escola” (Costa e Ventura, 2002, pp. 106-107).

De acordo com Clímaco (2002, p. 63) são “três forças impulsionadoras: a pressão para melhor serviço educativo, a reorganização da administração e os contributos da investigação sobre a eficácia escolar”. Segundo a autora, estas três forças têm estímulos internacionais e significados próprios.

Em relação à primeira força, refere que “com os mesmos recursos, se pede que a preparação escolar dos jovens lhes garanta melhor qualidade de vida, melhor ajuste às necessidades da economia e do desenvolvimento, mais realização pessoal, maior capacidade de adaptação a novos contextos de trabalho” (Clímaco, 2002, p. 63).

No que concerne à segunda força, destaca, “as políticas de descentralização e a autonomia das escolas, o que decorre do reconhecimento de que as necessidades de diferenciação de soluções, para responder à especificidade de cada contexto, exigem competência técnica e um conhecimento directo desses mesmos contextos” (Ibidem).

Em relação à terceira força, a eficácia escolar, Clímaco diz que, “nos últimos 25 anos tem posto sucessivamente em relevo uma série de factores das escolas que afectam as aprendizagens e os resultados escolares dos alunos, e tem chamado a atenção para a avaliação como estratégia reguladora da própria eficácia” (Ibidem).

A avaliação das escolas em Portugal só começou a ganhar ênfase a partir da década de 90, por influência de outros países europeus, surgindo programas e projetos, com objetivo da avaliação externa e a autoavaliação nas organizações escolares.

Destacaram-se vários programas de avaliação das escolas portuguesas: “i) O Observatório da Qualidade da Escola (1992-1999); ii) O Projeto Qualidade XXI (1999-2002); iii) O Programa de Avaliação Integrada das

Escolas (1999-2002); iv) O Modelo de Certificação de Qualidade nas Escolas Profissionais (1997-2001); v) O Projeto “Melhorar a Qualidade” (2000); vi) O Programa AVES – Avaliação de Escolas Secundárias (2000-2001); vii) A Efetividade da Autoavaliação das Escolas (2005 - 2007); ix) O Projeto-Piloto de Avaliação Externa de Escolas (2006); x) A Avaliação Externa de Escolas promovida pela IGE desde o ano letivo 2006/2007” (Azevedo, 2006, pp. 13-14).

Um dos primeiros projetos de autoavaliação de escolas lançado em Portugal e que fez despertar o interesse pela avaliação interna no nosso país, foi entre 1992 e 1999 o programa Observatório da Qualidade da Educação, no âmbito do Programa de Educação Para Todos (PEPT) do Ministério da Educação. Este programa tinha como objetivo promover a qualidade das escolas, promover a sua autonomia, introduzir uma reforma cultural na gestão nas escolas e produzir informação sistemática sobre as escolas (PEPT, 1994).

Entre 1999 e 2000, o projeto Qualidade XXI da iniciativa do Instituto de Inovação Educacional tinha como temáticas fundamentais da política e estratégia educativa, os resultados da aprendizagem, processos internos ao nível da sala de aula, processo internos ao nível da escola e interações com o contexto.

Entre 1999 e 2002, a Inspeção Geral de Educação (IGE) desenvolveu o programa Avaliação Integrada das Escolas. Este programa permitia destacar os pontos fortes e fracos da escola, prestar contas do desempenho do sistema educativo e encorajar as escolas a desenvolverem processos de autoavaliação. A avaliação tinha em conta os fatores do contexto social e familiar dos alunos, e estava estruturada em quatro dimensões estratégicas: a avaliação de resultados; a organização e gestão escolar; educação, ensino e as aprendizagens; o clima e ambiente educativos.

Em 2000, a Fundação Manuel Leão, lança o programa Avaliação de Escolas Secundárias (AVES). Este programa é operacionalizado em seis dimensões: o contexto sociocultural da escola, a organização da escola e clima organizacional, as estratégias de aprendizagem, os processos de ensino, os processos de organização pedagógica da escola e os resultados escolares dos alunos. Trata-se de um modelo de avaliação externa concebido “como uma ajuda, mais independente e contextualizada, às dinâmicas de avaliação interna”

(Azevedo, 2006, p. 14), que tem vindo a ser adotado por diversas escolas do nosso país.

Ainda, no ano de 2000, surge o projeto Melhorar a Qualidade, desenvolvido pela Associação dos Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo (AEEP), em parceria com a empresa QUAL – Formação e Serviços em Gestão de Qualidade, Lda. Procurou incrementar dinâmicas de autoavaliação das escolas, tendo como referencial o Modelo de Excelência da EFQM (European Foundation for Quality Management) – ferramenta concebida para diagnosticar e avaliar o grau de excelência alcançado pelas organizações. Em cada escola, é constituída uma equipa de auto-avaliação que conduz o processo com o apoio de um consultor da QUAL.

Entre 2005 e 2006, a IGE desenvolve um novo projeto de avaliação, o modelo da efetividade da autoavaliação das escolas. Este projeto pretendia desenvolver uma atitude crítica e de autoquestionamento do trabalho realizado nas escolas e, por outro, obter uma panorâmica do estado das dinâmicas de autoavaliação.

Com a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, estabelece-se um sistema de avaliação da educação e do ensino não superior obrigatório. O desenvolvimento do sistema de avaliação das escolas, visa os seguintes objetivos:

- “i) promover a melhoria da qualidade do sistema educativo, da sua organização e dos seus níveis de eficiência e eficácia; ii) dotar a administração educativa local, regional e nacional, e a sociedade em geral, de um quadro de informações sobre o funcionamento do sistema educativo; iii) assegurar o sucesso educativo, promovendo uma cultura de qualidade, exigência e responsabilidade nas escolas; iv) permitir incentivar as acções e os processos de melhoria da qualidade, do funcionamento e dos resultados das escolas; v) sensibilizar os vários membros da comunidade educativa para a participação activa no processo educativo; vi) garantir a credibilidade do desempenho dos estabelecimentos de educação e de ensino; vii) valorizar o papel dos vários membros da comunidade educativa, em especial dos professores, dos alunos, dos pais e encarregados de educação, das autarquias locais e dos funcionários não docentes das escolas; viii) promover uma cultura

de melhoria continuada da organização, do funcionamento e dos resultados do sistema educativo e dos projectos educativos; ix) participar nas instituições e nos processos internacionais de avaliação dos sistemas educativos, fornecendo informação e recolhendo experiências comparadas e termos internacionais de referência” (art. 3º).

A avaliação estabelecida na Lei 31/2002, de 20 de dezembro, organiza-se com base na autoavaliação a efetuar em cada escola ou agrupamento de escolas, e na avaliação externa, a realizar por elementos externos à escola.

A avaliação externa “é aquela em que o processo é realizado por agentes externos à escola” (Alaiz et al., 2003, p. 16).

Esta avaliação pode ser feita a pedido da própria comunidade escolar ou por ordem da administração central (Marchesi, 2002). Quando esta modalidade é desenvolvida por ordem da administração a sua função é, essencialmente, de prestação de contas (accountability), de controlo institucional e de regulação do sistema educativo, constituindo neste caso uma estratégia de legitimação das políticas educativas (Afonso, N., 2000).

Esta prestação de contas “pode impulsionar a melhoria da escola ao fornecer dados comparativos que podem depois ser usados como instrumento de gestão para pôr em evidência o desempenho da escola comparando-a com outras escolas” (MacBeath et al, 2005, p. 169).

Porém, a avaliação externa, para além de poder ser desenvolvida pela administração central, pode também ser realizada por entidades externas à escola, sob proposta de uma equipa de avaliação ou de um investigador (Marchesi, 2002).

Esta situação é entendida por Santos Guerra (2002) como uma avaliação de iniciativa externa com carácter de proposta.

No caso em que as equipas de avaliação externa surgem da iniciativa ou opção por parte da escola em concretizar essa avaliação, o que é designado por Rocha (1999) de avaliação externa de iniciativa interna, ainda que seja a própria escola a escolher a equipa de avaliadores externos, a situação também não é isenta de consequências quanto à fiabilidade dos resultados. Nesta situação a escola pode “escolher um avaliador em função do seu acordo ou desacordo com a filosofia por si prosseguida e pode também ocultar fontes de informação ou não divulgar os resultados da avaliação se estes vierem a ser contrários aos

seus desejos” (Rocha, 1999, p. 39), o que vai colocar em causa a eficácia da avaliação.

A avaliação interna “é aquela em que o processo é conduzido e realizado exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa da escola, sendo de modo geral entendida como sinónimo de autoavaliação.” (Alaíz et al., 2003, p. 16).

O termo avaliação interna, de uma maneira geral é entendido como sinónimo de autoavaliação. No entanto, Meuret (2002, p. 39) distingue a avaliação interna da autoavaliação, considerando que a avaliação interna “pode ser conduzida por pessoas exteriores à escola (...) ou por pessoas pertencentes à própria escola” (Meuret, 2002, p. 39). A autoavaliação, por sua vez, de acordo com o autor, trata-se de uma avaliação que é “concebida e conduzida pelo estabelecimento de ensino para seu próprio uso” (Meuret, 2002, p. 39). A definição de autoavaliação segundo Meuret (2002) deve assentar em “dois critérios políticos: quem decide sobre o conteúdo e a forma do processo de avaliação e quem interpreta os resultados para pronunciar um julgamento sobre a escola” (Meuret, 2002, p. 39).

Esta avaliação, assumiu-se numa dimensão estratégica, identificando-se os pontos fortes e fracos. Assim, cada escola seria responsável pela melhoria dos pontos fracos e potencialização dos pontos fortes, implementando os respetivos planos de melhoria. Neste processo, a participação da comunidade educativa, na conceção e operacionalização do processo avaliativo é fundamental para o sucesso da avaliação.

Neste sentido, de acordo com Alaíz et al. (2003), esta “pode ser definida como a análise sistemática de uma escola, realizada pelos membros de uma comunidade escolar com vista a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de melhoria” (p. 16).

A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, estabelece que a autoavaliação das escolas de carácter obrigatório e assenta nos seguintes parâmetros:

“i) grau de concretização do projeto educativo; ii) nível de execução de atividades proporcionadoras de climas e ambientes educativos benéficas às aprendizagens e ao desenvolvimento integral da personalidade das crianças e alunos; iii) desempenho dos órgãos de administração e gestão das escolas ou agrupamentos de escolas, abrangendo o funcionamento

das estruturas escolares de gestão e de orientação educativa; iv) sucesso escolar, avaliado através da capacidade de promoção da frequência escolar e dos resultados do desenvolvimento das aprendizagens escolares dos alunos, em particular dos resultados identificados através dos regimes em vigor de avaliação das aprendizagens; v) prática de uma cultura de colaboração entre os membros da comunidade educativa” (artigo 6.º).

Essa obrigatoriedade dos processos de autoavaliação, fez com que as iniciativas de autoavaliação das escolas, não tenham surgido de forma espontânea, nem com o objetivo de se avaliarem os atores, mas sim por consequência da imposição externa. Devido ao caráter obrigatório da autoavaliação, poderá colocar-se em risco os objetivos de melhoria que se pretende com esse processo.

Libório (2004) mostra a sua preocupação com o caráter ritualizado e rotineiro que podem vir a assumir os processos de autoavaliação quando essas práticas são impostas por decreto. Nesta situação, o principal objetivo da autoavaliação, mais do que a melhoria, é a elaboração de um relatório final, para envio às instâncias institucionais externas e/ou internas a quem a escola tem a obrigação de prestar contas (Libório, 2004). Esta modalidade de avaliação, na opinião de Libório (2004), poderá manifestar-se somente em “mudanças ritualizadas e não em mudanças conducentes à melhoria da escola, pois, neste caso, as organizações escolares são impelidas à conformidade com as regras impostas pela administração central, resultando a sua legitimidade, sobretudo, dessa conformidade” (Libório, 2004, p. 107).

A avaliação externa, assenta para além da avaliação das dimensões da autoavaliação, em aferições de conformidade normativa das atuações da escola para com as orientações provindas pelo poder central, a nível pedagógico e didático e de administração e gestão, bem como de eficiência e eficácia das mesmas.

O programa do XVII governo constitucional (2005-2009), identificou a necessidade da avaliação externa das escolas e a atribuição de maior autonomia às escolas, com a celebração de contratos de autonomia entre as escolas e a administração educativa.

Formosinho refere que “Constitui condição prévia para a apresentação de

uma proposta de contrato de autonomia a realização de uma avaliação externa da escola” identificando os pontos fortes e fracos do seu desempenho, “bem como as oportunidades de desenvolvimento criadas e os constrangimentos a ultrapassar” (Formosinho, et al., 2010, p. 37).

Desta forma, um grupo de trabalho para a avaliação das escolas, construiu um quadro de referência de autoavaliação e avaliação externa, criado pelo Despacho Conjunto n. 370/2006, de 3 de maio.

No ano letivo 2005-2006, o grupo de trabalho para a avaliação das escolas lançou um projeto piloto, onde foram avaliadas vinte e quatro escolas selecionadas das cento e vinte que responderam ao convite do grupo de trabalho para a avaliação das escolas para se submeterem aquele programa.

O Ministério da Educação pretendeu que através desta avaliação se tirassem consequências para a melhoria da prestação do serviço educativo e, desta forma, solicitou às escolas a elaboração de um projeto de melhoria, que estabelecesse a base de um futuro contrato-programa de autonomia e desenvolvimento. Este convite do Ministério da Educação integra-se num programa mais vasto, o Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado com vista a racionalização dos serviços centrais, a que se segue a reestruturação orgânica do Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de outubro) e o conseqüente descongestionamento dos serviços centrais através de processos de desconcentração e conseqüente delegação de competências (Formosinho et al., 2010, p. 38).

Como foi referido anteriormente, o Contrato de Autonomia, contou na sua fase piloto, com vinte e quatro escolas. Esse processo foi composto por quatro fases:

“Fase 1 - Iniciativa da escola

- algumas das escolas que já tinham desenvolvido um processo formal de auto-avaliação decidem propor-se voluntariamente para esta nova iniciativa;
- com base na auto-avaliação, é efectuada uma avaliação externa apresentada numa estrutura de análise SWOT;
- considerando os pontos fortes, os pontos fracos, as oportunidades e as ameaças identificadas por esta avaliação externa, cada escola apresenta uma proposta para um contrato de autonomia.

Fase 2 - Avaliação do contrato por uma comissão nacional

- uma comissão nomeada pela Ministra da Educação avalia esta proposta;
- há uma reunião entre a escola e a comissão nomeada para o efeito, com o fim de discutirem a proposta - uma audição previa;
- tendo em consideração o feedback e a análise resultantes desta audição, a escola reformula a sua proposta;
- a comissão reúne-se de novo para analisar a proposta reformulada.

Fase 3 - Negociação entre a escola e a Direção Regional de Educação quanto as necessidades específicas de equipamentos e de instalações.

Fase 4 - Assinatura do "contrato de desenvolvimento da autonomia" entre a escola e a Direção Regional de Educação" (Formosinho, 2010, p. 54).

Neste sentido, o contrato, não é um documento, mas sim um produto de trabalho, resultante de um processo que vai da autoavaliação, à redação, análise, reformulação e negociação da proposta para um Contrato de Autonomia. O contrato está sujeito a dois tipos de avaliação: uma primeira avaliação realizada pela comissão nacional para a autonomia das escolas, avaliando a substancia do contrato e da sua viabilidade, a adequação à avaliação interna e externa e a conformidade com a definição de um serviço público educativo; uma segunda avaliação realizada pela autoridade regional de educação, incidindo sobre as necessidades específicas da escola ao nível de equipamentos e instalações (Formosinho, 2010, p. 54).

Os contratos individuais celebrados entre cada escola e a direção regional de educação, não obedecem a uma matriz estandardizada. Cada um dos contratos obedece ao que a escola propõe como o seu projeto e plano de desenvolvimento. Ocorrendo como uma iniciativa da escola, o contrato revela ser uma estratégia que utiliza os seus pontos fortes, para ultrapassar os seus pontos fracos. Deste modo, os contratos são todos diferentes. No entanto, no aspeto formal, todos os contratos descrevem os objetivos, as metas, os recursos distribuídos e as competências específicas atribuídas às escolas.

4. Os “Contratos de Autonomia” das escolas e o desenvolvimento de políticas educativas locais

Em Portugal desde 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo que se formou, um modelo de administração da educação com um

grau reduzido de descentralização e um relativo aumento da autonomia das escolas. Durante uma década assistiu-se a pequenos passos no sentido do reforço da dimensão local da educação, embora sem grande uniformidade política e com lógicas, por vezes contraditórias.

Podemos destacar algumas medidas estruturais tomadas pelo poder político:

“i) transferência de competências para as autarquias em vários domínios; ii) medidas de desconcentração territorial e funcional dos serviços da administração central do Ministério da Educação que conduziram à criação das direções-regionais; iii) a aprovação das medidas de reforço da autonomia das escolas do 2º e 3º ciclos do ensino básico e secundário; iv) a criação das escolas profissionais; v) o ordenamento jurídico da direção e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, com o intuito de incluir na administração da escola a participação de elementos da comunidade local, ao lado de representantes docentes, funcionários não docentes e alunos; vi) a criação de territórios educativos de intervenção prioritária, procuraram proporcionar uma melhoria do ambiente educativo e da qualidade de aprendizagens dos alunos; vii) a criação dos “agrupamentos de escolas; viii) a introdução experimental da gestão flexível dos currículos; ix) regime de autonomia e administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos, nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional. (Barroso, 1999, pp. 138-139).

Os princípios emanados pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, conduzem às visões de territorialização apresentadas por alguns autores.

De acordo com Barroso (2015), o conceito de territorialização das políticas educativas é utilizado para exprimir uma grande variedade de “princípios, dispositivos e processos inovadores, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo geral, vão no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos atores e a contextualização da ação política” (p. 25).

Para Pinhal, a territorialização “corresponde à construção de políticas

locais, de conceção e execução autónomas, dentro dos limites da intervenção local que tenham sido definidos por lei” (Pinhal, 2012, p. 272).

O Estado ao seguir as políticas de territorialização, “recorre a modalidades de regulação voluntária como parcerias, pactos ou contratos para envolver outras entidades territoriais ou institucionais, públicas ou privadas na realização dos projectos de interesse público” (Fernandes, 2010, p. 14).

O XIX Governo Constitucional, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 15/2013, de 19 de março, lançou o “Aproximar-Programa de Descentralização de Políticas Públicas”, que assume como prioridade política a descentralização administrativa, de forma a garantir uma proximidade entre o poder central e as escolas.

Com a publicação do Decreto-lei n.º 30/2015, de 12 de fevereiro, o Governo estabelece “o regime de delegação de competências nos municípios e entidades intermunicipais no domínio de funções sociais” (art. 1.º), e determina que esta “delegação das competências se concretiza através da celebração de contratos interadministrativos”, a ser realizada “de forma gradual e faseada, através de projectos-piloto” (art. 2.º).

Neste decreto, a descentralização mostra um processo evolutivo da organização do Estado, autenticando o “aumento eficiência e da eficácia na gestão de recursos e prestação de serviços”, nos “ganhos de eficiência e eficácia com a aproximação das decisões aos problemas”, a “promoção da coesão territorial e a melhoria dos serviços prestados às populações” e na “racionalização dos recursos disponíveis e a responsabilização política mais imediata e eficaz”.

Azevedo (2015, p. 16) refere que os “contratos interadministrativos de delegação de competências” determinam que até ao final do primeiro ano letivo completo de vigência do Contrato, o município disponha de uma carta educativa e de um Plano Estratégico Educativo Municipal, definem a matriz de responsabilidades dos Agrupamentos Escolares e das Escolas e definem ainda o Conselho Municipal de Educação como o “espaço institucional de diálogo e envolvimento entre o Município, os responsáveis do AE/E e a comunidade educativa”, com um parecer prévio obrigatório e vinculativo.

Barroso (2015), mostra que é importante destacar algumas razões usadas para reprovam ou promover “a descentralização administrativa” proposta para a

educação.

De acordo com o autor, “para uns as iniciativas de descentralização por parte do governo estão enviesadas por preconceitos ideológicos e não passam de meros estratégias”, para outros as propostas apresentadas são a expressão da “hipocrisia governamental”, são vistas como um “presente envenenado”. São transferidas competências, mas não os meios essenciais para a sua concretização. Outros “defendem uma descentralização mais mitigada alegando que a dimensão e a identidade do território nacional não justificam grandes diferenciações”. Alguns julgam “existir uma contradição entre o reforço das competências dos municípios e as políticas de “liberdade de escolha” da escola defendidas pelo ministro da educação”. Ainda outros afirmam que se está a “fazer muito barulho para nada”, e que estas iniciativas criam uma ilusão de mudança, mas tudo vai ficar na mesma. Há os que defendem a bondade das medidas do governo, alegando que elas “replicam o que de melhor se faz nos países desenvolvidos” (Barroso, 2015, pp. 27-28).

Neto Mendes, menciona a “contradição” existente entre “a fé do atual governo na descentralização” e os múltiplos exemplos de “(re)centralização” em legislação recente, conclui que “Esta aposta na “descentralização” para os municípios parece almejar não tanto uma efetiva descentralização, mas antes a desregulação do sistema construído em torno do Estado enquanto ator central do sistema escolar” (Neto Mendes, 2014, p. 10).

Barroso, menciona que existe um conflito de interesses e de competências entre os municípios e as escolas que o programa “Aproximar a Educação “não ajudou a clarificar ou ultrapassar. “Para isso muito contribuiu o carácter desarticulado entre as medidas de descentralização agora anunciadas e o já longo processo legislativo sobre a autonomia das escolas e as sucessivas alterações na lei orgânica do ministério da educação, nomeadamente a que determinou a extinção das direções regionais da educação” (Barroso, 2015, p. 30).

Ainda segundo este autor “O figurino da “descentralização” utilizado desde o século XIX está desajustado do nosso tempo e é preciso usar palavras novas para identificar e caracterizar os problemas e deste modo fazer emergir novas soluções”. Refere que o “equilíbrio entre controlo e autonomia não se consegue através de uma simples redistribuição de competências, mas sim pela

alteração das finalidades, estruturas e modos de organização da administração central e local” (Barroso, 2015, pp. 31-32).

Capítulo 4 - Metodologia de Investigação

Neste capítulo efetuamos uma breve abordagem teórica à investigação qualitativa em educação, incidindo um pouco mais, na caracterização de estudo de caso. Trata-se de um estudo que embora utilizando algumas técnicas de tratamento de dados de natureza quantitativa assume predominantemente uma abordagem qualitativa.

Yin (1993) caracteriza de forma sintética o case study escrevendo “The case study is the method of choice when the phenomenon under study is not readily distinguishable from its context” (Yin, 1993, p. 3).

O Estudo de caso será a melhor forma de compreender a realidade, tendo em conta a perspectiva dos participantes.

“O Estudo de Caso é a exploração de um “sistema limitado”, no tempo e em profundidade, através de uma recolha de dados profunda envolvendo fontes múltiplas de informação ricas no contexto” (Creswell, 1994).

“O Estudo de Caso é uma investigação empírica que investiga um fenómeno no seu ambiente natural, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são bem definidas (...) em que múltiplas fontes de evidência são usadas” (Yin, 1994).

“É a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos actuais (contemporary) sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo” (Yin, 1994).

Ponte (2006) considera que: “É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse” (Ponte, 2006, p. 2).

O Estudo de Caso pode ser também uma modalidade de investigação mista. Por vezes, e de forma a proporcionar uma melhor percepção sobre o caso em estudo, conciliam-se métodos quantitativos e qualitativos.

O estudo de caso recorrendo a abordagens qualitativas é uma questão contestada, não havendo anuência entre os investigadores. Coutinho & Chaves

(2002), referem “se é verdade que na investigação educativa em geral abundam sobretudo os estudos de caso de natureza interpretativa/qualitativa, não menos verdade é admitir que, estudos de caso existem em que se combinam com toda a legitimidade métodos quantitativos e qualitativos”. Também segundo os mesmos autores, pelo facto de o investigador estar pessoalmente envolvido na investigação atribui aos planos qualitativos um forte cariz descritivo, desta forma a maior parte dos investigadores atentam o estudo de caso uma modalidade de plano qualitativo. No entanto existem alguns investigadores que defendem, que o estudo de caso pode ser orientado sobre qualquer um dos paradigmas de investigação, desde o positivista ao crítico. Desta forma, é mais coerente a sua inclusão nos planos de investigação tipo misto.

Segundo Myers (1997) menciona que o estudo de caso pode ter carácter positivista ou interpretativo, de acordo com a perspetiva filosófica do pesquisador.

Segundo Benbasat et al (1987) mencionam que um estudo de caso deve possuir as seguintes características:

- “- Fenómeno observado no seu ambiente natural;
- Dados recolhidos utilizando diversos meios (Observações directas e indirectas, entrevistas, questionários, registos de áudio e vídeo, diários, cartas, entre outros);
- Uma ou mais entidades (pessoa, grupo, organização) são analisadas;
- A complexidade da unidade é estudada aprofundadamente;
- Pesquisa dirigida aos estágios de exploração, classificação e desenvolvimento de hipóteses do processo de construção do conhecimento;
- Não são utilizadas formas experimentais de controlo ou manipulação;
- O investigador não precisa especificar antecipadamente o conjunto de variáveis dependentes e independentes;
- Os resultados dependem fortemente do poder de integração do investigador;
- Podem ser feitas mudanças na selecção do caso ou dos métodos de recolha de dados à medida que o investigador desenvolve novas hipóteses;
- Pesquisa envolvida com questões "como?" e "porquê?" ao contrário de

“o quê?” e “quantos?”

De acordo com Coutinho & Chaves (2002) referem cinco características principais de um estudo de caso:

“- é “um sistema limitado”, e tem fronteiras “em termos de tempo, eventos ou processos” e que “nem sempre são claras e precisas” (Creswell, 1994. In: Coutinho & Chaves, 2002, p. 224);

- é um caso sobre “algo”, que necessita ser identificado para conferir foco e direcção à investigação (Coutinho & Chaves, 2002, p. 224);

- é preciso preservar o carácter “único, específico, diferente, complexo do caso” (Mertens, 1998. In: Coutinho & Chaves, 2002, p. 224);

- a investigação decorre em ambiente natural;

- o investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha diversificados: observações directas e indirectas, entrevistas, questionários, narrativas, registos de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 224).

O Estudo de caso pode ter vários objetivos segundo diferentes autores.

Para Yin (1994) o estudo de caso pode ser orientado para uma das três intenções: explorar, descrever e explicar.

Segundo Guba & Lincoln (1994) o objetivo é descrever os factos como aconteceram, proporcionando conhecimento sobre o fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso.

Ponte (1994) declara que o objetivo do estudo de caso é descrever e analisar.

Bogdan e Bilken (1994) salientam a importância da abordagem da análise dos processos em vez dos resultados.

De acordo com Gomez, Flores & Jimenez (1996, p. 99) referem que, os objetivos que dirigem um Estudo de Caso são: “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”.

Existe uma grande variedade de tipos de estudo de caso. Vários autores categorizam de diferentes maneiras os estudos de caso.

Bogdan e Biklen (1994), classificam os estudos de caso em estudos de caso únicos e estudos de caso múltiplos. Os estudos de caso únicos, fundamentam-se apenas no estudo de um único caso. Os estudos de casos múltiplos, são fundamentados no estudo de mais do que um caso. Alguns

começam sob a forma de um estudo de caso único cujos resultados vão servir como o primeiro de uma série de estudos, ou como piloto para a pesquisa de casos múltiplos. Outras investigações consistem, essencialmente, em estudos de caso único, mas compreendem observações menos intensivas e menos extensas noutros locais com o objectivo de contemplar a questão da generalização (Bogdan e Biklen 1994, p. 79).

Yin (1993), classifica em seis tipos diferentes de estudos de caso: exploratórios únicos, exploratórios múltiplos, descritivos únicos, descritivos múltiplos, explanatórios únicos e explanatórios múltiplos.

Os estudos exploratórios têm como objetivo definir as questões ou hipóteses para uma investigação posterior. Ou seja, é o começo para uma nova investigação. Estes estudos são diferentes dos descritivos, podendo buscar hipóteses e proposições relevantes para orientar estudos posteriores. Pretendem fornecer um certo suporte para a teorização. Os estudos descritivos apresentam a explicação completa de um fenómeno inserido no seu contexto. Os estudos explanatórios buscam informação que proporcione a criação de relações de causa efeito, ou seja, procuram a causa que melhor explica o fenómeno estudado e todas as suas relações causais.

Segundo Stake (1999) classifica os estudos de caso como intrínsecos, instrumentais ou coletivos. No estudo de caso intrínseco, o investigador pretende estudar uma situação particular. É importante compreender exclusivamente o caso particular, sem relação com outros casos ou outras problemáticas mais abrangentes. No estudo de caso instrumental, o investigador utiliza o estudo do caso para aprofundar e compreender melhor um tema que é o objeto de estudo ou para entender melhor os fenómenos externos. No estudo de caso coletivo, o investigador estuda vários casos para fazer uma melhor análise e conseguir um conhecimento mais profundo sobre um fenómeno ou uma situação real.

Nos estudos de caso, existe a possibilidade de adquirir informação através de variadas técnicas. Podemos referir o diário de bordo, o relatório, a entrevista e a observação.

Os métodos de recolha de informações são seleccionados em concordância com a tarefa a ser executada (Bell, 1989). Portanto, são usadas variadas fontes de evidência ou dados por permitir por um lado, assegurar as diferentes perspectivas dos participantes no estudo e por outro, obter várias

“medidas” do mesmo fenómeno, criando condições para uma triangulação dos dados, durante a fase de análise dos mesmos.

O diário de bordo é um dos principais instrumentos para registo dos processos e procedimentos de investigação.

Para Rodríguez et al. (1999), o diário é um instrumento reflexivo e de análise, onde o investigador regista, não apenas, as notas de campo, mas também as suas reflexões sobre o que vê e ouve. É assim um registo da observação directa, mas também pode haver grelhas de observação, onde os registos são feitos de forma mais sistematizada.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) o diário de bordo é utilizado relativamente às notas de campo. Ele tem como objetivo ser um instrumento em que o investigador vai assinalando as notas retiradas das suas observações no campo. Bogdan e Bilken (1994, p. 150) mencionam que essas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

A entrevista assume muita importância no estudo de caso, dessa forma o investigador compreende como os sujeitos interpretam as suas vivências, uma vez que “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 134).

As entrevistas têm sido classificadas de formas diversas.

Segundo Fontana e Frey (1994), as entrevistas podem ser de três tipos: estruturada, semi-estruturada, e não estruturada.

De acordo com Patton (1987), elas podem ser quantitativas e qualitativas.

A qualitativa pode ainda ser (conversacional informal, guiada, aberta standard).

Segundo Flick (2004), as entrevistas semi-estruturadas têm desencadeado bastante interesse e têm sido bastante utilizadas. Este interesse está associado com a expectativa de que é mais provável que os sujeitos entrevistados expressem os seus pontos de vista numa situação de entrevista desenhada de forma relativamente aberta do que numa entrevista estandardizada ou num questionário (Flick, 2004, p. 89).

Ainda Flick (2004), assinala que as entrevistas estruturadas, limitam o

ponto de vista do sujeito ao impor quando, em que sequência e como tratar os assuntos. A entrevista semi-estruturada não segue uma ordem pré-estabelecida na formulação das perguntas, deixando maior flexibilidade para colocar essas perguntas no momento mais adequado.

Um outro instrumento importante é a entrevista de grupo ou auscultação do grupo. No parecer de Flick (2004), entrevistas de grupo são mais vantajosas pois são mais ricas em dados, vão para além das respostas das entrevistas individuais, porque estimulam as respostas e a recordação de acontecimentos.

Ao longo da investigação podem-se produzir relatórios do tipo descritivo ou reflexivo, como instrumento de recolha de dados. Os relatórios também podem surgir na fase final, de forma a redigir conclusões sobre os dados recolhidos.

A pesquisa documental deve constar do plano de recolha de dados: cartas memorandos, comunicados, agendas, planos, propostas, cronogramas, jornais internos etc. Todo o material reunido e examinado é usado para confirmar evidências de outras fontes e/ou adicionar informações.

O estudo de caso é um método de investigação importante, sobretudo porque permite analisar com intensidade e profundidade diversos aspetos de um fenómeno, de um problema e de uma situação real.

No nosso estudo utilizamos como técnicas e instrumentos de recolha de dados a análise documental de alguns instrumentos de gestão do Agrupamento, a realização de entrevistas semiestruturadas ao Diretor e ao Presidente do Conselho Geral e inquéritos por questionário aos docentes.

Mais à frente iremos proceder à descrição dessas técnicas e instrumentos de dados.

1. Estratégias metodológicas

Neste processo de investigação desenvolvemos uma fundamentação teórica em relação à metodologia, bem como a conceção dos instrumentos de recolha de dados e sua aplicação. A seleção do Agrupamento de Escolas onde desenvolvemos esta investigação, foi feita tendo em conta a particularidade do mesmo, nomeadamente, ter assinado com o Ministério da Educação um Contrato de Autonomia. Outros fatores que contribuíram para a escolha deste local de investigação foi o facto de estar próximo da nossa área de residência e

também o conhecimento geral que possuíamos da realidade. Como foi referido anteriormente, o presente estudo pretende recolher dados relativamente ao impacto que a contratualização da autonomia teve nas dinâmicas de gestão do Agrupamento de Escolas sendo a nossa questão de partida a seguinte: Será que a celebração do Contrato de Autonomia veio promover mudanças na escola no campo da gestão administrativa e curricular?

Foi feita uma primeira abordagem ao diretor do Agrupamento no sentido de solicitar a autorização para o estudo, bem como informar, globalmente, que tipo de análise iria ser realizado e quais os objetivos do mesmo.

2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No presente estudo, as técnicas e instrumentos de recolha de dados consistiram na análise documental, na realização de entrevistas e inquérito por questionário. Fizemos entrevistas semiestruturadas ao Diretor do Agrupamento e ao Presidente do Conselho Geral. Os inquéritos por questionário foram administrados a 101 docentes desde o pré-escolar até ao 3º ciclo. Fizemos, ainda, análise documental de alguns instrumentos de gestão do agrupamento, nomeadamente, Projeto Educativo, Contrato de Autonomia e Relatórios Anuais de Progresso. Os métodos de recolha de informações são selecionados em concordância com a tarefa a ser executada (Bell, 1989). Portanto, são usadas variadas fontes de evidência, criando condições para uma triângulação dos dados, durante a fase de análise dos mesmos.

O inquérito por questionário foi aplicado, numa primeira fase, como pré-teste, a um grupo de docentes não pertencentes ao agrupamento onde se realizou o estudo, mas que se encontravam num contexto semelhante. Após este procedimento, foram feitas pequenas alterações que originaram na última versão do inquérito por questionário (Ver anexo 1) que depois foi utilizada no nosso contexto de estudo. Os inquéritos por questionário foram entregues e recebidos pessoalmente pela investigadora a 101 docentes. Foram devolvidos 71 inquéritos por questionário, dos quais foram eliminados 5 por estarem em branco, sendo o número de respondentes de 66 sujeitos. Os inquéritos por questionário que tinham como público-alvo os docentes foram concebidos de forma a abordar e recolher dados em três grupos: Dados pessoais e profissionais; Processos de Contratualização e Impactos do Contrato de

Autonomia.

O inquérito por questionário foi organizado em categorias a saber: Perceções sobre o Contrato de Autonomia; Processos de execução e acompanhamento do processo; Mudanças no funcionamento do Agrupamento de Escolas; Impacto na capacidade de decisão; Aspectos menos positivos do Contrato de Autonomia; Aspectos positivos do Contrato de Autonomia e Renovação do Contrato de Autonomia e sugestões para a sua melhoria (Ver anexo 2). Havia questões abertas e fechadas que exigiam que os docentes utilizassem uma escala do tipo Lickert (1 – Muito pouco; 2 – Pouco; 3 – Médio; 4 – Grande impacto; 5 – Sem opinião).

Assim, para a categoria das perceções dos docentes sobre o Contrato de Autonomia, pretendemos saber se conhecem o documento na (íntegra) e como tiveram acesso ao documento. Para a categoria, processos de negociação, em termos gerais pretendia-se perceber se os docentes tiveram conhecimento da formalização do contrato e se foram auscultados para a elaboração do documento. Na categoria, processos de execução e acompanhamento do processo, procuramos saber se os docentes são envolvidos e participam nos processos de planeamento e execução no âmbito do Contrato de Autonomia. Na categoria, mudanças no funcionamento do Agrupamento de Escolas, tentamos perceber se houve mudanças a nível administrativo-organizativo e mudanças a nível pedagógico-didático. Na categoria do impacto na capacidade de decisão, procurou-se perceber qual o valor atribuído ao impacto na gestão do plano administrativo-organizativo e pedagógico. Na categoria dos aspectos menos positivos e positivos do Contrato de Autonomia, pretende-se identificar os aspectos menos positivos e positivos decorrentes do Contrato de Autonomia. Por último, na categoria da pretensão de renovação do Contrato de Autonomia e sugestões para a sua melhoria pretende-se averiguar a opinião sobre a importância da renovação do Contrato de Autonomia e as sugestões que daria para a melhoria deste processo.

Para a realização das entrevistas foram feitos contactos prévios com os interlocutores a fim de se explicarem os procedimentos a seguir. Realizámos duas entrevistas, uma ao Diretor do Agrupamento e outra ao Presidente do Conselho Geral. Foi autorizada a gravação das entrevistas. As entrevistas foram realizadas individualmente, em dias diferentes na sede do Agrupamento de

Escolas.

Quivy e Campenhoudt (1998, p. 76) consideram que as entrevistas se deverão realizar em ambientes calmos e em contextos adequados. Segundo os autores a forma como se realizam as entrevistas interferem fortemente na qualidade das mesmas. As entrevistas foram realizadas a partir de um guião previamente estruturado (Ver anexo 3), com um grupo de questões tendo como referência várias categorias e subcategorias em consonância com o inquérito por questionário. De qualquer forma, os entrevistados puderam falar livremente, levando muitas vezes a afastarem-se das questões centrais, mas também possibilitou o conhecimento de outras informações relevantes para a compreensão da realidade organizacional em estudo.

A categoria das perceções dos docentes sobre o Contrato de Autonomia divide-se em quatro subcategorias: Processo de contratualização, estruturação do processo, entidades que participaram no processo e auscultação dos docentes para a elaboração do contrato. Na categoria dos processos de execução e acompanhamento do processo, divide-se em três subcategorias: envolvimento/participação nos processos de execução do Contrato de Autonomia, Envolvimento/participação nos processos de acompanhamento do Contrato de Autonomia e Processos de Avaliação do Contrato de Autonomia. Para a categoria das mudanças no funcionamento do Agrupamento de Escolas, divide-se em duas subcategorias: mudanças administrativo-organizativo e mudanças pedagógico-didáticas. Na categoria do impacto na gestão, divide-se em duas categorias: plano administrativo-organizativo e plano pedagógico-didático. Na categoria dos aspetos menos positivos do Contrato de Autonomia divide-se em duas categorias: perceção das debilidades do Contrato de Autonomia e perceção dos aspetos positivos do Contrato de Autonomia. Na categoria renovação do Contrato de Autonomia e sugestões para a sua melhoria divide-se na subcategoria: pretensão de renovação do Contrato de Autonomia e sugestões para a sua melhoria.

3. Técnicas de análise e tratamento de dados

Nesta fase e após a recolha de informação, é fundamental fazer o seu tratamento de forma a obter inferências válidas. Toda a informação recolhida será organizada e agregada através de grelhas de análise e posteriormente será

feito o cruzamento de dados. A análise de dados é o processo pelo qual os dados recolhidos tornam compreensível o objeto de estudo. Os procedimentos serão diferentes conforme os instrumentos de recolha de informação e a natureza dos dados. No caso dos inquéritos por questionário, os dados que constituíram objeto de análise foram as respostas obtidas tendo em conta as distintas variáveis. Neste estudo, recorreremos à análise de conteúdo para a análise das questões abertas, quer através da entrevista semiestruturada, e dos dados retirados dos documentos analisados, relativos a todo o processo de contratualização. Esta análise engloba processos de classificação, combinação e comparação de material das entrevistas para extrair o seu significado e implicações, revelar padrões ou unificar as descrições de acontecimentos numa narrativa consistente (Rubin & Rubin, 2005). Fizemos também, uma análise estatística para poder analisar os dados quantitativos, obtidos pela aplicação inquérito por questionário aos docentes. Os dados quantitativos, como aqueles que são adquiridos pela aplicação de questionários, invocam a análise estatística. O método de análise de dados assume assim, duas formas fundamentais: a análise estatística e a análise de conteúdo.

4. O Agrupamento de Escolas *Terramar* em estudo de caso

4.1. Caracterização geral

O Agrupamento de Escolas *Terramar*, fica situado num concelho que abarca três freguesias da zona centro do país. Tem uma área geográfica de aproximadamente 17,81 Km² e uma população de 18500 habitantes e de onde é oriunda a maioria dos alunos do Agrupamento. O Agrupamento de escolas *Terramar* é uma instituição de Ensino Público, da Educação Pré-escolar ao 3º ciclo do Ensino Básico. Inclui também “percursos alternativos ao ensino regular, em função das necessidades e interesses dos alunos, como são o exemplo dos cursos de educação e formação e dos cursos vocacionais. Tem ainda em funcionamento turmas do Ensino Especializado da Música, em regime articulado” (Projeto Educativo *Terramar*, 2019). Possui um total de 12 estabelecimentos, distribuídos pelas três freguesias. “Nos últimos anos a população discente do Agrupamento tem vindo a diminuir gradualmente, acompanhando a evolução demográfica e os movimentos migratórios das populações do país” (Projeto Educativo *Terramar*, 2019). O número de crianças na Educação Pré-Escolar tem vindo a diminuir, devido à quebra da taxa de

natalidade do país que coincidiu com o culminar da crise económica que o país vive desde 2011. Destaca-se, ainda, “a subida do número de turmas do 5º ano de escolaridade, justificado em grande parte, pela decisão do Ministério da Educação de não dar continuidade aos Contratos de Associação das Escolas Particulares que têm nas proximidades, oferta suficiente de escolas públicas” (Projeto Educativo *Terramar*, 2019). Assim, os Encarregados de Educação que inscreviam os seus educandos nessas escolas particulares, optaram, em 2016 pela inscrição no Agrupamento de Escolas *Terramar*, o que fez duplicar o número de turmas no início do 2º ciclo, relativamente ao ano anterior.

Relativamente às situações familiares, estas refletem o paradigma social e económico das freguesias que compõem o Agrupamento. “O tecido económico do meio é composto por empresas do setor secundário e terciário. Ao nível da indústria, predominam as áreas da cortiça e da cerâmica. Em termos de serviços, prevalecem as empresas ligadas à restauração e à indústria alimentar, nomeadamente restaurantes, pastelarias e cafés” (Projeto Educativo *Terramar*, 2019). O meio sociocultural é desfavorecido, sendo que a maioria das famílias apresentam níveis de literacia deficitários e são poucas as expectativas face à escola. Evidencia-se ainda, que o desemprego é também grande nas freguesias desta região, e um número considerável dos agregados familiares vive do rendimento social de inserção ou do trabalho precário. Destaca-se ainda que numa das freguesias, reside uma comunidade cigana com uma dimensão significativa e que representa 4,3% da população escolar deste Agrupamento.

O corpo docente do Agrupamento de Escolas *Terramar*, tem registado alguma mobilidade, fruto, devido à diminuição gradual dos alunos e turmas. “No entanto, no ano letivo de 2016/2017, com o acréscimo do número de alunos de turmas do 2º ciclo e a abertura de duas turmas dos Cursos de Educação e Formação, aumentou a necessidade de docentes” (Projeto Educativo *Terramar*, 2019). De acordo com os dados do Projeto Educativo *Terramar*, 2019, o corpo docente do Agrupamento é constituído por professores do Quadro do Agrupamento (QA) e por professores dos Quadro de Zona Pedagógica (QZP): na educação pré-escolar 84,6% pertencem ao QA, no 1º ciclo, 100% dos docentes são do QA e nos 2º e 3º ciclos, 66,7% são do QA, 19,7% são dos QZP e 13,6% são docentes contratados. O pessoal não docente do Agrupamento é composto por Assistentes Operacionais, Assistentes Técnicos e sempre que

autorizado por um técnico de Psicologia. Cerca de 47,4% dos assistentes pertencem aos quadros do Ministério a tempo inteiro e os restantes 52,6%, correspondem a Assistentes Operacionais contratados pela Câmara Municipal, quer a tempo inteiro, quer a tempo parcial. Há ainda, uma pequena percentagem, cuja contratação é autorizada pelo Ministério da Educação, a tempo parcial.

“Em novembro de 2010, o Agrupamento de Escolas *Terramar* foi alvo de Avaliação Externa, tendo obtido os seguintes resultados: Prestação do Serviço Educativo - Bom; Organização e gestão escolar - Bom; Liderança — Bom; Capacidade de autorregulação e melhoria do Agrupamento — Suficiente; Resultados — Bom” (Contrato de Autonomia *Terramar*, 2012).

O relatório da inspeção apontou como pontos fortes os seguintes:

“i) As taxas de transição/conclusão nos 2.º e 3.º ciclos em 2010 e a evolução dos resultados nas provas de aferição e nos exames do 9.º ano a Língua Portuguesa, face aos valores nacionais, no último triénio; ii) As medidas de apoio implementadas para os alunos com necessidades educativas especiais nomeadamente para os que revelam dificuldades de integração escolar e de inserção na vida pós- escolar; iii) O planeamento da ação educativa com o impacto na boa organização e gestão do Agrupamento; iv) O relacionamento com as associações de pais e encarregados de educação e diversas instituições e entidades da comunidade, permitindo a construção de respostas para os problemas do Agrupamento; v) O desenvolvimento de uma estratégia sustentada na melhoria dos resultados dos alunos e do ambiente educativo, na construção de uma nova imagem de escola e na criação de condições necessárias ao acolhimento das oportunidades que o contexto oferece; vi) As lideranças motivadas, conhecedoras e empenhadas na melhoria das suas áreas de ação e interessadas num desenvolvimento consolidado” (Contrato de Autonomia *Terramar*, 2012).

Foram destacados os seguintes pontos fracos:

“i) As taxas de transição/conclusão no 1.º ciclo em 2010, bem como os resultados dos exames nacionais do 9.º ano em Matemática, no triénio 2007/2008 a 2009/2010, inferiores aos nacionais; ii) O débil envolvimento dos alunos, em função do nível etário, no planeamento da vida do Agrupamento; iii) A ausência de planos de ação formalizados para a

resolução dos problemas do Agrupamento; iv) A falta de mecanismos sustentados, consolidados e intencionais, de monitorização, supervisão e acompanhamento da atividade educativa, nas suas diferentes dimensões, pelos órgãos e estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica; v) O incipiente processo de autoavaliação” (Contrato de Autonomia *Terramar*, 2012).

A Avaliação Externa ao Agrupamento, realizou-se após um ano de governação de um novo órgão de gestão e numa altura em que o Projeto Educativo e o Regulamento Interno se encontravam em reformulação. “Este momento avaliativo permitiu ao Agrupamento implementar medidas de forma a colmatar os pontos fracos detetados” (Contrato de Autonomia *Terramar*, 2012). É de referir que a equipa de autoavaliação — Observatório do Desenvolvimento e Operacionalização do Projeto Educativo (Observatório) - constituída no ano letivo 2009/2010, entrou em plena atividade em 2010/2011. “Desta equipa fazem parte representantes dos docentes da educação pré-escolar e dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos, do pessoal não docente, dos alunos adultos, dos pais e encarregados de educação e um elemento externo (amigo crítico)” (Contrato de Autonomia *Terramar*, 2012). No final de cada ano letivo, o Observatório faz a análise dos resultados e a meio do período de permanência do Projeto Educativo, realiza a avaliação intermédia da sua execução.

Posteriormente, realizou a avaliação final do cumprimento do Projeto Educativo, analisando a evolução do Agrupamento desde o ano letivo 2009/2010 até 2012/2013, em função dos objetivos e metas definidos naquele documento orientador. A análise efetuada mostra uma evolução positiva e o cumprimento global dos objetivos estabelecidos.

“No âmbito do desenvolvimento do regime jurídico de autonomia da escola, consagrada pelo Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, e ao abrigo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, com a nova redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, e pela Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, e demais legislação aplicável, o Ministério da Educação e Ciência, através da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, e o Agrupamento de Escolas de *Terramar* celebraram e acordaram entre si um Contrato de Autonomia com os seguintes objetivos:

“Promover a qualidade do serviço público de educação, das

aprendizagens e dos resultados escolares;
Prevenir o absentismo e o abandono escolar;
Promover a equidade social, criando condições para a concretização de igualdade e de oportunidades para todos;
Promover uma atitude responsável, o direito à participação e ao exercício da cidadania. Incentivar o envolvimento das famílias e a interação com a comunidade;
Consolidar a identidade do Agrupamento e reconhecimento da comunidade local;
Fomentar uma cultura de melhoria contínua e o desenvolvimento qualitativo do Agrupamento (Contrato de Autonomia *Terramar*, 2012).

Os objetivos operacionais:

“1- Melhorar os resultados escolares:

- a) Manter a taxa sucesso escolar no 1.º ciclo acima dos 90%;
- b) Aumentar em 1%, anualmente, a taxa de transição no 2.º ano;
- c) Melhorar em 0,5%, anualmente, a taxa de sucesso escolar na disciplina com menor aproveitamento no 1.º ciclo — Português;
- d) Melhorar em 1%, anualmente, a taxa sucesso escolar no 2.º ciclo;
- e) Aumentar em 1%, anualmente, a taxa de transição no 6.º ano;
- f) Melhorar em 0,5%, anualmente, a taxa de sucesso escolar nas disciplinas com menor aproveitamento no 2.º ciclo — Matemática; Inglês; Ciências Naturais;
- g) Melhorar em 1%, anualmente, a taxa de sucesso escolar no 3.º ciclo;
- h) Aumentar em 1%, anualmente, a taxa de transição nos 7.º e 8.º anos;
- i) Melhorar em 0,5%, anualmente, a taxa de sucesso escolar nas disciplinas com menor aproveitamento no 3.º ciclo - Matemática; História; Português;
- j) Assegurar que a diferença entre a média nacional e a média dos resultados obtidos pelos alunos do Agrupamento na avaliação sumativa externa não seja superior a 5%.

2- Melhorar a prática letiva:

- a) Realizar, pelo menos, 5 atividades de trabalho experimental, anualmente, nas disciplinas da área das ciências, em cada ano de escolaridade;

b) Aumentar em 50% a colaboração da Biblioteca com as diferentes disciplinas, na dinamização de atividades de âmbito curricular - apoio ao currículo e planificação conjunta (Ano letivo 2012/2013: 4 atividades realizadas).

3- Monitorizar a avaliação do ensino e da aprendizagem:

a) Elaborar pelo menos 3 matrizes e instrumentos de avaliação em comum, ao longo do ano letivo, em todas as disciplinas e em todos os anos de escolaridade;

b) Participar em instrumentos de avaliação disponibilizados pela tutela em pelo menos 2 disciplinas;

4- Implementar ações de diferenciação pedagógica para os alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou com necessidades educativas individuais:

- Diminuir a taxa de abandono escolar, no ensino regular, para um valor igual ou inferior a 1%.

- Dinamizar projetos que contribuam para a formação integral e realização pessoal dos alunos.

- Adotar uma atitude preventiva face à indisciplina de modo a reduzir o número de ocorrências que justifiquem medidas disciplinares sancionatórias” (Contrato de Autonomia *Terramar*, 2012).

Apesar de o Contrato de Autonomia ser uma forma de desenvolver a autonomia, este elencar de objetivos transcritos permite referir que existe uma forte regulação externa e um grande controlo das escolas por parte da Administração Central.

Com vista à concretização dos objetivos previstos e a utilização de recursos materiais e humanos disponíveis no Agrupamento de Escolas *Terramar*, e outros que venham a decorrer da celebração do presente contrato, no respeito pela legislação aplicável, desenvolve-se um plano estratégico que abrange cinco domínios: “gestão e desenvolvimento curricular, processos de ensino, apoio e guarda; gestão e organização escolar, formação vocacional e profissional, excelência, inovação e empreendedorismo” (Contrato de Autonomia *Terramar*, 2012).

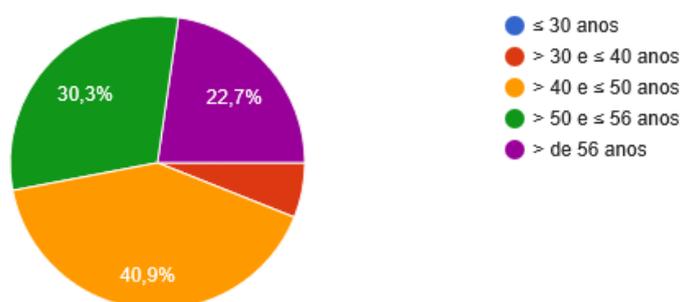
Este Contrato de Autonomia teve a duração de 3 anos letivos, prorrogado no ano letivo de 2016-2017.

5. Análise e interpretação dos dados do inquérito por questionário

5.1. Caracterização dos inquiridos

Começamos por apresentar alguns dados resultantes do tratamento dos inquiridos por questionário a 66 docentes, em especial informações relativas aos aspetos de ordem pessoal e profissional dos inquiridos do Agrupamento de Escolas.

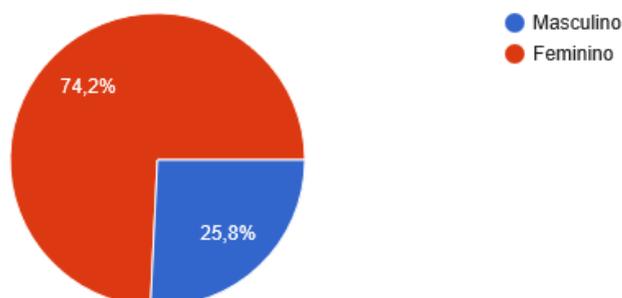
Gráfico 1 – Idade dos Inquiridos



No que respeita à idade (Gráfico 1), a maior parte dos docentes em estudo tem idades superior a 40 e inferior ou igual a 50 anos (40,9%), seguindo-se 30,3% com idade superior a 50 e inferior ou igual a 56 anos e por fim 6,1% têm idade superior a 30 e inferior ou igual a 40 anos. Menciona-se que nenhum docente tem idade igual ou inferior a 30 anos.

Constata-se através destes dados que o grupo está envelhecido em consonância com a tendência nacional já referida em vários estudos.

Gráfico 2 – Género dos Inquiridos

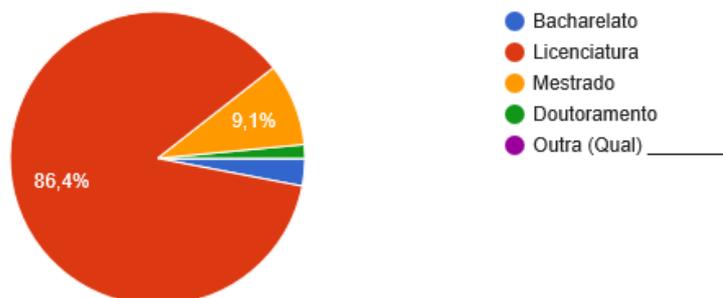


Verifica-se que os docentes que constituíram este estudo pertencem predominantemente ao género feminino (74,2%), contrastando com 25,8% do sexo masculino (Gráfico 2).

Este registo vem confirmar o que outros estudos já divulgaram, que os docentes são maioritariamente do sexo feminino, notando-se mais ao nível do

pré-escolar e 1º ciclo.

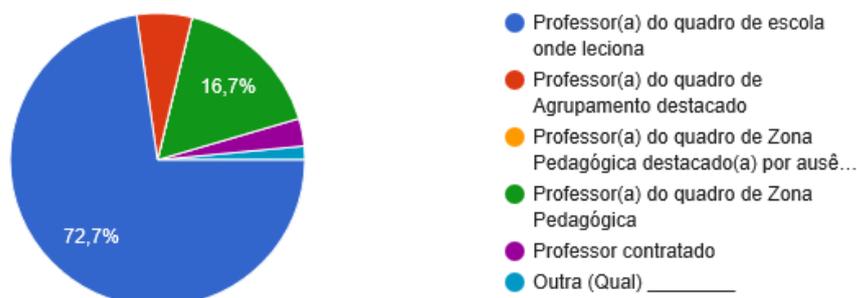
Gráfico 3 – Habilitações Académicas



Verificamos que a grande maioria dos inquiridos (86,4%) é constituída por docentes licenciados, com uma grande diferença relativamente aos docentes com mestrado (9,1%), bacharelato (3%) e doutoramento (1,5%) (Gráfico 3).

A grande maioria dos docentes tem licenciatura.

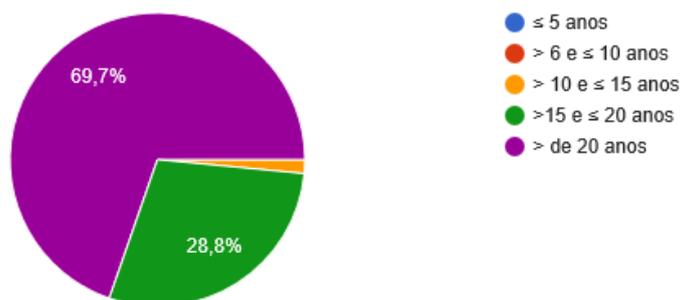
Gráfico 4 – Situação profissional



A leitura e análise do Gráfico 4, referente à distribuição dos docentes conforme a situação profissional, possibilita concluir que a maioria (72,7%) pertence ao quadro da escola onde leciona, seguindo-se 16,7% dos docentes que pertence ao quadro de zona pedagógica, 6,1% são docentes do quadro de agrupamento destacado e 1,5 são docentes do quadro de zona pedagógica com destacamento por doença. A percentagem de docentes contratados é de 3%.

Podemos concluir que os dados revelam alguma estabilidade do corpo docente, uma vez que a grande percentagem são docentes pertencentes ao quadro do Agrupamento.

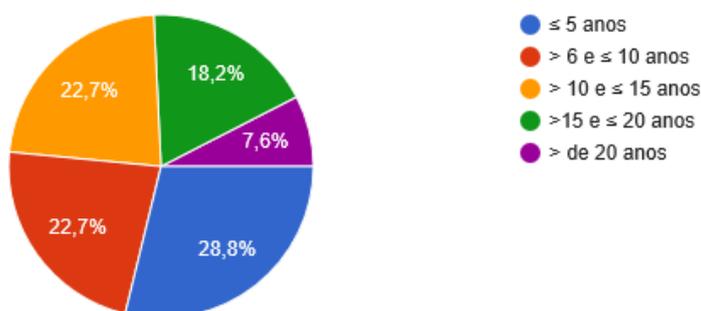
Gráfico 5 – Tempo de serviço docente total



Relativamente ao tempo de serviço docente total (Gráfico 5), verifica-se que 69,7% têm mais de 20 anos de serviço docente, 28,8% possui mais de 15 anos e igual ou menos de 20 anos e 1,5 % têm mais de 10 e menos ou igual a 15 anos.

Estes dados revelam que a maioria dos docentes inquiridos tem bastante experiência profissional.

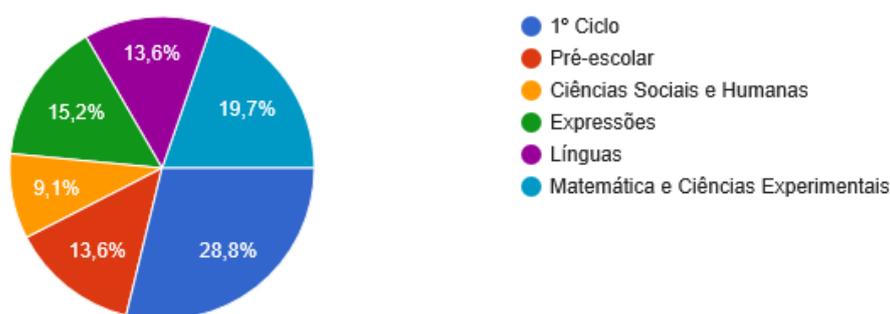
Gráfico 6 – Tempo de serviço docente no Agrupamento de Escolas onde leciona



Quanto ao tempo de serviço na atual escola (Gráfico 6), dos 66 respondentes, 7,6% leciona a mais de 20 anos, 18,2% lecionam há mais de 15 anos e menos ou igual a 20 anos. Com igual percentagem (22,7 %), assinalaram que lecionam há mais de 6 anos e menos ou igual a 10 anos e mais de 15 anos e inferior ou igual a 20 anos. De salientar que cerca de 28,8 % dos professores leciona, no máximo, há 5 anos no Agrupamento de Escolas.

Podemos reconhecer que o número de respondentes mais significativos a este inquérito por questionário corresponde a docentes que exercem funções no Agrupamento de Escolas no máximo até cinco anos.

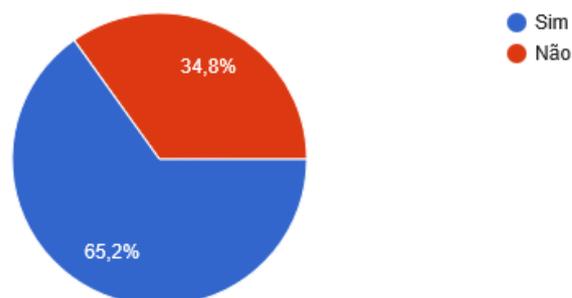
Gráfico 7 - Departamento Curricular de pertença



No que se refere ao Departamento Curricular dos respondentes (Gráfico 7), a maior parte (28,8%) integra-se no departamento do 1º ciclo, segue-se com 19,7% o departamento de Matemática e Ciências Experimentais. O departamento de Expressões apresenta 15,2%, a Educação Pré-escolar apresenta igual percentagem ao departamento de Línguas (13,6%) e finalmente com 9,1% o departamento de Ciências Sociais e Humanas.

Verifica-se que os respondentes eram na sua maioria do 1º ciclo.

Gráfico 8 - Cargos no Agrupamento



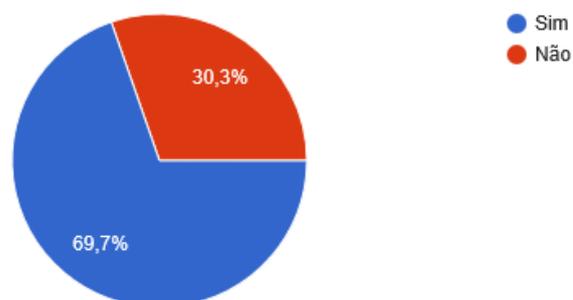
A maioria dos docentes (65,2%) exerceu cargos no Agrupamento, contrastando com (34,8%) dos docentes que nunca exerceu cargo (Gráfico 8). De referir que das 43 respostas afirmativas, desempenharam os seguintes cargos: Diretor de turma, coordenador de escola, elemento do Conselho geral, elemento do Conselho Pedagógico, coordenador da equipa de autoavaliação, coordenador de departamento, assessor da direção.

É de salientar que um grande grupo de docentes exerceu cargos no Agrupamento.

5.2. O Processo de Contratualização

Neste ponto, seguindo a lógica do inquérito por questionário dedicar-nos-emos aos dados do Processo de Contratualização.

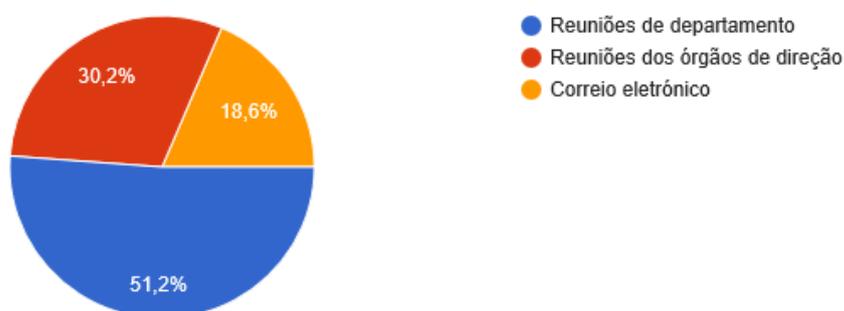
Gráfico 9 – Conhecimento da assinatura do Contrato de Autonomia



Dos 66 inquiridos, quando questionados se tiveram conhecimento que em 2013 o Agrupamento de Escolas assinou um Contrato de Autonomia, cerca de (69,7%) dos docentes em estudo respondeu afirmativamente (Gráfico 9).

Podemos concluir que a grande maioria dos docentes teve conhecimento da assinatura do Contrato de Autonomia.

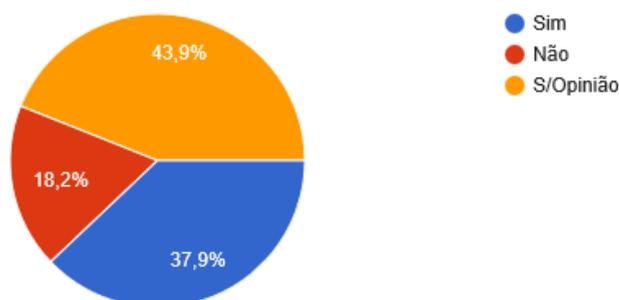
Gráfico 10 – Forma do conhecimento do processo



Dos 43 inquiridos que responderam ter conhecimento da assinatura do Contrato de Autonomia e quando questionados sobre a forma como tiveram conhecimento desse processo, 22 docentes (51,2 %) responderam que foi através das reuniões de departamento, 30,2 % correspondente a 13 docentes, assinalaram que foi através de reuniões dos órgãos de direção e 8 docentes (18,6%) indicaram que foi através do correio eletrónico (Gráfico 10).

Podemos constatar que uma grande percentagem de docentes teve conhecimento da assinatura do contrato nas reuniões de departamento, mas também devemos salientar que a percentagem de docentes que responderam não ter conhecimento (30,3%) é bastante significativa.

Gráfico 11 – Auscultação dos professores para a elaboração do Contrato de Autonomia



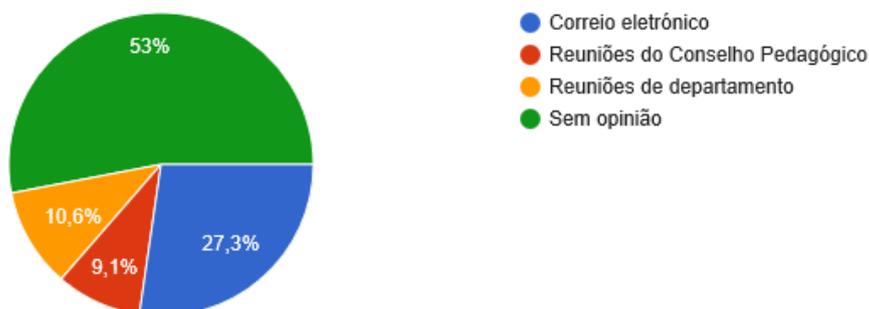
Os docentes em estudo quando questionados se foram auscultados para a elaboração do Contrato de Autonomia do Agrupamento de Escolas, a grande percentagem (43,9%) não tem opinião, cerca de 37,9% respondem afirmativamente e 18,2% responde que não foram auscultados (Gráfico 11).

Esta percentagem de inquiridos sem opinião é elevada, corresponde a 29 docentes.

Os 23 docentes que mencionaram terem sido auscultados para a elaboração do Contrato de Autonomia, a grande generalidade respondeu que a forma como se processou essa auscultação foi através das reuniões de departamento.

Dos 37,9% dos docentes que mencionaram ter participado na elaboração do Contrato de Autonomia, contudo não podemos concluir que esta ação se concretizou efetivamente pois nas questões abertas, as respostas não foram suficientemente esclarecedoras.

Gráfico 12 – Acesso ao documento

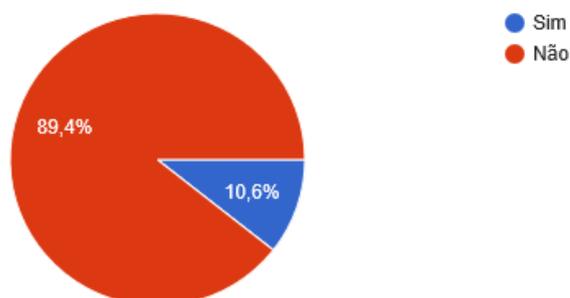


Quando interrogados sobre a forma como tiveram acesso ao documento (Gráfico 12), 35 docentes não respondeu ou não teve opinião (53%), 18 docentes assinalaram ter sido através do correio eletrónico (27,3%), 7 responderam que foi através das reuniões de departamento (10,6%) e 6 responderam nas reuniões

de Conselho Pedagógico (9,1%).

Os docentes que não responderam ou não tiveram opinião (53%) é bastante significativo relativamente ao total de respondentes.

Gráfico 13 – Conhecimento do documento



A maior percentagem dos docentes (89,4%) não conhece o documento na íntegra. Só 10,6% dos inquiridos respondeu conhecer o documento (Gráfico 13).

Esta percentagem de não conhecimento do documento é muito elevada, correspondendo a 59 docentes.

A estes sete docentes que responderam afirmativamente, foi questionado o que representa esse Contrato de Autonomia para o Agrupamento de Escolas, no que se refere à dimensão administrativa/organizativa e dimensão pedagógica/didáctica e obtiveram-se as seguintes respostas organizadas numa tabela de acordo com duas perspetivas, sendo uma em que se percebe um impacto negativo e outra em que se percebe um impacto mais positivo.

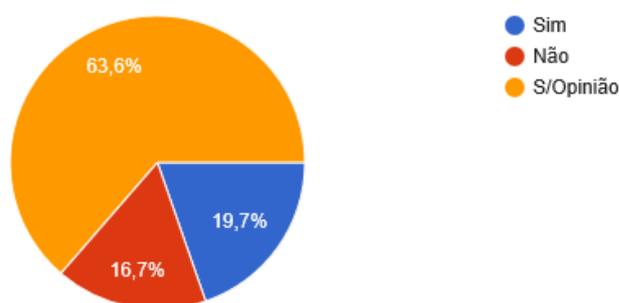
Quadro 1 – Prespetiva burocrática-racional e prespetiva emancipatória dos docentes

Apenas requer mais relatórios sobre tudo o que se faz e na prática trás poucas vantagens para a instituição/alunos;	Com o cumprimento das obrigações dá direito a um aumento de recursos a gerir pelo Agrupamento;
Representa um conjunto de obrigações a cumprir;	Representa uma forma de integração mais alargada no universo educativo: Conselho Municipal de Educação, Ministério da Educação;
Só veio burocratizar ainda mais todo o processo e vida de um Agrupamento;	Este contrato veio trazer mais um recurso à escola (Psicóloga);

Embora traga vantagens, nomeadamente na contratação de pessoal, a autonomia continua a ser muito limitada.	
--	--

Com estas respostas podemos assinalar que existe um equilíbrio entre as duas perspetivas categorizadas.

Gráfico 14 – Participação nos processos de planeamento e execução de ações previstas no âmbito do Contrato de Autonomia



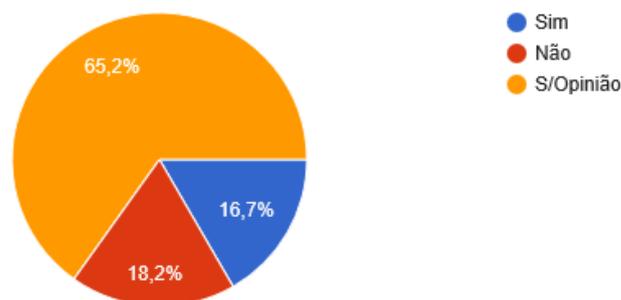
Quando questionados os professores em estudo sobre a participação nos processos de planeamento e execução de ações previstas no âmbito do Contrato de Autonomia, 63,8% não possuem opinião, 19,7% respondem afirmativamente e 16,7% respondem que não participam (Gráfico 14).

Mais uma vez, a percentagem de docentes sem opinião é bastante elevada (63,6%).

Das treze respostas afirmativas, foi solicitado que referisse algumas ações desenvolvidas nesse âmbito, que passamos a citar:

Os docentes em termos gerais responderam que apresentaram sugestões de ação para serem integradas no documento; organizaram e ajustaram os planos de formação das ofertas educativas e formativas; geriram um crédito global do serviço docente; adotaram normas sobre horários, tempos letivos, constituição de turmas ou grupos; recrutaram e selecionaram pessoal docente e não docente; criaram e aplicaram receitas geradas autonomamente pelo agrupamento; planificaram atividades e conteúdos tendo por base o cumprimento das metas definidas no Contrato de Autonomia.

Gráfico 15 – Participação nos processos de avaliação das ações previstas no âmbito do Contrato de Autonomia

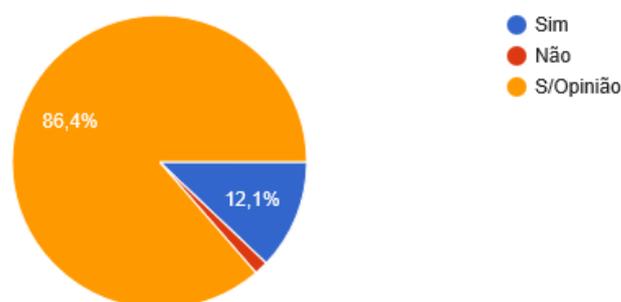


Quanto à questão sobre se os professores participam nos processos de avaliação das ações desenvolvidas no âmbito do Contrato de Autonomia, 65,2% não possui opinião, 18,2% refere que não e 16,7% menciona que sim (Gráfico 15).

Com os resultados expressos neste gráfico verificamos que a grande maioria dos docentes não tem opinião e que desconhece o documento.

Dos onze docentes que responderam sim, solicitou-se para mencionarem algumas ações desenvolvidas nesse âmbito, destacando-se que segundo estes docentes existe uma equipa de autoavaliação que faz a avaliação do cumprimento das metas através do preenchimento de grelhas (notas dos alunos, taxas de aprovação ou não aprovação, abandono escolar...) e de todas atividades.

Gráfico 16 – Cumprimento dos compromissos contratualizados por parte do Ministério da Educação



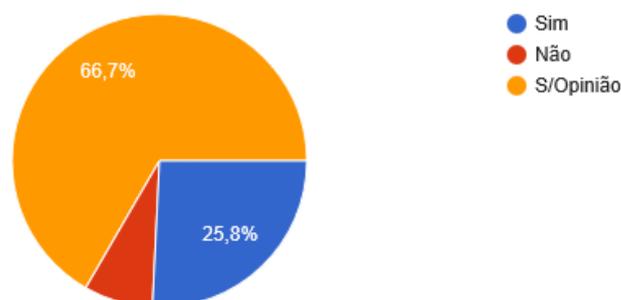
Quanto à apreciação dos docentes sobre se o Ministério da Educação tem respeitado os compromissos contratualizados expressos no documento, a grande maioria não tem opinião (86,4%), 12,1% responde que tem cumprido e apenas 1,5% responde que não (Gráfico 16).

Estes dados de falta de opinião por parte dos docentes, são reveladores de um

desconhecimento do documento e especialmente sobre o processo de cumprimento dos compromissos contratualizados por parte do Ministério da Educação.

O único docente que respondeu que os compromisso (s) não foram respeitados, mencionou que isso sucedeu ao nível das verbas.

Gráfico 17 – Cumprimento dos compromissos contratualizados por parte do Agrupamento de Escolas



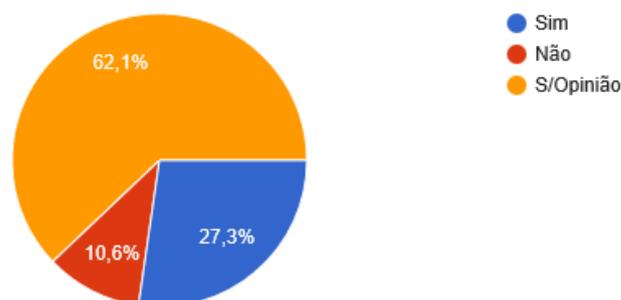
Sobre a opinião dos docentes sobre se o Agrupamento de Escolas, tem respeitado os seus compromissos expressos no documento, 66,7% não tem opinião, 25,8% respondeu sim e 7,6 não (Gráfico 17).

Mais uma vez nota-se que os docentes desconhecem o documento e os processos inerentes.

Dos docentes que referiram que o(s) compromisso(s) não foram respeitados, indicaram que não possui recursos nem materiais nem pedagógicos (professores) suficientes para colocar em prática e nem sempre é possível alcançar as metas respeitantes ao sucesso dos alunos.

5.3. Impactos do Contrato de Autonomia

Gráfico 18 – Mudanças desencadeadas pelo Contrato de Autonomia na gestão do plano administrativo/organizativo

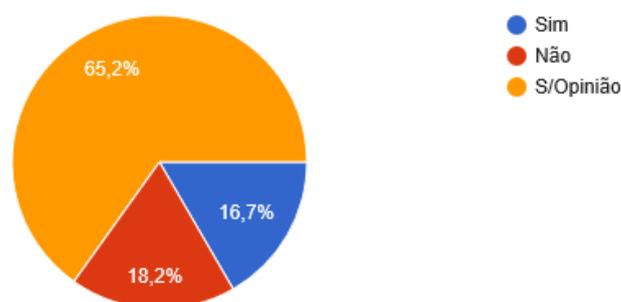


No Gráfico 18, relativo à apreciação sobre as mudanças desencadeadas pelo Contrato de Autonomia na gestão do plano administrativo/organizativo, a grande percentagem (62,1%) não tem opinião, cerca de 27,3% dos inquiridos respondem que se registaram mudanças e 0,6% respondem não se registaram mudanças.

É notório que uma percentagem elevada de respondentes não conhece o documento e o seu impacto na gestão no plano administrativo/organizativo.

Os 16 docentes que consideram que o Contrato de Autonomia desencadeou mudanças no plano administrativo/organizativo, referiram como exemplo, uma maior gestão dos recursos materiais e humanos, nomeadamente na contratação de um Psicólogo.

Gráfico 19 – Mudanças desencadeadas pelo Contrato de Autonomia na gestão do plano pedagógico/didático



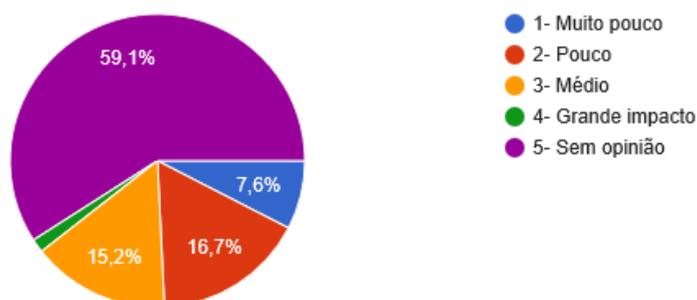
Os docentes quando questionados se consideram que o Contrato de Autonomia desencadeou mudanças na gestão do plano pedagógico/didático, a maioria (65,2%) respondeu sem opinião, 19,2% respondeu que não e 16,7% respondeu afirmativamente (Gráfico 19).

A percentagem de respostas que se obteve sem opinião foi elevadíssima e ainda assim, a percentagem de docentes que considera que o Contrato de Autonomia não trouxe mudanças no plano pedagógico-didático é superior a quem refere que trouxe mudanças.

Os dez inquiridos que entendem que se registaram mudanças na gestão no plano pedagógico-didático mencionam em termos gerais como aspetos positivos que passaram a ser implementadas coadjuvações na prática letiva, que o psicólogo trabalha com os alunos no sentido de minorar a indisciplina, que existe mais liberdade curricular como por exemplo com as ATE, tutorias e outros; Tem havido um maior esforço para o cumprimento das metas; e uma melhor

gestão e distribuição de horários. Como mudanças negativas registámos que as turmas de 7º ano de Francês nível I perderam 45 minutos quinzenais, ficando com 2 tempos e meio por semana; que estas mudanças obrigam a um envolvimento muito grande por parte dos docentes e um desgaste igualmente grande; e um aumento das burocracias.

Gráfico 20 – Valor atribuído ao impacto do Contrato de Autonomia, na capacidade de decisão, no plano administrativo/organizativo

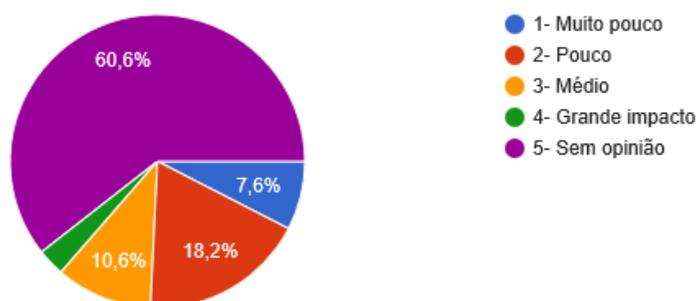


Os 66 docentes que responderam ao inquérito, indicaram o valor que atribuíram ao impacto do Contrato de Autonomia na capacidade de decisão (autonomia), no plano administrativo/organizativo. A distribuição foi feita segundo a frequência que cada professor considerava que o motivo ocorria (Muito pouco, Pouco, Médio, Grande impacto ou Sem opinião).

A grande percentagem (59,1%) respondeu sem opinião, cerca de 16,7 % referiu ter pouco impacto, 15,2% respondeu ter médio impacto, 7,6% muito pouco impacto e só 1,5% referiu ter grande impacto (Gráfico 20).

Está a ficar claro que a maioria dos docentes desconhecem o documento e os que respondem assinalam que o Contrato de Autonomia teve pouco impacto na capacidade de decisão (autonomia), no plano administrativo/organizativo.

Gráfico 21 - Valor atribuído ao impacto do Contrato de Autonomia, na capacidade de decisão, no plano pedagógico/didático

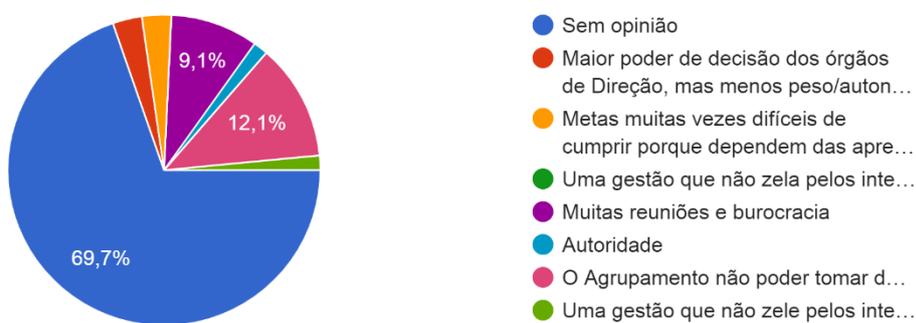


Relativamente à questão sobre o valor que atribui ao impacto do Contrato de Autonomia na capacidade de decisão (autonomia) no plano pedagógico/didático, os 66 docentes indicaram a sua opinião de acordo com a frequência que consideravam que o motivo ocorria (Muito pouco, Pouco, Médio, Grande impacto ou Sem opinião).

A grande percentagem (60,6%) respondeu sem opinião, cerca de 18,2 % referiu ter pouco impacto, 10,6 % referiu ter médio impacto, 7,6% muito pouco impacto e só 3% referiu ter grande impacto (Gráfico 21).

Os dados continuam a demonstrar um desconhecimento dos docentes pelo documento e assinalam pouco impacto do Contrato de Autonomia na capacidade de decisão (autonomia) no plano pedagógico/didático.

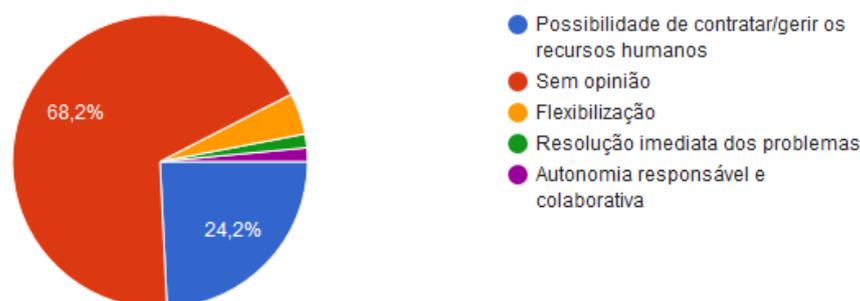
Gráfico 22 – Aspectos menos positivos no (do) processo do Contrato de Autonomia



Em relação aos aspectos menos positivos no (do) processo do Contrato de Autonomia, 69,7% responderam sem opinião, 12,1% mencionaram a capacidade do Agrupamento não poder tomar decisões que vão ao encontro das suas necessidades/prioridades, 9,1% indicaram que havia muitas reuniões e burocracia, 3% assinalaram maior poder de decisão dos órgãos de Direção, mas menos peso/autonomia dos docentes e igual percentagem responderam existir uma gestão que não zela pelos interesses prioritários do Agrupamento e 1,5% referiram que as metas eram muitas vezes difíceis de cumprir (Gráfico 22).

Estes dados são reveladores que os docentes que participam têm uma visão negativa face ao documento.

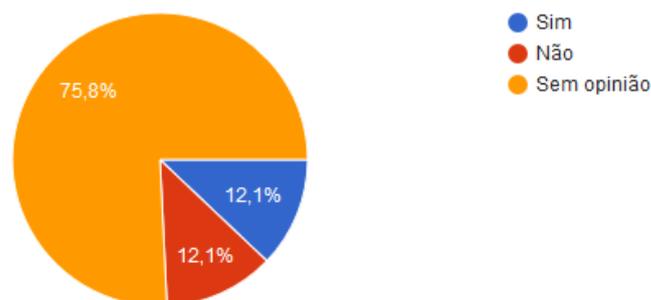
Gráfico 23 – Aspectos mais positivos no (do) processo do Contrato de Autonomia



Em relação aos aspectos mais positivos no (do) processo do Contrato de Autonomia, 68,2% responderam sem opinião, 24,2% mencionaram a possibilidade de contratar/gerir os recursos humanos, 4,5% indicaram a flexibilização, 1,5% assinaram uma autonomia responsável e colaborativa e igual percentagem responderam a resolução imediata dos problemas (Gráfico 23).

A grande maioria dos docentes não tem opinião e é de salientar que a resposta da possibilidade de contratar/gerir os recursos humanos, referida poderá indiciar que existe pouco poder emancipatório.

Gráfico 24 – Renovação do Contrato de Autonomia



Quando interrogados sobre a relevância da renovação do Contrato de Autonomia, os docentes com maior percentagem (75,8%) assinalaram sem opinião e com igual percentagem (12,1%) responderam sim e não (Gráfico 24).

Estes dados são muito significativos, uma vez que a percentagem de docentes que não têm opinião sobre a relevância de renovação do Contrato de Autonomia é muito elevada (75,8%) e a existência de um equilíbrio entre as respostas do sim e do não (8 docentes).

Os inquiridos quando foram solicitados a darem sugestões para a melhoria deste processo, referiram que as alterações deveriam ser mais profundas e ao nível das estruturas e recursos que o governo disponibiliza para a educação; Gostariam que o contrato do Psicólogo se convertesse em lugar de

quadro, para dispensar a burocracia anual; Terem "efetivamente" mais autonomia; receio de uma certa "responsabilização" das competências do próprio ME; Melhorando no sentido de o Agrupamento poder tomar decisões a nível pedagógico; que a autonomia devia ser mais abrangente; Deveria haver mais confiança nas escolas, nomeadamente na gestão financeira; e uma maior autonomia por parte das escolas/Agrupamento, por forma a cumprir o espírito da designação de tais contratos.

6. Entrevistas e caracterização dos entrevistados

6.1. Caracterização dos entrevistados

As entrevistas foram realizadas no mês de janeiro de 2019 ao Presidente do Conselho Geral (E1) e ao Diretor do Agrupamento de Escolas *Terramar* (E2).

Foi elaborado um guião de entrevista igual para os dois entrevistados, onde as questões estão agrupadas segundo as mesmas dimensões dos inquéritos por questionário.

As entrevistas foram realizadas na sede do Agrupamento em dias diferentes, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Cada uma das entrevistas teve a duração de cerca de 45 minutos. Foram feitas gravações de áudio para recolha das informações e posteriormente feita a transcrição do respetivo conteúdo.

Quadro 2 - Caracterização dos entrevistados

Entrevista	Entrevistado	Idade	Habilitações Académicas	Tempo de serviço	Departamento Curricular
E1	Presidente do Conselho Geral	45	Licenciatura	24 Anos	Matemática e Ciências Experimentais
E2	Diretor do Agrupamento	47	Licenciatura	26 Anos	Ciências Sociais e Humanas

6.2. Análise das entrevistas

Os dados das entrevistas foram compilados, trabalhados e integrados numa grelha de análise de conteúdo (ver anexo 4).

Relativamente às Perceções sobre o Contrato de Autonomia no que diz respeito ao Processo de Contratualização, ambos os entrevistados referem que

a decisão da celebração do Contrato de Autonomia partiu da Diretora anterior. O entrevistado E1 salientou que a Diretora questionou os docentes dos diferentes departamentos e foi debatida as vantagens e desvantagens da assinatura do Contrato. Referiram que não foram pressionados a assinar o Contrato. O entrevistado E1 (ver anexo 4) entende mesmo que *“não foi por pressão”* e que o processo poderia *“trazer vantagens”*, não especificando, contudo, que vantagens seriam essas. Já o entrevistado E2 entende que *“foi uma forma de evitar perdas, mais do que ganhar”* (ver anexo 4).

No que se refere à Estruturação do Processo o entrevistado E1, não sabe como foi o processo de negociação (ver anexo 4), por sua vez o entrevistado E2 referiu que foi feita somente uma formulação de proposta e feita aprovação em Conselho Geral (ver anexo 4). Referiu que foi o Agrupamento e a tutela que entraram no processo de negociação e acrescentou que não surgiram dúvidas para assinar o contrato, pois como refere o entrevistado E2 (...) *“Não estávamos com dúvidas se deveríamos assinar, porque queríamos manter o recurso (...)”*

A estruturação do processo iniciou-se pela Diretora, foi a pedagógico para redigirem as primeiras propostas de acordo com os relatórios da equipa de autoavaliação, posteriormente ao Conselho Geral e seguiu para a tutela. Como entende o entrevistado E2 (...) *“(...) A estruturação foi com os mesmos passos básicos (...) Basicamente seguiu a estrutura dos órgãos de gestão (...)”*

No que se refere às entidades que participaram no processo ambos os entrevistados mencionaram que, para além do Ministério da Educação, mais nenhuma instituição participou nesse processo (ver anexo 4). O entrevistado E1 referiu (...) *“(...) Que eu tenha conhecimento não... não me recordo de nenhuma outra instituição que estivesse envolvida no contrato.”*

O entrevistado E2 acrescentou ainda que é a tutela que lidera o processo (...) *“(...) o Ministério da Educação a dizer até onde é que se ia e onde não ia (...)”*

No que concerne à auscultação dos docentes para a elaboração do documento tanto o entrevistado E1, como o E2 são unânimes na resposta quando indicam que os docentes não foram auscultados para a elaboração do contrato (ver anexo 4). Segundo o entrevistado E1 (...) *“(...) na elaboração do contrato, não me parece que houvesse muito envolvimento da parte dos professores (...)”* O entrevistado E2 acrescenta ainda (...) *“(...) Isso é uma decisão de órgãos do Conselho Geral e Conselho Pedagógico (...)”*

Relativamente aos processos de execução e acompanhamento do processo e no que diz respeito aos processos de execução e acompanhamento do processo, segundo os entrevistados os professores não são envolvidos, nem participam no processo de planeamento e execução no âmbito do Contrato de Autonomia (ver anexo 4). O entrevistado E1 entende que *“(...) por aquilo que eu me vou apercebendo aqui na escola, a questão do Contrato de Autonomia é mais vista mais a nível do Conselho Geral e eventualmente do Conselho Pedagógico do que propriamente a nível de todos os professores (...)”*, também o entrevistado E2 indica que *“(...) Eles não sabem. E isto não quer dizer que o Contrato de Autonomia não esteja acessível (...)”*

Em relação ao envolvimento/participação nos processos de acompanhamento do Contrato de Autonomia, ambos os entrevistados referem que o Ministério da Educação tem respeitado os compromissos, mas não na totalidade (ver anexo 4). O entrevistado E1 menciona *“(...) que o Ministério da Educação cumpriu sempre a nível de verbas, em termos de tudo, não (...)”* já o entrevistado E2 indica *“Só a psicóloga, o resto, os outros recursos que estava associado que era ter alguém da assistente social... Na totalidade não (...)”*

As opiniões dos entrevistados são coincidentes em relação ao cumprimento dos compromissos contratualizados por parte do Agrupamento de Escolas (ver anexo 4). Referem que o Agrupamento tem respeitado alguns dos compromissos contratualizados expressos no documento. O entrevistado E1 menciona *“(...) Nem sempre é possível alcançar os resultados que foram contratualizados (...) em termos de resultados escolares, taxas de insucesso, de passagem dos alunos, nem sempre é possível (...)”* já o entrevistado E2 refere *“(...) Temos uma série de compromissos com os resultados..., pelo menos temos procurado respeitar isso (...) Há momentos que os resultados da avaliação não correspondem e por mais que se faça não se consegue corresponder... Agora atingir todas as metas, porque são muitos, muitos pontinhos, são muitos aspetos, não (...)”*

No que diz respeito aos processos de Avaliação do Contrato de Autonomia, tanto o Presidente do Conselho Geral como o Diretor do Agrupamento, mencionam que os professores não têm muito conhecimento do Contrato de Autonomia (ver anexo 4). De acordo com o entrevistado E1 *“(...) Não é uma coisa que se fale muito na escola (...) e parece-me que o Contrato*

de Autonomia, como lhe disse, não é uma expressão que seja utilizada no dia-a-dia da escola, mais naqueles órgãos de decisão (...)”, também o entrevistado E2 assinala “ (...) *É novamente a mesma história, se o fazem é sem saber, porque está ligado ao projeto educativo. Está ligado aos objetivos do projeto educativo e não como a forma de dizer, olha isto é para avaliar o Contrato de Autonomia (...)*”

Relativamente às mudanças no funcionamento do Agrupamento de Escolas e concretamente nas mudanças administrativo-organizativo, o Presidente do Conselho Geral expõe o facto de surgir a equipa de autoavaliação, permitindo um controle periódico tanto do Contrato de Autonomia como do projeto educativo. Assinala também o facto da contratação de Psicólogo. O Diretor do Agrupamento assinala que não existiram mudanças significativas, apenas surgiu a comissão de acompanhamento do Contrato de Autonomia (ver anexo 4). Como entende o entrevistado E1 “(...) *surgiu no plano do Contrato de Autonomia, foi a questão de se efetuar uma avaliação mais eficaz e mais concreta. Então foi criada uma equipa de autoavaliação após a celebração do contrato, exatamente para permitir que as coisas sejam controladas periodicamente (...) a partir do momento que foi celebrado o Contrato de Autonomia nós temos tido sempre a garantia de ter tido aqui um psicólogo na escola (...)*” já o entrevistado E2 explica “ (...) *Houve uma mudança, surgiu a comissão de acompanhamento do Contrato de Autonomia, nem que seja para fazer o relatório anual (...)* Se houve mudanças significativas, não. Não foi pelo Contrato de Autonomia, foi pela dinâmica e moção da própria escola, desenvolvimento do seu projeto educativo (...)”

No que se refere às mudanças pedagógico-didático, ambos os entrevistados estão de acordo considerando que o Contrato de Autonomia não desencadeou mudanças no plano pedagógico/didático. O entrevistado E1 indica “(...) *não me parece que haja grande influência. Acho que... são muito mais por exemplo, esse plano a nível da promoção do sucesso escolar e as estratégias que nós formulamos a nível do Projeto Educativo do que propriamente do Contrato de Autonomia (...)*”, também o entrevistado E2 assinala “(...) *Não creio que tenha mudado a prática pedagógica, não tenho qualquer sinal disso. Estas mudanças que ocorreram não foram devido ao contrato, mas sim devido à evolução do projeto educativo (...)*”

Relativamente ao impacto na capacidade de decisão, os entrevistados foram coincidentes nas respostas, referindo que o Contrato de Autonomia não trouxe impacto quer no plano administrativo-organizativo, quer no plano pedagógico-didático. O entrevistado E1 alude ao facto que “(...) o Contrato de Autonomia acaba por ser uma autonomia muito limitada, muito mesmo. Acho que é mais assim um proforma (...) mas autonomia, propriamente dita é muito, muito baixa (...)”, acrescenta ainda que “(...) Em termos de funcionamento dos departamentos disciplinares, das pedagogias na sala de aula, o Contrato de Autonomia não está presente (...)” O entrevistado E2 assinala que “(...) Passei a receber autorização para proceder à contratação da psicóloga (...)” e também refere que “ (...) Estar ou não estar era o mesmo. Aquilo que se procede normalmente fá-lo-ia sem o Contrato de Autonomia (...)”

Em relação aos aspetos menos positivos do Contrato de Autonomia e especificamente sobre a perceção das debilidades do Contrato de Autonomia, o entrevistado E1 indica que houve mais burocracia “ (...) Portanto, trouxe pressão de entregar papéis (...) ” e o entrevistado E2 menciona que um aspeto menos positivo foi a ausência de mais um recurso “ (...) Olha, dava-nos muito jeito ter a Assistente Social, que nunca apareceu. O aspeto menos positivo foi a ausência de mais um recurso (...)” (ver anexo 4)

No que se refere à perceção dos aspetos positivos do Contrato de Autonomia, ambos os entrevistados referiram que os aspetos mais positivos decorrentes do Contrato de Autonomia foram a Contratação de mais um recurso (Psicóloga) (ver anexo 4) “ (...) A parte boa que nós precisávamos foi ter uma psicóloga para acompanhar os nossos alunos (...) ” O entrevistado E1 acrescenta ainda que permitiu realizar uma autoavaliação “ (...) uma delas foi permitir (...) o desenvolvimento de uma autoavaliação mais objetiva, mais concretizada em termos de agrupamento (...) e por outro lado a questão da Psicóloga (...) ”

Relativamente à possibilidade de o Agrupamento de Escolas realizar renovação do Contrato de Autonomia e quais as sugestões que dariam para a sua melhoria, o entrevistado E1, não considera importante a renovação do Contrato de Autonomia nos moldes em que está “ (...) nos termos atuais, não. Não considero que haja qualquer vantagem. Atendendo a que... a legislação que saiu agora, este ano, permite uma flexibilidade mais em termos curriculares,

pedagógica etc., essa parte acho está coberta pela própria legislação e, portanto, o Contrato de Autonomia acho eu já não trazia grande benefício (...)” (ver anexo 4). O entrevistado E2, considera importante a renovação do Contrato de Autonomia, se para isso puder manter os recursos “ (...) *Portanto, se querem fazer um Contrato de Autonomia e se for para fazer um Contrato de Autonomia para manter cá a psicóloga, e a gente continuar a fazer o nosso trabalho ligação projeto educativo, Contrato de Autonomia, então a gente faz (...)*”

Após análise e interpretação dos dados conclui-se que neste Agrupamento de Escolas, a contratualização da autonomia não veio promover grandes mudanças na gestão administrativo-organizativa e pedagógico-didática. O Contrato de Autonomia não veio alterar substantivamente o que já se fazia na escola, é só mais um documento que segundo os entrevistados (Presidente do Conselho Geral e Diretor) aumentou a burocracia.

7. Leitura cruzada das informações dos inquéritos por questionário e das entrevistas

O nosso estudo centra-se na temática da Autonomia da Escola e procura refletir sobre os efeitos da contratualização num dado Agrupamento de Escolas.

Para o desenvolvimento deste projeto, recorreu-se a inquéritos por questionário aos docentes e a entrevistas ao Presidente do Conselho Geral e Diretor do Agrupamento, no sentido de compreender as eventuais mudanças introduzidas pela celebração do Contrato de Autonomia.

Nesta fase, apresentamos uma leitura cruzada das informações disponibilizadas nos inquéritos por questionário e nas entrevistas, que nos irá permitir dar resposta aos objetivos a que nos propusemos inicialmente. Esta leitura será feita seguindo as categorias com que organizámos os vários dados desta investigação.

Iniciamos com as informações relativas aos aspetos de ordem pessoal e profissional dos inquiridos.

Como já foi referido no ponto 2 do Capítulo 4, o inquérito por questionário foi aplicado a 101 docentes do Agrupamento de Escolas *Terramar*. Dos 71 inquéritos por questionário devolvidos, eliminámos 5 por se encontrarem em branco. Desta forma, o número de respondentes foi de 66 docentes, dos quais 17 são do género masculino (25,8%) e 49 do género feminino (74,2%). Este

indicador vem comprovar o que outros estudos já divulgaram, que os docentes são maioritariamente do sexo feminino. Por outro lado, verificámos também que o grupo de docentes está envelhecido, uma vez que 40,9% dos professores têm idades superior a 40 e inferior a 50 anos. Esta disposição está em consonância com a tendência nacional. Verificamos que os inquiridos são na sua grande maioria licenciados (86,4%). Quanto à situação profissional dos docentes, verificámos que a maioria pertence ao quadro de escola (72,7%), revelando alguma estabilidade e exerce funções há mais de 20 anos, índice revelador de bastante experiência profissional. No entanto, registam-se um número significativo de respondentes contratados (28,8%). A grande parte dos inquiridos (28,8%), eram do departamento do 1º ciclo e um grande grupo de docentes exerceu cargos no Agrupamento.

Na categoria das perceções sobre o Contrato de Autonomia e no que diz respeito ao processo de contratualização, ficou claro que este processo iniciou-se por ação dos órgãos de gestão, Diretor do Agrupamento e foi apresentada como algo que já estava decidido, sem ter sido desencadeado um processo de auscultação dos docentes. Apenas, como salienta o presidente do conselho geral, discutindo as possíveis vantagens e desvantagens.

Pela auscultação aos docentes percebemos que o processo de contratualização não foi muito acompanhado por eles embora a grande maioria tenha conhecimento da assinatura do Contrato de Autonomia.

Na estruturação do processo podemos verificar que o processo de negociação realizou-se entre o Agrupamento e o Ministério da Educação. Não houve uma verdadeira negociação, uma vez que foi o ministério da educação que estabeleceu as condições a que o contrato deveria obedecer.

Relativamente às Entidades que participaram no processo, não houve, para além do Ministério da Educação, mais nenhuma instituição a participar neste processo e segundo o entrevistado E2 é a tutela que lidera o processo.

No que concerne à auscultação dos docentes para a elaboração do documento, ficou claro através das respostas dos entrevistados que os docentes não foram auscultados e que talvez por isso tenham participado pouco em todo o processo. Assinalam-se o elevado número de respostas sem opinião revelando um grande desconhecimento.

Concluimos que este Contrato de Autonomia é visto pelos docentes mais

como um trabalho, burocrático e não numa perspetiva emancipatória e como oportunidade de melhorar a escola. Esta é também a opinião do presidente do Conselho Geral e do Diretor de Agrupamento. Todos (Docentes, Diretor e Presidente do Conselho Geral) são unânimes em considerar que não há mudanças significativas na gestão da dimensão administrativo-organizativa e na dimensão pedagógico-didática. Relativamente aos processos de execução e acompanhamento do processo do Contrato de Autonomia e especificamente no envolvimento/participação nos processos de execução do, podemos confirmar que os professores não participam nesses processos. Concluimos ainda que a Direção e o Presidente do Conselho Geral, têm a ideia de que os docentes não têm que ser implicados nesses processos pois trata-se segundo eles de uma competência dos órgãos de gestão.

Podemos concluir de acordo com os entrevistados, que a celebração do Contrato de Autonomia foi numa lógica de imposição hierárquica, do topo para a base, uma vez que quem decidiu a celebração da contratualização da autonomia foi a direção.

No que diz respeito ao envolvimento/participação nos processos de acompanhamento do Contrato de Autonomia, os entrevistados são unânimes e referem que tanto o Ministério da Educação como o Agrupamento de escolas têm respeitado os seus compromissos, mas não na totalidade. Os docentes estão na sua maioria afastados deste processo e por isso não revelam opinião.

Nos processos de avaliação do Contrato de Autonomia, o Diretor e o Presidente do Conselho Geral, reconhecem que os professores também não têm conhecimento sobre estes processos, aspeto que se revela nas respostas dos docentes.

Na categoria das mudanças no funcionamento do Agrupamento de Escolas e no que se refere às mudanças administrativo-organizativo, podemos declarar que não houve mudanças significativas. Não se verificaram grandes mudanças, excetuando o facto de o Contrato de Autonomia ter permitido dar resposta a falta de um recurso humano, a psicóloga. Os entrevistados relacionam as mudanças ocorridas mais por causa do Projeto Educativo do Agrupamento, do que propriamente resultante do Contrato de Autonomia.

Quando falamos do impacto do Contrato de Autonomia na capacidade de decisão é unânime (Presidente do Conselho Geral, Diretor e docentes) a ideia

de que na escola não aumentou o seu poder decisório.

Os aspetos negativos decorrentes da celebração do Contrato de Autonomia e que reúnem consenso entre o Presidente do Conselho Geral, o Diretor e os docentes em termos gerais é o aumento da burocracia.

No que concerne ao aspeto positivo em que todos estão de acordo e que resulta da celebração do Contrato de Autonomia é a contratação de um psicólogo para o agrupamento de Escolas.

Quanto à opinião sobre a renovação do Contrato de Autonomia podemos destacar que não existe um posicionamento claro. Em primeiro lugar o presidente do Conselho Geral e o Diretor têm opiniões distintas e os docentes na sua maioria não se manifestaram pois não têm opinião formada.

Na parte empírica do nosso trabalho propusemo-nos perseguir determinados objetivos tais como: compreender como foi processada a negociação para a celebração do Contrato de Autonomia, apurar se o Contrato de Autonomia gerou mudanças na gestão administrativo-organizativa e na gestão pedagógico-didática, averiguar de que modo os professores e outros atores educativos locais (Diretor e Presidente do Conselho Geral) percecionam a celebração do Contrato de Autonomia e conhecer a opinião dos atores educativos (contexto de agrupamento) relativamente ao impacto do Contrato de Autonomia no aumento da capacidade de decisão e de processos autonómicos nos processos de gestão educacional.

Com este trabalho percebemos que a negociação da celebração do Contrato de Autonomia partiu da vontade da direção da escola e desenvolveu-se sem constrangimentos. A negociação realizou-se apenas entre a tutela e a escola.

Também percebemos que o Contrato de Autonomia não gerou mudanças na gestão administrativo-organizativa e na gestão pedagógico-didática. Todas as ações desenvolvidas na escola não se devem à contratualização da autonomia, mas sim à própria dinâmica da escola.

Reconhecemos que os professores não têm muito conhecimento do processo de contratualização e também não foi verdadeiramente participada.

Relativamente ao último objetivo entendemos não houve impacto do Contrato de Autonomia no aumento da capacidade de decisão e de processos autonómicos nos processos de gestão educacional.

Considerações Finais

Chegamos ao momento de procedermos às considerações finais e refletir sobre os efeitos da contratualização da autonomia e o seu impacto nas dinâmicas do Agrupamento de Escolas *Terramar*.

Para dar resposta à nossa questão inicial, construímos um quadro teórico de investigação, onde conceptualizámos mais aprofundadamente a autonomia e o Contrato de Autonomia de acordo com o ponto de vista de vários autores. Foi feita uma contextualização teórica da evolução do discurso político-normativo da autonomia das escolas em Portugal e refletimos sobre os processos de desconcentração de poderes e (des)centralização da educação. Procedemos à clarificação do conceito de Contrato de Autonomia, abordando também a construção de “Contratos de Autonomia” e a relação poder central/poder local. Ainda referimo-nos ao processo de avaliação/monitorização dos “Contratos de Autonomia” e destacamos os “Contratos de Autonomia” das escolas e o desenvolvimento de políticas educativas locais.

Na parte empírica deste estudo, começamos por expor algumas das características da metodologia utilizada na investigação, que teve como principais instrumentos de recolha de informação a análise documental, entrevistas ao diretor e presidente do conselho geral e um inquérito por questionário aos docentes do agrupamento.

Através da análise dos resultados dos inquéritos por questionário e das entrevistas, podemos agora responder à nossa pergunta de partida: “Será que a celebração do Contrato de Autonomia veio promover mudanças na escola no campo da gestão administrativa e curricular?”

A leitura cruzada das informações dos inquéritos por questionário e das entrevistas permite concluir que a contratualização da autonomia não trouxe grandes mudanças administrativas e pedagógicas. O Contrato de Autonomia não contribuiu para um verdadeiro reforço da autonomia da escola. Esta investigação reafirma o que alguns estudos já demonstram relativamente a uma autonomia decretada e que as imposições e determinações são top-down dificultando o envolvimento dos atores em processos autonómicos. O estudo revelou precisamente esse facto: decisões tomadas numa perspetiva hierárquica

numa lógica verticalista, numa perspetiva tendencialmente burocrático-racional em que nos processos de execução se regista pouca participação dos docentes.

Barroso (2006a, p. 24) distingue “autonomia decretada” de “autonomia construída”. Ele considera que a autonomia da escola deve ser construída e não decretada.

Este estudo confirma o que os teóricos têm vindo a dizer, escola continua a ser condicionada e controlada pelo poder central.

Neste sentido, Barroso refere que “a "autonomia" tem sido uma ficção, na medida em que raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efectiva das suas melhores expectativas”.

Salienta ainda que em Portugal “a autonomia das escolas não se limitou a ser uma ficção, tornando-se muitas vezes, uma "mistificação" legal, mais para "legitimar" os objectivos de controlo por parte do governo e da sua administração, do que para "libertar" as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão” (Barroso, 2004, pp. 49-50).

Após a realização deste trabalho sentimos que o desenvolvimento desta dissertação foi um grande desafio, mas embora percebendo que poderíamos ter aprofundado mais alguns aspetos a variável tempo acabou por influenciar o próprio processo de investigação.

Este trabalho foi realizado num agrupamento de escolas, mas futuramente seria interessante alargar a investigação a mais agrupamentos para percebermos se o que se verifica nesta escola se confirma também noutras escolas que tenham celebrado o Contrato de Autonomia.

Bibliografia

Afonso, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.

Alves, J. (1999). "Autonomia, participação e liderança". In Carvalho, A, Alves, J. M. e Sarmento, M. J. *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. Porto: Edições Asa.

Alves, J. (1998). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Lisboa: ASA.

Alves, J. (2003). *Organização, gestão e projetos educativos das escolas*. Porto: ASA.

Amaral, Carlos (1998). *Do Estado Soberano ao Estado das Autonomias. Regionalismo, subsidiariedade e autonomia para uma nova ideia de Estado*. Porto: Edições Afrontamento.

Barroso, J. (1991). *Modos de organização pedagógica e processos de gestão da escola: sentido de uma evolução*. In *Inovação*, 4, pp.64-69.

Barroso, J. (1992). Fazer da escola um Projecto. In Canário, R. (org.) *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa-Organizações.

Barroso, João (1996a). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (1996b). O estatuto da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In *O estudo da escola*. (org.) Barroso. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (1997). *Regulação e Autonomia das Escolas Públicas: o Papel do*

Estado, dos Professores e dos Pais. Inovação, vol 12, n.º 3.

Barroso, J. (1999). *A escola entre o Local e o Global. Perspetivas para o Século XXI*. Lisboa. Fórum português de Administração Educacional.

Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 17, núm. 2, Universidade do Minho, pp. 49-83.

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

Barroso, J. (2006). A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da acção política. In Moreira, A. (et. al). *A autonomia das escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barroso, J. (2015). *Processos de Descentralização em educação*. Conselho Nacional Educação, Universidade de Aveiro.

Bell, Judith (1989). *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science*. 2. reimp. Milton Keynes, England: Open University Press, pp. 145.

Bell, Judith (2008). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. 4.^a Edição. Lisboa: Gradiva.

Bogdan, Robert; Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Canário, M. Beatriz Bettencourt (s/ data). *Construir o projecto educativo local: relato de uma experiência*. Cadernos de Organização e Gestão Curricular, nº10. Lisboa, IIE – Biblioteca Digital.

Canário, M. Beatriz Bettencourt (1992). “As Escolas Profissionais: Autonomia e Projecto Educativo”.in Rui Canário (org.). *Inovação e Projecto Educativo de*

Escola. Lisboa, Educa, pp. 109-134.

Coutinho, Clara & Chaves, José (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), pp. 221-244. CIED - Universidade do Minho.

Costa, J.A. (1991). *Gestão Escolar. Autonomia. Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Texto Editora.

Costa, Jorge A. (1994) *Gestão escolar. Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto Editora.

Costa, Jorge A. (1996). *Gestão Escolar. Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola*. 4.^a Edição. Lisboa: Texto Editora

Costa, Jorge A. (2003a). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais*. Aveiro, Universidade de Aveiro, pp. 55-56.

Costa, Jorge Adelino (2003b). "Projetos Educativos das Escolas: Um contributo para a sua des(construção)". *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, nº 85, pp. 1319-1340.

Costa, J. (2004). Construção de projetos educativos nas escolas: traços de um percurso debilmente articulado. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 vol. 17, (2), 85-114.

Costa, Jorge A. (2007). *Projectos em educação. Contributos de análise organizacional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Dias, M. (2008). *Participação e Poder na Escola Pública (1986 – 2004)*. Lisboa: Edições Colibri / Instituto Politécnico de Lisboa.

Dicionários da Língua Portuguesa da Porto Editora (2002). Organização.

Diogo, Fernando (1998). Regulamento Interno e Construção da Autonomia das Escolas. In Fernando Diogo (org.). *Regulamento Interno e Construção da Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA, pp. 5-12.

Fernandes, António M. S. (2005). Descentralização, desconcentração e autonomia dos sistemas educativos: uma panorâmica europeia. In J. Formosinho, A. Sousa Fernandes, J. Machado, & F. Ilídio Ferreira. *Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Lisboa: Edições Asa, pp. 53-90.

Fernandes, A. S. (2010). Apresentação. In Formosinho et al., *Autonomia da Escola Pública em Portugal*. V. N. de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Ferreira, Elisabete (2007). *(D)Enunciar a Autonomia – Contributos para a Compreensão da Génese e da Construção de Autonomia na Escola Secundária*. Porto: FPCE – Universidade do Porto. Tese de Doutoramento.

Ferreira, Elisabete (2010). A Governação Democrática da Escola: (d)enunciar a Autonomia Escolar. In *A escola e o mundo do trabalho: actas do XVII colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE*.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. p.99.

Fontana, A. & Frey, J. H. (1994). Interviewing: the art of science. In N. Denzin Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 361-376). Newsbury Park: Sage.

Formosinho, João (1986). *A regionalização do sistema de ensino*. Cadernos Municipais, 38/39, pp. 63-67.

Formosinho, João (1991). "Prefácio" ao livro de Jorge Adelino Costa. *Gestão Escolar. Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola (1996)*. 4.^a Edição. Lisboa: Texto Editora, pp. 4-5.

Formosinho, J. & Machado, J. (2000). A administração das escolas no Portugal democrático. In Formosinho, J., Ferreira, F. I. & Machado, J. *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Asa Editores, S.A.

Formosinho, J., Machado, J. (2000b). Autonomia, Projecto e Liderança. In João Formosinho, Fernando Ferreira, Joaquim Machado. *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições Asa.

Formosinho, João (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In J. Formosinho, A. Sousa Fernandes, J. Machado, & F. Ilídio Ferreira. *Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Lisboa: Edições Asa, pp. 13-52.

Formosinho, J., Machado, J. (2009). *Escola, Autonomia e Avaliação, O Primeiro Ano de Governação Por Contrato*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, p. 3733-3753. Braga: Universidade do Minho.

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

Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. (2006). Administração da educação e Autonomia das escolas. In Lima, L. (et al) *A Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Lima, L. (2015). O Programa “Aproximar Educação”, os municípios e as escolas: descentralização democrática ou desconcentração administrativa? In *Questões Atuais de Direito Local*, nº 5, janeiro/março de 2015.

Lopes E. (2012). *A descentralização do Ensino: Vontade do Poder Central ou Exigência Local*. Lisboa. Universidade Aberta.

Macedo, Berta (1995). *A construção do projeto educativo de escola. Processos de definição da lógica de funcionamento da escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Machado, Baptista (1992). *Participação e descentralização democratização e neutralidade da constituição de 76*. Coimbra: Livraria Almedina.

Mendes, A. (2014). “Descentralização”, “municipalização” ou desregulação da Educação? In *Nova Ágora*, nº 4, setembro de 2014.

Minayo, M. C. S. & Sanches, O. *Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity?* *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/sep, 1993.

Pardal, Luís e Lopes, Eugénia (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Lisboa: Areal Editores.

Pinhal, J (2012). *Os municípios portugueses e a educação- Treze anos de intervenções (1991-2003)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Pires, C. (2003). *A administração e Gestão da Escola do 1º ciclo – o órgão executivo como objeto de estudo*. Departamento de Educação Básica. Lisboa.

Quivy, Raymond e Campenhoudt (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2nd Edition). Thousand Oaks: Sage Publications.

Santos, M. (2009). O Exercício da Autonomia no Agrupamento de escolas do Bairro Padre Cruz. In: *A autonomia das escolas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (p. 67).

Sarmiento, M. (1993). *A escola e as autonomias*. Porto: Edições Asa.

Silva, E.A.A. (1999). *Gestão Estratégica e Projecto Educativo*. In Machado, J. e Campinho, G. (coord.) *Escola e Projecto*. Braga: Centro de Formação de Associações de Escolas Braga/Sul.

Sarmiento, Manuel J.(org.) (1998). *A evolução do sistema educativo e o Prodep*. Ministério da Educação.

Souza, A. R. (2003). *Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar*. Educar, Curitiba, n. 22, p. 17-49. Editora UFPR. Brasil

Sousa, Alberto B. (2009). *Investigação em Educação*. 2.^a Edição. Lisboa: Livros Horizonte.

Teixeira, S. (1998). *Gestão das Organizações*. Editora Mac Graw-Hill.

Legislação

Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de outubro.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro.

Despacho 8/SERE/89, de 8 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

Decreto-Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro.

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de janeiro.

Decreto-Lei n.º 213/2006 de 27 de outubro.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril.

Portaria n.º 1260/2007, de 26 de setembro.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho.

Resolução do Conselho de Ministros nº 15/2013, de 19 de março.

Decreto-Lei nº 75/2013, de 12 de setembro.

Decreto-lei 30/2015, de 12 de fevereiro.

Anexos

Anexo 1- Inquérito por questionário aos docentes

Anexo 2 - Grelha de categorias e subcategorias

Anexo 3 - Guião para a entrevista ao Presidente do Conselho Geral e Diretor do Agrupamento

Anexo 4 - Grelha de análise das entrevistas

Anexo 5 - Entrevista ao Presidente do Conselho Geral – Transcrição

Anexo 6 - Entrevista ao Diretor do Agrupamento – Transcrição

Anexo 1- Inquérito por questionário aos docentes

Inquérito por questionário

Docentes

O presente inquérito por questionário constitui um instrumento de recolha de dados para o desenvolvimento do projeto de investigação que está a ser desenvolvido na Universidade de Aveiro, no âmbito do Mestrado em Educação e Formação (2º Ciclo), visando entender o impacto dos *Contratos de Autonomia* nas organizações educativas.

Agradecemos a sua colaboração.

Parte I - Dados pessoais e profissionais

1. Idade:

≤ 30 anos >30 e ≤ 40 ano >40 e ≤ 50 anos
> 50 e ≤ 56 anos >de 56 anos

2. Género:

Masculino Feminino

3. Habilitações académicas:

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento Outra(Qual)____

4. Situação profissional:

Professor(a) do quadro de escola onde leciona
Professor(a) do quadro de Agrupamento destacado
Professor(a) do quadro de Zona Pedagógica destacado(a) por ausência de componente letiva
Professor(a) do quadro de Zona Pedagógica
Professor contratado
Outra (Qual) _____

5. Tempo de serviço docente total

≤ 5 anos > 6 e ≤ 10 anos > 10 e ≤ 15 anos
>15 e ≤ 20 anos > de 20 anos

6. Tempo de serviço docente no Agrupamento de Escolas onde leciona:
_____ anos.

7. Departamento Curricular a que pertence: _____.

8. Exerceu ou exerce algum cargo neste Agrupamento de Escolas?

Sim Não

8.1. Se respondeu SIM, por favor, identifique o (s) cargo (s) e o (s) período (s) em que o (s) desempenhou.

Parte II – Processo de Contratualização

9. O Agrupamento de Escolas assinou, em 2013, um *Contrato de Autonomia* com o Ministério da Educação. Teve conhecimento?

Sim Não

9.1. Se respondeu SIM, por favor, explicita a forma como teve conhecimento desse processo.

10. Nesse processo os professores foram auscultados para a elaboração do *Contrato de Autonomia* do Agrupamento de Escolas?

Sim Não S/Opinião

10.1. Se respondeu SIM, por favor, explicita a forma como se processou essa auscultação.

11. Como teve acesso ao documento?

12. Conhece o documento na (íntegra)?

Sim Não

12.1. Se respondeu SIM, por favor, refira (*na sua opinião*) o que representa esse *Contrato de Autonomia* para o Agrupamento de Escolas, no que se refere à dimensão administrativa/organizativa e dimensão pedagógica/didática.

13. Os professores participam nos processos de planeamento e execução de ações previstas no âmbito do *Contrato de Autonomia*?

Sim Não S/Opinião

13.1. Se respondeu SIM, por favor, refira algumas ações desenvolvidas nesse âmbito.

14. Os professores participam nos processos de avaliação das ações desenvolvidas no âmbito do *Contrato de Autonomia*?

Sim Não S/Opinião

14.1. Se respondeu SIM, por favor, refira algumas ações desenvolvidas nesse âmbito.

15. O Ministério da Educação tem respeitado os compromissos contratualizados expressos no documento?

Sim Não S/Opinião

15.1. Se respondeu NÃO, por favor, refira o(s) compromisso(s) que não foram respeitados.

16. O Agrupamento de Escolas, tem respeitado os seus compromissos expressos no documento?

Sim Não S/Opinião

16.1. Se respondeu NÃO, por favor, refira o(s) compromisso(s) que não foram respeitados.

Parte III - Impactos do *Contrato de Autonomia*

17. Considera que o *Contrato de Autonomia* desencadeou mudanças no plano administrativo/organizativo (gestão de recursos humanos, materiais, horários...)?

Sim Não S/Opinião

17.1. Se respondeu SIM, por favor, refira exemplos.

18. Considera que o *Contrato de Autonomia* desencadeou mudanças no plano pedagógico/didático (metodologias, gestão do currículo)?

Sim Não S/Opinião

18.1. Se respondeu SIM, por favor, refira exemplos.

19. Utilizando a seguinte escala, indique o valor (1 a 5) que atribui ao impacto do *Contrato de Autonomia* na capacidade de decisão (autonomia) no plano administrativo/organizativo (gestão recursos humanos, materiais, horários...).

(Caso não tenha opinião selecione o 5)

Muito pouco	Pouco	Médio	Grande impacto	Sem opinião
1	2	3	4	5

20. Utilizando a seguinte escala, indique o valor (1 a 5) que atribui ao impacto do *Contrato de Autonomia* na capacidade de decisão (autonomia) no plano pedagógico/didático (metodologias, gestão do currículo).

(Caso não tenha opinião selecione o 5)

Muito pouco	Pouco	Médio	Grande impacto	Sem opinião
1	2	3	4	5

21. Identifique os aspetos menos positivos no (do) processo do *Contrato de Autonomia*.

22. Identifique os aspetos mais positivos no (do) processo do *Contrato de Autonomia*.

23. Considera importante a renovação do *Contrato de Autonomia*? Que sugestões daria para a melhoria deste processo?

Anexo 2 - Grelha de categorias e subcategorias

Grelha de categorias e subcategorias
Inquérito por questionário aos professores

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	QUESTÕES
Perceções dos docentes sobre o Contrato de Autonomia	Conhecimento do documento (na íntegra)	Como teve acesso ao documento? Conhece o documento na(íntegra)?
	Conceito de Contrato de Autonomia	Se respondeu sim, refira o que representa esse Contrato de Autonomia para o Agrupamento de Escolas.
Processos de negociação	Conhecimento da formalização do contrato	Esse Agrupamento de Escolas assinou, em 2013, um Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação. Teve conhecimento? Se respondeu sim, de que forma?
	Auscultação dos docentes para a elaboração do documento	Nesse processo os professores foram auscultados para a elaboração do Contrato de Autonomia do Agrupamento de Escolas? Se respondeu sim, de que forma?
Processos de execução e acompanhamento	Envolvimento/participação nos processos de execução do Contrato de Autonomia	Os professores participaram nos processos de planeamento e execução no âmbito do Contrato de Autonomia? Se respondeu sim, refira algumas ações desenvolvidas nesse âmbito.
	Envolvimento/participação nos processos de acompanhamento do Contrato de Autonomia	O Ministério da Educação tem respeitado os compromissos contratualizados expressos no documento? Se respondeu não, refira os compromissos que não foram respeitados. O Agrupamento de Escolas, tem respeitado os seus compromissos expressos no documento? Se respondeu não, refira os compromissos que não foram respeitados.
	Processos de Avaliação do Contrato de Autonomia	Os professores participam nos processos de avaliação no âmbito do Contrato de Autonomia? Se respondeu sim, refira algumas ações desenvolvidas nesse âmbito.

Mudanças no funcionamento do Agrupamento de Escolas	Mudanças administrativo-organizativo	Considera que o Contrato de Autonomia desencadeou mudanças no plano administrativo/ organizativo? Se respondeu sim, refira exemplos.
	Mudanças pedagógico-didático	Considera que o Contrato de Autonomia desencadeou mudanças no plano pedagógico/didático? Se respondeu sim, refira exemplos?
Impacto na capacidade de decisão	Plano administrativo-organizativo	Utilizando a seguinte escala indique o valor (1 a 4) que atribui ao impacto na capacidade de decisão (autonomia) no plano administrativo/organizativo. (Caso não tenha opinião selecione o 5)
	Plano pedagógico-didático	Utilizando a seguinte escala indique o valor (1 a 4) que atribui ao impacto na capacidade de decisão (autonomia) no plano pedagógico/didático. (caso não tenha opinião selecione o 5)
Aspetos menos positivos do Contrato de Autonomia	Perceção das debilidades do Contrato de Autonomia	Identifique os aspetos menos positivos no (do) processo do Contrato de Autonomia.
Aspetos positivos do Contrato de Autonomia	Perceção dos aspetos positivos do Contrato de Autonomia	Identifique os aspetos mais positivos decorrentes no (do) processo do Contrato de Autonomia.
Renovação do Contrato de Autonomia Sugestões para a sua melhoria	Pretensão de renovação do Contrato de Autonomia e sugestões para a sua melhoria	Considera importante a renovação do Contrato de Autonomia? Que sugestões daria para a melhoria deste processo?

Anexo 3 - Guião para a entrevista ao Presidente do Conselho Geral e Diretor do Agrupamento

GUIÃO PARA A ENTREVISTA

Presidente do Conselho Geral e Diretor do Agrupamento

Perceções sobre o Contrato de Autonomia

Processo de contratualização

Esta escola assinou, em 2013, um Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação.

Questão principal

1. Como foi decidido a celebração do Contrato de Autonomia?

Questões secundárias (de ajuda)

Quais os motivos que estiveram na base dessa decisão? Foi por vontade própria da escola, ou foi pressionada a fazê-lo?

Estruturação do processo

Questões principais

1. Como foi o processo de negociação?

2. Que atores/instituições entraram no processo de negociação?

Questões secundárias (de ajuda)

Em algum momento surgiram dúvidas para assinar este contrato?

Como é que a escola estruturou o processo que levou à assinatura do Contrato de Autonomia?

Entidades que participaram no processo

Questões principais

1. Para além do Ministério da Educação, mais alguma instituição participou nesse processo?

2. De que forma as diferentes entidades influenciaram o processo?

Auscultação dos docentes para a elaboração do documento

Nesse processo os professores foram auscultados para a elaboração do Contrato de Autonomia do Agrupamento de Escolas? De que forma?

Processos de execução e acompanhamento do processo

Envolvimento/participação nos processos de execução do Contrato de

Autonomia

Os professores são envolvidos e participam nos processos de planeamento e execução no âmbito do Contrato de Autonomia? De que forma?

Envolvimento/participação nos processos de acompanhamento do Contrato de

Autonomia

O Ministério da Educação tem respeitado os compromissos contratualizados expressos no documento?

O Agrupamento de Escolas, tem respeitado os seus compromissos expressos no documento?

Processos de Avaliação do Contrato de Autonomia

Os professores são consultados e participam nos processos de avaliação no âmbito do Contrato de Autonomia?

Mudanças no funcionamento do Agrupamento de Escolas

Mudanças administrativo-organizativo

Considera que o Contrato de Autonomia desencadeou mudanças no plano administrativo/ organizativo?

Indique as principais mudanças.

Mudanças pedagógico-didático

Considera que o Contrato de Autonomia desencadeou mudanças no plano pedagógico/didático?

Indique as principais mudanças?

Impacto na capacidade de decisão

Plano administrativo-organizativo

Qual o impacto que a contratualização teve na capacidade de decisão (autonomia) no plano administrativo/organizativo?

Plano pedagógico-didático

Qual o impacto que a contratualização teve na capacidade de decisão (autonomia) no plano pedagógico/didático?

Aspetos menos positivos do Contrato de Autonomia

Perceção das debilidades do Contrato de Autonomia

Identifique os aspetos menos positivos decorrentes do Contrato de Autonomia.

Perceção dos aspetos positivos do Contrato de Autonomia

Identifique os aspetos mais positivos decorrentes do Contrato de Autonomia.

Renovação do Contrato de Autonomia e sugestões para a sua melhoria

Pretensão de renovação do Contrato de Autonomia e sugestões para a sua melhoria

Considera importante a renovação do Contrato de Autonomia? Que sugestões daria para a melhoria deste processo?

Anexo 4 - Grelha de análise das entrevistas

Grelha de Análise das Entrevistas

	<p>• Estruturação do processo</p>	<p>E1 - “(...) Não sei, não posso responder porque como eu lhe disse, nessa altura não estava envolvida minimamente nisto, eu nem sequer no Conselho Geral estava (...)” “(...) Os trâmites que foram seguidos eu não tenho mesmo ideia (...)”</p> <p>E2 - “(...) Portanto, uma negociação daquela em que há um estudo prévio, uma fundamentação de todas as decisões, de todas as opções, negociação verdadeiramente, não (...) Foi o Agrupamento, através da diretora e a tutela (...)” “(...) Não estávamos com dúvidas se deveríamos assinar, porque queríamos manter o recurso (...)” “(...) A estruturação foi com os mesmos passos básicos (...) Basicamente seguiu a estrutura dos órgãos de gestão (...)”</p>	<p>O entrevistado E1, não sabe como foi o processo de negociação</p> <p>O entrevistado E2 refere que foi feita somente uma formulação de proposta e feita aprovação em Conselho Geral. Refere que foi o Agrupamento e a tutela que entraram no processo de negociação e acrescenta que não surgiram dúvidas para assinar o contrato. A estruturação do processo iniciou-se pela Diretora, foi a pedagógico para redigirem as primeiras propostas de acordo com os relatórios da equipa de autoavaliação, posteriormente ao Conselho Geral e seguiu para a tutela.</p>
	<p>• Entidades que participaram no processo</p>	<p>E1 - “(...) Que eu tenha conhecimento não, ou pelo menos não me recordo de nenhuma outra instituição que estivesse envolvida no contrato.”</p> <p>E2 - “(...) Não, que eu saiba não (...) o Ministério da Educação a dizer até onde é que se ia e onde não ia (...)”</p>	<p>Os entrevistados mencionam que, para além do Ministério da Educação, mais nenhuma instituição participou nesse processo</p> <p>Os entrevistados indicam que é a tutela que lidera o processo.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ● Auscultação dos docentes para a elaboração do documento 	<p>E1 - “(...) na elaboração do contrato, não me parece que houvesse muito envolvimento da parte dos professores (...)”</p> <p>E2 - “(...) Que eu me lembre não. Isso é uma decisão de órgãos do Conselho Geral e Conselho Pedagógico (...)”</p>	<p>Tanto o entrevistado E1, como o E2 são unânimes na resposta quando indicam que os docentes não foram auscultados para a elaboração do contrato.</p>
<p>Processos de execução e acompanhamento do processo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Envolvimento/participação nos processos de execução do Contrato de Autonomia 	<p>E1 – “(...) É assim, por aquilo que eu me vou apercebendo aqui na escola, a questão do Contrato de Autonomia é mais vista mais a nível do Conselho Geral e eventualmente do Conselho Pedagógico do que propriamente a nível de todos os professores (...)”</p> <p>E2- “(...) Eles não sabem. E isto não quer dizer que o Contrato de Autonomia não esteja acessível (...)”</p>	<p>Segundo os entrevistados os professores não são envolvidos, nem participam no processo de planeamento e execução no âmbito do Contrato de Autonomia.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ● Envolvimento/participação nos processos de acompanhamento do Contrato de Autonomia 	<p>E1 – “(...) que o Ministério da Educação cumpriu sempre a nível de verbas, em termos de tudo, não (...)”</p> <p>E2 - “Só a psicóloga, o resto, os outros recursos que estava associado que era ter alguém da assistente social... Na totalidade não (...)”</p> <p>E1 - “(...) Nem sempre é possível alcançar os resultados que foram contratualizados (...) em termos de resultados escolares, taxas de insucesso, de passagem dos alunos, nem sempre é possível (...)”</p> <p>E2 - “(...) Temos uma série de compromissos com os resultados..., pelo menos temos procurado respeitar isso (...) Há momentos que os resultados da avaliação não</p>	<p>Ambos os entrevistados referem que o Ministério da Educação tem respeitado os compromissos, mas não na totalidade.</p> <p>As opiniões dos entrevistados são coincidentes e mencionam que o Agrupamento tem respeitado alguns dos compromissos contratualizados expressos no documento.</p>

		<i>correspondem e por mais que se faça não se consegue corresponder... Agora atingir todas as metas, porque são muitos, muitos pontinhos, são muitos aspetos, não (...)</i>	
	● Processos de Avaliação do Contrato de Autonomia	<p>E1 - <i>“(...) Não é uma coisa que se fale muito na escola (...) e parece-me que o Contrato de Autonomia, como lhe disse, não é uma expressão que seja utilizada no dia-a-dia da escola, mais naqueles órgãos de decisão (...)”</i></p> <p>E2 - <i>“(...) É novamente a mesma história, se o fazem é sem saber, porque está ligado ao projeto educativo. Está ligado aos objetivos do projeto educativo e não como a forma de dizer, olha isto é para avaliar o Contrato de Autonomia (...)”</i></p>	Tanto o Presidente do Conselho Geral como o Diretor, mencionam que os professores não têm muito conhecimento do Contrato de Autonomia, eles colaboram no preenchimento de grelhas, relatórios... sem perceberem que o estão a fazer para o Contrato de Autonomia.
Mudanças no funcionamento do Agrupamento de Escolas	● Mudanças administrativo-organizativo	<p>E1 - <i>“(...) surgiu no plano do Contrato de Autonomia, foi a questão de se efetuar uma avaliação mais eficaz e mais concreta. Então foi criada uma equipa de autoavaliação após a celebração do contrato, exatamente para permitir que as coisas sejam controladas periodicamente (...) a partir do momento que foi celebrado o Contrato de Autonomia nós temos tido sempre a garantia de ter tido aqui um psicólogo na escola (...)”</i></p> <p>E2 - <i>“(...) Houve uma mudança, surgiu a comissão de acompanhamento do Contrato de Autonomia, nem que seja para fazer o relatório anual (...) Se houve mudanças significativas, não. Não foi pelo Contrato de Autonomia, foi pela dinâmica e moção da própria escola, desenvolvimento do seu projeto educativo (...)”</i></p>	<p>O Presidente do Conselho Geral expõe o facto de surgir a equipa de autoavaliação, permitindo um controle periódico tanto do Contrato de Autonomia como do projeto educativo. Assinala também o facto da contratação de Psicólogo.</p> <p>O Diretor do Agrupamento assinala que não existiram mudanças significativas, apenas surgiu a comissão de acompanhamento do Contrato de Autonomia.</p>

	<p>● Mudanças pedagógico-didático</p>	<p>E1- “(...) não me parece que haja grande influência. Acho que... são muito mais por exemplo, esse plano a nível da promoção do sucesso escolar e as estratégias que nós formulamos a nível do Projeto Educativo do que propriamente do Contrato de Autonomia (...)”</p> <p>E2 - “(...) Não creio que tenha mudado a prática pedagógica, não tenho qualquer sinal disso. Estas mudanças que ocorreram não foram devido ao contrato, mas sim devido à evolução do projeto educativo (...)”</p>	<p>Ambos os entrevistados estão de acordo considerando que o Contrato de Autonomia não desencadeou mudanças no plano pedagógico/didático.</p>
<p>Impacto na capacidade de decisão</p>	<p>● Plano administrativo-organizativo</p>	<p>E1 - “(...) o Contrato de Autonomia acaba por ser uma autonomia muito limitada, muito mesmo. Acho que é mais assim um proforma (...) mas autonomia, propriamente dita é muito, muito baixa (...)”</p> <p>E2 - “(...) Passei a receber autorização para proceder à contratação da psicóloga (...)”</p>	<p>Os entrevistados referiram que o Contrato de Autonomia não trouxe impacto na capacidade de decisão (autonomia) no plano administrativo/organizativo.</p>
	<p>● Plano pedagógico-didático</p>	<p>E1- “(...) Em termos de funcionamento dos departamentos disciplinares, das pedagogias na sala de aula, o Contrato de Autonomia não está presente, acho eu, ou pelo menos é a minha perceção (...)”</p> <p>E2 – “(...) Estar ou não estar era o mesmo. Aquilo que se procede normalmente fá-lo-ia sem o Contrato de Autonomia (...)”</p>	<p>Também nesta questão os entrevistados referiram que o Contrato de Autonomia não trouxe impacto na capacidade de decisão (autonomia) no plano pedagógico/didático.</p>

<p>Aspetos menos positivos do Contrato de Autonomia</p>	<p>● Perceção das debilidades do Contrato de Autonomia</p>	<p><i>E1 - “(...) Portanto, trouxe pressão de entregar papéis (...)”</i></p> <p><i>E2 - “(...) Olha, dava-nos muito jeito ter a Assistente Social, que nunca apareceu. O aspeto menos positivo foi a ausência de mais um recurso (...)”</i></p>	<p>O entrevistado E1 indica que houve mais burocracia.</p> <p>O entrevistado E2 menciona que um aspeto menos positivo foi a ausência de mais um recurso.</p>
<p>Aspetos positivos do Contrato de Autonomia</p>	<p>● Perceção dos aspetos positivos do Contrato de Autonomia</p>	<p><i>E1 - “(...) uma delas foi permitir (...) o desenvolvimento de uma autoavaliação mais objetiva, mais concretizada em termos de agrupamento (...) e por outro lado a questão da Psicóloga (...)”</i></p> <p><i>E2 - “(...) A parte boa que nós precisávamos foi ter uma psicóloga para acompanhar os nossos alunos (...)”</i></p>	<p>Nesta questão ambos os entrevistados referiram que os aspetos mais positivos decorrentes do Contrato de Autonomia foram a Contratação de mais um recurso (Psicóloga). O presidente do Conselho Geral acrescenta ainda que permitiu realizar uma autoavaliação.</p>
<p>Renovação do Contrato de Autonomia</p> <p>Sugestões para a sua melhoria</p>	<p>● Pretensão de renovação do Contrato de Autonomia e sugestões para a sua melhoria</p>	<p><i>E1 – “(...) nos termos atuais, não. Não considero que haja qualquer vantagem. Atendendo a que... a legislação que saiu agora, este ano, permite uma flexibilidade mais em termos curriculares, pedagógica etc., essa parte acho está coberta pela própria legislação e, portanto, o Contrato de Autonomia acho eu já não trazia grande benefício (...)”</i></p> <p><i>E2 - “(...) Portanto, se querem fazer um contrato de Autonomia e se for para fazer um Contrato de Autonomia para manter cá a psicóloga, e a gente continuar a fazer o nosso trabalho ligação projeto educativo, Contrato de Autonomia, então a gente faz (...)”</i></p>	<p>O entrevistado E1, não considera importante a renovação do Contrato de Autonomia nos moldes em que está.</p> <p>O entrevistado E2, considera importante a renovação do Contrato de Autonomia, se para isso puder manter os recursos.</p>

Anexo 5 - Entrevista ao Presidente do Conselho Geral – Transcrição

Entrevista ao Presidente do Conselho Geral - Transcrição

Percepções sobre o Contrato de Autonomia

Processo de contratualização

Esta escola assinou, em 2013, um Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação.

Questão principal

1. Como foi decidido a celebração do Contrato de Autonomia?

Nessa altura, ainda não estava no Conselho Geral, era uma simples docente na escola e recordo-me que a Diretora, na altura, pediu a opinião nos departamentos e, portanto, nós em departamento, discutimos as possíveis vantagens e desvantagens e foi dessa forma que, entretanto, a direção tomou a decisão. Procurou saber junto dos departamentos.

Questões secundárias (de ajuda)

Quais os motivos que estiveram na base dessa decisão? Foi por vontade própria da escola, ou foi pressionada a fazê-lo?

É assim, pronto, como lhe disse nessa altura não estava em órgão de gestão e portanto, não me apercebia tanto das situações como me apercebo agora mas, por aquilo que me percebeu foi mesmo porque se considerou que poderia trazer vantagens para a escola e a Diretora naquela altura considerou mesmo isso. Não foi por pressão, penso eu, ou pelo menos que eu me tenha apercebido.

Estruturação do processo

Questões principais

1. Como foi o processo de negociação?

Não sei, não posso responder porque como eu lhe disse nessa altura não estava envolvida minimamente nisto, eu nem sequer no Conselho Geral estava. Era simplesmente uma docente, diretora de turma e, portanto, não, essas questões da negociação não passaram por mim, apenas nos foi solicitado uma opinião, se achávamos vantajoso ou não, mais nada.

2. Que atores/instituições entraram no processo de negociação?

Questões secundárias (de ajuda)

É a mesma coisa, não sei.

Em algum momento surgiram dúvidas para assinar este contrato?

Pois não sei, é como lhe digo a Diretora ouviu a opinião e depois as dúvidas ou os procedimentos que ela tomou, depois não sei, não faço ideia.

Como é que a escola estruturou o processo que levou à assinatura do Contrato de Autonomia?

A única coisa que eu sei é que foi pedida uma opinião aos professores, não é, e provavelmente a outros elementos da comunidade educativa, mas também não sei, ok. Agora, os trâmites que foram seguidos, eu não tenho mesmo ideia.

Entidades que participaram no processo

Questões principais

1. Para além do Ministério da Educação, mais alguma instituição participou nesse processo?

Que eu tenha conhecimento não, ou pelo menos não me recordo de nenhuma outra instituição que estivesse envolvida no contrato. Não me recordo.

2. De que forma as diferentes entidades influenciaram o processo?

A Câmara Municipal acaba por estar envolvida muito nos nossos projetos, mas em termos do Contrato de Autonomia, não sei. Eu lembro-me, pois, posteriormente de ter visto relatórios e depois integrei o Conselho Geral e fui vendo os relatórios de progresso do Contrato de Autonomia e fomos vendo em termos de metas, em termos de resultados, não me recordo da Câmara Municipal ou outras instituições estarem particularmente referidas nesses relatórios.

Auscultação dos docentes para a elaboração do documento

Nesse processo os professores foram auscultados para a elaboração do Contrato de Autonomia do Agrupamento de Escolas? De que forma?

Os professores foram auscultados no sentido de se perceber se consideravam que poderia haver vantagens neste processo para a escola. Na elaboração do contrato, não me parece que houvesse muito envolvimento da parte dos professores. Mas terá havido uma equipa a trabalhar nisso, mas os professores foram auscultados, pelo menos foi aquilo que me apercebi na altura. Lembro-me perfeitamente de estar numa reunião e de pedirem-nos, apresentaram mais ou menos o que era isso, do Contrato de Autonomia, e nós até colocamos algumas questões, quais vantagens que isso poderia trazer em termos de contratação de pessoal e de decisões que a escola poderá tomar e agora não pode, em termos de autonomia e lembro-me de nós em departamento estarmos a discutir essas questões, antes da tomada da decisão. Houve mesmo uma participação ativa no sentido de pedir sugestões ou não. Agora o envolvimento particular para elaborar o contrato em si, isso não, não me recordo de ter participado nisso.

Processos de execução e acompanhamento do processo

Envolvimento/participação nos processos de execução do Contrato de Autonomia

Os professores são envolvidos e participam nos processos de planeamento e execução no âmbito do Contrato de Autonomia? De que forma?

É assim, por aquilo que eu me vou apercebendo aqui na escola, a questão do Contrato de Autonomia é mais vista mais a nível do Conselho Geral e eventualmente do Conselho Pedagógico do que propriamente a nível de todos os professores, ou seja, nos órgãos com maior poder decisório como o Conselho Pedagógico ou Conselho Geral normalmente avalia-se sempre o contrato. Há uma equipa que trabalha no progresso do contrato, dos resultados que vão sendo alcançados, daquilo que se propôs no início e aquilo que vai sendo alcançado ou não, quer por parte da escola ou por parte do Ministério da Educação. Informação, falar-se do Contrato de Autonomia no dia-dia da escola não se fala, portanto, fala-se mais quando essa equipa realmente faz os tais relatórios anuais, depois esse relatório normalmente é analisado no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral. Departamentos, pelo menos no meu departamento não costuma ser uma coisa que se fala na escola, no Contrato de Autonomia.

Envolvimento/participação nos processos de acompanhamento do Contrato de Autonomia

O Ministério da Educação tem respeitado os compromissos contratualizados expressos

no documento?

É assim, por aquilo que eu me vou apercebendo sim, mais ou menos (risos). Pronto é assim, nós apanhamos também aquela fase da contingência em termos de crise financeira e aquilo que mais nos queixamos relativamente à questão do Contrato de Autonomia foi o corte a nível de recursos, quer de verbas, quer mesmo recursos humanos, não é, que fomos muito limitados, devido a toda a contenção orçamental que teve que existir. Se podemos dizer que foi propriamente um incumprimento ou foi devido realmente à contingência que o próprio país atravessou, não sei. Agora claro que se me pergunta se houve assim, que o Ministério da Educação cumpriu sempre a nível de verbas, em termos de tudo, não. Agora também percebo que se calhar não pôde cumprir, pronto, pronto é mais aí.

O Agrupamento de Escolas, tem respeitado os seus compromissos expressos no documento?

Na sua maior parte sim, por aquilo que me apercebi nos relatórios que nós fazemos, na sua maior parte sim. Nem sempre é possível alcançar por exemplo os resultados que foram contratualizados, digamos por exemplo em termos de resultados escolares, taxas de insucesso, de passagem dos alunos, nem sempre é possível, porque às vezes há anos que é mais complicado. Nem sempre as metas são totalmente cumpridas. Por exemplo a questão de abandono escolar, nós aqui no agrupamento temos um elevado número de alunos de etnia cigana e é muito complicado controlar. Nesse caso, temos alunos inscritos em turmas à anos que lhes perdemos o rasto, que já estão sinalizados na CPCJ, há muito tempo, mas que têm que estar inscritos na turma, porque estão dentro da escolaridade obrigatória. Ou seja, nós nunca conseguimos cumprir as metas para o abandono escolar, exatamente por causa disso. Agora se me pergunta se a escola tem feito tudo o que está ao seu alcance para cumprir, tem, agora há fatores externos que não podemos ser responsabilizados por eles em muitos casos. É mais nesses dois pontos, a questão do abandono escolar e a questão do insucesso. Mas pronto, acho que a escola tem feito tudo o que está ao seu alcance.

Processos de Avaliação do Contrato de Autonomia

Os professores são consultados e participam nos processos de avaliação no âmbito do Contrato de Autonomia?

Pois é como eu lhe disse há bocado. Não é uma coisa que se fale muito na escola. Eu penso que a equipa, pelo menos por aquilo que me apercebo, a equipa que costuma elaborar o relatório, costuma verificar o cumprimento, baseia-se mais em dados numéricos, quantitativos, estatísticos, do que propriamente consultar as pessoas, se... e parece-me que o Contrato de Autonomia, como lhe disse não é uma expressão que seja utilizada no dia-a-dia da escola, mais naqueles órgãos de decisão.

Mudanças no funcionamento do Agrupamento de Escolas

Mudanças administrativo-organizativo

Considera que o Contrato de Autonomia desencadeou mudanças no plano administrativo/ organizativo?

Indique as principais mudanças.

Bom... Talvez, pronto uma coisa que eu sei que surgiu no plano do Contrato de Autonomia, foi a questão de se efetuar uma avaliação mais eficaz e mais concreta, então foi criada uma equipa mesmo de autoavaliação após a celebração do contrato, exatamente para permitir que as coisas sejam controladas periodicamente, quer em termos do Contrato de Autonomia, que também está muito ligada ao próprio Projeto Educativo do agrupamento. Ou seja, o Projeto Educativo do agrupamento que é reformulado de 3 em 3 anos, vamos agora reformular. Acaba por também estar ligado ao Contrato de Autonomia, porque há muitas metas que são comuns etc. Pronto, então talvez a criação dessa equipa de autoavaliação seja aquilo que mais me salta assim à memória, de algo que mudou, porque não existia e, portanto, as coisas passaram a ser feitas de uma forma mais concreta, muito mais objetiva em termos de avaliação. Também algo que tem sido muito bom e muito útil é a questão do serviço de psicologia. Portanto, a partir do momento que foi celebrado o Contrato de Autonomia nós temos tido sempre a garantia de ter tido aqui um psicólogo na escola. Não me parece que os recursos humanos que nós temos (professores) sejam decorrentes do Contrato de Autonomia. Nós temos algumas horas de crédito que são mais decorrentes do Plano de Ação Estratégica, que nós elaboramos há 3 anos, e nós temos tido alguns recursos humanos, mais desse plano do que propriamente do Contrato de Autonomia. O Contrato de Autonomia em termos de benefícios por aquilo que eu sei foi a parte da Psicóloga.

Mudanças pedagógico-didático

Considera que o Contrato de Autonomia desencadeou mudanças no plano pedagógico/didático?

Indique as principais mudanças?

Muito sinceramente não me parece que haja grande influência. Acho que é muito mais em termos pedagógicos e didáticos, são muito mais por exemplo, esse plano a nível da promoção do sucesso escolar, do próprio Projeto Educativo e as estratégias que nós formulamos a nível do Projeto Educativo do que propriamente do Contrato de Autonomia. Não me parece que houve assim uma grande alteração decorrente do Contrato de Autonomia.

Impacto na capacidade de decisão

Plano administrativo-organizativo

Qual o impacto que a contratualização teve na capacidade de decisão (autonomia) no plano administrativo/organizativo.

Aquilo que eu sempre me fui apercebendo, a própria Ex Diretora quando falava a nível das reuniões do Conselho Geral e daquilo que eu me fui apercebendo e falando com as pessoas é que o Contrato de Autonomia acaba por ser uma autonomia muito limitada, muito mesmo. Acho que é mais assim um proforma, não quer dizer que não tenha benefícios nenhuns e eu já citei um ou outro, mas autonomia, propriamente dita é muito, muito baixa. Só para lhe dar um exemplo, nós não temos autonomia sequer para comprar um tinteiro. Nós precisamos de um tinteiro para uma impressora aqui e não temos autonomia para comprar o tinteiro, porque é preciso lançar um concurso público, temos que ver se as empresas têm contratualização com o Ministério da Educação. Apercebo-me que a nossa autonomia é muito baixa e depois na gestão financeira e na gestão dos recursos humanos muito baixa também. Este ano por exemplo, com

a introdução do Decreto-Lei nº 55, há aqui alguma flexibilidade em termos de atribuição do número de horas de algumas disciplinas, nós podemos fazer alguma flexibilização, mas isso não é decorrente do Contrato de Autonomia, ou seja, nas escolas em que não há Contrato de Autonomia, isso também sucede. Portanto, não me parece que a autonomia que o agrupamento recebeu, seja na realidade uma autonomia ou se é, é muito limitada mesmo.

Plano pedagógico-didático

Qual o impacto que a contratualização teve na capacidade de decisão (autonomia) no plano pedagógico/didático?

Pois eu já tinha referido isso, que nesse plano muito sinceramente, tirando a questão do acompanhamento pelo Psicólogo, acaba por ser também de certa forma Pedagógico/Didático, quando por exemplo, os alunos com dificuldades temos a possibilidade de eles serem avaliados de uma forma mais célere, portanto acaba por ter também por ter mais benefícios, mais por aí. Em termos de funcionamento dos departamentos disciplinares, das pedagogias na sala de aula, o Contrato de Autonomia não está presente, acho eu, ou pelo menos é a minha percepção.

Aspetos menos positivos do Contrato de autonomia

Perceção das debilidades do Contrato de Autonomia

Identifique os aspetos menos positivos decorrentes do Contrato de Autonomia.

É assim, eu vou já começar por aqui de uma forma muito prática. Eu recordo-me, quando ainda foi na direção anterior, porque é assim, o que tem acontecido nos últimos 2 anos, 3 anos o Contrato de Autonomia tem sido automaticamente aprovado para o ano seguinte, portanto não tem havido grandes alterações. Desde o Ministério da Educação atual, não tem havido grandes exigências, ele tem sido renovado automaticamente, mas quando estava em vigor inicialmente, uma das coisas que era absolutamente terrível, era aperceber-me que a diretora não podia ir de férias, porque a 15 de agosto, por exemplo, vinha uma ordem que se tinha que fazer um relatório do desenvolvimento do Contrato de Autonomia em uma semana, duas semanas, no período de férias. Ora isso impossibilita, logo à priori que a diretora possa ouvir a opinião das outras pessoas que nessa altura também estão de férias e, portanto, a questão dos “timings”, penso foi terrível. Portanto, trouxe pressão de entregar papéis. Portanto, nesse aspeto foi mau. Agora outros aspetos maus, maus, mesmo maus, não consigo agora recordar nenhum. Talvez haja outros, nem bons, nem maus, ou seja, não houve alteração.

Perceção dos aspetos positivos do Contrato de Autonomia

Identifique os aspetos mais positivos decorrentes do Contrato de Autonomia.

Portanto já referi, penso eu que uma delas foi permitir por um lado uma avaliação a nível da escola e dos resultados, uma autoavaliação. Um desenvolvimento de uma autoavaliação mais objetiva, mais concretizada em termos de agrupamento, que antes do Contrato de Autonomia, portanto, fazia-se assim “parece que”, agora as coisas são feitas de uma forma mais objetiva com a criação da equipa de autoavaliação e por outro lado a questão da Psicóloga. Estas duas são as únicas que me saltam assim mais à memória de vantagens.

Renovação do Contrato de Autonomia e sugestões para a sua melhoria

Pretensão de renovação do Contrato de Autonomia e sugestões para a sua melhoria

Considera importante a renovação do Contrato de Autonomia? Que sugestões daria para a melhoria deste processo?

Ora bem isto é assim, nos termos atuais, não. Não considero que haja qualquer vantagem. Atendendo a que, como eu referi há pouco, a legislação que saiu agora, este ano, permite uma flexibilidade mais em termos curriculares, pedagógicos etc., essa parte acho está coberta pela própria legislação, ou seja a autonomia nessa área nós vamos tendo, aquela questão da flexibilização curricular, pudermos alterar o currículo temos aqui uma série de vantagens que não têm a ver com o Contrato de Autonomia e portanto que já estão cobertas e portanto o Contrato de Autonomia acho eu já não trazia grande benefício.

Se o Contrato de Autonomia nos permitisse ter uma melhor gestão dos recursos e quando falo em recursos, falo em recursos financeiros, por exemplo aquela questão que falei há bocado, um tinteiro para uma impressora. Ou seja, nós temos um orçamento e somos livres de utilizarmos o orçamento desde que apresentemos contas e que estamos a gastar as coisas como deve ser, não é. O abrir um concurso, numa escola que tem 400 alunos e que precisa de uns marcadores para o quadro, como aconteceu o ano passado por exemplo, nós tínhamos marcadores para o quadro, porque é preciso abrir um concurso que tem determinados prazos e depois a plataforma fecha, a direção às vezes está ocupada com outras coisas, a plataforma fecha e fechando depois é preciso fazer um novo pedido e vai demorar mais não sei quanto tempo. Para nós, no dia a dia no funcionamento de uma escola é terrível. Se o Contrato de Autonomia nos permitisse, termos autonomia na gestão desses recursos financeiros, acho que seria uma mais valia e por outro lado também na própria gestão dos recursos humanos. Neste sentido, ou seja, eu sei que o Ministério da Educação não nos pode dar carta verde, para contratar todos os docentes que quisermos, porque era complicado. Eu sei que isso não é possível, mas permitirmos, sei lá, dentro de um plafom, dentro de uma verba, podermos mesmo face às necessidades que temos dentro do Agrupamento, podermos gerir da forma que achássemos melhor as questões da contratação de recursos humanos. Vou-lhe dar só um exemplo, já não é nem o primeiro, nem o segundo ano que é colocado aqui na escola um professor do quadro, excedente, ou seja, nós já temos professores nessa disciplina suficientes, mas foi colocado por questões de concurso, a nível nacional, foi colocado. Ora o que é que acontece, há outras disciplinas que não temos professores suficientes. Isto é apenas um exemplo.

Por exemplo uma questão complicada, que também não sei muito bem como se poderia contornar em termos de Contrato de Autonomia, nós podíamos fazer concursos internos para contratar professores para fazer substituição. Por exemplo, um professor mete um atestado de 1 mês, porque está doente, por algum motivo, há dias da semana concretos para aceder à plataforma, para se pedir. Se por algum motivo não se conseguir aceder à plataforma, só na semana seguinte é que se pode pedir e depois de pedir é preciso seguir aquela lista e alguns professores se recusam, ou seja, às vezes acontece o professor só meteu um mês e já está regressar quando vem um professor substituir e nesse período todos os alunos ficaram sem aulas. Então se houvesse uma possibilidade ao nível do Contrato de Autonomia de podermos mais facilmente, de uma forma mais célere contratar um professor para substituir até a nível das

várias escolas do Concelho, qualquer coisa assim, e gerir melhor as verbas que nos são fornecidas, mas que depois não podemos usar de qualquer maneira, nos timings que às vezes precisamos de usar. Só nesse aspeto eu acho que seria muito bom.

Da maneira que está, para mim, não traz qualquer vantagem, até porque mesmo a parte curricular, como já referi está contemplada para todas as escolas, a flexibilidade e a possibilidade de as escolas gerirem aqui algumas coisas. Para mim não tem vantagens nenhuma, neste momento como está.

Anexo 6 - Entrevista ao Diretor do Agrupamento – Transcrição

Entrevista ao Diretor do Agrupamento - Transcrição

Percepções sobre o Contrato de Autonomia

Processo de contratualização

Esta escola assinou, em 2013, um Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação.

Questão principal

1. Como foi decidido a celebração do Contrato de Autonomia?

Ora bem, não era diretor na altura, era presidente do Conselho Geral, a decisão começa pelos contactos informais entre a Diretora e as pessoas intervenientes, incluindo eu. Entendemos na altura que poderia ser uma forma de evitar perdas, mais do que ganhar. Nesse ano em particular, a nossa Psicóloga estava com meio horário aqui e meio horário noutra agrupamento. Sempre tínhamos tido um horário com quadro de Psicólogo. Precisávamos desesperadamente de ter um horário de psicóloga a tempo inteiro aqui e se fosse possível conseguir igualmente ter mais um recurso ligado uma assistente social, porque tínhamos e temos aqui sempre um conjunto significativo de alunos com problemas de acompanhamento familiar, a necessitarem da proximidade de alguém da assistente social. No que eu entendesse que seria em primeiro lugar, uma boa oportunidade para poder evitar perder meio horário da psicóloga e se com um bocado de sorte ganhar, pelo menos um recurso de assistente social. O que se conseguiu foi evitar perder o horário de psicóloga.

Questões secundárias (de ajuda)

Quais os motivos que estiveram na base dessa decisão? Foi por vontade própria da escola, ou foi pressionada a fazê-lo?

Os motivos que estiveram na base dessa decisão foi a manutenção de recursos que eram necessários para o serviço do Agrupamento.

A pressão de estar na forma direta não, é indireta a partir do momento em que nos tiram metade do horário da psicóloga. Portanto, vir alguém assim diretamente dizer que tem que entrar numa autonomia, no Contrato de Autonomia, não, mas ao criarem um cenário, em que se está a perder recursos e podermos ir buscar esses mesmos recursos através do Contrato de Autonomia, sim. Pressão direta não, é indireta. É o sistema a funcionar.

Estruturação do processo

Questões principais

1. Como foi o processo de negociação?

Novamente aqui não posso adiantar muito, porque não era eu o diretor. Aquilo que me lembro, aquilo que foi conversado, que foi falado, basicamente foi formular uma proposta respondendo aos vários pontos correspondentes da legislação, mandar para lá, eles dizem que sim a isto, sim, não, sim, não, volta para cá, refaz-se vai ao Conselho Geral. O Conselho Geral olha para aquilo, isto serve, serve. Portanto, uma negociação daquela em que há um estudo prévio, uma fundamentação de todas as decisões, de todas as opções, negociação verdadeiramente, não. Naquela altura a tendência política era de fazer Contratos de Autonomia para mostrar que estavam a dar autonomia às escolas e aos Agrupamentos, nem que seja através de um

documento. Portanto, negociação, que me tenha chegado ao conhecimento, verdadeiramente, não. Isto é como em tudo até agora, ou de uma forma direta ou de uma forma indireta, mais por vias indiretas do que às vezes por propriamente vias diretas, é a tutela que põe e dispõe de acordo com as tendências políticas que estão em vigor naquele momento.

2. Que atores/instituições entraram no processo de negociação?

Foi o Agrupamento, através da diretora e a tutela.

Questões secundárias (de ajuda)

Em algum momento surgiram dúvidas para assinar este contrato?

Não estávamos com dúvidas se deveríamos assinar, porque queríamos manter o recurso, portanto não estávamos a ver nada naquilo que estava escrito que obrigasse a fazer assim muito de diferente do que era a nossa prática comum e vimos a possibilidade de garantir um recurso que sentimos necessidade absolutamente ter. Portanto, a dúvida de o assinar, não.

Como é que a escola estruturou o processo que levou à assinatura do Contrato de Autonomia?

A estruturação foi com os mesmos passos básicos. Há a iniciativa por parte da diretora, foi ao pedagógico, foi criado um grupo de duas ou três pessoas, salvo erro, do pedagógico para redigir as primeiras propostas do contrato que recolheu os dados com base nos relatórios da equipa de autoavaliação, o que existia na altura. Foi ao pedagógico e foi ao Conselho Geral e foi enviado. Basicamente seguiu a estrutura dos órgãos de gestão. Foi auscultado os vários órgãos consoante as suas competências, foram-se pronunciando. Foi dessa forma.

Entidades que participaram no processo

Questões principais

1. Para além do Ministério da Educação, mais alguma instituição participou nesse processo?

Não, que eu saiba não.

2. De que forma as diferentes entidades influenciaram o processo?

Foi só o Ministério da Educação a dizer até onde é que se ia e onde não ia. Ele é que tinha a faca e o queijo na mão, acabou-se. Tanto é que no Contrato de Autonomia só é assinado por nós, Agrupamento e pelo Secretário de Estado. E não há mais nenhum interveniente a assinar o Contrato de Autonomia. Indiretamente não vou dizer que outras entidades, como o Município não tivesse conhecimento e também não fizesse alguma influência, chamamos-lhe assim. Verdadeiramente ela foi influente, foi quando estávamos num processo em risco de ser fundidos com outro agrupamento. Aí sim houve influência direta, no Contrato de Autonomia, não.

Auscultação dos docentes para a elaboração do documento

Nesse processo os professores foram auscultados para a elaboração do Contrato de Autonomia do Agrupamento de Escolas? De que forma?

Que eu me lembre não. Isso é uma decisão de órgãos do Conselho Geral e Conselho Pedagógico. Porque o que está na base da decisão de ir para o Contrato de Autonomia, foi a preservação dos recursos, não foi basicamente o desenvolver uma ideologia ou forma de estar diferente, daquilo que era o trabalho que vinha a ser desenvolvido até ao momento. Isto é mais

um mecanismo para procurar manter os recursos, não tanto um mecanismo de avançar para passos mais desafiantes. Para isso tinha que haver toda uma estrutura, toda uma reflexão conjunta, do pessoal docente e não docente também, para podermos avançar melhor.

Processos de execução e acompanhamento do processo

Envolvimento/participação nos processos de execução do Contrato de Autonomia

Os professores são envolvidos e participam nos processos de planeamento e execução no âmbito do Contrato de Autonomia? De que forma?

Como o Contrato de Autonomia está muito ligado, muito construído com base em objetivos estruturantes do Projeto Educativo, eles sem o saber estão a fazer. Agora que haja algum professor, que diga assim, aí eu estou a fazer assim, porque isto consta do Contrato de Autonomia. Se houver alguém eu caio para o lado. Eles não sabem. E isto não quer dizer que o Contrato de Autonomia não esteja acessível, esteve muito tempo acessível, divulgado e enviado a toda a gente, mas é mais um papel. Verdadeiramente não é para termos uma autonomia. As pessoas não sentem que haja uma autonomia. Têm que continuar a cumprir o programa, têm que continuar a fazer isto, as opções curriculares são aquelas. É para fazer aquilo, pronto está bem, faz-se. Agora a razão de termos entrado no Contrato de Autonomia foi essa, foi manter ou procurar manter os recursos. É mesquinho, simples, mas é prático e funcional e necessário.

Envolvimento/participação nos processos de acompanhamento do Contrato de Autonomia

O Ministério da Educação tem respeitado os compromissos contratualizados expressos no documento?

Só a psicóloga, o resto, os outros recursos que estava associado que era ter alguém da assistente social, não. O que nos disseram foi que iria abrir um concurso, um financiamento. Vai ser aberta uma plataforma e até hoje, ainda estávamos à espera da plataforma. Na totalidade não. Também não posso dizer que não respeitou nenhum, porque temos cá a psicóloga a tempo inteiro. Por isso era o que nós pretendíamos acima de tudo.

O Agrupamento de Escolas, tem respeitado os seus compromissos expressos no documento?

Temos uma série de compromissos com os resultados..., pelo menos temos procurado respeitar isso. Umhas vezes são favoráveis outras vezes desfavoráveis, como são as dinâmicas da avaliação. Os resultados estavam ligados a percentagem de sucesso, número de atividades e tudo mais. Há momentos que os resultados da avaliação não correspondem e por mais que se faça não se consegue corresponder. Aliás este Contrato de Autonomia foi prorrogado por mais dois anos. Se no próximo momento de negociação do Contrato de Autonomia vierem taxativamente, só há Contrato de Autonomia se tiver uma taxa x de percentagem de sucesso, eu não entro. Não entro pela simples razão, isto não se vende a pacotes, nem se faz a pacotes, faz-se um trabalho para procurar ter sucesso, para ensinar, transmitir a informação e os valores. Mas não é só de um lado fazendo que vai ter impacto. Tem de ser de vários lados. Entrar em contratos, entrar em compromissos em que eu tenho de garantir literalmente aquela percentagem de sucesso, senão tiram-me recursos, não. Agora a escola tem vindo a fazer um

percurso de melhoria nos resultados, na melhoria do sucesso, há um ano ou outro que a coisa não corre tão bem, mas ao longo destes anos do Contrato de Autonomia, basta olhar as estatísticas e basta ver o infoescolas. Não tem de 2013, mas tem nos últimos anos e vê-se que a escola tem vindo a diminuir a sua taxa de retenções, tem vindo a ter nas suas avaliações externas, os resultados acima ou equivalentes à média nacional e não estamos, acho eu mal. Agora atingir todas as metas, porque são muitos, muitos pontinhos, são muitos aspectos, não. Ora, por exemplo um que dificilmente nós conseguimos atingir é o abandono escolar, não é que os alunos estejam a fazer um abandono escolar superior a 1 % do que lá está. O problema é que muitas vezes migram, vão para fora ou então são de etnia, vão de um lado para o outro e não fazem os procedimentos normais, tornam-se incontactáveis, nem polícia, nem segurança social, nem ninguém consegue contactar e quando damos por ela, andamos ali com alunos inscritos no 1º ou 2º ano, no 1º ciclo até aos 18 anos. Portanto, durante 10 anos, andaram ali a contar como estando no abandono escolar e depois acabamos por verificar que não estão em abandono escolar, estão já inscritos noutra escola, mas não houve contacto entre a escola onde está agora e a escola de origem. Tanto que nunca houve pedido de processos, nem nada. Isto não vou dizer que é culpa da outra escola, as próprias pessoas é que não conseguem dizer em que escola é que o aluno estava. Portanto há assim situações complicadas para além daquelas. Mas esse 1%, sabemos que não estamos a cumprir pela simples razão que eles simplesmente não deram cavaco mais a ninguém. Não há possibilidade, nem polícia, nem segurança social, nem CPCJ, nos dizem onde estão essas crianças. Isso são fragilidades do próprio país, do próprio sistema, não vou dizer que é do Agrupamento em si. Eles não foram embora por estarem descontentes com o Agrupamento.

Acho que na definição daquilo que é os compromissos do Agrupamento, esteve-se a detalhar e a pôr muitas metazinhas, obviamente inspiradas no projecto educativo, mas que mostram que são excessivas acho eu, de certo ponto. Como todos os pontos estão ligados ao projeto educativo, estamos a trabalhar no Contrato de Autonomia. Estamos bem.

Processos de Avaliação do Contrato de Autonomia

Os professores são consultados e participam nos processos de avaliação no âmbito do Contrato de Autonomia?

É novamente a mesma história, se o fazem é sem saber, porque está ligado ao projeto educativo. Está ligado aos objetivos do projeto educativo e não como a forma de dizer “olha isto é para avaliar o Contrato de Autonomia. Na construção do documento houve uma grande ligação entre os objetivos específicos do projeto educativo. Olha quando estamos, olha a taxa de sucesso, olha as atividades que é preciso desenvolver, olha a estratégia que é preciso aplicar e tudo mais. Eles fazem porque estão ligados no contexto do projeto educativo, não o fazem porque está ligado ao Contrato de Autonomia. Portanto, sem saber estão a participar, não de forma direta, não de forma explícita.

Mudanças no funcionamento do Agrupamento de Escolas

Mudanças administrativo-organizativo

Considera que o Contrato de Autonomia desencadeou mudanças no plano administrativo/

organizativo?

Indique as principais mudanças.

Houve uma mudança, surgiu a comissão de acompanhamento do Contrato de Autonomia, nem que seja para fazer o relatório anual, neste momento está atrasado. Mas em termos organizativo, é esse pequeno grupo de trabalho que faz, que surge, que existe, é depois também apresentado o relatório de autoavaliação que também está ligado a essa circunstância ao Contrato de Autonomia. O próprio Conselho Geral, Conselho Pedagógico, pelo menos uma vez por ano vão fazer as suas apreciações e verificar se estão de acordo com o que está determinado no Contrato de Autonomia. Embora como está tudo interligado com o projeto educativo, muitas vezes até nem sobressai muito o que está. Se houve mudanças significativas, não. Não foi pelo Contrato de Autonomia, foi pela dinâmica e moção da própria escola, desenvolvimento do seu projeto educativo.

Mudanças pedagógico-didático

Considera que o Contrato de Autonomia desencadeou mudanças no plano pedagógico/didático?

Indique as principais mudanças?

É a mesma resposta anterior. Não creio que tenha mudado a prática pedagógica, não tenho qualquer sinal disso. O que foi mudando foi da evolução das práticas pedagógicas, das correntes. Estas mudanças que ocorreram não foram devido ao contrato, mas sim devido à evolução do projeto educativo. Uma definição de projeto educativo muito similar, desde o Contrato de Autonomia até agora. É daí que vem a evolução, não porque o Contrato de Autonomia disse para fazer assim.

Impacto na capacidade de decisão

Plano administrativo-organizativo

Qual o impacto que a contratualização teve na capacidade de decisão (autonomia) no plano administrativo/organizativo?

Passei a receber autorização para proceder à contratação da psicóloga.

Plano pedagógico-didático

Qual o impacto que a contratualização teve na capacidade de decisão (autonomia) no plano pedagógico/didático?

Estar ou não estar era o mesmo. Aquilo que se procede normalmente faria- o sem o Contrato de Autonomia.

Aspetos menos positivos do Contrato de Autonomia

Perceção das debilidades do Contrato de Autonomia

Identifique os aspetos menos positivos decorrentes do Contrato de Autonomia.

Olha, dava-nos muito jeito ter a Assistente Social, que nunca apareceu. O aspeto menos positivo foi a ausência de mais um recurso. Aquilo que foi aplicado, não me trouxe inconvenientes, pelo contrário, trouxe-me aquilo que eu precisava. Era ter pelo menos uma psicóloga a tempo inteiro. Foi um inconveniente só não ter tido a assistente social. Na base daquilo que seria um Contrato de Autonomia, não estava uma mudança relevante daquilo que seria a prática e vida da escola.

Tem ligação direta com o projeto educativo e depois a possibilidade de ter aquele recurso. Mas também não sei se a tutela, alguma vez pensou, verdadeiramente, usar o Contrato de Autonomia para fazer essa mudança da prática pedagógica, dos próprios Agrupamentos, na própria escola, porque se assim o fosse então na própria negociação, nos próprios clausulados, teria um enfoque maior na construção pedagógica, que seria a estrutura pedagógica a funcionar e das práticas letivas, do que propriamente dar mais este recurso.

Perceção dos aspetos positivos do Contrato de Autonomia

Identifique os aspetos mais positivos decorrentes do Contrato de Autonomia.

A parte boa que nós precisávamos foi ter uma psicóloga para acompanhar os nossos alunos, muitos deles carentes, problemáticos e a precisarem de apoio nesse campo. Agora a parte pedagógica não. Os aspetos mais positivos decorrentes foi a contratação da psicóloga a tempo inteiro. O nosso objetivo fundamental foi esse, era para manter os recursos. Os recursos e se for para manter esse recurso, nos moldes em que está a funcionar agora, nós fazemos e se for para manter os recursos, porque nós precisamos de manter esse recurso, e se o custo para manter esse recurso é fazer mais um relatório anual, ou mais dois ou três papeis, então nós fazemos. Nós necessitamos desse recurso, para dar resposta à necessidade dos nossos alunos.

Renovação do Contrato de Autonomia e sugestões para a sua melhoria

Pretensão de renovação do Contrato de Autonomia e sugestões para a sua melhoria

Considera importante a renovação do Contrato de Autonomia? Que sugestões daria para a melhoria deste processo?

Eu não sei até que ponto isto vai continuar nestes moldes que está até agora do Contrato de Autonomia. Este governo diz que com o decreto-lei nº 55, está a dar a verdadeira autonomia às escolas, ao dar-lhes a possibilidade de gerir o currículo. Só que o problema da gestão do currículo está associado à gestão dos recursos. Eu até posso ter lindas ideias, até podemos ter todos, lindas ideias, eficientes e eficazes. Parecem ser, podem ser, mas até serem concretizadas, mas depois se não houver disponibilidade de recursos, está tudo estragado. Portanto, se querem fazer um Contrato de Autonomia e se for para fazer um Contrato de Autonomia para manter cá a psicóloga, e a gente continuar a fazer o nosso trabalho ligação projeto educativo, Contrato de Autonomia, então a gente faz. Mas se querem verdadeiramente um Contrato de Autonomia, então, querem negociar percentagens, então tem de estar afetos os recursos e possibilidades de organização mais ágeis, porque dão-me o recurso, mas eu não posso contratar enquanto não tiver a indicação, está autorizado a... São questões que são do campo da tutela e da política, que têm de mudar. A autonomia é um pau de dois bicos, daquilo que eu me apercebo até ao momento. É bom por um lado se tivermos verdadeira possibilidade de mobilizar recursos, de distribuir recursos e alocar recursos, consoante as necessidades, e prestarmos contas por isso, tudo bem, mas por outro lado o que existe sistematicamente, diz que se dá autonomia, não se distribui ou aloca os recursos necessários, em termos de capacidade de decisão, intervenção, continuamos a estar presos a..., e depois não nos podemos queixar que não temos autonomia. É uma autonomia, mas na realidade ela não existe, verdadeiramente.