



FPCE FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Elisabete Maria Soares Ferreira

(D)Enunciar a Autonomia

Contributos para a Compreensão da Génese e da
Construção da Autonomia na Escola Secundária

TESE DE DOUTORAMENTO

Sob a orientação do
Professor Doutor Carlos Alberto Vilar Estêvão e da
Professora Doutora Maria Amélia da Costa Lopes

2007

RESUMO

Partimos do desejo de uma maior humanização das relações humanas em todos os contextos de vida e de Educação e particularmente nas escolas. No quadro disciplinar das Ciências da Educação, potenciamos o pensar e o interrogar o campo educativo, atravessado por discursos híbridos e paradoxais, com o intuito de restituir à educação uma cientificidade em torno de racionalidades emocionais, comunicacionais, críticas e emancipatórias.

Com o estudo dos discursos de autonomia, que nos levou a (D)enunciar a autonomia escolar, perseguimos o objectivo principal de compreender a génese, a implementação e o desenvolvimento da autonomia, no microcosmos escolar, decorrente da aplicação do modelo de autonomia na escola pública (o Decreto-lei nº 115-A/98). Este trabalho, construído em torno da análise crítica e compreensiva da génese da autonomia escolar enquanto modo de governação da escola portuguesa, e especificamente da escola secundária portuguesa, aborda, fundamentalmente, as concepções e as representações da autonomia e as tensões, conflitos, paradoxos gerados no universo escolar, que (d)enunciam as possibilidades e as exigências para uma agência humana capaz e mobilizada em ambiente político adequado. Parte-se das premissas de que a autonomia é *moderna*, de que as pessoas têm sobre o conceito um entendimento sujeito à sua própria experiência subjectiva de seres autónomos e que o desenvolvimento da autonomia escolar se processa numa modernidade tardia e crílica, o que nos leva a defender a simultânea génese e crise da autonomia escolar e a definir um lugar central para uma agência humana no desenvolvimento da autonomia.

Do ponto de vista teórico, e numa perspectiva interaccionista, trata-se, a propósito da autonomia, de dar conta de uma fenomenologia da mudança. A partir da análise e do enquadramento da escola enquanto organização complexa e específica e enquanto espaço relacional e afectivo por excelência, pretende-se discutir a organização educativa, convocando os contributos das teorias organizacionais e comunicacionais e perspectivando as questões da autonomia através do desenvolvimento de visões que potenciem a comunicação e o espírito crítico e ético dos actores educativos, em direcção a

um sério compromisso da escola com a formação das pessoas e a democratização da democracia, numa aceção de organização comunicativa autónoma.

Na prática, tratou-se de observar e analisar as ambiguidades presentes nas interacções humanas complexas aquando da implementação, a partir de 1998, do governo autónomo da escola. Ao admitirmos no estudo da génese uma autonomia crísica, anunciamos a autonomia como uma solução exigente de possibilidades caleidoscópicas que revelam diferentes recombinações de acções dos sujeitos (actores escolares) e entendimentos políticos de pendores reguladores e emancipadores. Para a agência humana identificamos um conjunto de exigências e uma recombinação de acções – responsabilidade, vontade, conhecimento informado e liberdade – desenvolvidas em interacções: comunicativa (Habermas), dialógica (Freire), sensata (Hameline) e crítica ou transformadora (Giroux). Deste olhar, resultou a defesa de uma autonomia sensata que reivindica uma ética do afecto e da relação estruturada na livre subjectivação e no respeito solidário pela pessoa humana.

Nesta perspectiva de recomposição paradigmática ou reconciliação social, sabemos ser necessário, para aqueles que aceitam o governo da escola, uma liderança corajosa e cívica, capaz de envolver e mobilizar os diversos actores escolares, para que o aprofundamento da autonomia escolar, ao serviço da comunidade educativa, seja possível e desejável.

RÉSUMÉ

Nous souhaitons une plus grande humanisation des relations humaines dans tous les contextes, de vie et d'Éducation, mais en particulier à l'école.

Au niveau des Sciences de l'Éducation, on donne plus d'importance à la pensée, à l'interrogation et à l'apprentissage transpercé de discours hybrides et paradoxales, avec le but de restituer à l'éducation un scientisme autour de rationalités émotionnelles, communicatives, critiques et émancipatrices.

À partir des recherches sur les discours au niveau de l'autonomie, qui nous ont mené à (D)énoncer l'autonomie scolaire, nous avons poursuivi le principal objectif de comprendre la genèse, l'implantation et le développement de l'autonomie, dans le micro cosmos scolaire, advenant de l'application du modèle d'autonomie à l'école publique (Décret-loi n° 115-A/98). Le présent travail est une analyse critique et compréhensive de la genèse de l'autonomie scolaire, en ce qui concerne le gouvernement de l'école portugaise, particulièrement du lycée portugais. Le travail aborde fondamentalement, les conceptions et les représentations de l'autonomie, mais aussi, les tensions, les conflits et les paradoxes engendrés au sein de l'univers scolaire, qui (d)énoncent les possibilités et les exigences pour construire une agence humaine adroite et mobilisée dans un environnement politique adapté. On suppose que l'autonomie est *moderne*, et que les individus comprennent ce concept à travers leur propre expérience mais aussi, part la modernité tardive et critique, selon laquelle, l'autonomie se déploie à l'école. Cette supposition nous mène à défendre la simultanée genèse et crise de l'autonomie scolaire et à définir un point central, pour le développement de l'autonomie.

Du point de vue théorique, et à partir d'une perspective inter actionnaire, il s'agit, à propos de l'autonomie, d'un phénomène en changement. À partir de l'analyse et de l'encadrement de l'école, comme une organisation complexe et spécifique, mais aussi, comme un espace relationnel et affectif, part excellence, nous prétendons discuter l'organisation éducative, en appelant aux contributions des théories organisationnelles et communicationnelles, en tenant compte les questions de l'autonomie, à travers le développement des visions qui déploient la communication et l'esprit critique et ethnique des éducateurs

(acteurs éducatifs). Il s'agit donc, d'un sérieux compromis de l'école envers la formation des individus et la démocratisation de la démocratie, en tant qu'une organisation communicative autonome.

Ce travail s'agit d'observer et d'analyser les ambiguïtés qui existent au sein des interactions humaines complexes, durant l'implantation, après 1998, du gouvernement autonome de l'école. Quand nous avons étudié la genèse de l'autonomie, nous l'avons proclamée comme une solution exigeante de possibilités kaléidoscopiques qui révèlent plusieurs engagements entre les éducateurs et les entendements politiques du genre régulateur et émancipateur. Pour l'agence humaine, il s'agit d'identifier en ensemble d'exigences et d'engagements au niveau de la responsabilité, de la volonté, du savoir et de la liberté. Ces engagements devraient se développer selon des actions réciproques: communicative (Habermas), dialogistique (Giroux).

Nous défendons, donc, une autonomie sensée, qui vise une éthique d'affection et de libre relationnement, fondée sur la subjectivité et le respect solidaire entre les êtres humains.

Selon cette perspective de recomposition paradigmatique ou réconciliation sociale, nous savons qu'il est extrêmement urgent, que ceux qui acceptent le gouvernement de l'école, occupent une position plus courageuse et civique, étant capables de s'engager et de mobiliser les éducateurs, pour que l'autonomie scolaire soit possible et désirable.

ABSTRACT

It is our wish to humanize the relationship among people in every context of life and Education, and particularly in school.

In the Science of Education, major importance is given to the thinking and questioning and the learning, supported by hybrid and paradoxical speeches, in order to bring back to education a scientific, critical and emancipated method of emotional rationalism and communication. By studying what has been said about autonomy, it took us to think about the school autonomy. We want mainly to understand the genesis, the fulfilment and the development of autonomy in schools, brought forth by the implementation of the model of autonomy in public schools (Decree-law nº 115-A/98). The present study is about the critical and understanding analysis of the genesis of school autonomy how it is used as a way of working in Portuguese schools, especially in secondary schools. Mainly, the research approaches the concept and the presentation of autonomy versus tension, conflict and paradox happening in the school universe, thus enunciating the possibility of a human agency in a suitable political environment. It is supposed that autonomy is *modern*, that people understand the concept through their own personal experience and also that school autonomy is being carried out in a late and critical modernism. That supposition takes us to sustain the simultaneous genesis and crisis of the school autonomy and also to point out a central place of a human agency for the development of autonomy.

From a theoretical point of view, and from an interaction perspective, it is, concerning autonomy, a change phenomenon. Subjecting to analysis the organization of a school which is complex and specific as well as a place of relationship and affection, we aim to discuss the educational organization, calling to the analysis for help in organization and communication theories. We intend to preview the autonomic issues through a development of vision in order to strengthen the communication, critical and ethical mind of educators, moving to a serious compromise of the school towards the students to create a democratic autonomous organization.

Our research was also to observe and analyse the ambiguities which exist in human interaction which were difficult at the time the school direction was implemented, from 1998 onward. When we studied the genesis and accepted autonomy as a crisis, we identified the autonomy as a demanding solution with many possibilities, with plenty of compromises among educators and politic understandings towards regulation and emancipation. To the human agency we make a series of simultaneous demands and work such as responsibility, will, knowledge and freedom. These demands should be carried out inter-acting: should be communicative (Habermas), dialogistical (Freire), wise (Hameline) and critical or changeable (Giroux). So, we advise a wise autonomy with an ethic of affection combined with free relationships based on subjectivity and respect for human beings.

Under this perspective of paradigmatic organization or social reconciliation, those who accept the leadership of school need to undertake it with civic courage and be able to mobilise and engage the different persons to turn the school autonomy into a possible and desirable solution.

AGRADECIMENTOS

Aos meus professores, por terem instigado e incentivado a minha curiosidade científica e capacidade de aprender de forma crítica e, hoje, na sua maioria, meus colegas do grupo de Ciências da Educação (FPCE-UP), a todas/os sou grata pela oportunidade estimulante de investigação e de trabalho conjunto.

Em particular, e em especial, ao Agostinho, eterno professor, sábio, exigente e humano, que me inspira e me faz falta e que “guardo” amorosamente.

Aos estudantes, aos (meus) jovens-alunas/os, sempre únicos e especiais, presenças de esperança na minha vida, a quem ofereço a minha rebeldia inquieta e com quem gosto de partilhar (provocar) e aprender os mais diversos saberes, com rigor, mas também com afecto, prazer e alegria. A todas e todos e a cada um em especial, uma sentida gratidão pela oportunidade de com eles continuar a desejar a humanização das relações e, em especial, para a escola.

Ao Rui, à Amélia, à Fátima, à Carlinda e à Preciosa, agradeço-lhes e expresso ternamente o meu reconhecimento pela capacidade com que generosamente acolheram trabalho acrescido, para que eu terminasse esta tarefa.

Quero ainda destacar o meu agradecimento e reconhecimento aos meus orientadores, pelo rigor científico, pela inquietude e desassossego que me provocaram, mas também pela serenidade com que sempre me acolheram.

Ao professor Estêvão, pelas críticas, pelo rigor e exigência que sempre me colocou no desenvolvimento do trabalho, mas também pela compreensão e atenção dispensada.

À Amélia, à professora Amélia, orientadora séria, exigente e sensata, cuja sensibilidade e humanidade sempre me tocaram, agradeço especialmente

a amizade cúmplice e “secreta”, vivida na esperança e na confiança que depositou em mim, apesar dos momentos pessoais, difíceis, de crise e adversidade com que me debato e que atravessaram toda esta tese.

À escola estudada, nas pessoas dos docentes dos órgãos de direcção e de gestão pela sua disponibilidade e paciência, e ainda pela coragem e notável abertura para colaborarem comigo num momento de “frágil” arranque, bem como a todos os docentes, não docentes e discentes pela sua contribuição e participação no nosso estudo.

À Maria José Sá pela sua capacidade invulgar de trabalho e profissionalismo, que sempre pôs ao meu dispor, pela preciosa ajuda ao nível informático, mas especialmente pela simples convivência amiga.

Um intenso obrigado a todas as Pessoas com quem conVivi nos últimos anos, às amigas e aos amigos, que me permitiram aprender a “Ser mais” e a não querer ter nada sob controlo, e me ajudaram a aceitar o medo de estar a perder metodicamente e a assumir o risco louco de “crescer para dentro”.

Ao meu acampamento de abrigo, esse grupo alargado e generoso de jovens e de pessoas carinhosas, que se mantiveram presentes e confiantes na conclusão deste trabalho.

Às (minhas) três Marias, mulheres, amigas, livres, inteligentes, emancipadas e críticas, com quem pude sempre contar, incondicionalmente, para discutir o trabalho, rir ou chorar, e às quais agradeço o “jeito”, as cumplicidades e as intimidades do quotidiano das mulheres.

Por último, e em especial, “às urgências”, vividas com sentido e significado profundo com o Duarte, e, num reconhecido sentimento de afecto e de amizade, de intersubjectividades, também com o Teixeira, o Artur, o Pedro e o Camilo, com todos, numa genuinidade do riso e numa cumplicidade do mundo da vida e das “pessoas bonitas” (que sentem as emoções, o pulsar da

vida, a inquietude, e que não me deixaram esquecer, nem perder, essas sensibilidades...).

À Angelina, a minha *abelha-mestra*, cujo entendimento dispensa palavras e vive de *favos de mel* de intimidade, de segredo e de ternura afectiva.

À minha família, pelo amor firme recíproco e pela inspiração... aos meus pais, aos meus filhos, aos meus sobrinhos, a quem dedico este trabalho, e ainda, de uma forma muito especial e particular, ao meu irmão e cunhada, companheiros de várias duras e longas travessias, por razões e emoções... (e)ternamente agradecida a todos eles, que nestes “tempos difíceis” tiveram sempre uma presença amorosa e sincera, solidária e poderosa com contributos generosos para o desenvolvimento da minha pessoa.

Finalmente (e porque serão sempre os primeiros), aos meus filhos, Nuno e Gonçalo, por não pararem de crescer e de me surpreender, aguentamo-nos às horas tristes e de (im)paciência... e conseguimos juntos, viver de modo inteiro e crescer em Amor sem fim.

A todas e a todos, de coração aberto, o meu sentido e emocionado obrigado.

À memória de minhas Avós

Rosa, Florinda e Ana

“Aqui detesta-se a simetria. Aqui ama-se a harmonia suspensa por um fio que se pode, que ameaça, a qualquer instante romper. Tudo aqui se encontra em equilíbrio instável. A simetria é uma forma pobre de harmonia. A assimetria em equilíbrio instável é uma forma superior de harmonia. [...] O simétrico está parado, não se move. O assimétrico está em movimento, vai a correr e, se parar, cai.”

(Paixão, 2004: 101)

LISTA DE ABREVIATURAS

3/SEC – 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

AC – Administração Central

ACCE – Actividades Científicas, Culturais e Económicas

AE – Assembleia de Escola

AMB – António Manuel Baptista

AP – Associação de Pais

APCC-UP – Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica na
Universidade do Porto

BSS – Boaventura de Sousa Santos

CAA – Conselho de Acompanhamento e Avaliação

CAE – Centro da Área Educativa

CD – Conselho Directivo

CD – *Compact Disk*

CDT – Coordenadora dos Directores de Turma

CE – Conselho Executivo

CP – Conselho Pedagógico

CPA – Chefe do Pessoal Auxiliar

CRH – Comunicação e Relação Humana

CRSE – Comissão de Reforma do Sistema Educativo

CSA – Chefe dos Serviços Administrativos

DE – Direcção Executiva

DREN – Direcção Regional de Educação do Norte

DT – Director de Turma

EB 2/3 – Ensino Básico 2º e 3º Ciclo

EF – Elisabete Ferreira (Investigadora)

FPCE-UP – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação –
Universidade do Porto

GAL – Grupo de Alunos

IGE – Inspeção Geral do Ensino

IS – Interaccionismo Simbólico

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LP – (Escola Secundária) Lurdes Pintassilgo

MCE1 – Membro do Conselho Executivo

MCE2 – Membro do Conselho Executivo

PAE – Presidente da Assembleia de Escola

PAP – Presidente da Associação de Pais

PCE – Presidente do Conselho Executivo

PCP – Presidente do Conselho Pedagógico

PE – Projecto Educativo

RI – Regulamento Interno

SE – Sistema Educativo

UM – Universidade do Minho

UR – Unidade de Registo

ÍNDICE GERAL

Resumos	3
Agradecimentos	9
Lista de Abreviaturas.....	17
Índice Geral	19
Índice de Quadros	25
Índice de Figuras.....	27
Índice de Gráficos	28
Lista de Apêndices	29
Lista de Anexos.....	30
 Introdução Geral.....	 33

I PARTE – O PRETEXTO

Capítulo I – MODERNIDADE E AUTONOMIA(S)
--

Introdução	51
 1. Processos de Modernidade.....	 51
1.1. A Modernidade no Domínio da História, da Filosofia, da Ciência, da Teoria das Organizações e da Educação	53
1.2. A Metanarrativa da Modernidade.....	82
 2. Autonomias e Momentos da Modernidade: a “Andarilhagem do Óbvio”	88
2.1. A(s) Autonomia(s)	90
2.2. Momentos da Modernidade: a Ideia da Mudança, o Encanto do Consumo e o Desejo da Utopia.....	96

Capítulo II – AUTONOMIA, REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Introdução	111
1. Os Princípios de (Des)Regulação, de Emancipação e Autonomia em Educação e na Escola	111
2. Entre a Autonomia, a Regulação e a Emancipação: Tensões e Paradoxos.....	128
2.1. A Autonomia e a Heteronomia	131
2.2. A Autonomia entre a Auto e a Hetero Regulação	132
2.3. A Autonomia e a Emancipação.....	134
3. “Gafes e Contragafes” no Conceito de Autonomia.....	136
3.1. A <i>Autonomia Requentada</i>	141
3.2. A <i>Quase Autonomia</i>	142
3.3. A <i>Autonomia Redonda</i>	143
3.4. A <i>Autonomia Crísica</i>	144
3.5. A <i>Autonomia Sensata</i>	145
4. Entre a Autonomia, a Regulação e a Emancipação: <i>um</i> Diálogo Conceptual.....	151

II PARTE – O TEXTO

Capítulo III – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO E OS PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO E DE AUTONOMIA
--

Introdução	161
------------------	-----

1. Administração Educacional e Perspectivas Organizacionais	161
1.1. Administração Educacional	162
1.2. Perspectivas Organizacionais	166
1.3. Análise da Escola Pública como Organização	173
1.3.1. Modelos Organizacionais de Escola	178
2. Processos Comunicacionais nas Organizações e Representações de Autonomia.....	193
2.1. Abordagens Relacionais e Comunicacionais	199
2.1.1. Condenação à Comunicação	204
2.1.2. Teorias da Comunicação	207
2.1.3. Percepção Social e Representações de Autonomia na Escola	211
2.2. A Escola como “Organização Comunicativa”	220
3. A <i>Agência Humana</i> e a Autonomia: o Agir Organizacional e Comunicacional	229

Capítulo IV – POLÍTICAS EDUCATIVAS E AUTONOMIAS

Introdução	239
1. Das Políticas das Décadas de 80 e 90 às Políticas Actuais.....	239
1.1. As Políticas Híbridas	248
1.2. A Governação das Escolas	254
1.3. Autonomia Decretada – Decreto-lei nº 115-A/98	260
2. As Autonomias, Tendências e (Re)politização da Escola: o <i>Peripatetismo</i>	272
2.1. A Autonomia e os Poderes Reguladores	277
2.2. A Autonomia e os Poderes Desreguladores	278

2.3. A Autonomia e os Poderes Emancipadores.....	279
--	-----

III PARTE – O CONTEXTO

<p>Capítulo V – O ESTUDO DA GÉNESE DA AUTONOMIA NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA</p>

Introdução	287
1. Organização e Percurso da Investigação.....	288
2. Fundamentação Epistemológica e Metodológica	291
3. Recolha de Dados e Procedimentos de Análise	296
3.1. Observação.....	297
3.2. Recolha Documental.....	298
3.3. Inquéritos por Questionário.....	301
3.4. Entrevista	304
4. Análise e Interpretação de Dados	309
4.1. Contexto: “Por uma Escola à Medida do Nosso Querer”	310
4.1.1. Perspectiva Histórica	310
4.1.2. Equipa	313
4.1.3. Organização Minuciosa	317
4.1.4. Tradição de Dinâmica da Escola	327
4.1.5. “Por uma Escola à Medida do Nosso Querer”: Sinopse	330
4.2. Representações dos Professores e dos Alunos sobre a Autonomia Escolar – “A Hipocrisia Organizada”.....	331
4.2.1. Representações dos Professores: “A Burocratização da Mente”	332
4.2.1.1. Autonomia	332

4.2.1.2. Ocupações da Direcção Executiva	336
4.2.1.3. Características da Assembleia de Escola.....	340
4.2.2. Representações dos Alunos: “A Hipocrisia Reina nas Escolas”	344
4.2.2.1. Autonomia	345
4.2.2.2. “Ser Aluno num Contexto Autónomo”	348
4.2.3. Representações dos Professores e dos Alunos sobre a Autonomia Escolar – “A Hipocrisia Organizada”: Sinopse.....	352
4.3. “Escola com Projecto Educativo: Apostar na Qualidade do Ensino”	356
4.3.1. “A Escola já tinha Projecto”	357
4.3.2. “Alunização”	365
4.3.3. Comunicação na Escola	366
4.3.4. “Discurso Emancipatório”	369
4.3.5. “Escola com Projecto Educativo: Apostar na Qualidade do Ensino”: Sinopse	372
4.4. O Direito e o Dever numa Autonomia Redonda	373
4.4.1. Processo de Implementação Legal: o Direito	374
4.4.2. Esperança de Mudança: o Dever	380
4.4.3. O Direito e o Dever numa Autonomia Redonda: Sinopse.....	384
4.5. A Centralidade de uma Agência Humana nas Autonomias da Escola – <i>a Lenda da Estátua com Pés de Barro</i>	387
4.5.1. Os Professores	388
4.5.2. Os Alunos	397
4.5.3. Os Pais e Encarregados de Educação	405
4.5.4. Outros Membros da Comunidade.....	410
4.5.5. A Centralidade de uma Agência Humana nas Autonomias da Escola – <i>a Lenda da Estátua com Pés de Barro</i> : Sinopse.....	415
5. Síntese Interpretativa	420
5.1. Da Autonomia Crisíca à(s) Autonomia(s) Sensata(s)	421
Considerações Finais: Diálogos sobre Autonomias	439

Referências Bibliográficas 455

Pesquisa e Consulta Bibliográfica 481

Apêndices

Anexos

ÍNDICE DE QUADROS

Capítulo I

Quadro I.1. Autonomias: dimensões e princípios	95
--	----

Capítulo III

Quadro III.1. Modelos organizacionais <i>versus</i> teorias comunicacionais	199
Quadro III.2. Representação social: a autonomia na escola	219

Capítulo IV

Quadro IV.1. A administração educacional em Portugal (1980-2000).....	242
---	-----

Capítulo V

Quadro V.1. Entrevistados, local de realização e da duração das entrevistas	307
Quadro V.2. Categorias de análise das entrevistas	309
Quadro V.3. Apresentação da evolução do número de turmas de 87/88 a 99/00	313
Quadro V.4. Apresentação da população escolar nos últimos anos	321
Quadro V.5. Apresentação da evolução do número de turmas de 96/97 a 02/03	322
Quadro V.6. Caracterização da escola LP, no ano lectivo 99/00, quanto ao número de professores, funcionários e alunos e distribuição das turmas pelos níveis de ensino.....	322
Quadro V.7. Sentido das concordâncias face às afirmações de acordo com os professores respondentes	334
Quadro V.8. Demonstra as principais ocupações da DE tendo em conta a maior votação dos professores respondentes	338
Quadro V.9. Características mais valorizadas para os elementos que compõem a AE após somatório dos resultados dos itens <i>Relativamente importante e Importante</i>	342
Quadro V.10. Representações sobre a autonomia (1)	347
Quadro V.11. Representações sobre a autonomia (2)	348

Quadro V.12. Representações sobre ser aluno num contexto de autonomia.....	348
Quadro V.13. Quadro resumo das possibilidades de autonomias na escola	427

ÍNDICE DE FIGURAS

Capítulo V

Figura V.1. Estrutura orgânica da Escola LP	318
Figura V.2. Construção dinâmica das autonomias escolares.....	429

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Capítulo V

Gráfico V.1. Apresentação da distribuição das principais ocupações da DE após somatório dos resultados dos itens <i>Importante</i> e <i>Muito Importante</i>	337
Gráfico V.2. Apresentação da distribuição das características mais valorizadas pelos elementos da AE após somatório dos resultados dos itens <i>Importante</i> e <i>Muito Importante</i>	341
Gráfico V.3. Distribuição das respostas dos alunos quanto ao conhecimento sobre os órgãos que governam a escola	345
Gráfico V.4. Distribuição das respostas dos alunos quando inquiridos sobre o conhecimento da autonomia	346

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I. Esquema: Momentos da Investigação

Apêndice II. Resumos das Actas das Reuniões do Conselho Executivo,
Conselho Pedagógico e Assembleia de Escola

Apêndice III. Inquérito aos Professores

Apêndice IV. Inquérito aos Alunos

Apêndice V. Análise de Conteúdo das Entrevistas

Apêndice VI. Transcrição da Entrevista ao PAE

LISTA DE ANEXOS

Anexo I. Esquema Gráfico da Escola LP

Anexo II. Estrutura Orgânica da Escola LP

Anexo III. Programa / Efeméride dos 25 Anos da Escola LP

Anexo IV. Decreto-lei nº 115-A/98 de 04 de Maio

INTRODUÇÃO GERAL

Neste trabalho, assumimos uma constante curiosidade e atracção pelos contextos de interacção, nomeadamente pela humanização das relações humanas. A vontade de proceder a uma abordagem da educação nestes moldes é também devedora da preocupação de encontrar novos desafios e ideias para a escola actual, em que não se descure um sentido crítico interventivo e problematizador, capaz de promover na escola um sentido dialógico, reflexivo e de bom senso; capaz de proporcionar simultaneamente conhecimento rigoroso e bem-estar afectivo e emocional.

Na alquimia da humanização das relações humanas seguimos os pensamentos de Ribeiro (1992), quando nos afirma que as relações humanas são sistemas interaccionais em desenvolvimento dotados de dinâmicas internas e externas (isto é, são sujeitas a influências próprias e dos contextos). E pensamos, de acordo com Lopes (1999), que as concepções modernas têm privilegiado uma visão da pessoa individualista e associal e que é necessário procurar desenvolver uma outra visão mais social e solidária da pessoa.

Numa perspectiva global, este trabalho insere-se no quadro disciplinar das Ciências da Educação e realça a possibilidade de pensar o campo educativo atravessado por temas híbridos, questionando os diferentes discursos e a cientificidade em educação.

Em nome da ciência e da capacidade de interrogar os discursos que se produzem e que assumem a incerteza, a hibridez e a conflitualidade contemporânea, vale procurar “a ciência tal qual se pensa, se sente e se faz” e analisar o processo de educação enquanto projecto utópico, procurando deste modo, como sugere Correia (1998), substanciar “as ambiguidades constituintes das ciências da educação não como perturbações ou défices epistemológicos que as afasta de um ideal de cientificidade, mas considerando-as como riscos inerentes ao exercício de uma actividade crítica e susceptíveis de se tornarem numa vantagem acrescida” (1998: 189). Nesta óptica, o mesmo autor caracteriza as Ciências da Educação “como um espaço de convergência de uma pluralidade de matrizes disciplinares e, portanto, um espaço potencialmente propenso à interdisciplinaridade” (*ibidem*: 19), cujo objecto

empírico se traduz “num espaço social apelante para a articulação metódica do individual com o social” (*ibidem*). Contudo, como também nos evidencia Correia (*ibidem*), estes propósitos foram instrumentalizados, acabando por fragilizar uma certa promessa das Ciências da Educação de reconstrução do campo educativo em torno de racionalidades comunicacionais, críticas e emancipatórias.

A possibilidade de (re)inventarmos a emancipação social é enunciada a partir da própria modernidade. O cenário da modernidade tardia (Giddens, 1994a) envolve um quadro compósito de dimensões complexas e de tensões que exigem o abandono da crença no desenvolvimento harmonioso e dinâmico do projecto da modernidade. As preocupações em torno do desenvolvimento equilibrado, ou mesmo dos (des)equilíbrios ou das rupturas, passam-se a acentuar e a intensificar o desenvolvimento, diferenciado das esferas sociais e em simultâneo, dos princípios e racionalidades antes mais negligenciados, e agora vistos como mais capazes para encetar novos modelos de desenvolvimento. O desenvolvimento pretendido é extremamente complexo e sujeito a contradições, percursos irregulares e desequilibrados, mas é também capaz de infinitas possibilidades. Queremos com isto dizer que uma das virtualidades do nosso tempo é a possibilidade de exigirmos e aceitarmos a presença simultânea de lógicas contraditórias, valorizando ou identificando o que de mais positivo ou negativo cada uma nos possa oferecer, ou seja, promovendo a simultaneidade das lógicas até agora em oposição. Vivemos a hibridez dos tempos, a incerteza e a crise, a influência recíproca da vida social e pessoal, a subjectivação. É um tempo desafiador, um tempo radical que exige uma nova recombinação social.

Sousa Santos (2000) considera que as sociedades e as culturas contemporâneas estão em “transição paradigmática”, isto é, encontram-se em trânsito do paradigma da modernidade, cuja falência parece evidente, e um outro “paradigma emergente”. Para o autor, esta transição tem uma dimensão epistemológica e outra dimensão social. A primeira refere-se à tensão entre o conhecimento regulação (o paradigma dominante da ciência moderna) e o conhecimento emancipação (que caracteriza sucintamente como “um conhecimento prudente para uma vida decente”). Na dimensão societal, a

transição realiza-se no abandono da sociedade patriarcal de produção e consumo capitalista e de uma democracia de desenvolvimento frágil que é pouco participada e reproduz desigualdades.

Correia (1998) realça a existência de um consenso alargado sobre a extensão da crise aos vários níveis sociais e, particularmente e de modo profundo, ao nível do mundo educativo. Contudo, alerta que esse consenso deixa de ser unânime quando se estende a crise ao modo de pensar cientificamente a educação. Acentuando a ideia de que a crise da modernidade educativa resulta de uma crise das modernas modalidades de se pensar e praticar a educação, partindo da crise, propõe uma digressão sustentada numa epistemologia da controvérsia e da escuta.

Por seu lado, também Dubar (1997; 2006)¹ começa por definir a crise como “fase difícil gerida por um grupo ou indivíduos”, constrói a sua argumentação centrando-se na relação entre a crise das relações sociais e as crises existenciais do sujeito e desenvolve uma visão antropológica, sustentando que este tipo de crise afecta, em simultâneo, os comportamentos económicos, as relações sociais e as subjectividades individuais. No prefácio da obra, Correia (2006) diz-nos que o autor, apoiado nas contradições e conflitos sociais da modernidade nos seus vários domínios (económico, social e político), analisa as relações entre a crise da modernidade e a crise das identidades.

Por sua vez, Lopes (1999) começa por constatar como as crises das relações sociais modernas são o núcleo estruturante para analisar as crises de identidade, e para estudar e aprofundar as crises das identidades docentes.

Com estes autores, fomos olhando e definindo os processos de crise instalados nas sociedades modernas essencialmente nestas últimas duas décadas. Referiremos os que foram mais estruturantes e organizadores do nosso pensamento. Em geral, sobre a crise (e de acordo com as leituras efectuadas), podemos afirmar e defender que a modernidade nos seus vários domínios produziu contradições estruturais, incertezas e conflitos sociais, mas

¹ Neste último trabalho demonstra a propósito da construção das identidades pessoais, sociais e profissionais – a crise das identidades – que entende como devedora das alterações das sociedades nos diferentes campos: familiares, relações de género, de trabalho, profissões, religioso, político e institucional.

também crises subjectivas e pessoais. Vivemos um tempo e um contexto de crise da modernidade cujos mitos fundadores já não nos satisfazem e em que não encontramos outros de substituição. Vivemos no paradoxo, na hibridez e nas realizações contraditórias, incertas e flexíveis. Esta dinâmica da crise exacerba o carácter paradoxal da conjuntura social e pessoal: acentua, por um lado, o fim das metanarrativas e das certezas estruturantes e, por outro, abre um conjunto de questionamentos e novas interpretações heurísticas. A mesma dinâmica também permite perceber o que se joga na crise e quais os mecanismos para a superar, pois todas as crises transportam possibilidades de superação (ainda que, por vezes, radicais).

Em geral, a comunidade das Ciências da Educação vem afirmando que a crise da escola (a par de outras crises: a da modernidade, a das metanarrativas, a das sociedades, a da educação, a dos professores, a dos jovens) é, antes de mais, a expressão de um desajustamento do seu modelo organizacional (que é secular) às características do momento da modernidade em que nos encontramos. Baseando-nos na premissa de que a escola e a autonomia são invenções modernas, consideramos que estes desajustamentos se materializam em dois pontos fulcrais: os nossos tempos exigem uma escola para e de todos que seja capaz de respeitar, atender e ter sentido para cada um; a escola, em nome da igualdade, da justiça e da expansão, seleccionou, estratificou e excluiu, e a emergência da escola foi desenhada para “ensinar a todos como se fossem um só”.

De facto, consideramos que, na crise da escola, se encontra essencialmente um sentido pedagógico e organizacional, na medida em que se mantém a forma escolar como um modo de organização em que imperam a ordem e a burocracia, o que contribui para que a escola não satisfaça o mandato de democratização de uma escola de massas. E apesar de reconhecermos a existência de alguns esforços e reformas com intuítos generosos, o certo é que se agravam as situações de conflito e injustiça, quer para professores, quer para alunos.

A educação, e mais especificamente a escola, acompanham as mudanças e as controvérsias do mundo social moderno. A escola enfrenta a modernidade no seu espaço institucional, ou seja, na sua dimensão

organizativa e na sua especificidade relacional, enquanto contexto de pessoas – professores, alunos, funcionários, comunidade – que interagem individual e colectivamente e que espelham diferentes dimensões e tempos da *modernidade*.

De certo modo, parte da crise da escola e do ensino reflecte a natureza anacrónica da escola e o tipo de soluções preconizadas; segundo Hargreaves (1998: 27), “As escolas e os professores ou se agarram a soluções burocráticas de tipo modernista (mais sistemas, mais hierarquias, mais mudanças impostas, mais do mesmo), ou retrocedem nostalgicamente em direcção a mitos pré-modernos de comunidade, de consenso e de colaboração [...]”. As escolas espelham esta co-presença de lógicas, aparentemente contraditórias e ambivalentes, de registos pré-modernos, modernos e pós-modernos, acentuando, “À medida que o tempo passa, este hiato entre o mundo da escola e o que existe para além dela [...]” (*ibidem*).

Na narrativa da modernidade, a autonomia concebe-se subjacente a ideais de liberdade, autoridade e respeito, e considera-se intimamente ligada à democracia, no sentido da proximidade dos actores ao poder: “não há autonomia da escola sem o reconhecimento da ‘autonomia dos indivíduos’ que a compõem. Ela é portanto resultado da acção concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa” (Barroso, 1997: 20).

Todavia, na análise das organizações modernas, a pertinência e a singularidade do discurso da autonomia atinge uma maior centralidade, fazendo emergir os conceitos de liberdade, independência, subjectividade e potencial humano. O conceito, por sua vez, tem um carácter, nas sociedades modernas, polissémico, atravessado por uma simultaneidade de lógicas contraditórias, ambíguas e de difícil interpretação.

Este trabalho, *(D)Enunciar a Autonomia*, centra-se nos discursos da autonomia e o seu principal objectivo é estudar e perceber a génese da autonomia no microcosmos escolar; trata-se, concretamente, de compreender o processo de génese e de implementação do modelo de autonomia na escola pública decorrente da aplicação do Decreto-lei nº 115-A/98, indagando sobre as possibilidades de uma *agência humana* capaz.

No fim da década de 1990, instalou-se um discurso forte e retórico, emanado pela administração central, sobre a autonomia e a governação da escola, que favoreceu um alargado debate na sociedade, na escola e nos professores, quer através dos órgãos de comunicação social e dos sindicatos, quer da comunidade das Ciências da Educação, dos investigadores e dos professores em geral.

Numa primeira fase, tentámos escutar as diversas ideias e perspectivas e visões e preocupações paradoxais. Percebemos que, apesar da novidade que a autonomia poderia representar para a escola portuguesa de larga tradição centralista, as pessoas falavam da autonomia com muita proximidade e conhecimento, ainda que sobre ela apresentassem visões díspares e aplicações contraditórias. Os discursos pautavam-se por vários exageros e alertas ambíguos, criando-se aos poucos um clima de progressiva instabilidade e desconfiança. A autonomia surgia com um carácter simultaneamente simples e complexo. Estas observações levaram-nos a pensar que existia nas pessoas uma representação sobre a autonomia sujeita à sua própria experiência de desenvolvimento humano e, portanto, pessoal e subjectiva, representação essa que, aplicada à escola, se traduziria num desenvolvimento crítico da autonomia. Deste ponto de vista tínhamos na própria génese da autonomia a sua crise. Esta passou a ser a nossa primeira base de indagação: a génese e a crise da autonomia serão simultâneas?

A autonomia era representada de acordo com um certo conhecimento pessoal, representação “aplicada” à realidade social e escolar. Estas intimidade e familiaridade geravam então retóricas em que se perdiam oportunidades de questionamento, e ao mesmo tempo, e paradoxalmente, acentuavam-se os sentimentos de incerteza e descontrolo nos diversos contextos de acção.

A crise espreitava e fazia-nos também perguntar sobre as relações da autonomia com o projecto da modernidade em crise, levando-nos às três primeiras perguntas que nos conduziram na pesquisa: Será a autonomia moderna? Será simultânea a génese e a crise da autonomia? A *agência humana* assume *um* lugar central no desenvolvimento da autonomia?

Enunciar o conceito de autonomia e compreendê-lo permitiria avançar com as indagações. Começámos (como já o dissemos) por orientar o nosso

estudo, perscrutando uma plêiade de autores que referiam a *crise* nos seus trabalhos. Estas primeiras ideias levaram-nos pelos meandros da modernidade e pelas definições de crise aplicadas aos mais diversos sectores.

O nosso propósito de partida foi então, o de tentar compreender a dimensão do compromisso na autonomia, entendendo a autonomia enquanto processo, vivência e política de vida. Nas palavras de Freire, a autonomia é “amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladas de decisão e de responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade.” (Freire, 1997a: 121).

Por isso, nós não nos baseamos tanto num olhar administrativo, financeiro ou científico sobre a autonomia, mas essencialmente nas dinâmicas pessoal e intersubjectiva para que aponta o conceito. Consideramos, no entanto, e de acordo com Freire, que “Ninguém é autónomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai-se constituindo na experiência de várias inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (1997a: 120). A ideia de co-responsabilização dos grupos envolvidos tornou-se central ao aprofundamento do nosso trabalho. Queríamos salientar a presença, o agir dos actores, ou seja, a agência humana que, na sua busca inconclusiva e identitária, fosse capaz de nos levar pelos meandros da autonomia. A *agência humana* que é (também) salientada pelos professores, que frequentemente referem os recursos humanos – as pessoas na organização escola – como fundamentais ao desenvolvimento de verdadeiras práticas de autonomia.

Com este estudo, pretendemos captar o processo de génese e construção social da autonomia na escola secundária, na tentativa de desocultar a presença simultânea de lógicas emancipatórias e regulatórias na forma como os actores (agentes) sociais percebem e desenvolvem o projecto de autonomia e como desenham o contexto autonómico e de identificar os princípios de acção, de agir individual ou social que nele se fazem sentir.

Três afirmações assumiram o estatuto de hipóteses:

- No processo de implementação do projecto de autonomia em Portugal, as lógicas emancipatória e regulatória coexistem, como duas faces de uma mesma moeda;
- A génese da autonomia encerra a sua própria crise;
- O processo de construção social da autonomia desenvolve-se num contexto de interdependências e de acção colectiva organizada em que a *agência humana* assume *um* lugar central.

De um modo específico pretendíamos:

- Esclarecer e reflectir sobre o processo de implementação do Decreto-lei nº 115-A/98 no contexto político da educação escolar portuguesa;
- Estudar e conhecer, por dentro, o processo de (génese e) construção da autonomia na escola secundária através de um *estudo de caso* (tipo observacional e descritivo) de uma escola 3/SEC, realizado a partir da observação do quotidiano escolar (durante o primeiro triénio da implementação da autonomia) e, essencialmente, dos momentos de decisão e de reunião dos órgãos de direcção e gestão da escola: Conselho Executivo (CE), Conselho Pedagógico (CP) e Assembleia de Escola (AE);
- Identificar e reconhecer as lógicas que são ou não reforçadas no processo de desenvolvimento e exercício da autonomia das escolas;
- Compreender o impacto do modelo de autonomia, a crise ou o fracasso, a limitação ou o aprofundamento.

Ancorados num paradigma qualitativo e numa perspectiva fenomenológica, procuramos com o nosso estudo dar conta da compreensão interpretativa que subjaz à diversidade de interacções humanas no contexto escolar que se assume a implementar a autonomia. Convocámos por isso o interaccionismo simbólico (IS), cujos principais percussores foram Mead (1962) e Blumer (1982), que focaliza a ideia de mediação da experiência humana através da interpretação.

São três as premissas do interaccionismo simbólico: a primeira é a de que as pessoas orientam os seus actos de acordo com o significado que lhes

atribuem; a segunda define a interacção social que cada um mantém – consigo e com o outro ou outros – como determinante do significado das coisas; a terceira expõe que os significados mudam em função do processo interpretativo desenvolvido pela pessoa e pela sua interacção com os outros e com as coisas.

O interaccionismo simbólico assume radicalmente a interacção humana, entendendo-a (como à sociedade) como processo dinâmico de construção social, em que as pessoas em acção interagem de modos imprevisíveis e complexos, construindo e interpretando (percebendo) os seus mundos de vida e a sociedade. A abordagem valoriza o agir, o criar activamente da pessoa humana e os processos interaccionais realizados num determinado contexto, razão pela qual nos pareceu profundamente pertinente para os objectivos da nossa pesquisa.

Este trabalho está estruturado em três partes, o Pretexto, o Texto e o Contexto. A primeira, o Pretexto, pretende dar conta das motivações e das preocupações iniciais que nos moveram para esta problemática e engloba os Capítulos I e II da tese onde conceptualizamos os meandros da modernidade e da autonomia (desde quando, aonde e como), os princípios, a polissemia, a ambiguidade e os entendimentos sobre os conceitos. A segunda, o Texto, diz respeito essencialmente à configuração de um quadro de referência teórico capaz de articular, integrar ou combinar o Pretexto e o Contexto. Trata-se da chegada a um olhar possível e textualizado para a análise de uma realidade específica da escola, que conta com os contributos dos Capítulos III e IV, em que contextualizamos a escola e a autonomia nas perspectivas organizacionais e da acção comunicacional e na política educativa. A última parte, o Contexto, constituída pelo Capítulo V, é relativa ao trabalho empírico realizado numa escola secundária e evidencia o processo de génese e implementação das práticas inspiradas pelo projecto de autonomia.

Se o pretexto e o texto enunciam olhares caleidoscópicos das autonomias, o contexto denuncia a *autonomia crísica* e permite encontrar um quadro político de anunciação de um novo agir autonómico que referimos como *autonomia sensata*.

No Capítulo I, partimos do pressuposto de que a autonomia se desenvolve a par dos ideais da modernidade, e portanto, como tal, de que a autonomia é moderna. Percorremos o processo de modernidade nos pontos de vista histórico, filosófico, científico, organizacional e da educação, dando conta da metanarrativa da modernidade. Definimos a modernidade nos diversos domínios através de uma argumentação dialógica e política. Evidenciamos a perda das metanarrativas, assumindo a fragmentação e a pluralidade da modernidade. Consideramos a modernidade tardia não só como um tempo de transição paradigmática mas também um tempo de recomposição ou recombinação paradigmática. Quanto à autonomia, anunciámo-la nas dimensões epistemológica, pessoal, filosófica e social. Concluímos com um quadro sinóptico das dimensões e dos princípios de autonomia que sustentam e justificam o uso neste trabalho do termo no plural: autonomias.

Articulamos, ainda, os momentos da modernidade e as autonomias, reflectindo os ideais que lhes são subjacentes e identificando em cada um a representação de autonomia.

No Capítulo II, caracterizamos os princípios de autonomia, de regulação e de emancipação em sentido geral, na Educação, e especialmente na Escola. Damos conta das tensões paradoxais entre os conceitos e apresentamos uma leitura complexa que valoriza a presença simultânea de lógicas contraditórias, quer nos discursos, quer nas acções e decisões. Por sua vez, apresentamos e reflectimos sobre os princípios de autonomia, de emancipação e de regulação para a escola, de acordo com a proposta regulamentar de governação da escola.

Discutimos a autonomia em e por relação com estes conceitos e acabamos propondo *um diálogo conceptual* entre a Autonomia, a Auto e Hetero Regulação e a Emancipação. Por último, analisamos as peripécias do conceito de autonomia propondo e articulando novas definições e perspectivas de autonomia: *autonomia requentada*, *quase autonomia*, *autonomia redonda*, *autonomia crísica* e *autonomia sensata*.

No Capítulo III, privilegiamos um olhar informado pelos contributos da investigação na perspectiva das Teorias da Organização e da Comunicação. Sobre as primeiras, traçamos o impacto dos estudos da administração

educacional e de uma sociologia e de uma psicologia social das organizações. Será com o entendimento da escola enquanto organização social (educativa) complexa e multifacetada mas específica que estudaremos o processo de construção social do projecto de autonomia. Tentamos realçar a panóplia possível de abordagens à escola no domínio organizacional, reconhecendo que, consoante o enquadramento que façamos, obteremos para a escola um determinado modelo compreensivo (explicativo) e um tipo de metáfora ou imagem diferente. Acentuamos, fundamentalmente, os contributos e as principais dimensões dos modelos: burocrático, político, de ambiguidade e cultural.

Desenvolvemos uma mesoabordagem à escola como contexto organizacional, e de comunicação e interacção social. Definimos, então, a escola como “a oficina do Homem a fazer-se” (Grácio, 1995) e analisamos a organização escola no âmbito sistémico e contextual da comunicação e da interacção social. Nesse âmbito, importam-nos as pessoas e os seus processos comunicacionais e relacionais (quer organizacionais, quer interpessoais).

Realçamos, na escola, uma visão interaccional que se assume como possibilidade de humanização das relações humanas. Valorizamos um entendimento centrado nas acções dos indivíduos, nos seus interesses, nos seus pontos de vista, nas suas estratégias, num dado sistema concreto de acção, com um sentido Freireano de *praxis dialógica*, de conflito e negociação seguindo Crozier e Friedberg (1977) ou, ainda, com Ribeiro (1991a, 1992), relacional e de poder social, onde se aprofunda o estudo sobre *a agência humana*.

Estudamos os paradoxos e a diversidade de lógicas de acção presentes na escola, bem como as representações sociais de autonomia, e tratamos de (re)criar o autor em cooperação e solidário numa escola mais democratizadora (Touraine, 1998).

Neste âmbito, evidenciamos a importância, nas organizações, das dinâmicas de interacção, dos (micro) poderes e das influências, da dependência autonómica relativamente à *agência humana*, isto é, realçamos

que, na escola, o recurso (agente) são as pessoas que diariamente *são e fazem* a escola e *constroem* a autonomia.

No capítulo IV, após reconhecermos a importância, em Portugal, dos avanços democráticos (do final da década de 60 e a década de 70) que originaram novas reformas na escola e na Educação, partimos da conjuntura política da educação de implementação do modelo de gestão e autonomia da escola pública (Decreto-lei nº 115-A/98 – modelo de governação da escola) e tratamos de analisar, definir e compreender como se processa a emergência do projecto de autonomia na escola (a génese). Por um lado, enquadrámos o desenvolvimento da “gestão democrática” até ao regime de autonomia (analisando o próprio decreto e comparando-o com outros documentos). Por outro lado, clarificamos a polissemia do conceito de autonomia, identificando equívocos, representações ou possibilidades – de mudança, (re)politização e acentuação de poderes (regulatórios ou emancipatórios) na escola – na assunção do desenvolvimento de uma prática educativa autónoma concretizada por sujeitos participativos (nas acções e nas decisões individuais e colectivas). Concentramo-nos nos poderes da autonomia (reguladores, desreguladores e emancipadores) e nas lógicas presentes na escola. Estudamos a dimensão político-administrativa da autonomia, apresentando tendências e possibilidades de (re)politização da escola.

No capítulo V, através da oportunidade empírica, evidenciamos o (D)Enunciar da autonomia (Enunciar/Denunciar/Anunciar). Apresentamos o *estudo empírico*, situado no paradigma qualitativo e concernente a um *estudo de caso*. Fundamos o percurso e as opções, contextualizando e caracterizando a escola secundária e o *discurso directo dos que governam a escola*, enfatizando o olhar dos professores e as suas representações sociais sobre a autonomia da escola pública. Procuramos dar à escola e aos actores a centralidade devida, apresentando os diferentes momentos da construção social da autonomia. Paradoxalmente, apresentamos a autonomia a (des)fazer-se, conta-se o fracasso, a alienação, a perda, assumindo o processo crítico e o dever de autonomia que se instalou na escola pública como a implementação da autonomia crítica.

O entendimento que fazemos (e enunciamos) sobre a génese do processo de autonomia faz-nos equacionar dimensões paradoxais que nos levam a (re)pensar a autonomia da escola pública como a *lenda da estátua com pés de barro*. A nossa ideia, na utilização desta imagem, prende-se com este estudo sobre a génese da autonomia, em que estudamos (observamos) a presença simultânea e contraditória de diferentes lógicas no desenvolvimento do projecto, que geram, nos sujeitos de acção, uma ambiguidade de significado de difícil interpretação e de conotação problemática. Daí esse mito da oponência categórica de conceitos que dependem e/ou de que depende a realização de horizontes humanos.

Realçamos a centralidade de uma agência humana, para finalmente apontarmos as forças que emanam do interior da escola e as exigências do conceito de autonomia que, na sua realização, exige conhecimento, liberdade, responsabilidade e vontade. Por último, assumimos a centralidade de uma “pedagogia da autonomia crísica”.

A construção desta pesquisa foi efectuada num constante vaivém entre a teoria e a empiria e atravessada por um longo período de estudo, de pesquisa e de reflexão. Para a execução final deste trabalho tivemos que proceder a um esforço de organização que se traduz na estruturação da problemática em capítulos. Assumimos, no entanto, a sua instabilidade e a possibilidade de outras combinações.

Nas considerações finais (e dado que o nosso estudo é relativo a um tempo eleito de esperança), apresentamos uma visão caleidoscópica da autonomia em que se salienta a retórica inoponente do conceito de autonomia (demasiado forte e possível) em contraste com o horizonte das suas práticas (humanas) difíceis, controversas, políticas, imprecisas – e tendencialmente frágeis –, contraste que acentua a *autonomia crísica* da escola pública ou a autonomia da escola pública como a *lenda da estátua com pés de barro* (Ferreira, 2004).

Neste estudo, tentamos, sem dúvida, aprofundar a problemática da autonomia. Este trabalho permitiu-nos desenvolver um conjunto de reflexões e de interrogações que nos permitia começar por enunciar e em seguida

denunciar a autonomia para que, a partir da compreensão e da reflexão da gênese da autonomia na escola pública secundária, possamos discuti-la no âmbito da consolidação simultânea da gênese crísica da autonomia. Será este paradoxo que nos permitirá anunciar outra(s) autonomia(s) sensata(s).

Certamente, a reflexão demonstra a nossa implicação em construir uma escola tendencialmente mais democrática e dos sujeitos (da *agência humana*, isto é, das pessoas, para as pessoas e com as pessoas) e, nesse sentido, exige-se a compreensão e o aprofundamento necessário do compromisso das autônomoas na escola, sintetizado no (D)Enunciar a Autonomia e no argumento da educação da autonomia crísica, pois aí radica a autonomia da escola como um hábito que se adquire, se apre(e)nde, através do conhecimento, da liberdade, da responsabilidade e da vontade.

Neste meandro, fazemos uma síntese interpretativa da *autonomia crísica à autonomia sensata*, onde pretendemos discutir a autonomia como uma solução e não como um problema. Aliás, esta perspectiva possui algumas vantagens, é inevitável em muitas circunstâncias, e será um modelo a seu tempo obrigatório na escola. No entanto, a autonomia sensata é, desse ponto de vista, entendida como uma mudança radical. Logo, precisamos de questões radicais: para que serve a autonomia sensata? Em que difere da autonomia crísica ou de outras formas de autonomia? Qual a sua especificidade?

I PARTE – O PRETEXTO

CAPÍTULO I
MODERNIDADE E AUTONOMIA(S)

Introdução

A articulação entre a Autonomia e a Modernidade resulta da associação do desenvolvimento do conceito de autonomia com o nascimento da modernidade.

Esta ideia de uma ligação entre a autonomia e a modernidade faz-nos levantar a questão: será a autonomia moderna?

Entre as promessas iniciais que contamos da modernidade revela-se o ideal de autonomia dos homens, ainda que, e em última análise, se mantenha incapaz a sua realização. Este modo de abordagem leva-nos a explicitar o que entendemos por modernidade e por autonomia e, para além da articulação e das diferentes perspectivas encontradas, admitimos que este conceito atinge outra centralidade no desenvolvimento das sociedades modernas, espelhando novos constrangimentos e tensões à medida que nestas sociedades se expandem as organizações.

Neste capítulo, apresentamos o processo de modernidade nos domínios da história, da filosofia, da ciência, da teoria das organizações e da educação. Caracterizamos a metanarrativa da modernidade. Desenvolvemos a autonomia nas dimensões epistemológica, pessoal, filosófica e social. Concluímos com um quadro sinóptico de apresentação de dimensões e princípios de autonomia e com a articulação dos momentos de modernidade e as autonomias.

1. Processos de Modernidade

Recorrendo ao *Dicionário de Sociologia* (1990), a modernidade designa, simultaneamente, um período da história humana e um conjunto de fenómenos que a caracterizam, cujo lugar de aparecimento é a Europa. Na definição dos seus traços decisivos e do momento do seu aparecimento encontramos algumas divergências e diferentes perspectivas.

Para uns, o seu início ocorreu por volta do século XVI inaugurando uma nova era, a pós-antiguidade. Para outros, a sua ligação faz-se ao século XVII e deve-se ao aparecimento da ciência e da filosofia política contratual. Ainda para outros, a sua emergência ocorre no século XVIII, com a Filosofia Iluminista, a par da industrialização e dos ideais revolucionários que nos levam até princípios do século XIX, ao triunfo da ciência, da técnica, do progresso e do capitalismo industrial.

Quer no domínio político¹, quer no religioso, a modernidade apresenta traços estáveis respectivamente de instauração de políticas de desenvolvimento europeu, de distinção entre público e privado e do desenvolvimento de registos democráticos, a par de uma tendência para a laicização.

Por sua vez, na economia moderna reconhece-se um crescimento exponencial de saber racional, inspirado pelo progresso, pelo esforço das técnicas de produção e de distribuição, de grande eficácia. Economicamente, a modernidade prometeu a eficácia e a eficiência, a produtividade e a prosperidade.

Estes traços tornam-se decisivos e de grandes repercussões sobre todos os aspectos da nossa condição social e humana. No entanto, quando se trata de atribuir isoladamente um ou diversos factores da modernidade, a unanimidade de opiniões cessa. Para uns foi determinante a ciência (Comte), para outros a indústria ou o capitalismo (Marx), para outros ainda, a racionalização (Weber). De facto, e de acordo com estes pontos de vista, vão-se desenvolvendo diferentes argumentos e teorias.

Neste contexto, a modernidade sofre de contestação quer pela nomenclatura, quer pela periodização, quer mesmo pela unicidade e traços dominantes. A modernidade é muito mais que um novo olhar, é uma nova etapa no desenvolvimento humano em geral.

Na sua pluralidade de características dominantes, a modernidade é reconhecida e assenta em ideais que remontam à História e às crenças da Filosofia das Luzes.

¹ Politicamente, a modernidade prometeu um Estado forte e a consolidação de um Estado Nação militarizado e providencial.

Neste registo, começamos por apresentar o processo de modernidade tendo em conta alguns dos contributos e articulações provenientes dos domínios da História, da Filosofia, da Ciência, da Organização e da Educação.

1.1. A Modernidade no Domínio da História, da Filosofia, da Ciência, da Teoria das Organizações e da Educação

Atendendo ao domínio histórico, a referência à modernidade aparece-nos em expressões como: *novos tempos*, *tempos modernos*, *mundo novo*. Como refere Habermas² (1998: 17), “A descoberta do ‘Novo Mundo’ bem como o Renascimento e a Reforma – os três grandes acontecimentos à volta de 1500 – constituem a transição epocal entre a Idade Moderna e a Idade Média.”³

Neste trabalho, e como base de reflexão, consideramos a Reforma, o Iluminismo e a Revolução Francesa (1789) para o nascimento dos tempos modernos. No entanto, salientamos como motor da evolução a revolução intelectual, moral e todos os seus componentes demográficos, sociais, económicos, técnicos e científicos, pois só com esta complexidade e pluralidade de factores faz sentido o discurso em torno da modernidade. É neste quadro compósito de conceitos dinâmicos, que nos acompanham até hoje (de crise, de revolução, de desenvolvimento, de progresso e de emancipação) que se inserem as novas realizações da sociedade, emergentes da conquista de relações sociais.

De acordo com o pensamento de Giddens (1996: 1), “[...] o termo ‘modernidade’ refere-se a modos de vida e de organização social que emergiram na Europa cerca do século XVII e que adquiriram subsequentemente, uma influência mais ou menos universal.” De facto, a

² Habermas apresenta-nos neste trabalho as origens filosóficas da era moderna, apontando novos contornos para as tensões e os conflitos contemporâneos.

³ Segundo o mesmo autor, o filósofo Hegel utilizava nas suas aulas esta nomenclatura para referir os tempos no mundo. “Hegel começou por utilizar o conceito de modernidade em contextos históricos como conceito epocal: os ‘novos tempos’ são os ‘tempos modernos’” (*in* Habermas, 1998: 16). “É também com estas expressões que Hegel, nas suas lições de filosofia da história, define os limites do mundo germano-cristão saído, por seu lado, da antiguidade greco-romana.” (*ibidem*).

presença da temporalidade, do espaço geográfico estão presentes na definição.

O início do novo milénio (século XXI) traz consigo o desejo de novas realizações e a nostalgia dos balanços e das análises retrospectivas do nosso viver social. Aliás, podem considerar-se os problemas humanos (ser, mudar e transformar as relações pessoais e sociais e querer viver juntos) como um dos principais desafios actuais. No entanto, o desânimo, o pessimismo, a angústia são pressentidos face ao incumprimento das promessas consideradas relevantes para as nossas vidas, como o sublinha Fukuyama⁴ (1999: 27): “o século XX, pode-se dizê-lo, fez de todos nós profundos pessimistas históricos”, na medida em que não nos é possível ignorar os dramáticos acontecimentos do século, nomeadamente as duas guerras mundiais, a emergência de Estados totalitários e fascistas, e o desenvolvimento de uma ciência nefasta quer do ponto de vista ambiental quer sob a forma de armas nucleares. É nesta conjuntura que assistimos à desumanização da sociedade, ao regresso do individualismo desenfreado, ao retorno do indivíduo associal, competitivo, destruidor, à perda de regalias sociais fundamentais e à emergência de um capitalismo desorganizado mas glorioso na sua lógica de mercado e na sua influência na (re)estruturação social e económica na base do consumo, reclamando prazer imediato e efémero, apontando no homem unicamente o seu aspecto económico.

Nesta perspectiva, Dalai-Lama (1999: 12) observa, na análise da sociedade moderna e na demanda da felicidade, “que aqueles que vivem em países materialmente desenvolvidos apesar da industrialização, se sentem mais insatisfeitos”. De facto, há no mundo ocidental, nos países mais ricos, uma retórica de hipervalorização da economia para o bem-estar geral. Mas “Este paradoxo pelo qual o sofrimento interior – podemos dizer o psicológico e o emocional – se encontra muitas vezes no seio da riqueza, está patente no Ocidente” (*ibidem*: 13). A sociedade impõe-nos o logro da felicidade humana na

⁴ Fukuyama, neste trabalho, regressa a questões filosófico-históricas do passado: qual o sentido e a direcção que segue a história da humanidade?, apresentando como resposta duas lógicas poderosas, uma a “lógica da ciência moderna” e a outra a “luta pelo reconhecimento”. Esta segunda lógica assenta na ideia de Hegel e a sua filosofia social – *de que para ter valor para mim próprio tenho de ter valor para os outros* – (Blackburn, 1997: 200).

conquista do bem-estar material e no poder do conhecimento; no entanto, “a felicidade nasce do desenvolvimento interior e não depende de factores exteriores” (*ibidem*: 15).

Se, por um lado, estas mudanças sociais evidenciam a competitividade e a economia capitalista, afectando o sistema mundial e influenciando o pensamento humano, por outro acentuam um desejo humano comum de se ser feliz e evitar o sofrimento. Como o refere o *Grupo de Lisboa*⁵ (1994: 17), “O mercado concorrencial não é tudo, não pode impor a sua lógica a outras dimensões humanas e sociais principalmente quando finge ignorá-las. Nem todas as ‘mercadorias’ estão disponíveis no mercado concorrencial.”

Portanto, e apesar da evidência e da força da economia, impõem-se limites estruturais aos desígnios humanos, às questões familiares, às relações sociais, ao desenvolvimento ambiental, à comunidade e à democracia. O que em certa medida leva este *Grupo* a considerar possível cumprir o desejo da partilha de uma experiência comum, deixando de lado as conquistas hegemónicas, tendo em vista uma lógica conciliadora de perspectivas de eficiência económica, justiça social e democracia política, fazendo-os afirmar como sua responsabilidade conjunta “mobilizar o engenho humano para servir prioritariamente as necessidades básicas e as aspirações da população mundial.” (*ibidem*: 23).

São de algum modo também estas ideias que levam Fukuyama (1999: 14) a questionar “Se, no final do século XX, faz sentido para nós falar, uma vez mais, de uma história da humanidade, coerente e direccionada, que eventualmente conduzirá a maior parte da humanidade para a democracia liberal.” Reacende-se então o debate em torno do homem e da felicidade humana, demonstrando a incompletude de um olhar que se feche na perspectiva económica. Deste modo, apresenta-nos “uma consideração que procura recuperar a totalidade do homem, e não apenas o seu aspecto económico” (*ibidem*: 17). O que vem realçar novamente as particularidades do

⁵ Este título “Grupo de Lisboa” é um nome relevante para Portugal dado tratar-se de um grupo composto por membros do mundo triádico (Japão, América do Norte, Europa Ocidental) que inicia os seus trabalhos conjuntos em Lisboa, em 1992. O seu nome possui, assim, o simbolismo de revelar Portugal pela sua história: os 500 anos de “Descoberta”, isto é, o 5º centenário da “Descoberta do Novo Mundo” (Pátria da Era dos Descobrimentos).

ser humano, isto é, a sua vontade de prestígio, de dignidade, de valor, de reconhecimento, fazendo-nos regressar a Hegel⁶ e ao não materialismo histórico ou ainda à complexidade do ser humano, da sua personalidade, as suas atitudes e contradições, os seus desejos e as suas razões.

Nas palavras de Lopes (2001: 33), “De facto, a modernidade ‘confecciona’ uma sociedade através de uma epistemologia hegemónica que, naturalizando o social como objectiva o natural, des-humaniza, ‘des-naturaliza’ o humano, definindo todo o homem através de uma só das suas partes e apenas alguns homens (e raramente as mulheres) como homens.”

São estes tempos de crise e mudança e de contradições em que a vida social e a ciência procuram novas relações, que se intensificam confrontos entre velhos e novos paradigmas; entre os velhos pressupostos das teorias clássicas e este período intervalar em que, parafraseando Sousa Santos (2000), admitimos a perspectiva de uma sociedade em “*transição⁷ paradigmática*”; ou seja, atravessamos um tempo de transição entre a instabilidade, a ambiguidade, a complexidade do presente e a incerteza, a subjectividade e a esperança num tempo que se avizinha. Nas palavras de Sousa Santos (1998: 6), “Tal como noutros períodos de transição, difíceis de entender e de percorrer, é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer,

⁶ Hegel, em 1807, iniciou os seus trabalhos de construção de um *Sistema de Filosofia* em que questionou a ciência, o sujeito e evidenciou o carácter sempre histórico e científico da filosofia, desenvolvendo assim a complexa obra de dois volumes, *Fenomenologia do Espírito*, procurando neste trabalho uma lógica que articulasse as figuras de sujeito, de consciência, com o mundo objectivo, ou seja, o discurso científico; evidenciamos parte destas suas intenções e da sua complexidade nestes dois pequenos excertos (Hegel, 1997: 67): “A série de figuras que a consciência percorre nesse caminho é, a bem dizer, a história detalhada da formação para a ciência da própria consciência”, ou ainda mais especificamente, “A razão apela para a consciência-de-si de cada consciência: Eu sou Eu; o Eu é o meu objecto e a minha essência, e nenhum Ihe negará essa verdade.” (*ibidem*: 154-155). Por sua vez, se atendermos a Althusser (1979: 133), ficamos a dever a Hegel a concepção da história como *processo*; contrariando uma ideia antropológica em Hegel da história, este autor revela que “Para Hegel, a História é um processo de alienação, mas este processo não tem o homem por sujeito. Na História hegeliana não se trata do Homem, mas essencialmente do Espírito [...]”.

⁷ Aliás, a ideia de transição de variação em Hegel possibilitou a dialéctica do Iluminismo e ao mesmo tempo colocou no nível filosófico a história contemporânea. Como o refere Habermas, “Hegel pôs o eterno em contacto com o transitório, o intemporal com o actual e, deste modo, transformou radicalmente o carácter da filosofia” (1998: 57).

só uma criança pode fazer mas que depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade.”

Este apelo inquietante do autor ao levantamento de questões, este modo de analisar estes tempos incertos, de algum modo alarga e retoma a discussão do *homem e a sua essência* e esta dimensão faz-nos associar outras leituras, como as de Heidegger⁸ (cf. 2000: 13, 14), que proferiu um discurso em meados da década de 50 em que apresentou uma reflexão em torno do pensamento e o nosso tempo, na qual afirmou a existência de dois pensamentos no homem: *o pensamento que calcula* e *o pensamento que medita*⁹.

Ao defini-los, teceu um emaranhado de considerandos e inquietações que o levaram a concluir do perigo que seria se (*ibidem*: 26) “[...] um dia, o pensamento que calcula viesse a ser o *único* pensamento admitido e exercido [...] porque então o Homem teria renegado e rejeitado aquilo que tem de mais próprio, ou seja, o facto de ser um ser que reflecte.” Ora, é possivelmente esta dimensão de reflexão, de intimidade, de proximidade de si próprio a maior liberdade das pessoas.

Apesar de todos estes indicadores preocupantes, surgem outras direcções diferentes e inesperadas que nos fazem esperar novos caminhos. De salientar que começa a ser reconhecido na comunidade científica o contributo dos estudos das mulheres e os movimentos histórico-sociais de emancipação da mulher podem referir-se como contributos para a mudança. O pensamento feminista caracteriza-se essencialmente por exhibir as diferenças de poder dissimuladas no género. Parafraseando Beauvoir (1949), “a mulher é o outro”, trata-se de contribuir para um outro sistema de definição, em que importa abolir aquele sistema em que a mulher é definida como um tipo de pessoa, cujas idiossincrasias são descritas em oposição à norma masculina.

Nesse sentido, Sousa Santos (1991) também refere a importância dos estudos feministas, principalmente nos últimos vinte anos, pela evidenciação

⁸ Reconhecemos neste pensador, questionador do homem e do seu tempo, filósofo do século XX, uma vida envolta em controvérsia.

⁹ É curiosa a argumentação em torno da definição dos pensamentos e o poder da técnica, da ciência contemporânea e a relação do homem com o que existe. O que nos leva a referenciar (Heidegger, 2000: 13, 14) “o pensamento que calcula corre de oportunidade em oportunidade. O pensamento que calcula nunca pára, nunca chega a meditar. [...] o pensamento que medita exige por vezes um grande esforço. Requer um treino demorado.”

das concepções dominantes das diversas ciências. Aliás, como afirma, no contributo feminista torna-se claro que “a natureza é um mundo de homens, organizada segundo princípios masculinos de guerra e luta, de individualismo, de competição, de agressividade, de descontinuidade com o meio ambiente. Enfim, um mundo capitalista e machista.” (*ibidem*: 36)¹⁰

Apesar de inegável a visibilidade alcançada pelas mulheres nos diferentes domínios, as assimetrias mantêm-se e o homem continua a usufruir dos lugares de poder maioritariamente em alguns sectores, como na administração, na gestão e nos negócios. De salientar que as assimetrias no mundo e, basicamente, as conquistas em torno de um espaço público e de direitos iguais entre homens e mulheres, referem-se ao mundo ocidental, porque a discriminação sobre as mulheres no planeta impera. Muitos são os países – China, Tailândia, Afeganistão, Índia, entre muitos outros – em que nascer mulher pode ser determinante e fatal.

Durante um longo período histórico os homens foram no espaço público a força de trabalho, os detentores de lugares de chefia, e as organizações privilegiaram uma hierarquia empresarial em que imperava uma lógica racionalizadora.¹¹

¹⁰ A este propósito gostaríamos de referir Condorcet (1743-1794) citado por Eliard (1993), entusiasta dos princípios revolucionários da Revolução Francesa, que acreditava na igualdade entre homens e mulheres e defendia o desaparecimento de todos os males sociais, valorizando as capacidades transformadoras do homem.

¹¹ Apesar de não dedicarmos a devida atenção, neste trabalho, aos movimentos libertários da mulher, aos estudos e às relações de género, não podemos deixar de assinalar que o impiedoso mundo dos negócios, de interesses rentáveis, de uma racionalidade económica, tentou manter as mulheres na esfera privada e contribuiu para uma construção hegemónica da masculinidade. Nessa construção, apelava-se às competências de uma inteligência racional desprovida de emoções, levando os homens a rejeitar utilizar nos seus empregos outros atributos para além da “cabeça”, admitindo mesmo que relações empáticas com subordinados ou pares os levariam ao conflito dos objectivos com a organização. A alteração dos tradicionais papéis atribuídos ao homem e à mulher, a entrada da mulher no mercado do trabalho, as conquistas em torno de uma esfera política e social, a divisão de tarefas, a partilha de espaços comuns e as lutas de poder, terão com certeza contribuído para a dissipação de fronteiras e de estereótipos entre homens e mulheres. Por outro lado, ainda deixamos estas áreas de desenvolvimento pessoal e social demasiadamente ao acaso, não conseguindo uma verdadeira legitimação e aceitação no mundo das Pessoas. Poderemos dizer que ainda impera uma vergonha hipócrita, uma ironia desastrosa, que teima em não ver que a sensibilidade, a intuição, a sensatez, a paixão, a emoção, não é um exclusivo das mulheres mas sim das pessoas. Entenda-se nesta perspectiva a razoabilidade mencionada em Ribeiro (2003a), “não se está a pensar na razão fria, porque a razão mais razoável – sabemos-lo hoje – é a razão emocional.” Não esquecer nestes domínios os contributos do neurocientista António Damásio (2003) que põe fim à oposição do paradigma da razão ao da emoção e que enaltece a discussão da ciência dos sentimentos (*ibidem*: 18); ou ainda nas (Continua na página seguinte)

Foi este o olhar político, poderoso e dominante na história. Apesar de algumas propostas mais revolucionárias do conhecimento, mantém-se o predomínio de raciocínios conservadores e legitimados, sem conflitos, sem dificuldades, enquanto que qualquer outra proposta, mais progressista, carece imediatamente de legitimação.

As verdadeiras revoluções do conhecimento, com novas formas de descrever, analisar, explicar e interpretar a complexidade e ambiguidade do novo tecido social são trabalhosas e arriscadas. Os nossos esquemas mentais não mudam à mesma velocidade com que evoluem as sociedades modernas. Daí que muitas vezes assistamos à permanência em simultâneo de várias mentalidades durante o mesmo período histórico e o mesmo espaço-tempo.

No domínio da filosofia, e de um modo genérico, o enfoque das controvérsias sobre a modernidade encontra-se essencialmente em questões epistemológicas e filosóficas.

O primeiro filósofo que desenvolveu o conceito de modernidade foi Hegel: “Temos de nos certificar do conceito Hegeliano de modernidade para podermos avaliar a razão daqueles que fazem as suas análises partindo de outras premissas” (Habermas, 1998: 16).

A importância da história na interpretação dos conceitos e da realidade foi, em Hegel, o seu ponto de partida e a sua filosofia da história. Apercebeu-se de que com a história ocorria desenvolvimento e, portanto, existia no processo histórico a noção de “mudança dialéctica” capaz de levar à liberdade humana. Como já o referimos, Hegel começou por utilizar historicamente o conceito de modernidade (“novos tempos”, “mundo moderno”). No entanto, esta passa a problema filosófico na medida em que se coloca a questão de “autocertificação” da modernidade usando, portanto, uma abordagem filosófica e histórica da modernidade.

Para Habermas (1998: 11), desde finais do século XVIII, a modernidade foi desenvolvida pela filosofia, “O discurso filosófico da modernidade tem a ver com o discurso estético, e intersecta-o até de múltiplas formas”. O discurso da

palavras de Morin e Cyrulnik (2004: 51), “O interessante é isso: é por razões irracionais que racionalizamos!”.

modernidade que foi inaugurado por Hegel descobre-se nos “*princípios dos tempos modernos: a subjectividade*” (*ibidem*: 27). Ora, esta reflexão e esta necessidade de traduzir em palavras o seu próprio tempo reconhecendo as prioridades da liberdade, da autonomia, da filosofia e do direito leva Hegel a concluir a grandiosidade da sua época no reconhecimento *da liberdade da subjectividade*. Nesse contexto referencia quatro conotações à expressão subjectividade (Habermas, 1998: 27): *individualismo* (pretensões particulares), *direito à crítica* (legitimidade para o reconhecimento), *autonomia do agir* (responsabilização pelas acções), *filosofia idealista* (apreensão da ideia de filosofia). Assim, e como salienta Habermas (*ibidem*: 28), “Os *conceitos morais* dos tempos modernos estão adaptados ao conhecimento da liberdade subjectiva dos indivíduos.”

Ou ainda, como nos diz Hargreaves (1998: 28), “Na essência, a modernidade assenta em crenças iluministas de que a natureza pode ser transformada e que o progresso social pode ser realizado através do desenvolvimento sistemático do entendimento científico e tecnológico e da sua aplicação racional à vida social e económica.”

As sociedades ocidentais contemporâneas tipificaram o seu modo de vida social em torno de uma repetição acelerada do presente, capaz de estruturar toda a dinâmica social em torno do trabalho, da mais valia, descurando o sentido, a subjectividade do ser humano.

Por sua vez, Ricouer¹² (1993: 71) afirma: “Já não vivemos num consenso global de valores que seriam como estrelas fixas. Isto constitui um aspecto da modernidade e um ponto de não retorno. Evoluímos numa sociedade pluralista, tanto religiosamente, como política, moral e filosoficamente, onde cada um conta apenas com a força da sua palavra. O nosso mundo já não é encantado”.

¹² Genericamente, salientamos em Ricouer a sua metodologia hermenêutica em que toda a filosofia pode ser interpretada como a defesa da argumentação, da palavra em que nos mostra a insuficiência constitutiva de cada interpretação, deixando claro que só a convergência de perspectivas opostas pode descrever os fenómenos sociais. Também é considerado, por muitos, um autor de encruzilhada, entre a modernidade e a pós modernidade.

Também no discurso filosófico de Zambrano (2000)¹³ encontramos a crítica à razão, ao império da racionalidade, ainda que captado por outras palavras; descobrem-se novas ideias, novas culturas que surpreendem pelas expressões: coração, intimidade, transparência, felicidade. Na sua filosofia, o amor aparece como energia; há como que uma renúncia a um carácter demasiado cientificista e um apelo à poesia, manifesto e expresso, numa razão apaixonada, “a razão poética”, nas suas palavras (Zambrano, 1971: 54): “só paixão e razão unidas [...] podem reconhecer sem menosprezar a verdade desnuda”. Há segredo e mistério na vida humana: “Não só de pão vive o homem, isto é, não só de Ciência e Técnica. Também poderia dizer-se que não só de Filosofia, mas tal coisa, ao falar-se das metáforas, não tem sentido, porque a Filosofia mais pura desenvolveu-se no espaço traçado por uma metáfora, a da visão e da luz inteligível”¹⁴ (Zambrano, 2000: 19).

Na mesma linha de pensamento, (re)lembramos as palavras de Sousa Santos (2000: 23) na sua crítica à razão indolente: “A realidade, qualquer que seja o modo como é concebida, é considerada pela teoria crítica como um campo de possibilidades [...]. A análise crítica do que existe assenta no pressuposto de que a existência não esgota as possibilidades da existência e que, portanto, há alternativas susceptíveis de superar o que é criticável no que existe.”

Por último, tendo presente o pensamento de Hegel, Habermas (1998: 58) refere: “Neste sentido, a filosofia de Hegel é a filosofia da revolução [...]”, até porque “Do discurso da modernidade, que continuamos sem interrupção até aos nossos dias, também faz parte a consciência de que a filosofia chegou

¹³ Como afirma José Bento, na parte introdutória do livro, em “Maria Zambrano se ausculta um poder tão secreto e comunicante: acaso o que se diz ser inspiração [...]” (Zambrano, 2000: 12) ou ainda, “a capacidade de iluminar com a palavra o que a sua capacidade de pensar vai descobrindo [...]” (*ibidem*).

¹⁴ As ideias aqui expressas, quer por Ricouer quer por Zambrano (nomeadamente na obra *A Metáfora do Coração*), salientam a importância atribuída ao texto e à metáfora como quadros de possibilidades. A este propósito refere Zambrano: “A metáfora é a função de definir uma realidade inabarcável pela razão, mas propícia a ser captada de outro modo.” (2000: 19). Querendo com tudo isto salientar as características da cultura racionalista, questiona: “Será uma simples metáfora a ‘visão pelo coração’? A metáfora da visão intelectual tem sido – ninguém poderá negá-lo – a definição de uma forma – até agora a mais decisiva e fundamental – de conhecimento.” (*ibidem*: 20).

ao seu termo, sendo indiferente se isto é sentido como um desafio produtivo ou, pelo contrário apenas como uma provocação.” (*ibidem*).

Iniciamos o domínio da ciência com as palavras de Sousa Santos (1991: 23): “A ciência ocupa um lugar central no paradigma da modernidade”.

Assim, e nas suas palavras, são-nos descritas cada uma das dimensões paradigmáticas principais: “A transição epistemológica ocorre entre o paradigma dominante da ciência moderna e o paradigma emergente que designo por paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente [...]” (Santos, 2000: 16). No entanto, o paradigma dominante é acessível na sua conceptualização transitória de uma democracia¹⁵ autoritária, patriarcal, de produção capitalista e de consumo mercantil, enquanto que o conjunto de novos paradigmas é mais incerto e ainda de difícil definição.

Como refere Lopes (1999: 43-44), “nenhuma transformação paradigmática é possível sem uma transformação paradigmática da subjectividade, pois toda a transformação paradigmática encerra uma epistemologia e uma psicologia”. Ou ainda, evocando Giddens (1994a), a autora refere na sua tese as disciplinas de sociologia e psicologia como “tendo um papel de charneira, enquanto causas e consequências, quer na produção, quer na desconstrução da modernidade. Curiosamente, elas encontram-se num percurso que se orienta, no primeiro caso, do social ao pessoal e, no segundo caso, do pessoal ao social, indicando aberturas e conexões disciplinares que, por si mesmas, anunciam um novo tempo”.

Segundo Giddens (1994a: 29-30), “As mudanças nos aspectos íntimos da vida pessoal, por outras palavras, estão directamente ligadas ao estabelecimento de conexões sociais de âmbito muito largo [...] pela primeira vez na história humana, o ‘*self*’ e a ‘sociedade’ interrelacionam-se num meio global. [...] Como disciplinas académicas, a sociologia e a psicologia estão pois atadas de forma directa com a reflexividade do *self*.”

Por sua vez, Harvey (s/d: 65, 66), na análise que produz em torno das mudanças culturais, tece considerandos sobre o que denomina “o quadro geral

¹⁵ Sobre a democracia, oferece-nos Zambrano (2003), um outro olhar, a necessidade de exercitar a democracia, e de a entender como “sociedade humanizada”.

da ‘profunda mudança na estrutura do sentimento’”, o que de certo modo faz depender a validade das suas ideias “de um modo particular de experimentar, interpretar e ser no mundo – o que nos leva ao que é, talvez, a mais problemática faceta do pós-modernismo: seus pressupostos psicológicos quanto à personalidade, à motivação e ao comportamento” (*ibidem*: 55, 56).

Apesar deste carácter problemático atribuído às questões da psicologia, de diferentes modos, por vários autores, assistimos a este (re)afirmar em ciências sociais da análise da subjectividade humana, e que pode, em nosso entender, também ser compreendida através da apresentação do paradigma emergente nos moldes em que o define Sousa Santos¹⁶ (1998: 36-58) e em que destacamos duas ideias centrais: *Todo o conhecimento é auto-conhecimento*¹⁷ e *Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum*.

A este propósito, Moles (1995: 11) diz-nos: “Ao lado das ciências exactas (?), há as ciências do inexacto, do impreciso, do vago, das correlações fracas que nos aproximam, mais do que as ciências da natureza, do conhecimento do real, tal como o temos que defrontar e para o qual precisamos de construir uma epistemologia (regras para atingir a verdade), uma metrologia (ciências e técnicas da medida do impreciso) e uma metodologia (conhecimento dos processos que permitem ao ser humano agir

¹⁶ Não estamos alheios à polémica instalada entre dois professores universitários, BSS (Boaventura Sousa Santos) e AMB (António Manuel Baptista), cuja apresentação de ideias contrárias reacendeu antigos debates. Notícias veiculadas no *Jornal Expresso* e nos respectivos livros: *Um Discurso Sobre as Ciências* (de Boaventura Sousa Santos) e *O Discurso Pós Moderno Contra a Ciência – obscurantismo e irresponsabilidade* (de António Manuel Baptista). Aliás, esta polémica leva-nos a recordar Abraham Moles, cuja formação é nas *Ciências Duras*, às quais nunca renunciou, mas cujo percurso intelectual e científico levou ao estudo e ao interesse pelas ciências sociais e humanas. A este propósito, e no seu trabalho *As Ciências do Impreciso*, apresenta-nos e demonstra-nos a sua tese (cf. 1995: 11).

¹⁷ Sobre esta afirmação escreve criticamente AMB que BSS não apresenta argumentos, somente crenças e ideologias. Referindo Baptista (2002: 78), “Onde é que BSS teria descoberto o regresso do sujeito e, de que a ciência moderna expropriou propriedades da natureza, restituídas agora pela microfísica, astrofísica e biologia, que estranhamente não fazem parte da ciência moderna! Devem pertencer à ciência pós-moderna que BSS não explica o que é e como se distingue da moderna.” É este tipo de construção de texto, que ataca violentamente BSS, que leva o sociólogo a apresentar, num artigo, da *Revista Expresso* intitulado “A construção de um insulto” os principais objectivos que prosseguiu no livro *Um Discurso sobre as Ciências*. Assim repõe também as suas posições face às falsificações de que foi alvo numa entrevista de Nuno Crato a AMB (*Revista Expresso* de 9/3/02) e argumenta: “A expressão ‘todo o conhecimento é auto conhecimento’ tem uma longa tradição na filosofia ocidental, de Sócrates a Hume, a Heidegger e a Wittgenstein. Pior que a arrogância só a ignorância arrogante.” (*Revista Expresso*, 2002: 83).

sobre as coisas vagas).” Podemos ainda referir o diálogo desenvolvido por Morin e Cyrulnik (2004: 12) sobre a natureza humana, em que se refere a fragmentação das ideias e em que se defende: “Trata-se de associar pessoas de disciplinas diversas, para esclarecer um mesmo objecto de maneira diferente. Cada um continua a ser o que é, simplesmente deve aprender a falar com um outro. [...] Porém, precisa de relações longas para que a interdisciplinaridade se torne fecunda; [...] É claro que se acaba por acreditar que as fronteiras artificiais entre disciplinas são fronteiras que correspondem à realidade; esta é uma primeira ilusão. Porém, é este o êxito da ciência.” Pode também pressentir-se nesta análise, as palavras de Rojas (2004: 68) “[...] os impressionantes avanços no campo das ciências naturais, por um lado, e a tecnologia, por outro, levam o ser humano a esquematizar tudo a partir do modelo da ciência empírica, segundo o qual um problema que não possa ser investigado e resolvido através de uma metodologia quantitativa e verificável deixa de ser simplesmente considerado [...]”.

Neste âmbito, e considerando, então, Sousa Santos (1998), em “todo o conhecimento é auto-conhecimento” é referido o conhecimento científico como acto de criação, isto é, “A ciência não descobre, cria, e o acto criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real.” (*ibidem*: 52); é também a (des)construção da dicotomia sujeito e objecto (re)afirmando o regresso do sujeito, no sentido de uma vida social, solidária, expressa “num conhecimento prudente para uma vida decente”¹⁸ (*ibidem*: 37). Trata-se, então, não de sobreviver ou apenas viver mas de construir um saber viver (*ibidem*: 53), “é necessária uma outra forma de conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”.

¹⁸ A propósito de como alcançar a felicidade, Rojas (2004: 36) refere-se à prudência como a virtude da realidade, “o homem prudente é caracterizado pela moderação que lhe vem da sua objectividade, a qual lhe permite ver as coisas como elas realmente são.” Por sua vez, menciona o dever do homem “viver segundo os ditames da prudência.” Apresentando-a composta por dois aspectos: o *conhecer* e o *obrar*. E este “indivíduo prudente tem a medida certa da justiça, da força e da temperança...” (*ibidem*). Também nesta abordagem existe um movimento direccionado ao bem e assim numa digressão pela felicidade sublinha-nos os ditames da prudência.

Ou ainda, dito de outro modo, reforça Sousa Santos (1998: 30) a mesma ideia central: “chegámos a finais do séc. XX possuídos pelo desejo quase desesperado de completarmos o conhecimento das coisas, com o conhecimento do conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios”; e este desejo de aprofundar o auto conhecimento é polémico e por isso desejável.¹⁹

Trata-se de enfrentar de um modo crítico e reflexivo simultaneamente o Homem, as suas coisas e a tensão dialéctica inerente ao *auto-conhecimento e ao conhecimento das coisas*, com serenidade e espírito criador de novas relações e entendimentos.

Esta perspectiva vem sendo defendida por vários autores. A propósito de uma teoria da felicidade humana, Rojas (2004: 56) salienta a necessidade de “*conhecer a realidade e conhecer-se a si próprio*”, e acentua três pilares: amor, trabalho e cultura; por sua vez, esclarece o entendimento de cultura como a procura de si próprio, enquanto lugar profundo e íntimo, de refúgio da pessoa, isto é, refere a cultura como formação pessoal.

Já Morin e Cyrulnik (2004: 82) realçam o encontro connosco próprios, através da integração identitária e da partilha solidária do outro, sintetizada na ideia: “a abertura a si e a abertura ao outro são, efectivamente, dois aspectos da mesma coisa”, isto é, um mundo sem compreensão ao outro seria um mundo impossível. Dito de um outro modo, obriga a improvisar, “a forjar-se, a tornar-se si próprio para encontrar um outro, que é também ele um outro si próprio.” (*ibidem*: 84).

Se atendermos a estes autores, percebemos que, apesar das pessoas serem muito mais problemáticas e críticas e de haver um maior desenvolvimento técnico e científico, não se avançou o necessário no auto-conhecimento. Quer dizer, aumentou-se muito em conhecimento objectivo do

¹⁹ Sem dúvida que conseguimos encontrar em Coménio (1976: 81) a presença de uma generalizada e profunda preocupação com a natureza humana que se manifesta em alguns salmos, nomeadamente, “O homem é a mais alta, a mais absoluta e a mais excelente das criaturas.” Em que se manifesta a preocupação em torno do conhecimento e auto-conhecimento humano como acto de sabedoria, ou seja, no sentido de que “conhecemo-nos a nós mesmos (e connosco todas as coisas), governamo-nos e dirigimo-nos para Deus.” (*ibidem*: 77) Também aqui encontramos os ideais da essência e dignidade humana e da democratização e do ensino.

ser humano, porém “Nunca o ser humano soube tanto de si próprio como na actualidade e, no fundo, nunca soube menos do que diz respeito à sua autêntica condição. O ser humano é algo mais e algo diferente de mera objectividade.” (Rojas, 2004: 72).

Neste âmbito, um paradigma emergente da modernidade possibilita aprofundar o conhecimento em torno do ser humano enquanto ser autónomo e solidário, racional e emocional, tendo em conta a importância desta compreensão para um entendimento significativo, cognitivo, subjectivo e global da Humanidade.

Encontramos este apelo ao discurso humanista, de forma exímia, na extensa obra de Paulo Freire (1995: 18) e na forma como (re)elaborou um discurso utópico, polémico e humanista, não deixando dúvidas sobre o essencial do seu projecto, nas grandes questões da subjectividade humana, como o ilustram estas afirmações: “Gostaria desde já de manifestar minha recusa a certo tipo de crítica cientificista que insinua faltar rigor no modo como discuto os problemas e na linguagem demasiado afectiva que uso. A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também”.

Esta condição societal que apresentamos faz “apelo a uma racionalidade activa, porque em trânsito, tolerante, porque desinstalada de certezas paradigmáticas, inquieta, porque movida pelo desassossego que deve, ela própria potenciar” (Sousa Santos, 2000: 39).

Poderemos ainda afirmar que no paradigma da modernidade a ciência ocupou um lugar central, legitimando preconceitos sexistas. Sousa Santos (1991: 35) diz: “para além de ocidental capitalista, a ciência moderna é sexista. O dualismo cultura-natureza pertence a uma longa família de dualismos em que podemos distinguir, entre outros, abstracto-concreto, espírito-corpo, sujeito-objecto, ideal-real. Todos estes dualismos são sexistas na medida em que em todos eles o primeiro pólo é considerado dominante e é associado com o masculino”. Ou ainda, nas palavras de McLaren (1997: 298): “para que ocorra

mudança social seria importante romper com a limitação de vários binarismos como ‘internos / externos’ e ‘acima / abaixo’ [...] ‘poder / conhecimento’, ‘subjectividade / objectividade’”.

Na metanarrativa da modernidade todas as dicotomias se apresentam como antinomias de carácter universalista em que os autores da teoria crítica tentam identificar e salientar como um contributo de uma modernidade mais avançada a capacidade de destruir metanarrativas dominantes e ocidentais.

Seguindo Sousa Santos (2000: 19), a capacidade de desenhar novos mapas emancipatórios exige o uso de uma “imaginação utópica” como recurso, e que nós nos atrevemos a referir como imaginação e sensibilidade utópica.

Nesta esteira do pensamento poderemos concluir a ideia com as palavras de Freire (1997b: 17): “Enquanto certa modernidade de direita e de esquerda, mais para cientificista do que para científica, tendia a fixar-se nos limites estreitos de sua verdade, negando a seu contrário qualquer possibilidade de acerto, a pós-modernidade, sobretudo progressista, rompendo as amarras do sectarismo, se faz radical. [...] Ao recusar a domesticação do tempo, a pós-modernidade progressista não apenas reconhece a importância do papel da subjectividade na história, mas actua político-pedagogicamente no sentido de fortalecer aquela importância [...]”.

Voltando à segunda ideia central de Sousa Santos, “todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum²⁰”, quer o autor

²⁰ Desta polémica e da visão do físico e professor António Baptista sobre a objectividade da Ciência e da sua visão do homem é este seu texto elucidativo (2002: 109): “A ciência considera-se ‘objectiva’ no sentido em que os seus ‘factos’ não podem ser criados só pelo pensamento e podem ser percebidos, em princípio por todos. Constan da realidade física, dita natural. Para as chamadas ‘Ciências humanas ou culturais’ os ‘factos’ são sempre, sem excepções, algo que os homens poderiam ter decidido que fossem diferentes pelos poderes associados ao pensamento, à mente estimulada muitas vezes pelas emoções. Quaisquer conclusões ou construções do pensamento sem correspondências com estes factos, não pertencem à ciência ou não pertencem ‘ainda’ à ciência”. Relembre-se Kant e as suas preocupações entre “o mundo em si” e as “aparências”, ou melhor, “a sua preocupação pelo conflito aparente entre as descobertas das ciências físicas do seu tempo e as convicções éticas e religiosas fundamentais. Ele achava que havia uma inconsistência.” (Magee, 1989: 167). De sublinhar que António Baptista considera que só existe uma ciência, a ciência natural, e ao longo do seu livro dá-nos conta das suas posições positivistas e de um total desconhecimento da história filosófica e do debate do século XX em torno da epistemologia do conhecimento científico. A este propósito Dalai-Lama (1999) afirma a necessidade de se reconhecer o que acontece se tivermos um exagero de confiança no exterior da ciência, isto é, a sua ideia não é criticar o progresso científico, mas sim de realçar limites à ciência com o intuito de os superar; como refere: “o facto é que, por exemplo, se disserem a um físico (Continua na página seguinte)

com isto realçar o conhecimento vulgar, aquele que quotidianamente aplicamos na nossa vida, orientando as nossas acções e dando sentido à vida. São conhecimentos e realizações úteis capazes de nos trazerem momentos agradáveis, desejáveis, e que se confinam na busca incessante, como nos salienta Freire, de ser *mais*²¹ no sentido da constante insatisfação característica do ser humano, na sua incompletude que o faz procurar e desejar sempre mais. Ora, este apelo satisfatório à felicidade e à aceitação de que emoções e razões se possam misturar²², de uma forma mais inteligente e não dicotómica, faz-nos pensar no início de uma nova aventura, de descobertas e de novos conhecimentos.

De salientar, ainda neste âmbito, o trabalho de Cabral Pinto (1996: 11) sobre a formação humana que aqui citamos num curto excerto: “Como ser pessoal, o homem forma-se na perspectiva de uma vida plena e feliz. A emancipação humana é do homem real e individual que pode ser-e-exprimir as suas possibilidades na autonomia do sujeito”. Ou ainda, utilizando as palavras de Touraine (1992: 246), “O sujeito é a vontade de um indivíduo em agir e ser reconhecido como agente”.

A investigação científica tem ignorado sistematicamente uma *ciência com consciência* (Morin, 1996)²³, provavelmente pela dificuldade de estudar as emoções, a subjectividade humana. É inegável a tensão, desde sempre, entre

nuclear: ‘Estou perante um dilema moral, o que devo fazer?’, ele só poderá sugerir que procuremos noutro lugar a resposta [...] temos de reconhecer os limites da pesquisa científica [...] a ciência não nos diz qual é a causa substancial da consciência[...] Isto não significa que estes fenómenos não existam, mas simplesmente que a ciência não os pode reconhecer. Será razão para abandonar a investigação científica nas áreas em que falhou? Claro que não.” (1999: 15, 16). Ou ainda, sobre a natureza da realidade, salienta “a discrepância entre a percepção e a realidade [...] O problema é que podemos começar a ver a realidade quotidiana como nada mais do que uma ilusão, o que seria um erro muito grave. Um dos desenvolvimentos mais prometedores da ciência moderna é a teoria da probabilidade e dos quanta.” (*ibidem*: 33, 34). Sobre o assunto ver ainda Bachelard, Wallerstein e Mialaret, entre outros.

²¹ E que para Marc de Smedt (2002: 37) se enuncia através do pensamento de que “O ser humano só tem uma tarefa a cumprir: tornar-se melhor.”

²² Neste domínio gostaríamos ainda de referir o trabalho de Giddens (2000a: 66, 67), onde nos demonstra uma preocupação com a melhoria das nossas vidas, através do sentido que confere ao diálogo aberto e à *Democracia das Emoções* em que refere as relações humanas, os ideais e os princípios democráticos da vida quotidiana, enaltecendo o espaço de diálogo e de confiança mútua como princípios estruturantes.

²³ A este propósito, Morin (1999: 17) refere: “Desejo expor esta dificuldade, tão frequente nas ciências humanas, onde se fala de um objecto como se ele existisse fora de nós, sujeitos”.

razões e emoções²⁴, o que nos leva a afirmar que a aprendizagem de relações sociais empáticas (desde o nascimento até à morte) e em todos os contextos fará de nós “*gente mais gente*” (Freire, 1997a: 165). Tudo isto para salientar que a par da complexidade do mundo e no confronto das nossas decisões imperam atitudes de autonomia do nosso pensamento, de complexidade dos nossos raciocínios (capacidade de pensar), que não dispensa uma articulação (harmoniosa ou não), ou uma recombinação, entre razões e liberdade subjectiva (desejos e emoções). E que, no limite, pressupõe o encontro com a felicidade humana. Esta questão da felicidade sempre ocupou as pessoas ainda que de modos pouco visíveis, subtis e de carácter de vida privada.

O conceito de felicidade atingiu centralidade social emergindo nos diversos contextos, pessoal, filosófico e científico, invadindo o quotidiano das pessoas e tomando lugar nas suas preocupações. Aliás, encontram-se vários trabalhos nesta área de diferentes domínios e quadrantes de análise da comunidade académica (de sociólogos, psicólogos, filósofos, psiquiatras, religiosos e cientistas). Entende-se que esta preocupação e retórica em torno da felicidade influenciam o pensamento humano, o senso comum e a vida social actual e é (em parte) também resultado da vivência e da crise da modernidade²⁵.

²⁴ Ao trazermos estas ideias para o nosso trabalho pretendemos demonstrar que, apesar de diversos esforços, continuamos de certo modo a sobrevalorizar em diferentes domínios (e nas organizações) a racionalidade, descurando a complexidade inerente ao comportamento humano. Esta reflexão pretende alargar o debate, argumentando através do recurso a vários autores, diversas fragilidades da visão essencialmente racionalista (uma *razão fria*) com explicações simplistas e deterministas e que não têm em conta a autonomia e o poder do homem. Como nos diz por palavras metafóricas Crozier e Friedberg (1977: 44, 45), “insistimos no facto do homem não poder ser apenas considerado ‘como uma mão’ dentro de uma organização, o que supunha implicitamente o esquema tayloriano de organização, nem também como uma ‘mão e um coração’ como o reclamavam os protagonistas do movimento das relações humanas. Sublinhámos que uns e outros esqueciam que ele é antes de mais e antes de tudo uma ‘cabeça’, quer dizer, ‘uma liberdade’...”

²⁵ Nessa perspectiva importa-nos esclarecer algumas das visões de felicidade, salientando a possibilidade de autonomia e de liberdade do sujeito em ser feliz. Para Rojas (2004) temos a felicidade enquanto “[...] *lealdade a si próprio e ao sentido da vida e dos seus segredos*” (*ibidem*: 17), afirmando ainda que apesar de se organizar a vida em torno dos objectivos e das estratégias para se ser feliz, “*a felicidade completa e definitiva não se alcança jamais*: é pura utopia.” (*ibidem*: 35). Já para Dalai-Lama (1999: 35), importa “assinalar que a felicidade é uma qualidade relativa” e, no que diz respeito às principais características, apela à sua própria experiência, para afirmar que a “felicidade genuína é a paz, a paz interior” (*ibidem*: 38). Segundo Ribeiro (2003a) e “No rigor das definições a felicidade é absoluta, isto é, perfeita e total, logo alheia à experiência humana. É, digamos, uma utopia longínqua, presente apenas na nostalgia difusa de um passado mítico ou na esperança incerta de um (Continua na página seguinte)

Do ponto de vista organizacional, e parafraseando Lima (1998), a nossa *sociedade organizacionalizou-se* e actualmente é grande a amplitude da vida organizacional na nossa civilização. Esta centralidade (organizacional) leva-nos a reflectir o desenvolvimento da relação entre a modernidade e as organizações.

De facto, vivemos numa sociedade de organizações, nascemos e vivemos, somos educados e movemo-nos em organizações, mais ou menos formais, por curtos ou longos períodos de tempo, mas sempre em relação e interacção com os outros, em interdependência.

A este propósito, Clegg (1998: 31) afirma a importância das organizações como “alicerces fundamentais da modernidade”. Nas palavras de Estêvão (1998: 176), “As organizações enquanto grandes realizações da modernidade são cada vez mais os meios privilegiados pelas quais as pessoas participam na vida social, de tal modo que a vida pública está progressivamente a equivaler mais à vida organizacional”.

As organizações são, de facto, o modo característico da condição da sociedade moderna. O pressuposto clássico da relação dogmática presente entre modernidade e organização está também evidente na afirmação de Clegg (1998: 2) de que “a teoria organizacional é uma criação da modernidade.” Atente-se nesta centralidade que ganha total relevância nos trabalhos interpretativos de Weber (1970), em que a forma de organização que servia à modernidade era a racional. Nos estudos organizacionais o debate em torno das questões da modernidade é devedor do legado conceptual de Weber e, neste domínio, salientamos o modo como caracterizou as organizações enquanto *tipo ideal de burocracia*, na medida em que servem a *dominação legal* legítima. Ora, é na definição de uma teoria de dominação na qual a sua ideia básica consiste na criação ou modificação de qualquer direito através de um conjunto claro e preciso de regras formais que origina o *tipo mais puro de*

futuro ultra terreno. [...] Dir-se-ia que há muitas e distintas felicidades e que, se algo entre elas existe de comum, só pode ser a experiência do prazer”. (Ribeiro, 2003a). Por último, Rojas (2004: 42) assume que se trata de procurar, ou melhor, pretender encontrar o sentido da vida, que admite estar intimamente ligado com o sofrimento. Ao desenvolver a felicidade como conhecimento, parte ainda do pressuposto que “A felicidade é a vocação de todos nós. Todas as pessoas são chamadas a ser felizes.”, enquanto que Ribeiro nos lembra que só a prática do “*hedonismo auto-gerido* caracteriza uma verdadeira *cultura da felicidade*” (2003a).

denominação, querendo com isto dizer o dever de obediência não à pessoa (com direito próprio), mas sim à *regra instituída* (à burocracia).

No nosso contexto civilizacional as organizações assumiram um papel de relevo para a sociedade, para o trabalho e para a comunidade científica.

À medida desta evolução surgem os estudos para a compreensão da formação, do funcionamento das organizações. Neste panorama histórico elaboraram-se as teorias clássicas²⁶ que são expressões de concepção ideológicas diferentes de homem e de organização, mas que têm em comum a forma pragmática de explicar e interpretar os fenómenos organizacionais no âmbito racional e científico, técnico e económico, de modo a que o funcionamento das organizações e a capacidade de produção do ser humano sejam de máxima eficácia e eficiência.

Este alto padrão de racionalidade progrediu até aos nossos dias na explicação e interpretação das realidades e na socialização do ser humano; aliás, a denominada teoria da burocracia, perspectivada em Max Weber, é uma teoria de poder, de dominação, de autoridade, calculista, em busca de um padrão máximo, teoricamente referida como *o tipo ideal*²⁷.

Aliás, atendendo ao trabalho desenvolvido por Weber (1970: 695) e “no seu conceito mais geral e sem fazer referência a nenhum conteúdo concreto a ‘dominação’ é um dos principais elementos da acção comunitária. Em rigor nem toda a acção comunitária oferece uma estrutura deste tipo”. Deste modo, a dominação é um caso especial de poder definida neste sentido weberiano de

²⁶ Realçamos nas abordagens clássicas o domínio do estudo das organizações iniciado com Taylor (1965), na defesa intransigente do trabalho e num método de *divisão de tarefas* e de *racionalização do processo de trabalho*, sendo esta uma visão economicista e mecanicista do ser humano em que se procura a *máxima eficácia*, a *máxima rentabilidade*, a *máxima produtividade*. Aliás, as abordagens clássicas expressam-se nos princípios de racionalização do comportamento humano no processo de trabalho e em três autores clássicos: Taylor na análise das tarefas de produção; Fayol no enfoque na perspectiva administrativa das empresas; e Weber que se concentra na racionalidade burocrática de *tipo ideal* das organizações. Em síntese, estas abordagens clássicas da sociologia das organizações consistem fundamentalmente em análises e estudos sobre a funcionalidade e a racionalidade do processo de trabalho nas organizações com o intuito de tornarem as empresas e as indústrias da sociedade capitalista mais eficazes.

²⁷ Para Giddens (1994b: 201), “Um tipo ideal é elaborado através da abstracção e da combinação de um número indefinido de elementos que, se bem que sejam todos eles extraídos da realidade, raramente ou nunca nos surgem sobre essa forma específica”.

possibilidade de impor a própria vontade sobre a conduta alheia. A dominação apresenta-se sobre as mais variadas formas.²⁸

Se atendermos às palavras de Morgan (1996: 217), “A abordagem burocrática da organização tende a fomentar as características racionais, analíticas e instrumentais associadas com o estereótipo ocidental da masculinidade e a diminuir as habilidades tradicionalmente encaradas como sendo ‘femininas’, tais como intuição, educação e apoio por empatia”.

Por sua vez, nenhuma organização é exclusivamente burocrática mas é sempre, em certa medida, burocratizada, dado que a burocratização atinge todo o funcionamento regulamentado e institucionalizado. A burocracia, nas palavras de Morin (1976: 37), “[...] é a burocratização, isto é, a penetração dos métodos e processos burocráticos como tipos de relações humanas, de pensamento, de decisão, em todos os sectores de uma vida social. O mundo abstracto da burocracia estende a sua sombra sobre toda a sociedade”.

Assim entendida, a burocracia funciona como aparelho de dominação como um sistema de racionalidade fria, pertença da ética masculina, estereótipo de uma masculinidade hegemónica, sem constrangimentos emotivos, pioneira na inculcação ideológica, no domínio acrítico, na domesticação de crenças e valores, assustadoramente enraizada nas práticas de hoje.

É precisamente o enraizamento e a naturalização deste poder simbólico que pretendemos (des)construir criticamente e para o qual utilizamos a expressão de Freire (1997a: 128) “burocratização da mente”. As palavras do autor não estão muito distantes desta nossa interiorização “[...] pelo poder invisível da domesticação alienante que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando ‘burocratização da mente’. Um estado refinado de estranheza, de ‘autodemissão’ da mente, do campo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis”.

²⁸ Seguindo Weber (1970: 696), com o fim de precisar o conceito de dominação e sua relação com o poder no sentido geral de poder e, portanto, de possibilidade de impor a própria vontade sobre a conduta alheia, a dominação pode apresentar-se das mais diversas formas.”

Assim aculturados, na dicotomia razão e emoção, desde sempre avisados que só “com cabeça fria se tomam boas decisões” educados na inquestionável supremacia da razão, numa racionalidade técnico-burocrática (racional-legal), que impera desde a família, à escola, à sociedade, torna-se difícil cortar as amarras dicotômicas. A nossa “mente burocratizada” encarregar-se-á de as naturalizar²⁹.

Segundo Clegg (1998: 3), “As organizações foram apresentadas nos mais diversos termos modernistas: por exemplo, foram imaginadas como tipos ideais e respectivas disfunções, como sistemas e respectivos mecanismos de processamento, como organizações e respectivas contingências, como mercados e respectivas estruturas e deficiências, como populações organizacionais e respectivas ecologias, como culturas e respectivos rituais e mitos institucionalizados e como *realpolitik* do poder”.

No entanto, apesar das diversas apresentações e de serem a forma característica de associação da modernidade, têm sido (as organizações) encaradas como repressivas, dominadoras, controladoras e não tanto com sentido vantajoso³⁰.

Nas palavras de Estêvão (1998: 185), a contestação surge nas denúncias à racionalidade instrumental e às suas dimensões repressivas incrustadas nas organizações. Torna-se necessário, então, mobilizar análises que possam desconstruir a “ordem organizacional vigente (na continuidade do pressuposto da ‘morte da razão’ iluminista) e do seu sentido no pressuposto de que este não é *naturalmente* intrínseco à organização mas é sempre construído”.

E nesta construção estruturam-se dinâmicas relacionais e lógicas de poder entre os seus membros, como nos propõe e analisa Crozier e Friedberg (1977: 64), “Um contexto, uma construção, tínhamo-lo dito, são antes de mais relações. Nesta perspectiva estratégica, que é a nossa, estas relações são

²⁹ Em termos discursivos, face à cumplicidade da sociedade actual, sentimos e encontramos nos pedagogos mais radicais e críticos (Giroux, Freire e Habermas, entre outros) uma racionalidade empática de amor e de afectos que possa contrariar a naturalização da burocratização.

³⁰ O que de algum modo se compreende pelo legado de Weber (e que tem uma forte presença nos diversos estudos), e pela importância do seu pensamento ao conceber as organizações modernas como racionais, obedecendo ao *tipo ideal de burocracia*.

relações de poder”. Ora, este sentido dialéctico é também referido em Benson (1977: 16), “O estudo das organizações é visto como um produto de construção social – isto é, grupos particulares de pessoas que actuam dentro de um contexto limitado, têm produzido teorias com base nas suas preocupações práticas”.

Estamos, assim, retidos em várias formas de organização que vamos criando, (re)inventando, modificando de forma a promover ideais democráticos de organização, isto é, tornando as organizações mais emancipatórias e participativas.

Por sua vez, Touraine³¹ (1992: 214), e ainda neste contexto, salienta os contributos de Simon ao falar-nos de *racionalidade limitada* e de Crozier e Friedberg com o *controle de incerteza*³² que predispõem “Ao culto da organização forte e simples sucedeu o elogio da organização fraca, flexível e complexa”.

Neste âmbito referenciamos a investigação de Simon (1989: 9), cujos objectivos visavam “a relação da razão com a intuição e a emoção, a analogia entre a adaptação racional e a evolução e as implicações da racionalidade limitada para o funcionamento das instituições sociais e políticas”.

O *império da razão* permite-nos, de facto, traçar vários cenários para as nossas decisões: como não possuímos uma racionalidade olímpica, onnipotente, onnipresente e onnisciente, resta-nos sempre uma resposta muito limitada – optar pelo cenário que nos satisfaça no momento. Simon,³³ ao criticar a racionalidade técnica, criticou a racionalidade de tipo olímpico. Como afirma, a nossa capacidade de decidir, de identificar uma opção, a melhor decisão, depende das capacidades do nosso cérebro – da imaginação, da

³¹ Já Morin e Cyrulnik (2004: 50) dizem: “Actualmente, devemos saber que é racional conhecer os limites da razão. Deve ter-se uma atitude de compreensão a respeito de outrem [...]”

³² Na demonstração da sua teoria apresenta-nos o ponto de vista dos actores sobre o poder e as relações (relações de poder recíprocas e desequilibradas). De facto, no jogo dos actores Crozier e Friedberg (1977: 72) refere: “O poder de um indivíduo ou de um grupo, em suma, de um actor social é tanto função de amplitude da *zona de incerteza* como a imprevisibilidade que o seu próprio comportamento lhe permite”. Ora, estes contributos servem para realçar as margens de autonomia e de liberdade dos sujeitos.

³³ Crozier e Friedberg (1977: 55), admitindo como modelo geral de reflexão a perspectiva proposta por Simon, salientam a mudança na discussão realçando o percurso do sentido estratégico, afirmando: “De outra maneira, os actores – a sua liberdade e a sua racionalidade, os seus objectivos e as suas ‘necessidades’ ou se se quiser a sua afectividade – são construções sociais e não entidades abstractas.”

criatividade e da genialidade; escolhemos uma solução que nos satisfaça, e aí paramos. Adoptamos uma racionalidade satisfatória, deste modo introduzindo, para além do carácter limitado do ser humano, o lado da subjectividade humana.

Como nos salienta de novo Simon (1989) no seu trabalho, existe um optimismo que defende que, se usarmos muito o pensamento, se formos essencialmente racionais, podemos resolver todos os nossos problemas. Aliás, a Idade da Razão, o século XVIII, apresenta-se pleno deste optimismo³⁴, como nos alertam também Morin e Cyrulnik (2004: 50), “A racionalização torna-se, então, um mal aterrador, porque o espírito racionalizador se julga racional e porque os outros estão delirantes. Esta loucura tipicamente ocidental da racionalização existe mesmo.”

Porém, nas palavras de Simon (1989: 11) manifesta-se a necessidade de, “a partir de uma perspectiva contemporânea explorar os usos e os limites da razão nas coisas humanas”. Reforçando a ideia que não somos dotados de uma racionalidade olímpica, mas limitada, escreve: “Existem boas razões que levam a supor que os processos evolutivos podem produzir criaturas dotadas de racionalidade limitada” (*ibidem*: 29). Salienta então a crítica à “racionalidade olímpica” e introduz conceitos de “racionalidade limitada” e de “racionalidade de satisfação” em oposição a uma racionalidade de optimização e de apelo a uma inteligência pragmática; esta perspectiva é evidenciada no modo como nos apresenta a sensibilidade, as emoções e os afectos em “razões nas coisas humanas”.³⁵ A propósito dos limites da razão, Morin (1977: 12) apresenta-nos, de outro modo e por outras palavras, a sua ideia: “Devemos fazer tudo para desenvolver a nossa racionalidade, mas é ao entender o próprio

³⁴ Não obstante, considerem-se os contributos da filosofia de Kant (que inaugura o pensamento moderno) e que a este nível identifica dois elementos que contribuem para o conhecimento: a razão e a experiência sensível. Dito de um outro modo, para Kant “a natureza humana, os seres humanos estão eternamente divididos entre a sua razão e os seus desejos irracionais” (Magee, 1989: 185). Por sua vez, Hegel (ao desenvolver o seu pensamento a partir de Kant) salienta que essa poderá não ser uma situação imutável, na medida em que via em termos históricos e processuais a natureza humana e todas as situações. Neste âmbito também a razão é um processo dinâmico, o que permite afirmar-se que “As pessoas não tinham consciência de que existisse qualquer conflito entre os seus desejos e a sua razão. [...] Assim a divisão de Kant deve ter ocorrido historicamente.” (*ibidem*).

³⁵ Ver a este propósito os trabalhos de Simon (1989), Goleman (1995) e Damásio (1994, 2000, 2003), entre outros.

desenvolvimento que a racionalidade reconhece os limites da razão e efectua o diálogo com o irracional.”

De um modo sinóptico, poderemos salientar a pertinência para os actores destas análises que substanciam as suas próprias capacidades e desempenhos traduzindo as suas estratégias (ofensiva e defensiva) como margem de poder nas organizações. Nas palavras de Crozier e Friedberg (1977: 91), “Uma situação organizacional determinada nunca constrange totalmente um actor. Este guarda sempre uma margem de liberdade e negociação. Graças a esta margem de liberdade e negociação (que significa fonte de incerteza para os seus partidários como para a organização no seu conjunto), cada actor dispõe assim de poder sobre os outros actores, poder que será tanto maior conforme a fonte de incerteza que controla [...]”.

Por outro lado, a ideia de *zona de incerteza* realça a imprevisibilidade do comportamento nas interações com os outros à medida que favorece o seu próprio comportamento e entendimento.

Por sua vez, Touraine (cf. 1992: 214, 223) salienta a importância da sociologia das organizações pela centralidade do seu papel actual. De facto, a sociologia funcionalista ou institucional clássica apresenta as organizações essencialmente com fins económicos, administrativos, instrumentais, capazes de criar correspondências entre regras de funcionamento, fins da organização e os comportamentos das pessoas, individual e colectivamente. Ora, a sociologia das organizações questionou esta imagem coesa entre as regras e o funcionamento da organização, devolvendo centralidade ao “homem da organização” aos actores, aos poderes, aos conflitos, demonstrando a fragilidade, a complexidade e a mutabilidade entre muitas pressões e imposições.

Trata-se de realçar a subjectividade, que entendemos ser de importância primordial para a compreensão do papel da racionalidade, na arquitectura do pensamento das questões humanas e que é securizante no sentir e agir, logo sente-se o mundo mais coerente. Dito de outro modo, “Os filósofos fizeram-nos crer que o pensamento podia ser abstraído do corpo e ficar completamente independente das nossas emoções. [...] e a racionalização [consiste] na forma

coerente dada pelo pensamento, que serve unicamente para justificar as nossas emoções.” (Morin e Cyrulnik, 2004: 51).

Não se entenda, por estas palavras, uma compreensão da modernidade racionalista que visa unicamente o sujeito, mas antes um desequilíbrio, uma tensão dialógica entre duas figuras da modernidade; como diz Touraine (1992: 244): “Não há uma figura única da modernidade, mas duas figuras viradas uma para a outra e cujo diálogo constitui a modernidade: a racionalização e a subjectivação”.

Neste sentido, referencia um equilíbrio instável entre a racionalização e a subjectivação, fundando um diálogo persistente e libertário da razão e do indivíduo, pois só esta dinâmica trará à modernidade plenitude no sentido defendido por Touraine, “A história da modernidade é a da *dupla afirmação da razão e do sujeito* [...]” (*ibidem*: 443). O que propõe a ideia de evitar a fragmentação da sociedade moderna ao reconhecer que a modernidade não é exclusivamente racionalização mas, fundamentalmente, assenta numa relação de complementaridade entre a razão e o sujeito.

A constância destas transformações acabou por demonstrar, não tanto a crise do racionalismo instrumental, mas as estratégias das organizações abertas ao mundo exterior e aos problemas humanos no interior da organização complexa.

Deste modo, sublinha-se o papel da “agência humana” nas organizações e, neste contexto, Friedberg (1995: 11) diz: “Tentar compreender a dimensão organizacional que a acção colectiva dos homens subentendidos acaba, de facto, por balizar radicalmente as organizações como objectos sociais e como objectos de estudo. Elas não são mais que um contexto de acção entre outros”.

Ao longo dos tempos, acompanhou-se a evolução das sociedades em geral através dos processos de educação e da evolução das técnicas peculiares de produção. Ponderando agora o domínio educativo e nas sociedades pré-modernas, temos a educação como garantia da transmissão de valores e tradições, enquanto nas sociedades modernas, industrializadas e evoluídas tecnicamente, o progresso implica uma distribuição crescente do

conhecimento pelo maior número de pessoas, dado que uma produção mais elaborada exige mão-de-obra tecnicamente mais especializada.

Se tentarmos analisar pedagogicamente a questão, a partir do século XVIII a metodologia pedagógica incrementada é designada por *Educação (ou escola) Tradicional* e a reacção que desenvolveu, no final do século XIX, designa-se por *Educação (ou escola) Nova*. Trata-se essencialmente de um confronto sobre métodos pedagógicos que espelham as sociedades a emergir ou os momentos da modernidade.

No primeiro caso da *Educação Tradicional*, o aparecimento é influenciado pelo desenvolvimento e elaboração do método científico e filosófico, como seja a emancipação das ciências experimentais face à filosofia (século XVII) e os novos problemas para a Filosofia, depois de abandonar os conhecimentos experimentais, que conhece com Descartes novos desenvolvimentos. Por sua vez, o *método pedagógico* é atingido por estes novos olhares e com Coménio (1976) inicia-se a chamada Educação Tradicional.³⁶

As ideias, e os debates vão evoluindo, acontecem os progressos da ciência e da técnica, os conhecimentos no âmbito da Biologia e, no início do século XIX, as preocupações científicas alargam-se e estendem-se a numerosos campos, com uma fé inabalável na *Razão* e no *Progresso*, capaz de fomentar o desenvolvimento humano.

Apesar de nem todas as ideias serem pedagógicas, estendiam a sua influência até ao campo da Educação. E, assim sendo, as ideias renovadoras difundem-se e dão origem ao aparecimento da *Educação Nova*³⁷.

³⁶ Sobre o autor e sua obra já fizemos uma referência anterior, nomeadamente à *Didacta Magna*. Vale então realçar os primórdios de uma educação universal, se quisermos, de uma democratização e de ensino. Este autor do século XVII, João Amós Coménio, delega-nos um projecto de educação de que se deve “*ensinar tudo a todos*”, aliás, o próprio título e subtítulo da sua obra deixam salientar o significado de uma Educação Universal – *Didáctica Magna – Tratado de arte universal de ensinar tudo a todos* (1976). De salientar que a elaboração de um método educativo está sempre muito determinado pela época em que se vive (e do seu nível político, económico, social) e pelo conhecimento que se julga ter sobre as crianças e jovens a educar.

³⁷ O aparecimento e a implementação da Escola Nova deve-se a uma plêiade excepcional de grandes pedagogos conforme o referido em Rocha (1988: 55) e que citamos alguns dos nomes que contribuíram para o desenvolvimento da Educação Nova, nomeadamente, Dewey (1859-1952), Alain (1868-1951), Montessori (1870-1952), Decroly (1871-1932), Claparède (1873-1940), Ferrière (1897-1960), Wallon (1879-1962), Freinet (1881-1966), Cousinet (Continua na página seguinte)

Estas características implicam, por sua vez, novas exigências na Educação e sentidos diversos nos problemas do conhecimento – são recusadas explicações que evoquem uma ordem natural das coisas, a humanidade não se resigna às desigualdades e às injustiças, exige uma dada qualidade de vida. Define-se a educação de um modo mais alargado e não apenas como sinónimo de instrução, exige-se uma nova ética crítica reflexiva capaz de (re)forçar uma nova Democracia.

Paradoxalmente, os ideais de Educação Nova preconizaram ideias contraditórias: por um lado, a perspectiva humanista da crença do desenvolvimento harmonioso e feliz da criança centrado nas suas necessidades e na sua autonomia, impulsor de uma pedagogia activa; por outro lado, uma lógica de racionalização, de progresso educativo que visava o ideal racional dominante. Como refere Correia (1998: 37), "O propósito de 'taylorizar a instrução para valorizar a educação', embora não esteja ausente das preocupações da Educação Nova dos anos 20, exprime-se de uma forma ambígua acompanhada pela defesa de mecanismos de orientação escolar e profissional concebidos por estarem ao serviço do jovem [...]".

O que de algum modo encontramos reflectido em Lobrot (1992: 69), sobre a génese da escola moderna, quando sublinha a componente técnico-científica que ocupou a cultura e salienta que "Uma das características das sociedades industriais moderna é o lugar considerável que as instituições escolares nelas ocupam", afirmando mesmo que "A escola não foi edificada por pedagogos mas sim por funcionários" (*ibidem*: 70), enaltecendo o papel empreendedor dos organizadores do gigantesco aparelho escolar. Referenciando este poder organizativo, questiona: "Efectivamente, o que é que se pode esperar da primazia que, por força das circunstâncias os organizadores e o espírito da organização se outorgaram? Sobretudo, pode esperar-se uma cegueira a respeito da verdadeira educação, uma tendência para a reduzir ou um problema de técnicas" (*ibidem*: 73). Alerta-nos, deste

(1881-1973), Neill (1883-1973), Makárenko (1888-1939), Piaget (1897-1980) e em Portugal no mesmo período salientamos os seguintes: Alves dos Santos (1866-1924), João de Deus Ramos (1878-1953), Costa Ferreira (1879-1922), Faria de Vasconcelos (1880-1939), João de Barros (1881-1960), António Sérgio (1883-1969), Leonardo Coimbra (1883-1951) e João Camoesas (1887-1951).

modo, para uma perspectiva organizativa tecnocrática que, como o afirma, “Nesta visão organizacional aquilo que é literalmente apagado é a subjectividade” (*ibidem*: 82).

À medida dos avanços da Modernidade, nenhuma organização de serviços humanos escapa aos constrangimentos e ao desenvolvimento moderno. A educação e, mais especificamente, a escola acompanham as mudanças e as controvérsias do mundo social moderno. Paradoxalmente, a escola enfrenta a modernidade no seu espaço institucional e na sua dimensão organizativa, isto é, na sua especificidade relacional de um contexto de pessoas – professores, alunos, funcionários, comunidade – que interagem individual e colectivamente e que espelham diferentes dimensões e influências históricas, sociais e pessoais da *modernidade*.

De certo modo, parte da crise da escola e do ensino é reflectida na natureza anacrónica da escola e do tipo de soluções preconizadas; segundo Hargreaves (1998: 27), “As escolas e os professores ou se agarram a soluções burocráticas de tipo modernista (mais sistemas, mais hierarquias, mais mudanças impostas, mais do mesmo), ou retrocedem nostalgicamente em direcção a mitos pré-modernos de comunidade, de consenso e de colaboração [...]”. As escolas espelham esta permanência simultânea de lógicas aparentemente contraditórias e ambivalentes de registos pré-modernos, modernos e pós-modernos, acentuando, “À medida que o tempo passa, este hiato entre o mundo da escola e o que existe para além dela [...]” (*ibidem*).

Neste domínio, e numa primeira fase, temos em Educação o discurso da racionalidade e da modernidade, tendo a evocação do conceito de autonomia³⁸ surgido com as pedagogias activas (Escola Nova) que trazem para o discurso argumentos, reconhecimento e centralidade em torno do desenvolvimento da criança, ou seja, centrando o problema da educação na relação professor-aluno.

³⁸ Apesar disso, encontra-se em Hegel (1994: 63), num discurso proferido aquando do encerramento do ano lectivo de 1811, uma referência à educação para a autonomia que revela esta mestra centralidade e iniciativa no desenvolvimento dos jovens: “A educação para a autonomia exige que a juventude seja habituada desde cedo a consultar o seu sentimento próprio do que convém e o seu entendimento próprio [...]”.

Mas, por sua vez, como nos alerta Gadotti (1998: 72), “A não directividade pode também se constituir numa excelente técnica de ocultação ideológica e portanto de manipulação”, tornando-se até discriminatória se representar desinvestimento nos grupos minoritários e mais marginalizados da escola, ou ainda, nas classes mais desfavorecidas e difíceis na adaptação à cultura escolar.

Apesar de tudo, a modernidade trouxe oportunidades nunca antes vividas. Como nos realça Giddens (1996: 5), “A modernidade, como todos os que vivem nos anos finais do século XX podem observar, é um fenómeno com duas faces. O desenvolvimento das instituições sociais modernas e a sua expansão pelo mundo criaram oportunidades muito maiores para os seres humanos usufruírem de uma existência segura e compensadora de que qualquer tipo de sistema pré-moderno. Mas a modernidade tem também um lado sombrio, que se tornou mais evidente no século presente.”

Utilizando as palavras de Magalhães (1998: 33), “tudo se passa como se a condição pós-moderna em que o mundo se vê e projecta, fosse o exacerbar do ‘caos’, da ‘desordem’ que a modernidade, matricialmente, pretendia ordenar, estruturar, anulando a diferença, civilizando-a, captando-a e fixando-a como objecto do conhecimento científico e como alvo passivo da sua missão moral e política”.

A trajectória do saber e das ciências espelha estas mudanças de enfoque, de um saber emancipador para um saber regulador, de uma educação dos saberes para uma forte educação moralizadora.

Conciliar a construção de um plano de igualdade e liberdade são ideais que remontam à Antiguidade e ciclicamente (re)aparecem com novas orientações e abordagens para a emergência de uma nova sociedade.

Neste contexto, Condorcet apresenta de um modo radical o conceito de liberdade subjectiva que dificilmente seria aprovado por Durkheim, como encontramos neste texto (*in* Eliard, 1993: 59-60): “Para Durkheim, a sociedade organizacional deve, a par da escola, inculcar no indivíduo os princípios morais susceptíveis de assegurar a coesão e a estabilidade social. Ao contrário salienta que num contexto histórico ou individual identifica-se com o movimento de emancipação social, um plano de instrução susceptível de permitir o

desenvolvimento de cidadãos livres, que exerçam plenamente o seu papel de actores sociais autónomos e livremente associados. Durkeim valorizava a confiança na Educação Moral, privilegiava o saber e a inteligência crítica porque ele trabalhava para preparar um futuro de liberdade e de igualdade”.

Estas atitudes e pensamentos fazem hoje parte do nosso legado histórico e enformam muitas das nossas práticas e do nosso agir social e educativo.

1.2. A Metanarrativa da Modernidade

A metanarrativa da modernidade envolve um quadro compósito de dimensões complexas (e processos), cujo esboço continuaremos a traçar com o objectivo de poder depois esclarecer o conceito e o ideal de realização da autonomia.

Numa perspectiva descritiva, e de acordo com Sousa Santos (1991), o projecto modernidade encontra-se ancorado em dois pilares: o da regulação e o da emancipação, e cada um destes pilares tem três princípios, lógicas ou racionalidades.

O pilar da regulação é constituído pelo princípio de estado (Hobbes), pelo princípio de mercado (Locke) e pelo princípio de comunidade presente essencialmente na filosofia política de Rousseau.

O pilar da emancipação é formado por três lógicas de racionalidade: a racionalidade estético-expressiva da arte e da literatura, a racionalidade moral-prática da ética e do direito, a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica. Cada uma destas racionalidades tem correspondência com um dos princípios e representam nas suas dinâmicas de conjunto a orientação da vida dos cidadãos.

No entanto, este paradigma cultural da modernidade apresenta claros sintomas de esgotamento e extinção porque algumas das promessas cumpriram em demasia, outras estarão impossibilitado de cumprir porque a época presente é de crise, ruptura ou transição.

Segundo o mesmo autor, só partindo da modernidade a poderemos transcender. Seguindo as suas ideias, nos últimos duzentos anos o princípio da

comunidade tem sido o mais abandonado, sendo quase absolutamente absorvido pelos princípios do estado e do mercado.

À medida que o capitalismo avançou, o projecto da modernidade prosseguiu, acabando ambas as trajectórias por colidirem, originando tensões, contrariedades, inviabilizando a realização do desejado equilíbrio. Num processo histórico, contraditório, o pilar da regulação veio fortalecer-se à custa do pilar da emancipação, daí resultando diversos desequilíbrios.

Nas suas palavras, “Como em qualquer outra construção, estes dois pilares e seus respectivos princípios ou lógicas estão ligados por cálculos de correspondência. Dos três princípios da regulação, o princípio da comunidade foi o mais negligenciado [...] portanto o mais bem posicionado para instaurar uma dialéctica positiva com o pilar da emancipação [...]” (Sousa Santos, 1991: 27).

Só que após os excessos de regulação já referidos, esta vinculação não poderá ter por base a dinâmica de equilíbrio, correspondência e articulação entre os pilares e seus princípios e racionalidades, pois que esta falhou por falta de equidade e de distribuição das dinâmicas, levando todo o projecto a ressentir-se; será na base de dinâmicas desequilibradas a favor da emancipação e do princípio da comunidade que se encerram as possibilidades deste projecto. Aliás, “Se o pós-moderno significa alguma coisa, significa o desequilíbrio dinâmico a favor da emancipação com a cumplicidade activa do princípio da comunidade” (*ibidem*).

Na generalidade, o projecto social e histórico da modernidade nas suas principais características obtém uma ampla aceitação da parte de muitos. A lógica de construção do projecto da modernidade não é muito clara, pelo modo como tem sido concebida ao longo dos séculos e pela sua própria concepção sobre a problemática em torno de princípios e de racionalidades.

Mas as principais contestações surgem por causa de denominações, nomenclaturas e períodos de modernidade, em que uns nos falam de pós-

modernidade, como Lyotard,³⁹ Sousa Santos, Hargreaves, Freire,⁴⁰ Stoer ou Magalhães, entre outros.

Há ainda os que nos falam de “modernidade tardia” ou “modernidade radicalizada”, como Giddens. Outros ainda manifestam o desejo de recuperar a modernidade, como refere Habermas no seu discurso proferido em 1980 com o título “a modernidade – um projecto inacabado”.

Neste registo, seria ainda de referir nesta nomenclatura o “fim da modernidade”⁴¹. Para Cabral Pinto (1996: 13), “Aqueles que proclamam o fim da modernidade (*La fine della modernità*) podem não ter razão (e é de crer que não a tenham), mas indubitavelmente sabem do que estão a falar. Eles falam da perda das ilusões sobre o progresso como emancipação, da morte do sujeito unitário da história universal e da descrença na educação, ou perfectibilidade do género humano”.

Referimo-nos assim aos diferentes autores, agrupando-os de acordo com a análise e a nomenclatura que utilizam para definir a modernidade, porque simplifica e sintetiza a nossa abordagem. No entanto, salientamos que com esta análise não queremos vincular posições intelectuais, somente definir áreas de interesse e estudo⁴².

Para além destes aspectos, a ambiciosa emergência da modernidade ocidental no seu paradigma sociocultural arrasta tensões, dilemas e ambiguidades a vários níveis. Sousa Santos (2000: 15) salienta a este propósito que, “[...] ao contrário do que sucede com os indivíduos, só muitos

³⁹ Considerado por muitos o filósofo de excelência da pós-modernidade, independentemente da justeza da afirmação, a obviedade é que Lyotard é a figura central no debate da abordagem pós-moderna na Educação. Poderemos não concordar com a nomenclatura dada, mas o que nos importa é a clareza com que identifica as mudanças no moderno sistema social em que vivemos e assinala a intensificação e a complexidade das relações estruturais assentes hoje em contextos de ruptura. A este propósito ver Lyotard (s/d).

⁴⁰ O autor caracteriza a pós-modernidade como reaccionária, usando o conceito de *pós-modernidade* e acrescentando-lhe “*reaccionária*” em que nos enuncia as suas preocupações de *despolitização* quer na vida das pessoas quer na educação. Assim, refere Freire (1994: 112), “A pós-modernidade reaccionária vem tendo certo êxito na sua propaganda ideológica ao propagar o sumiço das ideologias, a emersão de uma nova história sem classes sociais, portanto sem interesses antagónicos, sem luta, ao apregoar não haver por que continuarmos a falar em sonho, em utopia, em justiça social”.

⁴¹ Para aprofundar esta ideia, ver G. Vattimo (1987).

⁴² A este propósito é esclarecedor, neste texto, Hargreaves (1998: 46): “a minha posição intelectual não é pós-moderna. Embora esteja interessado em fenómenos como o colapso da certeza científica enquanto fenómeno social e as suas implicações para a educação, não abraço pessoalmente tal ausência de certeza na maneira como a analiso!”.

anos, senão mesmo séculos, depois da morte de um paradigma sociocultural, é possível afirmar com segurança que morreu e determinar a data, sempre aproximada, da sua morte. A passagem entre paradigmas – a transição paradigmática – é, assim, semi-cega e semi-invisível. Só pode ser percorrida por um pensamento construído, ele próprio, com economia de pilares e habituado a transformar silêncios, sussurros e ressaltos insignificantes em preciosos sinais de orientação. Esse pensamento é a utopia [...]”.

De facto, as grandes promessas da modernidade – de igualdade, de liberdade, de paz perpétua e de dominação da Natureza – ou permanecem em incumprimento ou o seu cumprimento revelou efeitos perversos.

A título de exemplo, e voltando a Sousa Santos (2000), no que respeita à promessa da igualdade, a distância entre os países pobres e ricos tem aumentado sempre, as assimetrias e disparidades são esmagadoras. Assim, os países capitalistas avançados, com 21% de população mundial, controlam 78% da produção mundial de bens e serviços e consomem 75% de toda a energia produzida. Os trabalhadores do Terceiro Mundo ganham em média 20 vezes menos do que os trabalhadores da Europa nas áreas têxteis e da electrónica; morreram mais pessoas de fome no século XX do que em qualquer um dos séculos precedentes.⁴³

No que respeita à promessa de liberdade, assistimos a guerras sangrentas, à total violação dos direitos humanos, mesmo em países que vivem em Paz e Democracia; na Índia, quinze milhões de crianças trabalham em cativeiro, milhões de crianças são vítimas de guerra; as discriminações raciais, étnicas e sexuais continuam e atingem novas e velhas formas, em Inglaterra, entre 1989/1996, os incidentes raciais aumentaram 276%; a violência doméstica contra crianças e mulheres prossegue, a prostituição infantil, meninos de rua, são apenas alguns dados dos flagelos das desigualdades.⁴⁴

No que respeita à promessa da paz perpétua, nos últimos anos, em função da (re)estruturação do mundo, da queda do muro de Berlim, da independência de vários Estados, aumentaram desmesuradamente os conflitos

⁴³ Dados referidos em Sousa Santos, 2000: 23-24.

⁴⁴ Dados referidos em Sousa Santos, 2000: 23-24.

entre Estados. De referir que enquanto no século XVIII morreram 4,4 milhões de pessoas em 68 guerras, no nosso século XX morreram 99 milhões de pessoas em 237 guerras; mesmo considerando o aumento da população mundial – 3,6 vezes –, não podemos descurar os mortos na guerra que aumentaram 22,4 vezes.

Por último, no que respeita à dominação da natureza, a actual crise ecológica espelha-nos a destruição maciça da Natureza. Vários são os exemplos: o abate de árvores nas florestas tropicais, a doença e o abate dos animais, a poluição ambiental, a falta de recursos naturais – a falta essencial de água – um quinto da humanidade já não tem acesso a água potável.⁴⁵

Poderemos dizer com Sousa Santos (2000: 23, 25) que “O problema mais intrigante que as ciências sociais hoje enfrentam pode ser assim formulado: vivendo nós no início do milénio num mundo onde há tanto para criticar, porque se tornou tão difícil produzir uma teoria crítica? [...] Em resultado disto a pergunta que serviu de ponto de partida para a teoria crítica – de que lado estamos? – tornou-se, para alguns, uma pergunta ilegítima, para outros uma pergunta irrelevante e para outros ainda uma pergunta irrespondível”.

Se alguns deixaram de se preocupar com a questão, outros há que, apesar das dificuldades e radicalmente, tentam encontrar e identificar alternativas e perspectivas pelas quais possam tomar partido.

Ainda a este propósito, Smedt (2002: 24), afirma que “Não nos preocuparmos com a ecologia equivale, pois, a cortar o ramo onde estamos sentados”. Tenta falar-nos, metaforicamente, sobre o equilíbrio ecológico à escala planetária (não deixando de enunciar, também, as diversas catástrofes ocorridas ou possíveis de ocorrer), com a pretensão de demonstrar que há incongruência no comportamento humano, pois como é que será possível ligar exclusivamente ou ao ambiente interior ou ao ambiente exterior? A sua estranheza advém da convicção de que “Pelo contrário, quanto mais nos ocuparmos com a ecologia, mais deveremos trabalhar a nossa consciência [...]” (*ibidem*).

⁴⁵ Dados referidos em Sousa Santos, 2000: 23-24.

Neste modo de abordagem, que interpela a história do progresso, que analisa épocas, gerações, transições e que pressupõe mudanças é genericamente referido como tempos de crise (e nessa lógica tanto se pode falar da crise da modernidade, da crise social, pessoal, ou outras), o enfoque passa a ser o processo crítico, que se espelha quer na radicalidade quer na conformidade. Porém, “A vida moderna supertecnista facilitou muitas comodidades às pessoas, mas também deu azo a realidades nefastas. Talvez a mais imediata seja a desumanização atroz que observamos, como se o progresso técnico e o progresso humano fossem inconciliáveis.” (Rojas, 2004: 68).

Ainda sobre o estado de crise, Smedt (2002: 27) recorda-nos que não será “a única saída para a evolução global ou pessoal: digamos que ela obriga a agir e a reagir. A mudar de paradigma. A inventar novas soluções.” Fala-nos com este sentido também na proposta do filósofo Russell, que aplica ao mundo em crise um estado de “emergência na urgência” capaz de transformar e alterar o limite crítico iminente (*ibidem*: 26).

A principal tarefa continua por cumprir: usufruir da técnica sem desumanizar as pessoas. Rojas (2004: 69) considera essa a chave para “Conseguir alargar as margens da cultura ao máximo, mas sem reduzir o ser humano, sem ameaçar o verdadeiro sentido, sem o despojar dos recursos adequados a uma correcta interpretação da vida”.

Não devemos ter exclusivamente um olhar sobre as características da modernidade; um dos contributos que lhe podemos atribuir é precisamente as perspectivas complexas, multidimensionais, que nos traz.

Ora, o projecto da modernidade fornece fontes de segurança e confiança com o seu pensamento racional e libertador e também com a evolução da ciência, inigualáveis a longo prazo a quaisquer outras orientações; reúne, simultânea e paradoxalmente, ideais emancipatórios, de autonomia, de solidariedade, de identidade, de subjectividade, e ideais regulatórios de rotinas, burocracias, capitalismo desorganizado, iminência de desastres irreparáveis.

Tentou-se conceptualizar diversos domínios da modernidade, sem a preocupação de encontrar traços dominantes ou especificidades de um olhar

moderno. Pelo contrário, procurou-se desenvolver a modernidade através de uma argumentação dialéctica e heurística.

2. Autonomias e Momentos da Modernidade: a “*Andarilhagem do Óbvio*”⁴⁶

A ideia presente na articulação da frase – Autonomias e Momentos da modernidade: *a andarilhagem do óbvio* – é de inspiração Freireana e pretende-se através dela desenvolver e realçar a integração de novas ideias em torno de um conceito primordial (a autonomia) nos ideais da Modernidade.

Tratar-se-á de desenvolver o arquétipo da autonomia na experiência humana. Desse modo dar-se-ia lugar à “andarilhagem do óbvio”. Este sentido de vivências, de múltiplas experiências, é-nos salientado também por Lima (2000: 29), ao referir-se a Paulo Freire, “Como sempre, nele, as experiências de vida e sua *andarilhagem* pelo mundo transcendem o estatuto de detalhes ou de curiosidades biográficas para se encontrarem criticamente plasmadas, em sua obra e fazerem parte integrante de suas propostas”.

Em todos os tempos, e principalmente nos momentos de crise, encontramos ideias devedoras de um tempo retrospectivo (tendente ao retorno ao passado), presente (que por vezes retêm a dinâmica da história) e prospectivo (tendente a um avanço ou progresso). Quer a crise (entendida também como um momento perigoso e decisivo), quer a possibilidade de mudança que daí resulta permitem articular visões passadas, presentes e futuras.

Trata-se de integrar os novos saberes, não esquecendo o que já se sabe, o que já vivenciámos. Em certa medida, questiona se saberemos mudar, quer por dentro, quer por fora (ainda que com uma paz relativa) e, portanto, se

⁴⁶ O sentido do recurso a esta expressão pretende reabilitar, potenciar os novos saberes e conhecimentos em torno de velhas questões; assim, a articulação presente nesta frase é inspirada em Paulo Freire e resulta de uma perspectiva de consciência crítica elevada, em que se toma como referência princípios, características, conceitos e ideias conhecidas que, por serem tão familiares, naturalizam-se e nós esquecemo-nos, no sentido em que não reflectimos, e ficamos como que adormecidos, não conseguindo articular criticamente as ideias.

acompanhamos tempos de mudança, se fazemos rupturas, ou como participamos nos saltos evolutivos da humanidade⁴⁷.

Se quisermos, poderemos continuar esta ideia pela afirmação de Touraine (1992: 259) de que “a modernidade de uma sociedade se mede pela sua capacidade de se reapropriar das experiências humanas distantes da sua no tempo ou no espaço.”

É esta a perspectiva de Smedt (2002: 27) quando afirma: “O verdadeiro problema continua a ser o da alteração da nossa consciência: como criar, também aí, o novo a partir do velho?”

Não obstante, é preciso anotar que “Há um momento nas situações de mudança em que a substituição, pelo desconhecido e inesperado, da segurança das situações estáveis donde se partiu é experimentada como uma perda.” (Sarmiento, 1996: 42).

Por último, e voltando às palavras de Freire (1997), define-se uma perspectiva crítica e não neutra, de dimensão ética e política, na concepção e desenvolvimento do conceito de autonomia ligado a um sujeito capaz de articular e desenvolver estas perspectivas.

Nas suas palavras, “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1997a: 66), não é, portanto, uma questão a outorgar, é (mais) um dever. E também tem implícitos princípios de liberdade, independência, emancipação, vontade e direito.

Genericamente, para este autor, o processo de *conscientização* é pertença do processo de educação em que o papel da consciência crítica realça a não existência de neutralidade na educação. Aliás, Nóvoa (1998: 172) afirma: “a educação deve basear-se nos saberes de que cada um é portador [...e assim] transformar-se-á, no ‘andarilho do óbvio’”.

São estes sentidos que imbricam a autonomia e a modernidade, que tornam óbvios conhecimentos e ideais muito antigos, presentes hoje, e sujeitos a uma análise crítica, reflectida e que tentaremos interpretar.

⁴⁷ A este propósito, relembre-se Hegel sobre a natureza do processo histórico, em que sublinha que as bases do conhecimento humano são geracionais e acompanham a história: “a ideia de que a realidade no seu todo é um processo histórico” (Magee, 1989: 189).

2.1. A(s) Autonomia(s)

Etimologicamente, a palavra autonomia deriva do grego *αὐτονομία* e quer dizer independência, regulamentação dos próprios interesses, direito de se dirigir a si próprio, o que imprime a ideia de um sujeito auto-determinado e capaz de exercer livre-arbítrio. Refere também a possibilidade que uma entidade tem de estabelecer as suas próprias normas, sublinha o poder dos sujeitos em decidir, agir, fixar os seus interesses individuais, ou ainda, a sua independência. Neste contexto, e em última análise, a autonomia é auto governo, é a capacidade, a liberdade e o direito de se reger pelas suas próprias lógicas e leis.

O Dicionário de Filosofia refere um sentido vulgar para a palavra autonomia, afirmando: “chama-se assim ao facto de uma realidade se reger por uma lei própria, distinta de outras leis mas não forçosamente incompatível com elas”, e refere ainda dois sentidos filosóficos, um ontológico: “em que se supõe que certas esferas da realidade são autónomas em relação a outras” e um sentido ético: “segundo se afirma que uma lei moral é autónoma quando tem em si mesma o seu fundamento e a razão própria da sua legalidade” (Mora, 1991: 43, 44).

Esta perspectiva ética, segundo Mora (1991), foi essencialmente elaborada e aprofundada por Kant, que defende ainda: “o eixo da autonomia da lei moral não constitui a autonomia da vontade” (cit. Mora, 1991: 43). Para Kant, os seres humanos são simultaneamente sensíveis e racionais; por um lado, não decidem como sentem e o que sentem, por outro, usam livre-arbítrio e quando seguem a razão universal são livres e autónomos.

Aliás, “o que Kant tenta realmente fazer na sua filosofia da moral é de certo modo extrair do puro conceito de racionalidade os elementos essenciais da moralidade” (cit. Magee, 1989: 179). A validade da lei moral em todas as circunstâncias, para além da universalidade, formula-se enquanto “imperativo categórico” (Gaarder, 1996: 296).

Considere-se o princípio de autonomia definido por Kant que diz: “Escolher sempre de tal modo que a própria volição abarque as máximas da nossa escolha como lei universal” (cit. Mora, 1991: 44). Esta determinação da

vontade afirma a questão da liberdade, a conquista de um direito humano fundamental, de realização da condição humana, ser livre e autónomo capaz de governar o seu projecto de vida.

Encontramos em Hegel (1994: 63), num discurso proferido numa escola no início do século XIX⁴⁸, a referência à importância da autonomia e da liberdade no desenvolvimento dos jovens. Aliás, expressa-se no apelo à iniciativa e ao desenvolvimento desde sempre de um entendimento livre de autonomia pessoal realizado numa educação para a autonomia que “exige que a juventude seja habituada desde cedo a consultar o seu sentimento próprio do que convém e que lhe seja deixada livre uma esfera que, entre si e em relação com os mais velhos, determine o seu próprio comportamento”.

Será então à luz do quadro conceptual da Modernidade que analisaremos o conceito de autonomia, visto partir-se do pressuposto de que a autonomia se desenvolve a par dos ideais da modernidade, constituindo-se mesmo num dos seus ideais a realização humana como sujeito autónomo.

Entre as promessas iniciais que contamos da modernidade revela-se o ideal de autonomia das pessoas humanas, ainda que, e em última análise, se mantenha incapaz na sua realização.

Esta dimensão sócio-histórica de um ideal de autonomia para o desenvolvimento humano desde a modernidade acarreta um peso retórico a este conceito e um ideal de realização prisioneiro em primeira instância do sujeito (da pessoa) em desenvolvimento.

Não obstante, a autonomia deve ser abordada de modo sistémico, porque ganha diversos sentidos em função dos sujeitos, mas também em função dos contextos e do tempo que lhes coube.

Considere-se a perspectiva Hegeliana da ideia da história como um processo de influência em todo o pensamento, ideias e ideais humanos. Ora, tal visão constitui um elemento crucial para o entendimento das sociedades, da polissemia dos conceitos e das ideias que não se concebem com sentidos intemporais ou com independência da história. Neste âmbito, discutem-se os processos de mudança constante e a necessidade de contextualizar o

⁴⁸ Neste trabalho, e a propósito, o discurso na escola foi já mencionado.

pensamento à época e à circunstância. Quando se tenta estudar o conceito de autonomia ao longo dos tempos, esta visão adquire centralidade na medida em que nos permite também conceptualizar a autonomia.

Todavia, o conceito de autonomia tem (também) sofrido ao longo dos tempos várias mudanças e interpretações ambíguas devido aos momentos históricos, filosóficos e sociais em que é analisado. Porém, e num sentido geral, a autonomia é o poder de qualquer um (ser individual, colectividade ou entidade) decidir, auto governar-se, desenvolver os seus interesses.

A sua significação modifica-se em função dos contextos em que é empregue ou de acordo com o quadro referencial e disciplinar utilizado, ou ainda a época e o enfoque relacional; isto é, ser autónomo implica a autoria, quem propõe, quando, como, aonde e em relação a quê.

Utiliza-se o recurso a uma autonomia individual, no sentido Kantiano, em que aponta a liberdade como um valor fundamental, mas situando também a autonomia ao nível da personalidade dos sujeitos, vinculando assim as suas práticas a várias lógicas e interesses.

Este termo é usado por Kant⁴⁹ e serve “para expressar o princípio de que a razão moral – ou consciência – não pode reconhecer como válida nenhuma lei que, em vez de assentar na própria razão moral, seja imposta do exterior e seja apoiada pelo estímulo de motivos não morais ou interessados (nomeadamente o prazer e o sofrimento)”.

Surge, então, na metanarrativa da modernidade, e para os diversos domínios, um alargado número de ideais de transformação. Ora, nessa perspectiva, a autonomia concebe-se subjacente a ideais de liberdade, autoridade e respeito, como nas palavras de Freire (1997a: 122): “não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela”. Por outro lado, e em concordância com este autor, “a liberdade amadurece no confronto com outras liberdades” (*ibidem*: 119), bem como todo e qualquer amadurecimento vai acontecendo diariamente, sem hora marcada, nunca de repente; daí que, na busca de autonomia, cada um desenvolva o seu processo de independência,

⁴⁹ Segundo o *Grande Dicionário Enciclopédico*, Tomo II, 1998: 661.

de liberdade, de decisão, intensificando as suas relações e interações, na tomada de participação e intervenção.

Sente-se com Freire (1997a: 105) que o essencial nas relações passa pela “reinvenção do ser humano no aprendizado da sua autonomia”.

O discurso da autonomia expande-se no sentido da independência e da vontade do sujeito que só sente autonomia quando possui um projecto e age sozinho, por si próprio e não por qualquer tipo de imposição.

Na esteira de Sarmiento (1996: 7), assume-se a própria palavra sempre no plural, no sentido em que falamos de *autonomias* e não de uma autonomia consoante as diferentes significações e dado o carácter plural interpretativo de acordo com o grupo de actores em decisão e acção. Como refere, “Autonomias: uma palavra no plural [...] A palavra autonomia ganha diferentes significados em função do contexto em que é empregue [...]”.

Do que antecede compreende-se que este conceito: “a autonomia é sempre adjectivável” (*ibidem*), de utilização plural e diversificada a vários campos. Convém esclarecer que a polissemia não advém do uso ambíguo do conceito mas essencialmente dos diversos campos em que se aplica o conceito. E é este estilhaçamento da aplicação do conceito de autonomia que lhe devolve polissemia e pluralidade, através da variedade de aplicações do conceito e do diferente uso, no Direito, na Economia, no Poder, no Desenvolvimento Humano, nas Organizações e na Sociedade. O que nos permite sempre falar do seu carácter plural, dos seus níveis e graus de relatividade.

Neste contexto, salienta-se no nosso trabalho a utilização do conceito plural – Autonomias – dando relevo à polissemia e às multidimensões que apresenta.

Pode-se, então, assinalar que a autonomia é uma qualidade relativa, na medida em que a experimentamos diferentemente de acordo com as circunstâncias. Usamos o conceito de autonomia para nos referirmos à nossa independência e liberdade pessoal. Usamo-lo por oposição a outros conceitos, de heteronomia, de dependência. Usamo-lo adjectivado de forma a identificar o

campo de aplicação. Usamos o conceito por relação aos outros ou às coisas, desenvolvendo uma perspectiva relacional, relativa de interdependência⁵⁰.

No entanto, temos ainda a considerar uma outra dimensão histórica que seria o fenómeno da dimensão grupal, uma autonomia colectiva, em que se trata de potenciar as capacidades de escolha e decisão em torno do bem comum e na possibilidade de gerir a vida de determinados grupos, num dado contexto, num dado clima social.

Por outro lado, a “autonomia é o contrário de heteronomia” – esta definição

o contrário – é suficientemente explícita para designar uma prática social em que os próprios têm o poder de definir as normas que incidem sobre os seus próprios actos. Isto é, a heteronomia, antónimo de autonomia, consiste na imposição por entidade externa ao sujeito, de normas, ordens ou leis.

O enfoque primordial que trazemos até aqui sobre autonomia, de algum modo é aplicado essencialmente a uma dimensão pessoal no sentido de potenciar as capacidades que cada indivíduo possui de “*ser mais*”, no sentido Freireano entendido como o objectivo básico da busca permanente do homem na sua incompletude e é, portanto, também uma forma de auto-regulação.

Não obstante esta experiência de autonomia pessoal (por vezes, mais de heteronomia ou autonomia outorgada), há que estudar as diversas dimensões e princípios presentes no conceito de autonomia.

Por “dimensão” entende-se o equivalente ao valor, ao significado, ao aspecto a desenvolver ou que é estruturante de um determinado conceito e não o seu sentido geométrico, comum, mais utilizado. Se tivermos a autonomia, por exemplo, numa dimensão jurídica, referimos uma *autonomia jurídica* que se caracteriza pela atribuição de um enfoque (significado) normativo, administrativo de acordo à lei, ao direito (princípio).

Por “princípio” e no seu sentido geral considera-se a base, a máxima, a directriz, a origem da matéria constitutiva, tudo aquilo de que decorrem outras

⁵⁰ Neste âmbito, atente-se a alguns dos contributos dos estudos sociológicos, nomeadamente a teoria da correspondência proposta por Bowles e Gintis (1976; 1990), em que definem a educação regulada pelo princípio de correspondência entre os interesses da classe dominante e as funcionalidades das escolas, ou ainda a “teoria da reprodução social e cultural” de Bordieu e Passeron, ou a perspectiva de Fritzell (1987), em que nos apresenta o conceito de “autonomia relativa”.

coisas. Privilegia-se o que o espírito descobre como o primeiro no termo da sua análise, ou que põe como ponto de partida de um processo sintético.

Neste âmbito, atente-se na sinopse do Quadro I.1, em que se enuncia um conjunto de dimensões (14) e de princípios (14) presentes (identificados) no conceito polissémico e plural de autonomia.

Quadro I.1. Autonomias: dimensões e princípios

AUTONOMIAS	DIMENSÕES: Social e Cultural, Política, Pessoal, Científica, Sociológica, Pedagógica, Financeira, Psicológica, Profissional, Administrativa e Organizacional, Poder, Técnico-Burocrática, Jurídica, Filosófica.
	PRINCÍPIOS: Estado, Liberdade, Responsabilidade, Comunidade, Mercado, Acção e Agência, Regulação, Racionalidade, Emancipação, Vontade, Independência, Heteroregulação, Direito, Conhecimento.

Esta identificação de um conjunto alargado de dimensões e princípios permite-nos também assumir a pluralidade do conceito, na medida em que, simultaneamente, a autonomia é sempre uma palavra plural, relativa e por relação com, relacional; de salientar, como nos diz Sarmiento (1996: 10), que “As diferentes formas de autonomia são relativamente interdependentes, de tal forma que pode acontecer que, não existindo uma dessas formas, outras não possam ser exercidas”.

Tentamos então esclarecer a questão polissémica de um dos conceitos centrais à modernidade a autonomia, apresentando o nosso ponto de partida para a sua análise. Temos para nós, e nesta primeira fase, ainda que sumariamente, a mesma ideia de Freire – a autonomia é processo, vive-se, é política de vida. Nas suas palavras, “A autonomia, enquanto amadurecimento

do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladas de decisão e de responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade” (Freire, 1997a: 121).

2.2. Momentos da Modernidade: a Ideia da Mudança, o Encanto do Consumo e o Desejo da Utopia

Os Momentos da Modernidade

Muito genericamente, cada autor apresenta, defende e caracteriza as fases da modernidade interpretando as mudanças sociais e os sinais dos tempos de acordo com as suas utopias.

Contornando esta problemática denominativa, neste trabalho adoptamos a referência de momentos da modernidade, aceitando a actualidade, essencialmente, como um segundo momento; deste modo, partimos com Touraine (1992: 240), “Embarcamos todos na modernidade; a questão está em saber se como condenados às galés ou como viajantes que partem com as suas bagagens levados por uma esperança, ao mesmo tempo que conscientes das inevitáveis rupturas”.

Ainda nas suas palavras, “A modernidade é a criação permanente do mundo por um ser humano que usufrui do seu poder e da sua aptidão para criar informações e linguagens, ao mesmo tempo que se defende contra as suas criações a partir do momento em que elas se viram contra ele” (*ibidem*: 272).

Há que afirmar que, após a identificação dos perigos e das vantagens da modernidade, Giddens (1996) invoca também a questão no sentido de um “*activismo radical*” que nos permitirá reduzir ou mesmo superar os problemas identificados.

De facto, duas metáforas têm permanecido sobre o que é viver no mundo da modernidade: a *gaiola burocrática* (Weber) e a *figura do monstro* (Marx). Neste registo, e proposto por Giddens, surge a substituição destas

imagens pela do “carro de Jagrená”⁵¹ (apesar da violência contida na metáfora). De acordo com a lenda, sob o Carro do Senhor do Mundo se lançavam os fiéis de Krishna, sendo esmagados pelo descontrolo do carro. No entanto, e apesar de violenta, esta imagem possibilita-nos questionar: o controlo do carro de Jagrená, ou a condução do carro de modo a minorar os perigos, ou ainda a atitude das pessoas numa tentativa de mudança social.

Ainda segundo Giddens (1996: 97), “A questão que se levanta agora é: até onde podemos nós – significando ‘nós’ a humanidade como um todo – controlar o Jagrená?”. Esta perspectiva deixa subentendida a ideia de possibilidade e de oportunidade, de nos sabermos proteger dos perigos, maximizando desse modo as oportunidades da modernidade.

Considerem-se as palavras de Magalhães (1998: 33) no uso desta metáfora: “também nós nos vimos impelidos a lançar-nos sob a leveza da nossa condição. Leveza paradoxal [...]”. Pretende assim sublinhar o optimismo na sociedade capitalista derivado pela falta de outras alternativas credíveis, que respondam ao risco, à insegurança, ao mal-estar, ao desaparecimento securizante das tradições “que fixavam a vida e colonizavam o tempo e o espaço” (*ibidem*). Teremos de com ele acordar e acrescentar que o nosso tempo põe a questão de *quem conduz o carro de Jagrená e quem [e o quê] se lança sob ele?* (*ibidem*: 35) (*grifos nosso*).

Recorrendo a Sousa Santos (1994: 94) que, de um outro modo, interroga e reflecte a trajectória da modernidade, encontramos uma visão que aponta a centralidade do ser humano, na exigência do encontro connosco próprios e discutindo *o possível e o desejável*. Nesse âmbito, diz: “Quando o desejável era impossível foi entregue a Deus; quando o desejável se tornou possível foi entregue à ciência; hoje, que muito do possível é indesejável e algum do impossível é desejável temos de partir ao meio tanto Deus como a ciência. E no meio, no carço ou no miolo, encontramos-nos, com ou sem surpresa, a nós próprios. Por esta razão, quer queiramos quer não, tudo nos está entregue”.

⁵¹ Reza a história filosófica que este termo de origem hindu *Jaggannath* quer dizer “senhor do mundo” que é um dos nomes de Krishna. De acordo com a lenda, uma imagem desta divindade era todos os anos levada num carro sob o qual os fiéis se lançavam. (Giddens, 1996: 97).

Esta perspectiva salienta o questionamento da concepção do próprio projecto da modernidade, visto que qualquer sistema abstracto pode não corresponder às expectativas, pode não funcionar de acordo com o previsto, tão simplesmente porque aqueles que o concebem e que o fazem funcionar podem cometer erros. No entanto, e dado que são os seres humanos os criadores, podem, mesmo que desesperadamente, submetê-lo ao seu próprio controlo.

Só abandonando a crença no desenvolvimento harmonioso e dinâmico chegaremos a novas formas sociais mais emancipatórias, que permitam novas articulações que favoreçam o princípio de comunidade na sua vertente cultural, utilitária e solidária, capaz de potenciar novos direitos humanos e comunitários de encontro a novas formas de autonomia, emancipação e subjectividade.

Neste âmbito, Afonso (1998: 170) especifica as ideias do seguinte modo: “Concorre para isto o facto de o princípio da comunidade conter ‘virtualidades’ epistemológicas que o tornam um eixo importante neste redimensionamento entre regulação e emancipação porque entre outras razões, alguns dos seus elementos constitutivos (como o prazer, a participação e a solidariedade) têm sido fracos de resistência à invasão da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica”.

Queremos com isto dizer (e até salientar) que uma das virtualidades do nosso tempo é a possibilidade de exigirmos e aceitarmos a presença simultânea de ambas as lógicas – a regulatória e a emancipatória – valorizando o que de mais positivo cada uma nos possa oferecer, ou seja, promover a simultaneidade das lógicas até agora conflituantes.

Assim, de preocupações em torno do desenvolvimento equilibrado ou mesmo dos (des)equilíbrios ou rupturas, se passa para acentuar e intensificar o desenvolvimento *per si* e em simultâneo com os princípios e racionalidades mais negligenciados e, portanto, mais capazes para encetar novos modelos de desenvolvimento.

Tratar-se-á de assumir a pluralidade conflituosa do tempo actual, o domínio de uma série de antinomias (mesmo que anteriormente tenham sido apresentadas com um carácter dicotómico), iniciando os indivíduos na

aceitação e no desenvolvimento de capacidades de domínio, com o intuito de assim atingir um novo patamar do conhecimento.

Ou seja, interessa prosseguir para que se cumpra na vida dos cidadãos a vertente da comunidade e da emancipação. Ora, o desenvolvimento pretendido é extremamente complexo, radical, sujeito a contradições, a desenvolvimentos irregulares (assimétricos) e desequilibrados mas capaz de infinitas possibilidades.

São estas tensões e novas dimensões em interacção que trazem novos significados ao cenário da Modernidade e a possibilidade de (re)inventarmos a emancipação social.

Nestas condições e com estas aspirações concordamos com Sousa Santos (2000: 309), quando afirma que não resta outra saída senão a utopia. E de acordo com os seus pressupostos, a sua proposta é de heterotopia; nas suas palavras: “Em vez da invenção de um lugar situado algures ou nenhures, proponho uma deslocação radical dentro do mesmo lugar: o nosso”.

Trata-se também de mencionar a dupla condição da utopia de recusar o fim das expectativas e das possibilidades, criando alternativas – *uma nova epistemologia* – e a outra de recusar a subjectividade do conformismo, criando vontades de lutar por alternativas – *uma nova psicologia*. Deste modo, há que novamente referir que “na transição paradigmática, o pensamento utópico tem um duplo objectivo: reinventar mapas de emancipação social e subjectividades com capacidade e vontade de os usar” (*ibidem*).

Por outras palavras e a título conclusivo, Touraine (1992: 242) refere: “não há modernidade sem racionalização, mas também não há modernidade sem a formação de um sujeito-no-mundo que se sinta responsável em relação a si próprio e à própria sociedade. Não confundamos a modernidade com a forma puramente capitalista de modernização. É, portanto, necessário voltar à própria ideia de modernidade, ideia difícil de entender como tal, pois ocultou-se num discurso positivista, como se não fosse uma ideia mas a simples observação dos factos”.

Todavia, a modernidade apresenta lutas e contradições contínuas que não garantem certezas; como questiona Giddens (1996: 110), “Qual a característica que deve apresentar uma teoria crítica no final do século XX? Ela

deve ter *sensibilidade sociológica* – estar alerta às transformações imanentes que a modernidade abre constantemente sobre o futuro”.

Ora, estas ambiguidades reflectem a ironia em que vivemos e que Freire (1997a: 128) assim caracterizou: “há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade, da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito. A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados”.

Adoptando o mesmo olhar de Lopes (1999: 178), “A panorâmica que apresentamos evidencia que o modelo típico da modernidade se estrutura em torno de questões-chave que formam sistema: concepções de poder, de racionalidade, de relações sociais, de sociedade, de pessoa, de ordem social e de desenvolvimento: o modelo cultural em crise é um modelo em que visão hierárquica de poder, racionalidade tecnológica, única, elitista e masculina, concepção concorrencial das relações sociais, perspectivas da sociedade como totalidade homogênea, do indivíduo como auto-suficiente e uno, representações de ordenação social pela exclusão do diferente, concepções de formação pessoal pelo recalcamento e de ideia de progresso linear e previsível se determinam mutuamente, mesmo que nas suas contradições”.

A metanarrativa da modernidade espelha-se na diversidade de trabalhos e reflexões que vêm desde sempre sendo produzidas e, apesar das ambiguidades, da complexidade e das críticas presentes nessa abordagem, reconhecemos e identificamos a emergência de novos ideais – emancipatórios, solidários, sensíveis, criativos, livres, sensatos, autónomos – provavelmente ressemantizados, eventualmente discursivos, mas prospectivos de outra *praxis* e seguramente capazes de uma dialéctica radical, afirmativa, de um sentido comunicativo e colectivo, emancipatório, possível para as pessoas.

O Primeiro Momento da Modernidade e a Ideia de Mudança

A título introdutório, convém (voltar a) referir que esta nomenclatura de momentos, fases ou períodos da Modernidade de modo mais ou menos restrito

existe unicamente na nossa conceptualização, de forma circunstancial, e não temporal ou histórica, querendo com isto dizer que não nos referimos a eles como estanques e a sua existência é uma (co)-existência temporal, tendo muitas vezes em simultâneo características de cada um dos momentos. Só numa tentativa de explanação que facilite o nosso entendimento é que é possível referi-los desta forma em que os enquadramos de modo disciplinado e alinhado.

Do que antecede, salientamos, num primeiro momento da modernidade, a ideia do desenvolvimento do progresso e dos ideais primários e vantajosos. São os da ciência e da tecnologia capazes de revolucionar o mundo e subjugar todo o desenvolvimento a uma racionalidade técnico-instrumental, passível de prever e propositar o verdadeiro progresso.

É a total aposta no desenvolvimento de uma sociedade de mais-valia, de construção capital no desenvolvimento industrial. De facto, a industrialização do início do século XX provoca mudanças radicais na vida das pessoas e das sociedades. Assiste-se ao êxodo rural, à expansão das cidades, ao desenvolvimento de um mercado de trabalho e à emergência de novas figuras e papéis para o ser humano: trabalhador, operário, chefe, patrão. Assiste-se ao império da razão e das vantagens em todo o sistema técnico. Desenvolve-se o conceito de propriedade.

De importância capital neste processo de mudança temos a revolução industrial com todas as inovações que tiveram por resultado o desaparecimento da indústria doméstica, a concentração de mão-de-obra nas fábricas e o desenvolvimento desenfreado e em grande escala das indústrias, diferenciando-se as classes – agrícola e industrial – e acentuando-se o crescimento dos grandes centros industriais, a lógica da divisão do trabalho e o aparecimento de várias categorias de trabalhador especializado, a par de uma produção em série e o surgimento da classe capitalista. Assistimos à revolução industrial que destronou a sociedade agrária e artesanal dos séculos anteriores.

De facto, o mundo sofreu tantas alterações e tão profundas mudanças que modificou completamente o modo de pensar e viver naquela época. A

mudança ganhou forma, adeptos e feitos capazes; tornou-se estruturante para a construção dos novos tempos.

Nas palavras de Lopes (1999: 48), “O progresso-movimento em permanente ascensão para a meta, através do aperfeiçoamento e da conquista sobre o mundo material, segundo as regras directoras da ciência – é o grande argumento do neo-iluminismo. Correspondem-lhe os desejos de supressão do passado, de futuro planeado de antemão e de busca cumulativa e progressiva da verdade”.

Trata-se do desenvolvimento de uma autonomia centrada em dimensões de ciência e poder assente em princípios de mercado e de regulação.

Neste período é possível verificar como está ligado intrinsecamente o projecto histórico da modernidade ao desenvolvimento do capitalismo, da racionalidade⁵², nomeadamente no que concerne os discursos *da racionalização, da modernização e da optimização* que encontram no eixo das perspectivas neo-liberais, de organização tayloriana, o seu expoente máximo. Nas palavras de Lima (1994: 120), “A modernização significará, para o futuro, racionalização, eficácia, eficiência, alcance da solução certa, optimização, relação favorável custo/benefício, progresso [...]”.

Ora, este primeiro momento de capitalismo liberal faz explodir os ideais e as próprias contradições do projecto e essencialmente as suas ambições de desenvolvimento harmonioso. Desde cedo demonstra as suas dificuldades a par do “surto vertiginoso da industrialização, na crescente importância das cidades comerciais, na primeira expansão das novas cidades industriais.” (Sousa Santos, 1994: 74).

Neste sentido, somos concordantes com Lopes (1999: 54) quando afirma: “a erosão do modelo cultural da primeira fase da modernidade teria

⁵² Seria interessante e possível mostrar os paralelismos, e as sequências entre – modernidade, modernismo e modernização – por um lado e – racionalidade, racionalismo e racionalização – por outro, e ainda – capitalismo liberal, capitalismo organizado e capitalismo desorganizado. Clarificando cada um dos sentidos das palavras: *modernidade* refere um modo de vida particular com características históricas, sociais, políticas, culturais e económicas; *modernismo* trata-se de uma forma cultural, estética, de expressão; *modernização* refere um processo de desenvolvimento e de mudança com um cariz económico e político.

origem na contradição entre modéstia, abstinência, vida simples – virtudes da ‘ascese intramundana’ – e incitação ao consumo de massa”.

Neste primeiro momento da modernidade assiste-se à emergência e ao desenvolvimento de um Estado providência, de políticas macroestruturais – monetárias e fiscais –, serviços padronizados quer ao nível da educação quer da saúde ou da segurança social e administrativamente hierárquicas, rígidas, de controlo centralizado e com contenção de despesas.

De salientar a forte regulação estatal de toda a economia e o desenvolvimento do capitalismo organizado.

Por sua vez, ao nível da sociedade verifica-se um tipo de sociedade industrial (produção Fordista)⁵³ de produção em massa, utilizando a divisão Taylorista⁵⁴ da concepção e execução (manufatura), partidos classicistas e formas estereotipadas de bem-estar social. Todo o trabalho padece de rotina com tarefas rígidas e bem demarcadas com forte controlo hierárquico.

Os hábitos de consumo iniciam-se de forma padronizada e impera uma cultura do controlo, da eficácia, da estabilidade. As organizações sociais são burocráticas, centralizadas, rígidas e mecanicistas em que as questões da autonomia não se colocam, importando ao indivíduo a responsabilidade, o dever, a obrigação e a adaptação como centrais do seu desenvolvimento, e não tanto os ideais iniciais da modernidade como a autonomia, a liberdade, a emancipação.

A questão que se coloca é a de heteronomia, trata-se da governação dos homens, da imposição da norma e do cumprimento formal, legal do indivíduo.

⁵³ Dado que já tentámos esclarecer anteriormente estes conceitos aqui referidos, relembramos que estes se baseiam em estudos sobre a racionalidade do comportamento humano na organização, em que se salientam a especialização e a divisão de tarefas rotineiras e sistemáticas.

⁵⁴ Dado que já tentámos esclarecer anteriormente estes conceitos aqui referidos, relembramos que estes se baseiam em estudos sobre a racionalidade do comportamento humano na organização, em que se salientam a especialização e a divisão de tarefas rotineiras e sistemáticas.

O Segundo Momento da Modernidade e o Encanto do Consumo

Ao segundo momento da modernidade faremos corresponder um quadro evolutivo em que predominam muitas das características das organizações modernas, bem como outras inovadoras e diferenciadas, próprias das organizações pós-modernas, cuja particularidade fundamental é a supremacia da lógica de um mercado em contínua expansão.

Em última análise, espelha um período de transição paradigmática cujo enfoque é a hibridez político-económico e social, em que nos podemos referir a um Estado fraco, mínimo de pendor neo-liberal, cuja regulação social e económica se faz com novos parceiros sociais, com mecanismos de “quase-mercado”, que em alguns sectores se torna mais evidente através de privatizações ou parcerias, com investidores de capitais próprios, espelhando uma maior diversidade de serviços, de oferta e procura, de controlo mais flexível e menos hierarquizado.

Ao nível da sociedade, encontramos uma maior resposta a diversos serviços, início da expansão dos movimentos sociais, atitudes menos convencionais e menos conformistas ao nível educativo, cultural ou organizacional.

De salientar a intensificação dos padrões de poder e de consumo, em que imperam razões de clientelismo e de mercado, dando origem a uma sociedade de consumo.

Esta evolução das lógicas e dos sistemas de produção traz implicações para as organizações, para o trabalho e para o desenvolvimento das pessoas. No domínio organizacional, passa-se da gestão dos fluxos de produção e organização do trabalho para uma gestão de recursos humanos e organização da empresa; aumenta a interdependência dos grupos, aproximando os estatutos e as tarefas de concepção, organização e execução, facilitando uma maior procura de flexibilidade e adaptabilidade.

Do ponto de vista do trabalho, a fragmentação, as especificações e as ordens directivas, e o trabalho como força física sobre os materiais vai dando origem a uma maior autonomia dos trabalhadores, bem como ao desenvolvimento de outras capacidades: iniciativa, criatividade, acentuando

outra responsabilidade e imbricação na resolução dos diversos problemas. Passa-se a uma relação mediatizada com o material, exerce-se um trabalho mais intelectual de transmissão de informações.

Deste modo, assiste-se a um maior empenho e investimento pessoal de capital importância nas realizações da própria pessoa; é uma perspectiva liberal, de individualismo desenfreado que apela ao prazer efémero e ao encanto do consumo.

Este segundo momento prender-se-ia muito mais com a identificação dos erros, das subversões de um capitalismo (des)organizado⁵⁵ e de grande expansão mercantil.

Sentimos a crise da sociedade industrial, observamos novos comportamentos, descobrimos novos sentidos para a vida quotidiana, novos estilos de relações, novas preocupações, novas lógicas de responsabilidade e cooperação. Como o afirma Crozier (1989: 13), “A verdadeira revolução do nosso tempo não é política, mas económica e social”. Ora, esta revolução social que emerge obriga-nos a imaginar os novos comportamentos. São novos desafios que se colocam ao ser humano e às suas organizações.

São desafios difíceis, ambíguos, que acentuam a tensão entre os prazeres imediatos e os valores, que exigem uma simultaneidade de sentidos contraditórios, ora de encanto, ora de desencanto no consumo.

Entre a pujança da expansão e do desenvolvimento do *capitalismo organizado* e do apelo desenfreado à liberdade de escolha, ao individualismo, ao consumo imediato, à liberalização do mercado, este segundo momento tenta exceder-se no cumprimento das promessas da modernidade, sobrevalorizando o princípio de mercado e colonizando os outros princípios e racionalidades.

E no que à autonomia diz respeito, exacerbam-se princípios como o da liberdade e do mercado em que o sujeito vive a sua individualidade desenvolvendo um padrão económico, racional, de livre escolha em que intensifica o lucro individual. Temos, portanto, uma autonomia para a mais valia.

⁵⁵ Sobre o carácter capitalista das sociedades, ver o trabalho de C. Offe (1985), entre outros.

O Terceiro Momento da Modernidade e o Desejo da Utopia

No terceiro momento da modernidade tratar-se-á do desenvolvimento de um Estado diversificado, regional ou globalizado, em que as políticas defendem o trabalho e a capacidade do mercado de produção, cuja preocupação é servir as pessoas com formas que permitam a qualidade de vida e de maior democratização.

O enfoque é a diversidade de ofertas, de modo a corresponder a uma população heterogênea e diversificada, o que leva a uma desmassificação da produção e diversificação dos produtos e da qualidade dos mesmos em pequenas e médias séries, originando uma desregulamentação da economia e uma fragmentação dos mercados.

Uma produção pós-fordista que dá lugar a pequenas e médias empresas, flexíveis nos seus serviços e com *nichos* de mercado. Portanto, todo o desenvolvimento de um capitalismo desorganizado.

Por sua vez, ao nível social é o predomínio de uma sociedade pós-industrial de pleno desenvolvimento, de diversificados serviços (informacional), expansão de velhos e novos direitos e movimentos sociais.

De acordo com Sousa Santos (1994: 88), e: “Deste modo, a promessa da distribuição deve ser cumprida em conjunção com a promessa da qualidade das formas de vida (da ecologia à paz, do antinuclear à igualdade sexual), e a promessa da democratização política do sistema político deve ser cumprida com as promessas da democracia radical da vida pessoal e colectiva, do alargamento incessante dos campos de emancipação, e que podem começar a ser cumpridos precisamente na articulação entre a democracia representativa e a democracia participativa”.

Do ponto de vista cultural, é a era da incerteza, dos paradoxos e da diversidade, favorecendo novas e multi-especializações em organizações, caracterizadas pela sua capacidade de inovarem e criarem, apresentando-se descentralizada e com poderes decisórios mais participados, favorecendo novos ideais de autonomia, de emancipação e de democracia.

Assim, o terceiro momento apontaria para o desejo da utopia face à hibridez que se manifesta, por um lado, de permanência no mesmo tempo

histórico dos vários momentos e, por outro, no colapso da emancipação na euforia mercantil; trata-se de improvisar uma política de vida de maior satisfação pessoal e social, uma política de improviso radical geradora de um novo e melhor quotidiano.

Considere-se agora, segundo o ponto de vista do próprio sujeito e nas palavras de Lopes (1999: 53), “O homem moderno maduro tem por característica distintiva a sua autonomia autêntica: ele actuaria segundo princípios e seria auto-suficiente, sólido, digno de confiança, congruente consigo mesmo ao longo do tempo, genuíno e estável”.

Seria deste complexo *caldo* que aconteceria em *rescaldo*, a visão de uma superação ocorrida, não através de novos equilíbrios ou diferentes dinâmicas, mas sim na assunção simultânea das diferentes lógicas e racionalidades, apesar de aparentemente contraditórias, por cada um dos actores sociais.

É a adopção deste carácter híbrido e contraditório numa política de vida que, de certo modo, nos leva a afirmar com Sousa Santos (1994: 44): “Importa-me tão só reter que todos nós somos uma rede, um arquipélago de subjectividades que se combinam diferentemente sob múltiplas circunstâncias pessoais e colectivas”.

Trata-se de uma política de vida definida como autónoma, libertadora, emancipadora, preocupada essencialmente com o corte às amarras dos grupos marginalizados, constrangidos, afectados nas suas possibilidades e hipóteses de vida. A política da vida pressupõe cortes radicais com posições extremadas, fixas e inflexíveis da tradição e das condições hierárquicas de dominação, implicando deste modo o desenvolvimento de formas tolerantes, cooperativas, democráticas de capacitação e formas de realização de potencialidades.

De facto, no presente “Todas estas transformações parecem apontar para uma desregulação global da vida económica, social e política. Na verdade nenhum dos princípios da regulação, quer seja o mercado, quer seja o Estado, quer seja a comunidade parece capaz de, por si só, garantir a regulação social [...]” (Sousa Santos, 1994: 81).

O que, do ponto de vista da emancipação, esta apresentação *domesticada* das exigências da regulação ou eventualmente do nível de

racionalidade cognitivo-instrumental, inviabiliza o nosso modo de imaginar seguras alternativas. De facto, “As sociedades capitalistas avançadas parecem bloqueadas, condenadas a viver do excesso irracional do cumprimento do projecto da modernidade e a racionalizar num processo de esquecimento ou de auto flagelação o défice vital das promessas incumpridas” (*ibidem*: 81).

Desenham-se novos modos radicais e utópicos, cujos objectivos não passam por estabelecer dinâmicas ou desequilíbrios em volta da modernidade, mas capazes de potenciar simultaneamente ou individualmente lógicas emancipatórias.

Nas palavras de Lopes (1999: 66), “Trata-se de assumir uma necessidade radical dupla: reinventar um mapa emancipatório; e reinventar subjectividades, individuais e colectivas, capazes de querer e de usar esse mapa. A dificuldade é grande, na medida em que estas novas subjectividades são pontos de chegada, mas também pontos de partida.”

Definimos a modernidade insistindo na tensão, na dualidade que suscita com o apelo à razão, ao progresso, ao desenvolvimento sócio-político-económico, por um lado, e, por outro, com a admissão da subjectividade individual ou colectiva, por referência a novas identidades e ideais emancipatórios.

Para concluir, retomamos a metáfora do início e ousamos afirmar a profícua sensatez que seria estruturarmos a liberdade da subjectividade humana nesta *andarilhagem óbvia* da autonomia.

Por último, autonomias e momentos da modernidade, por um lado ideais que remontam a outras épocas, por outro conceitos próximos e de todos os tempos, são experiências múltiplas e quotidianas do ser comum, plasmadas na *vida mundana*, que (re)novam os saberes em torno de velhas questões e significam a “*andarilhagem do óbvio*”.

CAPÍTULO II

AUTONOMIA, REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Introdução

Neste capítulo, caracterizam-se os princípios de autonomia, de regulação e de emancipação em sentido geral e, em particular, na educação e na escola. Esses princípios para a escola são apresentados e reflectidos de acordo com a proposta regulamentar de governação da escola.

Serão apresentadas as tensões paradoxais entre os conceitos e a autonomia será discutida em e por relação a estes conceitos. Analisam-se as peripécias, as *gaffes e contragaffes* do conceito de autonomia e identificam-se e definem-se outras (novas) autonomias – requentada, quase autonomia e autonomia redonda – que resultam de leituras interpretativas do desenvolvimento de uma autonomia crísica e do desejo da educação desse processo crístico que resultaria numa autonomia sensata. Por último, propõe-se *uma dialógica conceptual* entre a Autonomia, a (Auto/Hetero/Des) Regulação e a Emancipação.

1. Os Princípios de (Des)Regulação, de Emancipação e Autonomia em Educação e na Escola

Consideremos a apresentação e a conceptualização esboçada no capítulo anterior sobre a autonomia para que se possa prosseguir com a abordagem heurística do conceito. Se tivermos em atenção a metanarrativa da modernidade e o modo como a apresentámos (na perspectiva de Sousa Santos, 1991), encontram-se os conceitos de regulação e de emancipação definidos como pilares da modernidade e que são constituídos respectivamente por três princípios e três racionalidades. Não obstante essa análise, entendemos a autonomia como um dos princípios da modernidade e apresentámo-la num conjunto de dimensões e princípios constitutivos, dos quais constam a regulação e a emancipação, a par de outros, tais como o de estado, o de mercado e o de comunidade. Estes são, para nós, níveis

diferenciados de análise e, portanto, ao clarificarmos o entendimento do conceito de autonomia damos conta da importante emergência da regulação e da emancipação como bases do desenvolvimento da autonomia. Logo, e considerando a definição de pilar enquanto apoio ou elemento vertical de uma estrutura, a sua substituição por princípio (tal como o definimos no capítulo anterior) não é contraditória ou descabida; aliás, perder-se-ia em heurística se se atendesse à polarização entre pilar e princípio. Assim, consideramos, para dar conta da modernidade, os pilares de regulação e de emancipação, e a autonomia enquanto princípio, a par de outros. Já para a autonomia, temos a regulação e a emancipação como dois princípios basilares, quer pelas possibilidades que possuem os últimos de esclarecimento da autonomia, quer pela importância que reconhecemos, no que diz respeito à Educação, ao jogo conceptual entre autonomia, emancipação e regulação.

Neste capítulo retomaremos a clarificação de cada um dos conceitos com o intuito de os compreender e de os relacionar no contexto educacional e escolar.

Quanto à regulação, encontramos definições que apontam para a Teoria dos Sistemas, sendo o enfoque colocado na “capacidade de reacção dos organismos a alterações do meio ambiente e as variações endógenas de tal modo que os processos vitais podem ser levados a cabo em condições mais ou menos constantes”¹. Mas encontramos também perspectivas que têm a ver com processos industriais ou ambientais, ou, ainda no seu sentido mais genérico e vulgar de regulação como controlo ou até auto controlo. A regulação é, então, entendida como um acto ou um efeito de normalizar, no sentido em que se pretende ter ou aceder a uma norma ou regulamento utilizando-o como regulador normal de uma actividade ou de uma função. Trata-se sempre de uma visão relativa a regras e às capacidades do indivíduo para auto reger-se ou agir em concordância ou de acordo com a regência, conforme as regras, as normas, as leis ou as praxes. Neste âmbito, temos ainda a auto regulação ou a sua antítese – por desobediência, resistência ou alienação: a desregulação.

¹ *Moderna Enciclopédia Universal* (1984).

A auto regulação define-se, essencialmente, pela capacidade de regulação pessoal, e consiste na autodeterminação do sujeito para o cumprimento dos normativos legais, sociais e pessoais.

Já o entendimento da desregulação sugere o desvio e, portanto, consiste na atitude desviante dos sujeitos, no sentido de não fazer nem pensar de acordo com a regra. Ela pressupõe também uma contracorrente e uma oposição à visão dominante ou da maioria.

Na escola, as questões de regulação dizem respeito aos modos de controlo do sistema escolar através de medidas orientadoras e de coordenação. Estêvão (2004: 48) adopta a tipologia proposta por Demailly (2001, cit. Estêvão, 2004) e refere-nos, o autor, que “podemos ter na educação, por exemplo, uma regulação burocrática tradicionalista, uma regulação modernizadora, uma regulação neoliberal e uma regulação crítica e democratizante”. De salientar que ambos mencionam a coexistência ambígua destas diferentes regulações numa dada prática e num mesmo actor colectivo. É, então, possível encontrar na escola actores que praticam uma regulação burocrática, outros, uma regulação neoliberal e outros ainda, que se envolvem numa regulação modernizadora ou crítica e democratizante; é ainda possível encontrar, e para o mesmo actor, momentos em que se assumem práticas diferentes e simultâneas de regulação; por exemplo, defende-se um discurso de regulação democratizante e praticam-se e aplicam-se normas tradicionais (hierárquicas), impostas pelo serviço central e características de uma regulação burocrática.

Deste modo, numa prática de autonomia, e de acordo com a nossa tipologia, à autonomia requeitada corresponderia uma regulação burocrática tradicionalista, à quase-autonomia uma regulação neoliberal, e à autonomia redonda e à autonomia crítica uma regulação modernizadora, enquanto que para a autonomia sensata teríamos uma regulação crítica e democratizante.

Em vários países e durante o século XX, segundo Estêvão (2004), o modelo de regulação escolar mais disseminado no universo escolar foi o de regulação burocrática, na medida em que, era o modo de regulação que respondia à própria adaptação dos actores educativos a perspectivas autoritárias e normas de obediência e disciplina.

Seguindo o autor (2004: 48), a década de 80 do século XX traz uma “regulação fundamentalmente modernizadora e gerencial que, a nível normativo, se manifesta não tanto na obrigação de meios, mas na obrigação de resultados e na eficácia [...]”, que se expressa, por exemplo, na emergência do local, nas parcerias, na participação dos pais e num certo desenvolvimento de tipo empresarial com “prestação de contas” à comunidade e um discurso de qualidade para a educação. Também, neste âmbito, se expande a regulação neoliberal em que “se privilegia o funcionamento de um mercado educativo ou, de uma forma mais suavizada, de um ‘quase-mercado educativo’” (*ibidem*: 49), que permite a emergência de políticas liberais de privatização. Como alerta Estêvão (*ibidem*), “Neste contexto, a regulação que fica a perder é claramente a que decorre do ‘projecto crítico e democratizante’, o qual implica [...] uma cultura mais genuinamente democrática e exigiria igualmente a sua materialização em estruturas de relação e de decisão [...] participação. Uma outra implicação deste último referencial levaria a conceber a realização da autonomia da escola como um projecto emancipatório, onde o controlo democrático estaria nas mãos dos próprios actores afectados pelas decisões educativas”, pois só um aprofundamento democrático responsável desenvolve nos actores educativos mais autoria e menos execução.

O conceito de emancipação adquiriu visibilidade com o projecto de modernidade, mais propriamente a partir dos ideais Iluministas e do século XVIII. No entanto, na sua definição há diferenças entre o seu sentido geral e aquele que utilizamos nas questões educacionais e mais especificamente nas escolares. Genericamente, ela é definida através de um duplo sentido ou significado, um jurídico e o outro sociológico. Ainda que socialmente se refira a emancipação essencialmente no seu sentido jurídico e muito aplicado aos jovens e às suas dependências, na educação é a visão sociológica a mais utilizada. Esta concepção sociológica permitiu o desenvolvimento da ideia de emancipação associada aos movimentos de libertação da sociedade em geral. Não há, de facto, um conceito de emancipação de significado único e exclusivo; existem várias perspectivas e olhares – sociológicos, filosóficos, eclesiásticos, políticos – para se discutir a emancipação.

Na sua acepção vulgar, ela pressupõe jurisdição e considera a independência, o tornar-se livre de qualquer jugo; muitas das vezes, só a perspectiva de pessoa emancipada é referida, nomeadamente o acto jurídico que faz atribuir ao jovem a partir dos 16 anos a capacidade de exercer os seus direitos, ser responsável pelos seus actos e pela sua liberdade. Posta a questão do poder e da tutela, emancipar-se é exonerar o poder paternal ou outro.

O Direito define-a como “o acto de conferir a um menor a capacidade de orientar a sua própria pessoa e de exercer certos direitos [...]”. Por sua vez, a Sociologia “entende-a como a libertação de entraves que impeçam o indivíduo de ascender em categoria social e o subordinem a um grupo ou grupos, dentro de um nível social inferior, a certas classes ou estados privilegiados”².

Afonso (2005) afirma que os ideais iluministas permitiram pensar a emancipação e deram uma nova centralidade à educação escolar, na medida em que esta passa a estar associada ao progresso, à libertação das pessoas do obscurantismo e à formação e preparação dos indivíduos para a sociedade. Em Educação, o conceito associa-se duplamente ao desenvolvimento pessoal em direcção à autonomia e à liberdade e ao desenvolvimento social enquanto projecto de mudança e transformação das pessoas e das sociedades.

Assim, para Afonso (2001: 223)³, “a ideia de emancipação anda associada às lutas e movimentos sociais que ao longo dos tempos têm mobilizado homens e mulheres com o objectivo de alcançar a libertação de constrangimentos múltiplos de ordem psicológica, religiosa, material, cultural, económica, política”. O autor defende a utilização do conceito no plural “emancipações” e não só relaciona autonomia e emancipação, como quase as faz coincidir.

Por sua vez, Grácio (1995: 161) afirma a propósito da emancipação e sobre a “educação: provocar, promover, emancipar” e no desenvolvimento da ideia relembra que experiência dramática não é forçosamente traumática e por

² *Grande Dicionário Enciclopédico*, Tomo VI, 1998: 2227.

³ Numa conferência proferida no *I Colóquio de Ciências da Educação* da Universidade Lusófona, o autor enuncia claramente os seus propósitos através do título da sua comunicação: “Emancipação ou Emancipações? A Educação entre a Crise das Metanarrativas e a Hipervalorização dos Projectos Individuais”.

isso, diz “ Há tensões tónicas e salubres; na vida escolar, são todas aquelas susceptíveis de mobilização em favor dos indivíduos e dos grupos, sob o signo educativo de um promover, de um emancipar, de uns e outros”. Consciente da dificuldade de tal intento alerta que as resistências surgem quer por parte daqueles que devem dirigir o acto educativo quer da parte dos educandos que preferem a dependência e a passividade no acto educativo e conclui “Por isso, *o acto educativo é porventura, na sua raiz, um acto provocatório*” (Grácio, 1995: 61). O autor pergunta ainda, em que medida as escolas concedem aos jovens a possibilidade de ensaiarem as suas capacidades de iniciativa, de criar, de dirigir e de organizar para poderem depois assumir a sua adultez e de certo modo, esta é a sua concepção para a escola “de uma função emancipadora, momento de promoção no caminho da maturidade e da autonomia, objectivo derradeiro da educação” (Grácio, 1995: 123).

Adorno (1998)⁴, ao aprofundar as perspectivas de uma educação política, considera “a educação para a emancipação” a própria educação política. Neste âmbito, e discutindo a ideia de “uma educação para quê?”, diz-nos: “Houve épocas em que os conceitos eram substantivos e resultavam inteligíveis por si mesmos a partir de uma dada cultura e não eram problemáticos” (*ibidem*: 94); pretende, assim, realçar que os conceitos são problemáticos e questionáveis.

Na análise da mudança constante do mundo, as questões que se colocam à educação são ainda mais problemáticas porquanto não é suficiente preparar para uma qualquer ordem imposta, antes é preciso preparar indivíduos capazes de serem flexíveis, críticos, autónomos e agentes de mudança. Não é possível representar-se uma democracia realizada sem uma sociedade de emancipados” (*ibidem*: 95). Insiste, o autor, que “A exigência de emancipação parece evidente numa democracia” (*ibidem*: 115), afirmando peremptoriamente que “Quem defende, dentro da democracia, ideais educativos que apontam contra a emancipação, ou a igualdade, contra a decisão autónoma e consciente de cada pessoa, individualmente considerada,

⁴ Durante a década de 60 do século XX o autor realizou várias conferências e conversas na Rádio Hesse e as ideias aqui apresentadas resultaram desses diálogos.

são antidemocráticas, por muito que propaguem as suas representações ideais no marco formal da democracia” (*ibidem*: 95).

Em educação, a emancipação consiste (também) no uso da imaginação, da capacidade de pensar e da coragem de construir novas formas de conhecimento mais informado e solidário.

A autonomia pode começar por ser entendida etimologicamente, como já referimos, pela composição de *autos* – próprio – e *nomos* – lei. Neste sentido, trata-se da lei do próprio que impera, da capacidade deste de fazer as suas próprias leis e reger-se por elas. Genericamente, nos dicionários a autonomia é indicada como a faculdade de se governar por si mesmo, o que enaltece o sentido de autodeterminação da autonomia, mas também como um desígnio humano, uma tendência evolutiva, uma procura por ser mais em relação a alguma coisa. Trata-se de um princípio de independência e de vontade (querer) de “liberdade moral ou intelectual, condição do indivíduo que, relativamente a determinados conceitos, não depende de ninguém”⁵.

Na pesquisa sobre o conceito de autonomia, encontramos, ainda, definições em diferentes âmbitos: na filosofia, no direito civil e no constitucional, na náutica e, ainda na cultura e na universidade. Comummente, a autonomia é o direito de autodeterminação de um indivíduo, de um povo, de uma comunidade e o direito de orientação das instituições ou organizações sem interferência do poder central.

Em ciência política, por exemplo, o conceito de autonomia costuma ser confundido ou aparecer interligado com os conceitos de centralização e autarquia, embora existam diferenças significativas. A autonomia, significa o poder de legislar; não se trata de uma mera independência administrativa, mas também legislativa. Na realidade política, existe autonomia quando, dentro de um Estado há territórios ou outras entidades que gozam de poderes próprios. Os níveis de autonomia vão desde a mera autonomia pessoal e cultural até àquela que permite uma legislação e um exército próprios. Estas e outras

⁵ *Grande Dicionário Enciclopédico*, Tomo II, 1998: 661.

formas de conceptualizar a autonomia conferem-lhe (como já o referimos) simultaneamente polissemia e ambiguidade.

Com o que vimos a apresentar pretende-se, por um lado, aferir os conceitos aqui em foco e analisá-los à luz das questões educacionais e escolares e, por outro lado, dar conta da panóplia de visões paradoxais que constituem o conceito de autonomia.

Vejamos, por exemplo, que a autonomia não é um fim em si mesma e não se apresenta sempre positiva. De acordo com o que vimos expondo, a autonomia possui uma tendência potencialmente positiva e uma representação sujeita à experiência pessoal. Das diversas perspectivas sobre a autonomia, consideremos duas perspectivas extremadas: a perspectiva reguladora e a emancipadora. Na primeira, a autonomia é desenvolvida num jogo de dependências regulatórias que permitem que a experiência do sujeito se adeque, se adapte ou seja conforme às normas e às contingências imediatas dos contextos. O ser autónomo é-o na medida do desejável e da adaptação social. Na segunda, a autonomia é desenvolvida numa perspectiva expressiva do sujeito e portanto autocrítica, responsável e criativa. Quer dizer, nesta perspectiva, o sujeito autónomo cria-se e (re) cria-se no quotidiano.

Num outro plano, e do ponto de vista do sujeito, a autonomia é, em certo sentido, (sempre) emancipação: um ser autónomo é um ser emancipado.

É num sistema de relações, num contexto de interdependência, que a autonomia se exprime e se deseja. Poderemos, então, começar por salientar o seu carácter relacional e relativo, dado que somos autónomos em relação a alguém ou a alguma coisa. Este carácter relativo e relacional da autonomia salienta a sua inserção no desenvolvimento humano e na interacção social.

Assim, a autonomia pressupõe desenvolvimento livre e capacidade para pensar, decidir e agir, de acordo com o sentido de liberdade e a responsabilidade de gerir as diversas dependências, individuais ou grupais, encontradas nos contextos sociais. A autonomia pressupõe, em certa medida, autogoverno dos indivíduos e das organizações, no sentido de que ambos se têm de reger por regras próprias, de acordo com as suas normas sociais.

Em educação, a autonomia desenvolve-se num contexto de interdependências e de acção colectiva organizada em que a *agência humana* assume um lugar central. A partir da década de 80 do século XX, assiste-se à emergência de discursos políticos em educação que propõem alterações nos modos públicos de conceber a educação escolar, na medida em que surgem práticas administrativas e de gestão e de direcção que alteram o modo de organização do Estado. Assiste-se também à configuração de um novo léxico inspirador de novas esperanças de mudança: os termos *autonomia*, *participação*, *inovação* e *qualidade* chegam à escola e tornam-se as palavras-chaves da reforma educativa.

O discurso da autonomia tem-se intensificado e invade os diferentes domínios da vida social. A utilização polissémica do conceito aumenta e alimenta muitos equívocos em educação. Por um lado, investe-se nos apelos à emancipação e à autonomia para uma (outra) escola mais significativa, que use a capacidade de pensar, de transgredir (e de sonhar) dos jovens e potencie (no presente) as vidas que habitam a escola; por outro, expandem-se as lógicas regulatórias, que já não são exclusivas da intervenção estatal; os mecanismos de privatização, nomeadamente, alteram o próprio modo de regulação estatal. A lógica privada (ainda que de forma essencialmente retórica) invade a escola pública, que fica à mercê de novos modos de regulação cujo eixo fundamental se concretiza na defesa de uma lógica empresarial para a escola.

Não obstante, ao salientarmos estes aspectos, admitimos, ainda que potencialmente, que a autonomia na escola será um espaço de possibilidades, um processo de desenvolvimento, de implementação e essencialmente de aprendizagem, o que, em última instância, exige mudanças nas pessoas e nas culturas e organizações em que trabalham. Se assim for, a autonomia escolar promove uma vivência democrática, no sentido da proximidade e da participação dos diferentes actores escolares: professores, jovens-alunos, funcionários, pais e encarregados da educação e comunidade.

Na aplicação deste conceito de autonomia às escolas, destacamos e seguimos os princípios a cumprir num programa de reforço da autonomia das escolas referidos por Barroso (1997: 29-34):

1º 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”; devem, portanto, ser articuladas medidas do poder central, regional e local, concretizando-se processos reais de transferência de poderes e de co-responsabilização para um bem comum promovido pelo envolvimento e as parcerias sociais;

2º 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 do poder local, no quadro de um processo de descentralização”; este princípio refere-se à necessidade de uma sustentada regulação estatal e de uma mudança significativa no reconhecimento de poderes decisórios para a escola, em que não se pode admitir a desresponsabilização do Estado, mas sim a interdependência e a parceria;

3º 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 de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. Ela 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 colectivo, na prossecução dos objectivos organizadores do serviço público de educação nacional, claramente consagradas na lei fundamental”; trata-se, neste caso, de criar condições para a prática da autonomia: regulamentação, decretando-se normas e regras que permitam a construção social e política da autonomia e que se deve traduzir em competências para os órgãos da escola, competências ligadas com os aspectos organizacionais, a gestão dos recursos, os planos, os projectos e os objectivos educativos e pedagógicos e, até, com a gestão dos recursos humanos;

4º Princípio: “O reforço da ‘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”; mais do que um dever, a autonomia deve ser um direito, que não deve ser imposto,

mas sim desejado pelas escolas. Este reforço da autonomia obriga as escolas a processos de *indução* (a considerar o tipo de autonomia que a escola já tem); de *diversificação* (de acordo com as diferentes condições de cada escola); de *progressão* (de adaptação gradual e evolutiva em face das condicionantes de cada uma das escolas); de *sustentação* (dispondo e procurando apoios para a construção dessa autonomia e para a resolução de problemas advindos); de *compensação* (de ajuda suplementar da administração central para as escolas que não tenham condições para o exercício de autonomia); de *contratualização* (dando conta da diversidade e das responsabilidades das escolas, articular um acordo com os outros níveis da administração para o estabelecimento de um pacto de autonomia da educação pública); de *avaliação* (de apreciação, de ajuste e correcção de objectivos e aferição de resultados) (cf. Barroso, 1997).

5º Princípio: “O reforço da autonomia das escolas não constitui um fim em si mesmo, mas um meio de as escolas prestarem em melhores condições o serviço público de educação”; trata-se de entender a autonomia da escola ao serviço da comunidade e do desenvolvimento de um bem comum local em que se consideram os interesses das crianças e dos jovens e de todos os intervenientes educativos, apoiados por uma política educativa comprometida com a autonomia;

6º Princípio: “A autonomia é um investimento nas escolas, pelo que tem custos, baseia-se em compromissos e tem de traduzir-se em benefícios”; a autonomia necessita portanto de mecanismos de reforço de confiança entre a política educativa e os actores educativos, um jogo de tensão entre o exercício da autonomia, o controlo administrativo e a avaliação e nunca num “jogo de soma nula” porque neste processo é preciso que todos sintam os benefícios;

7º Princípio: “A autonomia também se aprende”, ou seja, exige mudanças estruturais, pessoais e colectivas, porque o aprofundamento da autonomia pelas suas dimensões organizacionais e pedagógicas implica mudanças culturais de fundo.

Este último princípio aponta para o desenvolvimento de “uma pedagogia da autonomia” (Barroso, 1997). Esta ideia é também expressa no diploma da autonomia como “a aprendizagem quotidiana da autonomia, em termos que

favorecem a liderança da escola [...]” (Decreto-lei nº 115-A/98 de 4 de Maio). Esclarece Freire (1997a) que na pedagogia da autonomia retoma os desafios da formação dos professores e da construção dos saberes para uma prática educativa crítica e autonómica. Já Lima (2000: 88), partindo da proposta de Freire de uma prática “educativo-progressista”, analisa as suas ideias, afirmando que “ao comprometer-se assim com a emancipação e a autonomia revela-se uma *pedagogia da autonomia*”.

Por sua vez, Lima (2000: 97) diz-nos que a “autonomia da pedagogia (isto é, dos actores, da organização, dos poderes e das decisões, nucleares ao universo pedagógico) é absolutamente essencial à prática da pedagogia da autonomia”. E é também neste sentido, que o autor explica que a “*pedagogia da autonomia e autonomia da pedagogia* surgem como elementos indicotomizáveis, desde que concebidos como realidades necessariamente políticas (porque educativas e pedagógicas)” (*ibidem*); para isso, o autor admite distintas formas de combinação e articulação ou desarticulação.

A valorização da prática, o exercício quotidiano dos actores escolares são a base que nos permite enunciar autonomias. No quotidiano escolar, a promoção das formas de aprendizagem da autonomia far-se-á inevitavelmente pela acção, pelo agir, pela participação e pelo compromisso de construir o projecto de autonomia da escola pública. E sempre que uma acção for posta em curso as intenções que a precederam serão alteradas. Por isso, é na análise e na reflexão da acção que reside a possibilidade de aprendizagem da autonomia, o seu reforço e o seu aprofundamento: “A perseguição de uma escola pública democraticamente governada, não apenas contemplando a possibilidade mas procurando tornar realidade o exercício de práticas educativas mais democráticas, implica necessariamente um aprofundamento da(s) autonomia(s)” (Lima, 2000: 75).

No próprio preâmbulo do chamado decreto da autonomia (o Decreto-lei nº 115-A/98), pode ler-se: “A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais duma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”; “A escola,

enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades”; “A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada no dia a dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa”.

Estas são definições e intenções de autonomia que expressam o que temos vindo a apresentar e que sugerem, também, esta contemplação da possibilidade de autonomia que refere Lima (2000). Com efeito, ainda que de um modo genérico, o decreto prevê os princípios de autonomia, de regulação e de emancipação para a escola. Mas, tratando-se de simples retórica, existe nestas ideias o risco também do anúncio de uma política educativa intencional de desresponsabilização do Estado, hipocritamente mascarada numa retórica de regulação para uma escola verdadeiramente democrática e autónoma. Esta incerteza entre uma autonomia decretada e uma autonomia construída (cf. Barroso, 1996a) anima muitos dos debates e dos riscos que são enunciados a propósito da autonomia.

Uma outra maneira de entender a autonomia é proposta por Derouet (1992: 27), “A autonomia é a capacidade que a escola tem de construir uma definição de bem comum local, correspondente a ideais de Democracia de criar debate democrático, disputa democrática, conquista de direito, conquista de bem comum”. Neste ponto de vista se sintetiza a ideia unânime de que a autonomia tende a favorecer os ideais igualitários e democráticos.

Estêvão (2004: 85) apresenta várias lógicas que podem estar por detrás da reivindicação da autonomia: em nome da lógica “do mundo industrial (máximo rendimento e racionalização da gestão), do mundo cívico (igualdade e desenvolvimento de vertentes democráticas, participativas e emancipadoras), do mundo mercantil (competitividade e concorrência), do mundo doméstico (maior relação e proximidade entre os actores escolares), e do mundo mundial (relevância do local pela globalização e a transnacionalização)”.

Refere-nos ainda o autor outros registos de autonomia aplicados à educação e à escola que justificam dois olhares com aparentes contradições,

“o cumprimento mais específico das lógicas administrativas e burocratizantes ou das lógicas economicistas do mercado” (*ibidem*: 85-86).

Repare-se que, para o primeiro caso, a escola autónoma mantém-se no controlo burocrático, central e do Estado; no segundo caso, a escola aproxima-se do mundo empresarial com sujeição às leis do mercado. No entanto, Estêvão (2004: 86) diz-nos que “a autonomia pode ser reivindicada em nome do reforço do eixo do ‘mundo da vida’ da escola, propiciando aos seus actores relações intersubjectivas e comunicativas mais intensas”. Contudo, o autor delimita o conceito de autonomia, elencando algumas das perspectivas possíveis para a construção da autonomia da escola tendo na sua análise a justaposição aos conceitos de justiça, participação e cidadania.

Neste âmbito, e sintetizando, a autonomia pode favorecer perspectivas mais democráticas e integradoras, como pode ainda delimitar mais os direitos de cidadania de alguns fazendo de algumas escolas verdadeiros “nichos” de excelência e de outras “ghetos”. Para Estêvão (2004: 88) “a autonomia pode claramente levar a escola e os seus responsáveis a fecharem-se, concentrando-se apenas no que se passa no domínio restrito da escola, pondo de parte outras preocupações, designadamente as relacionadas com o contexto socioeconómico e político mais amplo”.

A autonomia pode, então, desenvolver poderes regulatórios e/ou emancipatórios numa escola entendida como arena social, cultural e política onde se evidenciam poderes, interesses e influências justificadas por múltiplas racionalidades, onde o bem comum não é garantido e onde as linhas emancipatórias são pouco evidentes.

No limite, admitimos com Estêvão (2004: 91) que “uma das lições a extrair desta situação vai no sentido de se perceber que a autonomia pode funcionar perfeitamente como um mecanismo cujo único resultado é tornar as desigualdades socialmente mais *suportáveis* pelo respeito e por sentimentos de compreensão”. No acordo da insuficiência e da insatisfação deste resultado permite-nos aprofundar e tentar defender para a autonomia escolar a visão de Freire de uma pedagogia da autonomia.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1997a) parte de três premissas fundamentais para se ser professor: Não há docência sem

discência; ensinar não é transmitir conhecimento; e ensinar é uma especificidade humana, e através desses três capítulos constrói e analisa as vinte e sete exigências para o ensino reflectindo os saberes necessários e essenciais para uma prática educativa crítica e dialógica, onde a autonomia integra a própria natureza humana e educativa, porque sem autonomia não é possível haver ensino nem aprendizagem. E como diz (*ibidem*: 105, 106), “no fundo, o essencial nas relações [...] é a reinvenção do ser humano no aprendizado da sua autonomia [...] e construo a minha autonomia em respeito à dos outros”. Para o autor são fundamentais três eixos no processo de autonomia: a liberdade e a autoridade, a decisão, e a responsabilidade, é este o sentido de uma pedagogia de autonomia centrada “em experiências respeitadas de liberdade” (1997a: 121). Lima (2000: 18) refere a importância do pensamento de Freire para as políticas alternativas e “para a construção de *modelos de governação* mais democráticos, comprometidos com a emancipação e a autonomização dos sujeitos”.

O discurso da autonomia tem-se intensificado e invade os diferentes domínios da vida social. A utilização polissémica do conceito aumenta e alimenta muitos equívocos em educação. Por um lado, investe-se nos apelos à emancipação e à autonomia para uma (outra) escola mais significativa, que use a capacidade de pensar, de transgredir (e de sonhar) dos jovens e potencie (no presente) as vidas que habitam a escola; por outro, expandem-se as lógicas regulatórias, que já não são exclusivas da intervenção estatal; os mecanismos de privatização, nomeadamente, alteram o próprio modo de regulação estatal. A lógica privada (ainda que de forma essencialmente retórica) invade a escola pública, que fica à mercê de novos modos de regulação cujo eixo fundamental se concretiza na defesa de uma lógica empresarial e mercantilista para a escola.

Então, a referência à autonomia escolar depara-se estruturada pela presença simultânea de duas lógicas: a lógica reguladora e a lógica emancipadora. Entretanto, e tendo em conta a legislação disponível e algumas das afirmações dos autores sobre a autonomia escolar, percebe-se que, consoante o quadro de referência e a visão que tenhamos para a escola, existe

uma forte disposição de se tender para uma das lógicas em detrimento da outra.

Pela lógica reguladora, “A devolução de poder às escolas e o aumento da sua autonomia pode corresponder a uma lógica de mercado e ao interesse de aliviar o estado da responsabilidade da educação [...]” (Barroso, 1996a: 182). Neste sentido, a autonomia virá reforçar no *pilar da regulação* pelo princípio de mercado.

A lógica reguladora impõe-se, quer através da organização da escola que está sujeita a um forte controlo burocrático e que está formalmente organizada e estruturada (modelo burocrático), quer pela aplicação dos modelos impostos pela administração central, nomeadamente dos normativos da lei da autonomia e gestão da escola.

Segundo Barroso⁶ (2003a: 24), no domínio da educação, os novos modos de regulação política podem ser denominados de *efeito de contaminação*, *efeito de hibridismo* e *efeito mosaico*. O primeiro caracteriza-se pela internacionalização, globalização dos conceitos e políticas colocadas em prática nos diversos países e em que se verifica a adesão à importação/exportação de modelos de reforma entre os países. O segundo resulta da sobreposição de diversas lógicas discursivas e práticas. O último define o processo de construção desta polarização de políticas que ocorre essencialmente de modo disperso e avulso.

Na lógica emancipadora “A devolução de poderes e de competências às escolas é vista como um apelo à participação da sociedade local na questão educativa com o sentido de fazer da escola um espaço de intervenção pública” (Barroso, 1996a: 186). Torna-se assim possível reforçar o *pilar da emancipação*, com o princípio do Estado e da comunidade (do pilar da regulação), apelando-se a uma democracia participativa, através de uma repolitização da escola.

Lopes (2001), na sua análise do processo de construção das identidades profissionais docentes ao longo do que chama primeira modernidade, realça que se tratou aí de retirar aos professores o seu principal “material” de trabalho:

⁶ Estes resultados advêm dos estudos comparados sobre regulação.

o saber emancipatório. Assim, se a escola foi pensada para instruir e emancipar, ela acabou por se limitar a regular e a subordinar. Entretanto, para a autora, a crise da escola abre contudo novas possibilidades para os professores e as escolas. Nas suas palavras: “A alternativa deve re-significar esse projecto emancipatório para uma retomada de sentido da profissão no novo contexto social” (*ibidem*: 343). Apoiando-se em Cabral Pinto (1996), a autora afirma ainda que, em educação, é quando se pretende que os pontos de vista pedagógico e económico coincidam que eles se tornam ainda mais incompatíveis (*ibidem*).

A autonomia, pelo que vimos a conceptualizar, está necessariamente “prisoneira” (no bom sentido) da interacção de sujeitos autónomos, isto é, de uma

autonomia pessoal comprometida com uma autonomia colectiva, em que prevalece um sentido de autonomia relacional, onde a comunicação e o diálogo livre e responsável entre os sujeitos desenvolve a participação colectiva e a segurança com que se afirmam e com que, consequentemente, se desenvolvem autonomamente numa dada comunidade.

No limite, esta ideia leva-nos a defender o comprometimento entre os professores e os alunos para o desenvolvimento na juventude de políticas de vida que potenciem o pensamento e a motivação e permitam ao jovem estar presente na vida, em todos os contextos, e a “fazer mundo” – como diz Adorno (1998: 124), o “aprender com motivação é uma forma de caminhar para a emancipação”. Esta ideia leva-nos também a desejar uma outra escola, que escute e viva o presente dos jovens nos seus direitos e deveres – uma escola do diálogo e com sentido para todos, capaz de reciprocidade e solidariedade. Como propõe Sousa Santos (1991: 37), há que romper com “o conhecimento-regulação” que faz do outro um objecto e desenvolver um “conhecimento-emancipação que avança do colonialismo para a solidariedade, pela criação de relações sujeito-sujeito estabelecidas no seio de comunidades interpretativas”. Essa escola será uma escola capaz de promover um caminho de autonomia e maturidade pessoal, liberdade e responsabilidade, comprometida com o sujeito e a sua emancipação pessoal e social. Enfim, será uma escola construída na

tensão entre a “emancipação possível dentro do paradigma dominante” e a “emancipação imaginada pelo paradigma emergente” (Sousa Santos, 2000: 319).

2. Entre a Autonomia, a Regulação e a Emancipação: Tensões e Paradoxos

As Ciências da Educação, e nomeadamente os estudos sociológicos, vêm analisando as sociedades contemporâneas e as suas organizações e vêm afirmando leituras interpretativas da actualidade em que se evocam os conceitos de crise, de risco, de incerteza e paradoxo, para a explicação dos quotidianos actuais e controversos. A este propósito, vários autores nos falam de crises pessoais e existenciais e de crises colectivas decorrentes do desenvolvimento e da crise do projecto da modernidade. Dubar (2006) fala-nos da crise das identidades propondo a relação entre as crises económicas e sociais na afectação das subjectividades individuais; isto é, *a crise* afecta simultaneamente todos os contextos, pessoais, colectivos e sociais, dos indivíduos. O autor desenvolve esta análise através dos contributos de variados estudos sobre as famílias e as relações de género, o trabalho e as relações de classe e a religião e a política (as crenças e convicções e os processos políticos e institucionais). Sennett (2001) analisa as consequências dos contextos profissionais e do trabalho na vida pessoal dos sujeitos e nas suas relações com o mundo, advogando que as exigências actuais do mercado de trabalho são corrosivas do carácter das pessoas. Nesta perspectiva, analisa o desvio, a rotina e o risco nas sociedades capitalistas e flexíveis para a compreensão da formação de um carácter corroído. Demonstrando-nos como estas exigências desestruturam os indivíduos, o autor põe em causa a cegueira da burocracia e da rotina nas organizações e a exigência que se faz aos trabalhadores para serem flexíveis e predispostos à mudança e à assunção de riscos. Ao enfatizar o risco dos contextos actuais, o autor evidencia as suas principais consequências na vida das pessoas; se nos tempos que correm, nas

organizações e no mercado de trabalho⁷, as propostas são para que os trabalhadores aceitem “estar em risco⁸”, isso faz com que as pessoas se sintam deprimidas face à necessidade constante de recomeçar. Como diz, “estar em risco é basicamente mais deprimente do que prometer” (*ibidem*: 128).

Neste quadro, consideramos também a crise da autonomia inseparável da crise da modernidade, da crise da escola e da sociedade em geral. A crise da autonomia apoia-se numa crise mais vasta, caracterizada por contradições estruturais, riscos e conflitos sociais e de crises pessoais. É com este ponto de vista que nos propomos analisar as tensões paradoxais entre a autonomia, a emancipação e a regulação na escola. Tratar-se-á também, e no limite, de compreender as autonomias nas suas formas complexas e ambíguas, onde o risco e a crise comprometem os sujeitos.

Sobre a crise da escola, e como vimos afirmando, ela é, antes de mais, a expressão de um desajustamento entre o modelo organizacional e pedagógico da escola e as características da vida social actual. A escola e a autonomia enquanto invenções modernas vêm também contribuindo para a crise da modernidade e para as crises em geral. A emergência da escola foi desenhada para a instrução de alguns e os nossos tempos são de expansão de uma escola igualitária e justa, e apesar da proposta de igualdade, de justiça e de expansão, a escola vem seleccionando, estratificando e excluindo. Logo, e na medida em que a escola continua essencialmente burocrática e autoritária, o mandato de democratização é dificultado e agravam-se os conflitos e as injustiças no universo escolar.

Estas considerações levam-nos a mencionar, com Hargreaves (1998: 10), que, a propósito das escolas secundárias, afirma que elas “constituem os

⁷ As propostas de trabalho na era da globalização assumem uma grande instabilidade e precariedade para os indivíduos. As incertezas e as inseguranças que as sociedades actuais geram vêm sendo estudadas e analisadas por vários sociólogos de modo a avançar-se num conhecimento informado e compreensivo.

⁸ Beck (1998) analisou a desregulação e a desregularização do trabalho no mundo ocidental, isto é, a insegurança e a complexidade da sociedade laboral e os seus efeitos na vida dos sujeitos, nos Estados e nas políticas, referindo a sociedade laboral como uma sociedade de risco, mas considerando uma abordagem complexa (dos perigos) das sociedades capitalistas: “Na modernidade avançada, a produção social de *riqueza* vai acompanhada sistematicamente pela produção social dos *riscos*” (*ibidem*: 25).

símbolos e os sintomas primordiais da modernidade. A sua grande dimensão, os seus padrões de especialização, a sua complexidade burocrática, o seu fracasso persistente em cativar as emoções e as motivações de muitos dos seus alunos e de um número considerável dos seus professores – estas são apenas algumas das maneiras através das quais os princípios da modernidade se exprimem na prática da educação secundária. Em muitos sentidos, a educação secundária pública tornou-se numa componente fundamental do mal-estar da modernidade”.

A escola contemporânea é atravessada por um tenso debate que Hameline (1995: 49) sintetiza como sendo “entre a defesa de uma infância feliz e a necessidade de preparar o futuro adulto, entre a escola como lugar de convivialidade (ou até um ‘ninho’ socioafectivo onde o mais importante é viver *bem*) e a escola como ‘unidade de produção intelectual rendibilizada’”. A este desafio de conciliar a felicidade e o rendimento ou a produção escolar que vem sendo insustentável, o autor chama acção insensata, dizendo que “o destino de qualquer ‘pedagogia’ é tangenciar permanentemente a insensatez” (*ibidem*: 52).

Este é um dos dilemas educativos que tem sido enunciado de vários modos. Hameline, na sua argumentação, refere a forma proposta por Houssaye (1988 cit. Hameline, 1995) de triangulação pedagógica entre o saber, o aluno e o professor e demonstra que a certas formas de relação entre cada uma das díades (saber-aluno, aluno-professor, professor-saber) corresponde uma lógica de exclusão, que refere como “o lugar do morto” (*ibidem*: 50). Entretanto, apesar de excluído, este lugar tem de ser tido em conta: a grande questão poderá ser a promoção da relação dos alunos com o saber e encontrar para o professor um papel de piloto e mediador de saberes que não lhe permita ocupar o “lugar do morto”.

Neste quadro é possível ainda perguntar, com Grácio (1995: 157): o “Que é a escola? Que *deveria* ser a escola? Numa perspectiva antropológica – e que outra há aqui mais fecunda? – ela é o lugar, ou mais modestamente, *um* lugar do homem a fazer. A oficina onde a experiência se devia ordenar, ou aceitar que se ordenasse, de maneira a garantir a cada um, no encontro com o real e com os outros; o encontro de si mesmo”.

Aderimos com Giroux (1986: 155-156) a uma natureza “arriscada” da Educação, resultante da tensão e das contradições entre os ideais e as práticas. Na escola, esta natureza encontra expressão entre uma lógica de reprodução sócio-cultural de uma sociedade estratificada e dominadora e uma lógica revolucionária que propicie espaços para o ensino e o conhecimento emancipatório. Para Giroux (1986: 157), “Efectivamente a escola não é um baluarte de dominação, nem um locus de revolução; assim ela contém espaços ideológicos e materiais para o desenvolvimento de pedagogias radicais.”

Na realidade, destas tensões paradoxais emergem novas possibilidades no cenário educacional capazes de contrariar visões dominantes e criar nas pessoas novas dinâmicas de pensar crítico e autónomo de modo a utilizá-lo dentro e fora das escolas.

2.1. A Autonomia e a Heteronomia

A autonomia representa independência e autodeterminação e, quando aplicada às entidades, caracteriza-se pela possibilidade que uma (e cada) organização tem de definir as suas próprias regras, a sua regulamentação (jurídica, administrativa, legal), de acordo com os seus interesses. A heteronomia é o contrário (antónimo) de autonomia.

A palavra heteronomia – cuja etimologia grega significa *héteros* (outro) *nómos* (lei) – quer dizer que é a lei do outro que impera. No essencial, assiste-se ao exercício do poder e da execução determinada por outros.

Poder e submissão são perspectivas centrais na heteronomia, sendo a submissão definida como “condição de pessoa ou de grupo que receba de um elemento que lhe é exterior, ou de um princípio estranho à razão, a lei a que se deve submeter”⁹. Num contexto de heteronomia todos os sujeitos se encontram passivamente a receber ordens de outrem, daqueles que governam. Então, a heteronomia submete o indivíduo à lei e aos interesses dos outros.

A dicotomia autonomia / heteronomia é de facto uma antinomia, porque a heteronomia se opõe à autonomia. Em certa medida, esta perspectiva pode ser discutida na educação, na escola, nas organizações e na sociedade em

⁹ *O Dicionário da Língua Portuguesa*, 1999.

geral, na medida em que nos sistemas políticos e governativos centralizados as pessoas assumem os seus contextos em conformidade com a lei determinada superiormente e vão-se acomodando acriticamente e cumprindo as ordens provenientes das diversas instâncias de poder (chefes, directores, coordenadores, presidentes, governos, etc.), alienando responsabilidades e assumindo o papel de meros executantes.

Adorno (1998: 94) e a propósito das problemáticas exigentes e mutáveis presentes na educação lembra que não é possível preparar para a ordem e a adaptação, preocupa-se com o conceito de heteronomia que considera “um conceito de modelo-guia, de momento autoritário, com preceitos impostos de fora”. Com esse conceito o autor pretende alertar para a oposição intrínseca entre esta perspectiva e uma educação para a autonomia, pois “uma democracia exige pessoas emancipadas”.

Na nossa conceptualização da autonomia vimos referindo uma pluralidade e um campo de análise tenso e paradoxal a que correspondem diferentes visões caleidoscópicas. Por exemplo: só o entendimento da autonomia como independência e autodeterminação nos permite discutir a heteronomia. É, pois, neste entendimento sobre a autonomia, numa perspectiva de conhecimento pessoal e de desenvolvimento grupal e capacidade colectiva, que se trata e reconhece um agir de pessoas, com pessoas e sobre pessoas, e só nesse sentido é capaz de fazer a passagem da heteronomia à autonomia.

2.2. A Autonomia entre a Auto e a Hetero Regulação

Considere-se a autonomia enquanto forma de auto governação, isto é, enquanto capacidade de definir as leis de governo de uma dada entidade de acordo com os seus princípios e interesses. A auto regulação das pessoas pode vir substituir outros reguladores das estruturas e dos processos e, nessa perspectiva, podemos falar de auto regulação como uma forma de emancipação. Trata-se também da capacidade de cada pessoa estabelecer regras próprias para si, mas também confluentes à comunidade. Essas regras substanciam-se numa política de vida pessoal – entre o desejar, o fazer e o

projectar-se (animar-se) no seu projecto pessoal – que permite uma narrativa de si e um reconhecimento dos outros.

A autonomia goza de uma força discursiva, constitutiva de diversos níveis que vão desde a liberdade individual, a independência moral ou intelectual ou relacional, até ao que permite uma legislação específica. Ela é uma condição do indivíduo que, relativamente a determinados conceitos, não depende de ninguém; é autor de si e portanto capaz de se auto regular.

Segundo Weber (1970: 40), a “Autonomia significa, ao contrário de heteronomia, que a ordem da associação não é imposta por alguém de fora do mesmo e exterior a ele, mas pelos seus próprios membros e em virtude dessa qualidade (seja qual for a forma que esta assuma)”. De acordo com esta definição, a autonomia também é um modo de auto-regulação, autorizada livremente pelos próprios membros de um qualquer agrupamento cultural, social, profissional, local ou mesmo nacional.

Nas palavras de Fernandes (cit. Sarmento, 1996: 9-10), “O conceito de autonomia tem uma natureza dimensional. [...] caracteriza uma colectividade ou agrupamento territorial que usufrui de total independência [...] e significa descentralização [...]. A autonomia, assim entendida, caracteriza as unidades orgânicas que dispõem de alguma margem de discricionariedade para regular a sua ordem social concreta [...].” Assim, tratar-se-á de atribuir poderes (a uma dada colectividade ou grupo) para definir os interesses e designar os órgãos capazes de estabelecer uma ordem social sujeita ao controlo de legalidade e não à subordinação hierárquica, permitindo alterações ou novas definições aos órgãos que dirigem as organizações.

Deste modo, torna-se saliente uma certa interdependência dos processos de auto e de hetero regulação; simultaneamente esclarece-se a natureza da autonomia sob o ponto de vista institucional.

Num sistema que realiza um processo, a regulação é a operação na qual se compara uma grandeza (sujeita a regulação) com outra de referência e se actua para reduzir ou anular, normalizar, no menor tempo possível, as diferenças que se apresentam.

Paradoxalmente, a autonomia exige um actor capaz de auto regulação, atento e crítico de todos os contextos e processos onde, simultânea e

necessariamente, se exprimem as mais diversas formas de regulação, que se podem exprimir, até, à regulação das regulações. Logo o entendimento da autonomia enquanto capacidade de auto governação permite-nos analisar os processos de auto e hetero regulação.

A regulação é sempre e em certa medida controlo. Correia (1998: 35) define o projecto educativo de Durkheim como aquele que “se apoia numa aprendizagem de autonomia entendida como compreensão intelectual da necessidade de regras e prescrições”. Nesta medida, a discussão da lógica reguladora presente no conceito de autonomia também salienta esta necessidade de regras e prescrições. Mas a autonomia do sujeito em Durkheim é sempre a do “cidadão” que interiorizou, precocemente e por constrangimento, através da educação, o dever. O cidadão durkheimiano é autónomo porque coincide com o sistema (Dubet, 1994). Outra questão é atingir a autonomia através de uma educação da autonomia, numa sociedade que se quer democrática e plural. A conquista desta autonomia é ética e relacionalmente exigente; também porque nova e desconhecida, mas sobretudo porque se ancora no controlo interno e não no controlo externo, mesmo que profundamente e precocemente interiorizado (cf. Lopes, 2001).

2.3. A Autonomia e a Emancipação

Defende-se então uma autonomia enquanto processo, vivência, política de vida (Freire, 1997a). Exige-se um sentido plural de autonomia que responda a diversos significados. Logo, considera-se a autonomia escolar intimamente ligada à democracia, no sentido da proximidade e da partilha do poder pelos diferentes actores escolares: professores, jovens-alunos, funcionários, pais e encarregados de educação, e comunidade. Enquanto liberdade e até política de vida, a autonomia leva-nos a compreender o desenvolvimento da emancipação.

Afirmam Stoer, Cortesão e Correia (2001) que faz mais sentido, hoje, em vez de dominação, falar-se de emancipações (no plural) e da gestão de mudança das sociedades. A emancipação, como vimos referindo, e na sua expressão mais genérica, é liberdade e surge associada a uma ideia, a uma

promessa de felicidade e realização das pessoas que nos permite perguntar sobre o sentido e sobre a diferença entre emancipação e autonomia.

Como já referimos, há a respeito uma interdependência conceptual, pois só pessoas autónomas serão emancipadas. A emancipação surge associada a uma ideia e a uma forte motivação para se ser livre, autónomo realizado e feliz. Logo, ela deve ocorrer em “todos os territórios, doméstico, ecossocial, político, educativo, desde o espaço mais íntimo ao mais amplo” (Sousa Santos, 2000: 100).

Grácio (1995: 157) refere a importância de um desenvolvimento autónomo que se pretende emancipado e a favor da comunidade: “De qualquer modo: a oficina onde se forja a autodeterminação de um destino pessoal para a satisfação própria e proveito do bem comum. Poderá alegar-se que é pouco, mas a nós afigura-se que é tudo”.

Reforçando a ideia, Cabral Pinto (1996: 11) refere a formação escolar como “a transformação do educando num eu-social-solidário” e adverte para a necessidade de “educar partindo do real para o possível e tendo por horizonte o desejável” (*ibidem*: 474), contrariando a lógica vigente de uma escola ao serviço da sociedade, em favor de uma que humanize os educandos, os desenvolva e os liberte em todas as dimensões humanas. Acompanha-o um sentido potencial e emancipatório para a escola capaz de formar “homens, que crendo na eficácia do seu poder de intervenção sobre o mundo, assumam a responsabilidade do seu destino colectivo” (*ibidem*: 478). Argumentando em torno do real e do possível para a ciência, e o possível e o desejável para a filosofia, apoia-se no discurso filosófico de Habermas e na sua teoria de comunicação para apresentar o paradigma que assegura “que o futuro *possível* é também o futuro *melhor*” (*ibidem*: 475).

Adoptamos para o discurso da educação um enlace fundamental com a ideia de emancipação humana. Com Giroux (1986: 155-156), assumimos “uma conexão entre escolarização e emancipação, sugerindo que as escolas têm a responsabilidade de equipar os alunos com o conhecimento e habilidade de que eles precisarão a fim de desenvolver uma compreensão crítica de si mesmos, bem como do que significa viver em uma sociedade democrática”.

Para Adorno (1998), a emancipação é um conceito demasiado abstracto e dialéctico; no entanto, insiste que se deve assumi-la no pensamento e na prática educativa, até porque hoje a ideologia dominante conjuga-se com a organização do mundo e, portanto, os sujeitos acomodam-se e ofuscam as suas consciências. Para o autor, a emancipação é conscientização e racionalidade. Como a racionalidade traz sempre o objectivo da adaptação e, por isso, examina a realidade para uma adaptação sem questionamento ao existente, a emancipação deve actuar nas duas frentes, de conscientização e racionalidade, de modo a que os sujeitos possam desenvolver perspectivas políticas e críticas, exprimindo-se sobre o estado das coisas existentes. Nesta medida, aponta-se também para uma educação política que nos permita ver os diversos aspectos de qualquer assunto e desenvolver conhecimento informado e rigoroso que nos possibilite resistir a cedências acríticas e impostas.

Quer dizer, definindo a autonomia como um princípio de liberdade, de independência e de auto governo damos conta da necessidade de visões caleidoscópicas que permitam aceder-lhe dialogicamente, nas tensões e visões plurais, e debater a heteronomia, a auto e hetero regulação e a emancipação presentes nas possibilidades autónomas dos sujeitos.

3. “*Gafes e Contragafes*”¹⁰ no Conceito de Autonomia

A utilização desta ideia de “*gafes e contragafes*” pretende dar visibilidade aos equívocos presentes na mutação do próprio conceito de autonomia, salientando os diversos “mal entendidos” possíveis nas interpretações em torno do conceito de autonomia. No sentido de apurar o nosso entendimento,

¹⁰ Este título é inspirado nos mesmos termos de Pagès (1976: 269-270) que os utiliza para explicar os conflitos intragrupo. Está-lhes subjacente um acordo, um conluio entre os participantes do jogo. Convocamos esses termos como ajuda interpretativa que dê conta dos ‘mal entendidos’ em torno do conceito de autonomia e como hipótese de interpretação dos enviesamentos do cenário desejável. Mais tarde, noutro trabalho, Pagès (s/d: 20) evolui nestas ideias, admitindo que o jogo na relação com o outro, o conluio, transforma o próprio e o outro pela elaboração das contradições. O autor atribui ao trabalho na vida social “um esforço para enfrentar colectivamente contradições de toda a ordem [...] que cada um encontra na sua relação consigo próprio e com os outros”.

tentamos confrontar toda a retórica construída em torno do conceito e as dificuldades e a inoperância duma prática autonómica.¹¹

Ao reflectirmos e articularmos a narrativa da autonomia, na nossa acção, deparamo-nos com “*um ‘nó’ para desatar*” (Ricouer, 1991). De um modo extremamente curioso, ao tentarmos (re) construir o conceito de autonomia, cruzámo-nos com uma história repleta de metáforas, inspiradas em leituras anteriores, de autores como Pagès (1976), Matos (1999) e Ricouer (1991), que são evocados e articulados por nós, pelas suas ideias de *gafes e contragafes*, *peripécias*, *enredos*, *‘nós’ para desatar*, ou seja, por toda uma fenomenologia capaz de resolver as dificuldades, os desentendimentos, a pluralidade de cenários e as intrigas que encontramos na autonomia.

Ao longo do primeiro e deste segundo capítulo demonstrou-se que a palavra *autonomia* tem vindo a ser objecto de (re)conceptualização, de um contínuo processo de (re)semantização ao longo dos tempos. Muitos são ainda os equívocos (as *gafes*) em torno deste conceito polissémico e multifacetado. Consoante a perspectiva de cada sujeito, ou a abordagem em torno desta problemática, encontramos diferentes percepções do conceito de autonomia. Trata-se de um conceito que não se compadece com abordagens monolíticas ou consensuais. Antes é enaltecido o “estilhaçamento do campo”, a “pulverização das abordagens”, sem hegemonia, o que acaba por favorecer um certo eclectismo.

Nas palavras de Militão da Silva (2000: 59), a noção de autonomia contém também, no seu sentido, a ideia de poder, que “faz parte integrante e consiste na capacidade de influenciar coisas e pessoas de modo a obter sua adesão aos propósitos do sujeito”. Este apelo directo ao poder pessoal, ao envolvimento dos sujeitos para a consecução de uma prática autonómica relembra-nos os sentidos propostos em Freire (1997a: 105), quando afirma que

¹¹ A título de curiosidade, salientamos um texto bíblico do *Antigo Testamento* – a *Lenda da Estátua* (Dan) – que ambos os autores – Boaventura Sousa Santos (2000) e Militão da Silva (2000) – utilizam para dar conta da fragilidade de conceitos tão fortes como Direito, Ciência e Autonomia. Ambos consideram importante captar estes conceitos em momentos de fragilidade. Os dois autores expressam a oposição entre a fragilidade e a magnificência através dos títulos dos textos em que dissertam sobre o assunto (Sousa Santos, 2000; Militão da Silva, 2000).

o essencial nas relações passa pela “reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia”.

Contudo, sublinha Freire (2000: 60), “a autonomia é resultado de um percurso, de um movimento que implica esforço e exercício do poder igualmente, não se mantém sem uma atracção activa do sujeito”. Decerto, e dada a exigência do esforço e do poder, muitas das vezes deixamo-nos conduzir, assistimos à vida, gozamos a heteronomia, no sentido mais lato da situação daquele que passivamente espera e recebe de outrem a lei que o governa, quer seja enquanto filho, aluno ou cidadão. Só que sem esta experiência de autonomia pessoal reflectida crescem as dificuldades na discussão de projectos colectivos de autonomia em qualquer organização humana, dado que “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (Freire: 1997a: 121).

Podemos analisar este conceito, nesta acepção, à luz da teoria Freireana de formação de *sujeitos da História*, com capacidade de *inserção*, de *intervenção* e de *crítica* e não meramente de adaptação ou mesmo de alienação. Nessa lógica (re)encontramos as problemáticas da “vocação ontológica do ser humano”, da “inconclusão do ser humano” e da “busca incessante por ser mais”, destacando a sua responsabilidade ética, o seu comprometimento com a liberdade, a responsabilidade, a alegria e a esperança e, deste modo, o ser interveniente no mundo.

Os participantes neste jogo de construção do projecto de autonomia tentam desenvolver harmoniosamente dinâmicas inovadoras, apelativas, em que para cada pergunta há sempre resposta ainda que difícil, como seja: uma *sociedade de reciprocidade*, uma comunidade de cidadania em que as várias necessidades se ajustam com o intuito de não deixarem vazios. Apesar dos diferentes esforços, reconhecemos e importa-nos tornar visíveis as dificuldades que esta dinâmica de autonomia acarreta. As *gafes e contragafes*, para além de expressarem equívocos, diferentes interpretações, mal entendidos, polissemia e semantização do conceito, no dizer de Pagès (1976: 270), trazem e “representam o avesso necessário do cenário. Manifestam a angústia recusada por todos, de não ser compreendido, de ser excluído e separado”.

Num certo sentido, a autonomia padece daquilo a que noutras circunstâncias, e parafraseando Ricoeur (1991: 5), se chamou de “conflito de interpretações”, terminologia aqui utilizada na medida em que salienta as diferentes interpretações que cada indivíduo faz e de que se apropria, expondo uma miscegenização nas práticas autonómicas e a presença da intersubjectividade nas práticas humanas.

Queremos com isto dizer que a complementaridade e interpretação das dinâmicas de grupo nos seus próprios conflitos nos permite (re)interpretar e acentuar muitas das dificuldades que encontramos na implementação do projecto de autonomia.

A nosso ver, o *conluio*¹² da *gafe* presente no jogo da autonomia acaba por se manifestar no grupo, realçando a própria diversidade de pessoas e de interesses individuais aí presentes; e muitas vezes serve para mascarar a inquietude de todos e a inibição para a progressão nos ideais autónomos.

A análise em torno da autonomia pode ser ilustrada pelo trabalho de Matos¹³ (1999), em que, através das virtualidades epistemológicas em torno da metáfora da *peripécia*, nos apresenta a autonomia envolta em *peripécias* cuja exploração entendemos repleta de potencialidades interpretativas e de grande interesse para o modo como apresentamos a ideia do projecto de autonomia. Assim, apropriamo-nos desta semântica construindo uma análise exclusivamente ligada aos acontecimentos da autonomia. Deste modo,

¹² A palavra “conluio”, cuja etimologia provem do latim, refere-se a um “jogo entre muitos” ou mesmo a um jogo combinado. Em Laing (1976: 103), “O termo ‘conspiração’ (conluio) tem afinidades com delusão, ilusão e evasão, derivados do verbo *ludere*, cujo significado varia do latim clássico para o arcaico e pode ter o sentido de brincar, representar, zombar, caçar ou enganar”. Ora estas palavras, como “delusão” e “conspiração” indicam respectivamente “logro total de si próprio” e “a brincadeira do mútuo logro”. Enquanto que a primeira pode ser aplicada a uma só pessoa, a segunda envolve necessariamente duas ou mais pessoas. O que mais uma vez nos faz realçar a influência recíproca dos sujeitos do “jogo”.

¹³ Utilizamos aqui a expressão de *peripatetismo*, e posteriormente a de *peripécia*, que encontramos no trabalho de Matos (1999), mas não seguimos o seu entendimento ou mesmo o contributo do seu trabalho. Apropriamo-nos da ideia e usamo-la numa nova lógica, articulando-a com os nossos interesses. O autor, numa análise do quotidiano escolar formativo, educativo e imprevisto, realça “as voltas que o discurso dá”, empregando a palavra de origem Aristotélica, *perípato*, e *peripatetismo* em conjunto com a ideia de *peripécia* (Matos, 1999: 99-126). Nós utilizamos a palavra no seu sentido etimológico; assim, temos a *peripécia* como “algo que cai nas redondezas (ou à volta)”, isto é, que “acontece de repente”. Distanciamo-nos, portanto, do *peripatético*, do “que passeia à volta”, ideia acentuada no trabalho de Matos (1999).

acabamos por utilizar todas as diferentes expressões no seu sentido mais comum, onde se contam incidentes, incompreensões, multiplicidade de interpretações, *ditos e não ditos* e mesmo desentendimentos entre pessoas bem intencionadas e com vontade de “jogar” a autonomia.

Entendemos, por último, com Ricouer (1991: 25-26), “que qualquer acção só é um meio se ela provocar, na história contada uma mudança de destino, um ‘nó’ para desatar, uma ‘peripécia’ surpreendente, uma sucessão de incidentes ‘lamentáveis’ ou ‘aterradores’, finalmente, qualquer acção considerada em si mesma só é um fim quando, na história contada, ela conclui o curso de uma acção, desata o nó [...]”.

Ao usarmos estas analogias para pensarmos o conceito de autonomia, pretendemos realçar as contradições mas também reconhecer e expor o jogo da imprevisibilidade e da previsibilidade na intersubjectividade humana.

Nas diferentes perspectivas ou paradigmas de autonomia contam os nossos olhares analítico-interpretativos, multifocalizados, com que perspectivamos e definimos a realidade organizacional em que se inscreve o processo de autonomia.

Aqui importa-nos salientar os processos conflituantes, a polissemia, as *gafes e contragafes* que encontramos entre as pessoas que analisam, trabalham e interpretam estes diferentes contextos em que se deseja a autonomia. Com efeito, não nos baseamos tanto num olhar político, administrativo ou financeiro; importa-nos essencialmente a dinâmica pessoal e intersubjectiva que os actores desenvolvem a propósito da autonomia.

Inspirados por Freire (1997a: 120), pretendemos salientar a dimensão dinâmica da autonomia: “Ninguém é autónomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai-se constituindo na experiência de várias inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Esta ideia de poder de decisão descentralizado, efectivo, de co-responsabilização dos grupos envolvidos é central ao aprofundamento do nosso trabalho

3.1. A *Autonomia Requentada*¹⁴

Do exposto, e nesta esteira de pensamento, a autonomia vai-se desenhando ao longo dos tempos nos resquícios do passado acompanhando ideologicamente os momentos da modernidade e da humanidade. Trata-se de aprofundar o ideal de autonomia das pessoas e das suas coisas, um ideal de sempre da humanidade.

Com efeito, como já referimos, a autonomia é um dos ideais primordiais dos tempos modernos, um princípio de livre-arbítrio, uma política de vida assente no ideal de liberdade da pessoa humana. Com a expressão *autonomia requentada* queremos acentuar o facto de adoptarmos a autonomia nos seus pressupostos ideológicos e filosóficos em vez de numa *praxis* autonómica de liberdade. Esta autonomia é uma versão reciclada que mantém os dualismos e os pressupostos teóricos racionais e que não atende às práticas intersubjectivas dos sujeitos.

A autonomia requentada ilustra a permanência do discurso ao longo dos tempos sem que se produzam mudanças significativas 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.

A conquista ideológica pretendida neste âmbito é reconhecida no modo como apresentamos aqui a autonomia como princípio, processo de liberdade do sujeito, querendo com isto recordar que ao sentido de autonomia é fundamental uma *praxis*, sumariamente entendida como uma acção-reflexão-acção, um exercício, uma prática reflectida, uma atitude crítica, uma decisão de um dado sujeito.

¹⁴ Esta ideia de “requentado” surgiu da leitura de um texto em que se referia um “Freud requentado” (Simon, 1989: 45). Nesta ideia de autonomia requentada, o enfoque é a permanência e a força ideológica e retórica do discurso autonómico em torno do desenvolvimento da pessoa humana e das coisas dos homens.

3.2. A Quase Autonomia¹⁵

Estabelecemos aqui uma analogia entre a *quase autonomia* e o *quase mercado* (Le Grand, 1996). A esta autonomia está subjacente uma lógica de filosofia de mercado no sentido em que a preocupação se concentra na lei da procura e na diversificação da oferta e na competitividade, perspectiva que vem sendo também definida por Afonso (1998), Ball (1995), Boyer (s/d) e Dale (1994). 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.

Logo, e implicitamente, as lógicas que imperam no desenvolvimento da autonomia levantam-nos questões de controlo por parte do mercado (no sentido em que se podem estabelecer parcerias locais) e colocam-nos preocupações quanto ao real serviço à comunidade, na medida em que os objectivos quantificáveis de eficácia e rentabilidade descurem os princípios de “democratização da democracia”.

Nas palavras de Freire (1997a: 148), tratar-se-á de uma ética de mercado que não é a ética universal do ser humano: “A aplicação de avanços tecnológicos com o sacrifício de milhares de pessoas é um exemplo a mais de quanto podemos ser transgressores da ética universal do ser humano e o fazemos com o favor de uma ética pequena, a do mercado, a do lucro”.

Já do ponto de vista organizacional, Estêvão (2002: 14), alerta-nos que, genericamente, todas as organizações são sujeitas a grandes pressões e desafios e, como tal, estão em processo de sobrevivência, têm de competir para obter sucesso, “criando-se então a ideia de que as organizações públicas terão, por exemplo, de transformar-se em empresas e partilhar os mesmos impulsos competitivos por mercados e recursos”.

¹⁵ Esta designação foi estruturada partindo da proposta de Le Grand (1996). Este autor, ao analisar as políticas sociais da década de 90, apresenta-nos a ideia da formação dos “quase mercados” – “O estado deixa de ser simultaneamente o agente que financia e o prestador de serviços” e passa a ter apenas a função de financiar enquanto compra os serviços a prestadores dos sectores público ou privado, a maior parte das vezes, sob a forma de concurso. Para aprofundamentos desta problemática interessa consultar Afonso (1998), Ball (1995), Boyer (s/d) e Dale (1994).

Nesta lógica, a autonomia desenvolve-se em torno da mais valia e da eficácia, descurando-se aspectos de desenvolvimento e partilha de poderes dos actores. Tratar-se-ia de uma autonomia ao serviço de alguns e concentrada num raciocínio do lucro e calculista.

3.3. A *Autonomia Redonda*

Com esta designação, de *autonomia redonda* pretendemos unicamente realçar a perspectiva formal e legal da autonomia, que se impõe numa lógica substantiva legítima e que, portanto, não serve as especificidades dos contextos escolares e dos actores. É uma autonomia de “mal-estar”, de negação, que não avança, não responsabiliza e não se concretiza diferenciadamente conforme os actores e os contextos de acção. É uma autonomia burocratizada que se realiza pela implementação de um conjunto de regras, normas e procedimentos aplicados localmente, mas impostos pela administração central.

Nessa perspectiva, cumprir-se-ia o direito de autonomia da escola instalando-se simultaneamente o dever de autonomia; por “não ter ponta por onde se pegue”, esta é uma autonomia redonda.

Instalado o processo de cumprimento burocrático da autonomia, a escola passa a ser gerida “em autonomia” e todos os envolvidos estão perante a imposição normativa e legal de autonomia, por um lado, e a responsabilidade de decidir e resolver de acordo com o direito de autonomia, assumindo para si, o dever de ser autónomo, por outro lado. Ora, este dever ser da autonomia acaba por ser constrangedor para a maioria dos envolvidos e não congrega, deliberadamente, todos os membros da comunidade que, a maioria das vezes, se sentem surpreendidos repentinamente por um conjunto de deveres novos, desconhecidos e estranhos. A intromissão na autonomia individual alerta os sujeitos para uma forte suspeição sobre as características e as incertezas do projecto de autonomia, pois nesta perspectiva ter uma escola autónoma não é apenas um direito, é um dever: para consigo próprio, para com os outros e para com a escola e a administração. Quando não se assegura o cumprimento deste quádruplo dever, não há satisfação e pode estar em risco (em crise) o

regime de autonomia. Quer dizer, por estar regulada e legitimada pela administração, o que era direito torna-se dever.

Porventura, e no limite, trata-se da expansão de uma autonomia que não interessa aos protagonistas, que lhes causa estranheza e desconhecimento e se apresenta encerrada sobre si mesma, simultaneamente direito e dever, e por isso *redonda*.

Ao sugerir-se a autonomia redonda, propõe-se uma leitura do contexto e da acção numa forma circular e de fechamento, hipócrita e somente de direito legal e que resulta das condições exigidas e das negadas pela administração central, o que não é promotor de autonomia escolar. Em última análise, pode afirmar-se que a autonomia redonda é o fracasso da autonomia, uma autonomia sem jeito, sem esperança ou mudança, sem princípio ou fim.

3.4. A Autonomia Crísica

Este conceito de *autonomia crísica*¹⁶ pretende focalizar um arranque difícil e de crise na génese, na implementação e depois no desenvolvimento da autonomia escolar. Com ele pretendemos compreender e (d)enunciar um conjunto de dificuldades que se colocam às pessoas no aprofundamento de perspectivas mais autónomas. A ideia central é a de que a génese da autonomia coincide com a sua crise; os discursos fortes que acompanham a implementação do modelo (e da construção) de autonomia, decorrente da aplicação do Decreto-lei nº 115-A/98 para a governação da escola pública básica e secundária, são acompanhados de realizações e representações de autonomia fracas, discrepância que transporta na génese da autonomia.

Por um lado, temos um entendimento da autonomia de carácter retórico (demasiado forte e possível) e tendencialmente positivo de construção de uma escola mais independente e emancipada da administração central e que

¹⁶ Ver ainda a este propósito o trabalho de síntese apresentado na FPCE-UP, no âmbito das provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica (Ferreira, 2003). Aliás, esta tese e especificamente, este capítulo são devedores desse primeiro trabalho de compreensão sobre a autonomia (Apêndice I) que foi ponto de partida, de continuidade e de aprofundamento do trabalho que agora se apresenta. As Provas APCC encontram-se em CD-Rom e podem ser solicitadas.

pressupõe, nos sujeitos, liberdade e capacidade de escolha e decisão para a partilha de poderes, distribuição de competências e participação na comunidade.

Por outro lado, há um entendimento regulador e redutor da autonomia, que é imposto por normas e procedimentos emanados pela administração e depois controlados localmente com maior eficácia e com meros aplicadores (burocratizados e acomodados) à demanda governativa. Ao ser gerida num contexto que não promove a iniciativa e a diversidade dos agentes, a autonomia é determinada pela inércia da retórica da autonomia. Falta-lhe investimento e determinação política e governativa, por parte da administração central da educação, capaz de proporcionar aos actores vontade para a autoria e o querer ser e ter uma escola autónoma. Em qualquer das visões, a autonomia crítica permite-nos equacionar as dimensões paradoxais e a realização dos sujeitos nos contextos. É precisamente entre a opulência do conceito e o horizonte das suas práticas (humanas) difíceis, políticas e imprecisas (tendencialmente frágeis) que se admite o acentuar do processo crítico na construção da autonomia da escola pública, admissão que nos leva a (re)pensar a autonomia da escola pública à luz da lenda da estátua com pés de barro (Ferreira, 2004)

A autonomia crítica, a verificar-se, resultará num processo fracassado de desenvolvimento e realização da autonomia. Em síntese, esta perspectiva da crise da autonomia será, então, espelhada na falta de participação activa e democrática, na permanência (simultânea e paradoxal) das lógicas escolares e na resistência ao projecto de autonomia.

3.5. A Autonomia Sensata

A *autonomia sensata* afigura-se para nós como 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.

Encontramos este sentido utópico no texto de Furter (1998: 86-87). Nele, o autor, quando analisa a questão utópica em Freire e Illich, confere um carácter analítico à utopia. Nas suas palavras, “o pensamento utópico visa

antes de mais um desejável possível que não é necessariamente um 'previsível' provável [...]" ; é também, no conceito de libertação, que Furter identifica para cada um dos pensadores, a dialéctica essencial à utopia. Num sentido freireano (*ibidem*: 86), "o utópico não é o que é irrealizável, a utopia não é idealismo; é a dialectização dos actos de denunciar e de anunciar, o acto de denunciar a estrutura desumanizante". Sobre Illich, por sua vez, afirma: "não proponho uma utopia 'normativa', mas sim as condições formais de um procedimento que permita a cada colectividade escolher de modo contínuo a sua utopia realizável" (cit. Furter, 1998: 87).

Esta procura de uma autonomia sensata visa uma *praxis* criativa, incerta, relacional, em que aumenta o exercício de cada um para si e para com os outros e para com o meio em geral, concebendo-se uma prática oportuna de auto controle, de vontade e de decisão. A autonomia sensata é uma autonomia que assenta na liberdade de um sujeito pessoal que a aplica no seu quotidiano com os outros.

Contrariando a "conversa fiada"¹⁷ ou, se quisermos, em "contra-ciclo" com a actualidade, este conceito – de autonomia sensata – privilegia relações emancipatórias, de iniciativa, de criatividade, de participação, enformada numa teoria crítica capaz de fomentar experiências de solidariedade, de 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.

Neste âmbito, trata-se de criticar e questionar as visões optimistas, que defendem a educação como o motor da revolução e da mudança social, e as visões mais fatalistas, que referem a educação como mera reprodutora das desigualdades sociais e culturais que se encontram nas sociedades. O desenvolvimento de uma autonomia sensata só pode acontecer por referência às *teorias da resistência* que sugerem as possibilidades emancipatórias e a

¹⁷ Abranches e Carvalho (1999) utilizam esta expressão com o propósito de desocultar práticas invisíveis, impostas sem questionamento crítico. Trata-se de um acto político de tomar posição.

transformação em e pela Educação. Admite, portanto, um espaço gerador de resistências, de conflito e de possibilidade de transformação.

Correspondem-lhe também três epistemologias referidas por Correia (2006)¹⁸: a da controvérsia, a da escuta (reinstaurar a educação) e a da mestiçagem (com uma ênfase acrescida nos sujeitos e nos objectos que transgridem as fronteiras).

A autonomia sensata alicerça-se na dupla ideia de emancipação enquanto projecto de desenvolvimento pessoal e mudança societal, referida em Giroux (1986: 158) como “auto-emancipação e emancipação social”.

Neste âmbito, é possível sugerir, em alternativa às actuais políticas de mudança e de autonomia, uma “política de sentido”, solidária e reabilitada na recombinação de acções complexas e compósitas (mas com sentido para os sujeitos) e que, para nós, se realizam nas acções: sensata, comunicativa, dialógica e crítico-transformadora.

A autonomia sensata é, então, referenciada à *acção sensata* (Hameline), à *acção comunicativa* (Habermas), à *acção dialógica* (Freire) e à *acção crítica e transformadora* (Giroux).

Esclarecendo o entendimento de cada uma destas acções considere-se, inicialmente, a *acção sensata* e seguindo Hameline (1995: 39), quando afirma: “Toda a acção é insensata a partir do momento em que a pessoa já não é capaz de a dizer aos outros, expondo de que modo as suas intenções estiveram sujeitas a uma paixão essencial. A acção põe sempre em causa as intenções”. A esse propósito, explica: “Toda a *boa intenção* é uma *má acção* latente. Quando a racionalidade se impõe pela evidência, quer dizer que deixou de ser ela mesma e passou a ser a sua caricatura” (*ibidem*: 54).

Na acção quotidiana do professor, explica o autor “que tudo se passa no ‘entre’” (*ibidem*: 40), que é definido como acção sensata por se tratar de um “lugar mediano” que evita os excessos da excelência: o destino de qualquer pedagogia é tangenciar permanentemente a insensatez” (*ibidem*: 52). O autor alerta-nos, assim, para uma postura de cautela em relação ao discurso

¹⁸ Ideias expressas na Conferência proferida no âmbito das comemorações dos 25 anos da FPCE-UP. Ainda que iniciadas e em parte desenvolvidas em Correia (1998), forma nesta Conferência retomadas e aprofundadas.

racionalizador, na medida em que este pode ser de imediato um discurso insensato dadas as diferenças entre os membros das comunidades educativas (quer em papéis, funções e poderes). O autor desenvolve ainda a ideia do agir enquanto processo de enlaçar num enredo a acção. O agir exige uma prática constante de fazer e desfazer, pois no que fazer só há acção emaranhada e embrulhada. Neste processo de instrução da acção, existe contradição e saber do próprio actor, na medida em que é a acção humana que determina e avalia dos intentos dos sujeitos. Todas as pessoas no seu fazer se afastam das intenções ou assuntos, por terem, simplesmente, iniciado o caminho. Na caminhada, dispersam-se ou afastam-se dos seus intentos e, portanto, a acção não se revela forçosamente sensata. A acção permite sempre conhecimento para o actor e, nesta panorâmica, diz Hameline (1995), por isso mesmo, é sensata a acção do actor.

Avançando na sua análise, o autor alerta as proporções desmedidas do *doctus*, do *peritus* e do *sapiens*, demonstrando os excessos de cada tipo de conhecimento e a necessidade de *ascese* constante entre o que se diz e o que se faz, chegando mesmo a questionar-se sobre a possibilidade de uma acção sensata que não seja ascética (cf. Hameline, 1995: 45).

O perigo de exagero na ascese é balizado pela insensatez de desejar o máximo, que deve ser considerado indesejável, porque a acção pretende apenas ser sensata (*ibidem*: 46). Sobre o discurso da excelência e da lógica mercantil, o autor relembra-nos a sua condicionalidade: “o excelente não é um acumulador: não arrebatava todos os prémios. A marca da excelência [...] é produzir recursos a partir dos constrangimentos: aqui impõe-se o óptimo” (*ibidem*: 47-48).

Sobre a *acção comunicativa* de Habermas (1987), importa-nos o facto de o autor enfatizar sobretudo a capacidade comunicativa como condição essencial da existência humana. Nesta perspectiva, e sobre a “acção comunicacional”, trata-se de pensar o “agir comunicacional” como uma teoria da sociedade; para Habermas (1987, Tomo I: 11) “o agir comunicacional permite apreender a dialéctica que compõe a abertura à linguagem do mundo e aos seus processos de aprendizagem do mundo”. Uma certa utopia de “reconstruir uma intersubjectividade intacta, que torna possível uma

comunicação sem entraves entre os indivíduos assim como uma identidade do indivíduo livremente reconciliado consigo mesmo” (*ibidem*, Tomo II: 8). Verifica-se, então, o enfoque numa racionalidade comunicativa que, ao enfatizar a capacidade de comunicação e de relação dos sujeitos e nas suas intersubjectividades, lhes dá a possibilidade de reflectir, criticar e construir diálogos e consensos que permitem a mudança social na medida em que estes se assumem como autores.

Segundo Cabral Pinto (1996: 457), em Habermas “a acção comunicativa não é somente um processo de intercompreensão, pois os actores que se entendem sobre uma realidade no mundo participam ao mesmo tempo em interacções através das quais confirmam e renovam a sua pertença a grupos sociais e ainda, pelo mesmo acto, a sua identidade própria”.

Nas palavras de Habermas (1987, Tomo II: 151-152), “sobre o aspecto funcional da *intercompreensão*, o agir comunicacional serve a transmissão e a renovação do saber cultural; sobre o aspecto da *coordenação da acção*”. O que vale dizer que a complexidade do mundo da vida traduz-se numa teoria da comunicação. Isto é, para Habermas (*ibidem*: 152), “As estruturas simbólicas do mundo da vida reproduzem-se graças ao uso contínuo do saber válido, graças à estabilização da solidariedade de grupo e à formação de actores capazes de assumirem as suas responsabilidades.” Para nós, estas são características estruturantes para a importância e necessidade de uma prática que inclua a acção comunicativa.

Definimos através de Freire (1997a: 160) a necessidade de *uma acção dialógica* que consiste, essencialmente, na exigência de saber escutar, de respeitar a autonomia do ser educando – no querer bem vivido “na afectividade e cognoscibilidade” –, e na disponibilidade para o diálogo. Pode associar-se à perspectiva política de que “a educação como prática da liberdade é um que-fazer necessariamente responsável [...] à radical vocação do ser humano para a autonomia” (Freire, 1997b: 94).

Fala-nos Freire (1999: 82) também em “relação dialógica” no ensino, em que toma a visão e a cultura do aluno como parte do processo educativo. A este nível, esclarece que “a priorização da relação dialógica no ensino permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando

traz”. O que lhe permite acentuar que a escola deve trabalhar conhecimentos relevantes e significantes para os alunos.

O entendimento que fazemos de uma acção dialógica para a construção da autonomia sensata parte desta escuta atenta e disponível aos saberes e vontades de todos os envolvidos no processo de uma escola autónoma e aos diálogos que daí e, por isso, se iniciam.

Na *acção crítica e transformadora* seguimos o trabalho de Giroux (1986: 23) nos quais, inspirado pela Escola de Frankfurt, o autor “ênfatiza a importância do pensamento crítico, argumentando que ele é uma característica construtiva da luta pela auto-emancipação e pela mudança social”. Este enfoque no pensamento crítico como possibilidade de mudança e transformação permite, por um lado, “repensar e reconstruir radicalmente o significado da emancipação humana” (*ibidem*: 21), por outro, propõe uma visão radical da Pedagogia e da Educação, onde emerge a *resistência* e em que a acção humana crítica assume centralidade pelas possibilidades criativas e de mudança que pode engendrar até ao limite, de uma pedagogia ou cultura escolar radical.

Esta acção crítica é, então, resistente e transformadora, é uma “racionalidade emancipatória baseada nos princípios de crítica e acção. Tem como objectivo criticar o que é restritivo e opressor, enquanto ao mesmo tempo apoia a acção a serviço da liberdade e do bem-estar” (Giroux, 1986: 249). Digamos que esta acção transformadora permite “uma crítica da vida e do mundo, sobre a qual as racionalizações da sociedade dominante se baseiam” (*ibidem*) e resulta num pensamento de acção crítica constante e contínua.

Decerto, e nas diferentes interacções e combinatórias destas acções, reside a esperança de uma autonomia como prática de liberdade responsável, de decisão informada, de escolha e autoria solidária em cada comunidade educativa.

(D)enunciar a génese da autonomia da escola levou-nos, assim, a identificar práticas *de autonomia requeitada, de quase autonomia e de autonomia redonda* que nos permitiram definir e sustentar o processo de génese da autonomia escolar como uma *autonomia crísica* e desejar para a

escola o desenvolvimento de outras *autonomias* (mais) *sensatas*, em que se exija maior investimento, implicação, conhecimento e aprofundamento da autonomia, através de *uma política educativa reivindicada e mediada pela agência humana*.

Tornou-se, assim, central, a convocação de uma agência humana capaz de anunciar, enunciar, pronunciar e realizar as exigências de uma real autonomia e de apontar as forças do interior da escola que exigem, para a realização da autonomia, autonomias mais sensatas. Dos actores, em condições adequadas, espera-se conhecimento, liberdade, responsabilidade, vontade e coragem na e para a liderança numa escola autónoma.

Nesta perspectiva, as autonomias sensatas são autonomias inovadas e prolongadas, são praticadas num treino diário, são autonomias de recombinação de acções ou de reconciliação, são autonomias que se aprofundam reinterpretando ou reanimando as culturas de cada escola, são ainda autonomias que combinam diferentes acções e lógicas (emancipatórias e regulatórias) de diversos poderes (num nível compósito e de reconciliação). São autonomias criativas, porque inventadas; mas são também autonomias de escuta e de diálogo corajoso. Constituem-se em princípios de solidariedade e de comunicação, se quisermos, numa ética estruturada na subjectivação, na liberdade, no afecto e na relação e no respeito pela pessoa humana.

Ao enunciarmos as autonomias sensatas neste (novo) paradigma de recomposição ou reconciliação enquanto forma de aprofundamento da autonomia ao serviço da comunidade educativa, sabemos ser necessária, para aqueles que governam cada uma das escolas, uma liderança corajosa (cf. Jablin, 2006) ou, como diz Giroux (1986: 159), “a tarefa de demonstrar coragem cívica”.

4. Entre a Autonomia, a Regulação e a Emancipação: *um* Diálogo Conceptual

Antes de discutir propriamente a lógica conceptual, importa apresentar uma reflexão em torno da tipologia de autonomias antes apresentada por

relação com os “tempos” da modernidade mencionados no Capítulo I, na medida em que a sua articulação permite aprofundar e sustentar também o entrelaçar e recombina dos conceitos.

Assim, relacionamos o primeiro momento da modernidade¹⁹ com a autonomia requeitada, no sentido em que se prende com ideologias iniciais com tempo excessivo de “marinação” (capaz de adulterar em vez de melhorar) que, quando se serve, está *requeitada*, no sentido de imprópria, incapaz de servir os propósitos do momento, também porque é como que “importada” de um outro tempo histórico.

A um segundo momento da modernidade corresponderia uma quase autonomia, que valoriza as lógicas de expansão do mercado em detrimento do papel do Estado e da democratização, ou uma autonomia redonda, encerrada num direito e num dever de autonomia que simplesmente serve a formalização legal do projecto de autonomia.

A um terceiro e desejado momento corresponderia uma nova (re)orientação, uma (re)estruturação dos modos de vida e uma valorização do sujeito capaz de embarcar, na tentativa desalinhada, imprevista e emancipatória da construção de uma autonomia sensata.

Apesar do sentido que esta visão temporal possa ter, trata-se de uma lógica que não nos satisfaz, na medida em que os contextos de acção humana são tão complexos e imprecisos que não é possível compreendê-los através de uma certa linearidade temporal. No entanto, é um indicador sinóptico possível e enunciator da possibilidade de composição das autonomias e talvez mesmo um entendimento mais geral da actualidade, como um momento de recomposição ou recombinação e não só de transição paradigmática; o mundo e a identidade dos sujeitos estariam em recomposição de lógicas e paradigmas, de acções dos sujeitos.

Daí que nos pareça possível encontrar as diversas autonomias simultaneamente nos tempos e nos espaços, dando-nos visões paradoxais que

¹⁹ Mais uma vez, salientamos que estes processos não são estanques e que os momentos da modernidade e as autonomias coexistem simultaneamente e apresentam-se sem respeitar (obviamente) tempos cronológicos.

acentuam, no desenvolvimento e na construção da autonomia, um carácter crísico, que marca, entre outros, no sujeito, a possibilidade de desenvolvimento da autonomia individual e social (“mudando-nos a nós mudamos a sociedade”).

A título conclusivo, sustentamos um enlaçar entre emancipação, regulação e autonomia nos contextos e nos actores sob formas que interessa conhecer. A autonomia, face à dicotomia emancipação-regulação, sugere, segundo Correia (1998: 190), lógicas que já não são dicotómicas, mas sim “de complementaridade contraditória”; o autor explica este entendimento face à ambiguidade e à coexistência temporal de perspectivas duais, em contextos desagregadores, que exigem que os sujeitos os enfrentem e os vivenciem relacionando-os. Nesta posição, de pensar o dual, a oposição, a dicotomia, diz Correia (*ibidem*: 190-191): “importa repensar a oposição já não como ambiguidade epistemológica, mas como mediação, como espaço de redefinição de uma unidade contraditória que a acção insiste em relacionar e que a actividade científica parece insistir em dividir”.

Esta visão é muito útil para compreendermos a tríade autonomia, emancipação e regulação, segundo uma lógica que não permite a exclusão de nenhum dos termos e em que o desafio consiste em contar com cada um dos conceitos, pela sua pertinência e manifestação contextualizada – o que implica não levar nenhum até às últimas consequências, porque aí perverteríamos a acção autónoma. A questão está em desenvolvê-los na medida do necessário optimizando-os na sua dialógica, isto é, favorecendo a acção relacionada, complementar e mediada de diálogo entre as contradições.

Giroux (1986: 35) considera “que o pensamento dialéctico revela o poder da actividade humana e do conhecimento humano tanto como produto quanto como uma força na determinação da realidade social”. Percebe-se, assim, que são as pessoas que significam o mundo, mas que também o modificam quando criticamente reconhecem erros de conhecimento. Defende, o autor, que “enquanto uma forma crítica o pensamento dialéctico argumenta que há uma ligação entre conhecimento, poder e dominação” (*ibidem*), apontando no pensamento dialéctico uma interconexão entre pensamento e acção. Neste âmbito diz “que algum conhecimento é erróneo, e que a finalidade última da

crítica deveria ser o pensamento crítico, no interesse da mudança social” (*ibidem*). Ou ainda, e como demanda (*ibidem*) “pode-se exercitar o pensamento lógico e não cair na armadilha ideológica do relativismo, no qual a noção de crítica é negada pela pressuposição de que todas as ideias deveriam ter peso igual”.

Embora o pensamento dialéctico favoreça um outro conhecimento, mais alargado ou profundo, ele também pode promover uma certa tendência para valorizar uma ideia em desfavor de outra, para apontar o erro e o mais correcto, ou ainda, para desenvolver todas as ideias de forma igual perdendo capacidade crítica para a análise das contradições e dos momentos de incerteza e risco da contemporaneidade. Para Giroux (1986: 92), é, então, preciso desvendar o que é necessário quer nas rotinas escolares, quer na resistência às culturas escolares dominantes, e nesse meandro que constitui a textura da cultura escolar é precisa “uma teoria da *crítica dialéctica*”.

É nesta perspectiva que defendemos antes uma dialogia (ou dialógica) em vez de uma dialéctica conceptual entre autonomia, emancipação e regulação. Assume-se o pensamento dialéctico, logo pelas suas possibilidades de evidenciação crítica e denúncia da diversidade conceptual, mas promovem-se recombinações que permitam diálogos criativos, capazes de retirar, de cada conceito, as vantagens adequadas e contextualizadas ao momento. O que em certo sentido é referido por Hameline (1995: 48) como o rigor do óptimo e não da excelência, o que consiste em “produzir recursos a partir dos constrangimentos”.

A autonomia, numa dialógica conceptual entre regulação e emancipação, centraliza-se numa compreensão dos limites e das possibilidades, inerentes a cada conceito e aos diferentes espaços sociais, para o desenvolvimento nos sujeitos de habilidades e formas de conhecimento necessárias a acções activas de transformação e mudança social.

Aplicada à escola, trata-se de uma pedagogia radical da autonomia, que se preocupa com o determinar do momento em que será mais fecundo operar numa dada lógica, ao invés de outras; é um trabalhar dentro de um nível possível face às condições e constrangimentos existentes. Neste caso, a *agência humana* não se aliena ou reproduz dentro de qualquer lógica;

essencialmente, escolhe a acção ou a combinatória de acções que lhe permite ser operacional naquelas condições. Trata-se de cultivar e criar uma dinâmica de busca de liberdade que inspire a relação afectiva entre os sujeitos, as organizações e a sociedade em geral, baseada numa política de vida autónoma, mais justa, partilhada e voltada ao serviço da comunidade enquanto bem comum.

Sobre o pensamento dicotómico, Barroso (2003b: 106), afirma ser necessário abandonar a dicotomia de uma administração centralista e de um mercado concorrencial e exponencial, nas questões da descentralização, da gestão local e da autonomia, pois estas, não são as únicas visões possíveis, na medida em que, “A realidade é mais complexa do que este raciocínio pressupõe e existem outras alternativas na educação pública, entre o ‘centralismo estatal’ e a ‘livre concorrência do mercado’, entre a ‘fatal burocracia do sector público’ e o mito da gestão empresarial’, entre o ‘súbdito’ e o ‘cliente’”.

Como vimos demonstrando, as dicotomias favorecem olhares parcelares e simplistas que acentuam essencialmente um carácter antinómico e, por outro lado, ofuscam outras possibilidades mais heurísticas.

Num ambiente complexo e paradoxal como é o da escola pública, impõe-se concertar uma dinâmica fluida e com sentido para cada comunidade escolar e, portanto, a solução passa muito mais por aceitar a co-presença de lógicas paradoxais utilizando-as nos seus propósitos, a bem da comunidade e da educação das crianças e dos jovens.

Sobre a construção de um “bem comum local”, Barroso (2003b) propõe o reforço da dimensão ética, de civismo e comunitária, através de uma articulação equilibrada entre as funções de regulação do Estado, a participação da comunidade e a cultura profissional dos professores. Por isso, defende que “em vez de ‘dar a cada escola o seu público’ é preciso que cada escola se abra à ‘diversidade dos seus públicos’, o que só é possível se for intransigente no reconhecimento dos seus direitos e for solidária com as suas necessidades, interesses e anseios” (*ibidem*: 106).

No geral, somos concordantes com esta identificação do problema, questionando simplesmente a necessidade de se restabelecer um equilíbrio; para nós, trata-se de favorecer uma dialógica conceptual em que qualquer uma das lógicas (reguladora e emancipadora) é necessária (e potencial) no desenvolvimento de um projecto de autonomia da escola pública, porque o próprio conceito de autonomia encerra em si ambos os poderes e porque a sua utilização e o seu desenvolvimento dependerão da acção dos sujeitos e da sua adequação (ou não), em consonância com a pluralidade dos contextos. A autonomia escolar tanto pode ser um instrumento de regulação como um instrumento de emancipação. Por tudo isto, afirmamos que a autonomia escolar só se desenvolve *entre* os diálogos²⁰ que ambas as lógicas (e cada uma por si, numa dupla lógica) proporcionam e que, no limite, poderá até ser bem desequilibrado e insensato.

Os dois capítulos até agora apresentados constituem o pretexto da nossa investigação, aquilo que nos desassossega, e cuja análise e interpretação levanta novas inquietudes à nossa época e às organizações modernas, das quais salientamos: a presença dos actores, a *agência humana* que, na sua busca inconclusiva, é capaz de nos levar pelos meandros da autonomia; a polissemia, a centralidade e a diversidade de lógicas, simultâneas e contraditórias, adquiridas pelo conceito de autonomia nas sociedades modernas; a emergência em simultâneo do discurso da liberdade, da subjectividade e da capacidade humana.

Em geral, o estudo crítico do conceito de autonomia possibilitou-nos a identificação de diferentes concepções, lógicas, sentidos e práticas para melhor compreendermos o seu processo de implementação enquanto projecto na organização escola.

²⁰ Diálogos esses que pressupõem escuta e responsabilidade dos actores.

II PARTE – O TEXTO

CAPÍTULO III

A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO E OS PROCESSOS DE COMUNICAÇÃO E DE AUTONOMIA

Introdução

Neste capítulo, privilegiamos um olhar informado, por um lado, pelos contributos da investigação na perspectiva da administração educacional e de uma sociologia e de uma psicologia social das organizações e, por outro, pelas perspectivas comunicacionais e relacionais. Quer dizer, assumimos que a escola é, antes de mais, um local de humanização, isto é, de relação e comunicação e que, nesse âmbito, exige um entendimento das teorias das organizações e dos processos da comunicação, para que se consiga uma melhor compreensão dos fenómenos educacionais. No limite, perspectiva-se uma visão psicossociológica das organizações, e holística dos processos de comunicação e de relação.

Será com o entendimento da escola enquanto espaço privilegiado de relação e de comunicação, numa organização social complexa e multifacetada, que estudaremos o processo de construção do projecto de autonomia.

Começaremos, então, por apresentar a abordagem das Teorias das Organizações e das Teorias da Comunicação como contributos para uma visão organizacional e comunicacional da escola (mesoabordagem), e para o estudo e a construção da autonomia.

Salientaremos as preocupações em volta das práticas, em contextos de interacção, nomeadamente pela humanização das relações que se apresenta em torno da *agência humana*.

1. Administração Educacional e Perspectivas Organizacionais

Em torno dos pressupostos da investigação em administração educacional e da sociologia das organizações, teceremos algumas considerações, dado que reconhecemos os seus contributos e perspectivas como uma série de conhecimentos úteis e possíveis de serem combinados

com as teorias comunicacionais, com vista à compreensão do desenvolvimento do projecto de autonomia na escola.

1.1. Administração Educacional

O ensino da administração educacional desenvolve-se no século XX (depois da 2ª guerra mundial) com enfoque exclusivo do direito e da norma¹.

A partir da década de 50, intensificam-se as tentativas para a implementação da ciência da administração educacional, constituída essencialmente a partir dos contributos de outras ciências (a biologia, a psicologia, a sociologia, a antropologia) aplicados ao estudo das organizações. Daí que se tenha intensificado um sentido pluriparadigmático e a diferentes níveis – teórico, metodológico e disciplinar – encontrando-se em cada uma das perspectivas uma imagem administrativa e organizacional diferente.

Em Portugal, e durante aproximadamente 150 anos, as questões administrativas e organizacionais foram conduzidas pelos responsáveis da administração pública e pelos legisladores (desde as Reformas Pombalinas, Desenvolvimento do Estado Nação, Regime Liberal, 1ª República, Estado Novo, Reforma Veiga Simão). A perspectiva dominante em administração educacional consistia na aplicação das vertentes normativas (do direito e da interpretação jurídica) e prescritivas. As teorias empresariais e industriais tiveram pouco impacto. Duas das resistências identificadas são uma de carácter humanista, que consiste na recusa da importância para o campo educativo do mundo económico e empresarial; e a outra contra a perspectiva tecnocrática e burocrática de esvaziamento da dimensão política da educação.

Por sua vez, e dado que o estudo da administração educacional se baseou essencialmente na legislação escolar (política centralista do Estado), não se encontram preocupações de aplicação de uma teoria organizacional no que concerne o estudo da escola. Como nos explica Lima (1991: 94), “não encontramos razões para concluir que a chamada *Escola Clássica* tenha influenciado a administração da educação em Portugal e o seu ensino, pelo

¹ Ciências Sociais e Ciências da Educação têm desenvolvimento posterior e tardio, principalmente em Portugal.

menos até à década de 60". Isto é, em Portugal não são evidentes (nem suficientemente estudadas) as influências que o movimento das ideias clássicas, de racionalização e optimização do trabalho, trouxeram à educação. Porém, admite-se essa possibilidade ainda que se considere que exista "uma influência tardia, já mediada por outras correntes (designadamente pelo movimento das relações humanas)" (Lima, 1991: 95).

Aliás, e como menciona o mesmo autor, encontramos facilmente "paralelismo e semelhanças entre a organização da escola (e a escola como organização) e a organização das fábricas, das grandes organizações de serviços e das *burocracias* em geral [...]" (*ibidem*: 94). Porém, estas parecenças não nos fazem concluir que os princípios teóricos das abordagens clássicas eram aplicados ao estudo da escola.

O ensino da administração educacional consistia na informação geral sobre a organização e o funcionamento legal do sistema educativo numa lógica jurídica e normativa sem recurso a teorias e conceitos de análise organizacional e administrativa da educação. Segundo Lima (1992: 3), "A ruptura com a tradição legalista opera-se mais lentamente do que se poderia supor... [e só na década de 80 se assiste à] tentativa de inscrever a Administração Escolar num quadro interdisciplinar que toma por referências privilegiadas as teorias organizacionais e administrativas, a Ciência Administrativa e a Sociologia das Organizações, por um lado, e a Sociologia da Educação e a Política Educativa, no que concerne as pontes estabelecidas com as Ciências da Educação, por outro".

Não obstante a ruptura com a perspectiva legalista ser muito lenta, na década de 80 surgem programas de disciplinas cuja tentativa é a de inscrição da Administração Escolar num quadro interdisciplinar (já referido).

Se atendermos aos trabalhos de Lima (1991; 1992), compreendemos que as questões organizacionais e administrativas da educação têm (a partir de meados da década de 80) registado um elevado interesse. E, historicamente, confirma-se que o seu ensino é marcadamente jurídico e normativo, sobre a evolução dos estudos em administração educacional e "enquanto objectos de estudo no quadro das Ciências Sociais, e designadamente no âmbito das Ciências da Educação, a sua ocorrência é muito recente" (Lima, 1992: 1).

Sem tradição entre nós, a administração educacional desenvolveu-se a partir de 1974 após a instauração de uma democracia política. Proporciona-se, então, o debate sobre as questões organizacionais e administrativas numa vertente política e, na sua (re)conceptualização, surgem os temas da democratização do ensino, da descentralização e da autonomia, da participação, da auto gestão e da gestão democrática, favorecendo no discurso educativo o trinómio “descentralização, participação e autonomia” e desenvolvendo-se a administração escolar na formação de professores.

Por outro lado, toda esta evolução² vem marcando o estudo da escola e fazendo emergir estudos teóricos organizacionais sobre a administração educacional e a escola enquanto organização. Neste sentido, Barroso (1996b: 9) afirma: “O estudo da ‘escola como organização’ obrigou a reformulações teóricas e metodológicas que constituem, hoje, um campo estimulante do debate científico. [...] Desenvolvem-se ‘novas’ abordagens disciplinares quer com a Sociologia das Organizações Educativas quer com a Administração Educacional e procura-se aplicar à escola o contributo conceptual e metodológico dos estudos sobre outras organizações no domínio da gestão, da avaliação, da auditoria, da inovação”.

Apesar da mobilização (teórica), manteve-se o essencial da organização centralizada e enquanto instrumento de controlo político e administrativo, cujo exercício é monopólio de imposição reguladora e normativa, sem autonomia escolar.

Na década de 90, a democratização perde visibilidade e surge o discurso da qualidade, da avaliação, da gestão, da racionalização e da optimização (voltam, portanto, vertentes mais prescritivas, tecnicistas e gerencialistas).

² A investigação em Educação demonstrou a impossibilidade de isolar a acção pedagógica do contexto em que se insere. Em 25 anos encontrou-se uma tríade explicativa de nível micro (factores individuais), meso (escola como objecto de estudo) e macro (factores sociais e culturais). A este propósito, e de um modo simples, Nóvoa (1992) esquematiza as últimas cinco décadas, sobre a evolução das ideias e da investigação em educação, nas seguintes etapas: até aos anos 50, centrada no indivíduo-aluno; em 50/60, centrada na sala de aula (interacções nos processos educativos); durante a década de 60/70, preocupada com o sistema educativo; em 70/80, volta a preocupar-se com a turma, o contexto da sala de aula; e em 80/90, emerge a escola-organização.

Nas palavras de Nóvoa (1992: 19), “Nos anos 80/90, a renovação da investigação educacional tem-se feito a partir de um esforço de construção de uma pedagogia centrada na escola. A valorização da escola-organização implica a elaboração de uma nova teoria curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, com espaços de formação e auto-formação participada como centros de investigação e de experimentação, enfim, como núcleos de interacção social e de intervenção comunitária”.

Basicamente, e tendo em conta os trabalhos de Lima, Estêvão, Nóvoa, Barroso e Formosinho, entre outros, a emergência de uma administração educacional, do ponto de vista teórico, é influenciada por vários eixos teóricos do pensamento organizacional, entre os quais, a Teoria Clássica de Administração Científica (iniciada com Taylor, 1911/1947, Fayol e Weber), a teoria ou Escola das Relações Humanas e dos Recursos Humanos (iniciada com Mayo, 1933), as Teorias Políticas e Contingenciais, as Teorias da Ambiguidade e (Neo)Institucionais (Meyer, Scott e Rowan).

Se atendermos aos estudos mais recentes e aos mandatos para a escola, nomeadamente a partir do fim da década de 1990 com o modelo de governo da escola, estas teorias sobre a administração das organizações são potenciadas e, muitas das vezes, fundamentam perspectivas gerencialistas, ainda que mescladas em novas abordagens que salientam a incerteza, a autonomia e o poder (ainda que relativo) dos actores que se inscrevem em racionalidades e contingências múltiplas, díspares e divergentes. Estes dilemas administrativos e organizacionais acentuam (também) que são as pessoas em acção e interacção que administram, criam, dinamizam e constroem o sentido nas organizações.

1.2. Perspectivas Organizacionais

O desenvolvimento da relação entre a modernidade e as organizações³ salienta-se ao referirmos o domínio organizacional, ou melhor, a importância, nos dias de hoje, das organizações sociais. As perspectivas teóricas sobre as organizações da vida social capitalista ganharam relevância e importância no quadro sócio-histórico de evolução das sociedades modernas (desde os ideais da revolução ao processo de industrialização), exprimindo grandes transformações e ideais ainda que, inicial e tradicionalmente, as organizações tenham sido encaradas como entidades reificadas e separadas das pessoas.

Actualmente, vivemos numa sociedade de organizações e estamos permanentemente em relação e interacção com os outros, o que dispõe para as dinâmicas, as lógicas e as estratégias de poder entre os diversos sujeitos, até porque as relações entre as pessoas são, de algum modo, relações de poder. Estamos, assim, envolvidos em várias formas de organização que queremos analisar com o sentido de promover ideais democráticos de organização, ou seja, tornando as organizações mais emancipatórias, mais democráticas, mais participativas, tendo em conta o carácter socialmente construído das organizações.

O conceito de organização, pela sua polissemia, conduz-nos a um alargado número de definições. Numa certa acepção, ela é uma unidade social, um conjunto de indivíduos mais ou menos hierarquizados que têm objectivos comuns e que asseguram a cooperação e a coordenação de todos os seus membros no cumprimento de determinados e específicos fins. Este é um entendimento da organização como uma unidade formal, artificial (constructo social) com as suas regras, poderes, tecnologias e objectivos. Etzioni, seguindo Parsons, refere as organizações como “unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objectivos específicos” (*in* Costa, 1996: 11).

³ Ver a este propósito Capítulo I (parte das ideias apresentadas neste texto foram desenvolvidas e complementadas nesse Capítulo). No desenvolvimento do domínio organizacional na modernidade (Capítulo I) apresentamos, então, várias perspectivas salientando os domínios burocrático (onde aprofundamos os contributos de Weber) e o político (com Crozier e Friedberg) e, ainda, exploramos a tensão entre a racionalidade e a emoção, usando também os contributos de Simon (entre outros).

Já Estêvão (1998: 175), numa linha neoinstitucionalista, sinaliza que “[...] as organizações, ao serem compreendidas como corporizando de algum modo a mitologia social que ritualiza a racionalidade moderna, acabam também por ser alvo de críticas aceradas provindas, designadamente, de perspectivas pós-modernas que questionam a mono-racionalidade técnico-científica prevalecente na ideologia da modernidade [...]”.

Foi no processo de desenvolvimento de estudos que pretenderam dar conta das especificidades e do sentido da expansão das organizações que a análise organizacional e o estudo da dimensão humana ganhou novos contornos e interesses.

Em algumas concepções, as organizações e as pessoas, como diz Estêvão, são caracterizadas no seu aspecto “mais *relacional*”, realçando que “Esta caracterização mais *relacional* das organizações dá argumentos para se afirmar então uma certa autonomia, embora relativa, das organizações educativas [...]” (*ibidem*: 223).

Partimos, então, da perspectiva organizacional de alguns dos traços e das abordagens possíveis nas organizações, desenvolvendo-os na medida em que entendemos que contribuem para a compreensão da escola como organização e para o entendimento dos seus processos de comunicação e de autonomia. Neste âmbito, apresentamos sucintamente algumas das teorias e perspectivas organizacionais com o intuito de articular o cenário das organizações em geral com uma abordagem aplicada à escola. Sumariamente conduzimos as diversas abordagens até à apresentação dos modelos organizacionais da escola: o burocrático, o político, o da ambiguidade e o cultural, terminando com uma breve referência à complexidade deste percurso e à sua expressividade nas questões da autonomia.

Numa panorâmica histórica, os estudos para a compreensão da formação, do funcionamento das organizações, foram surgindo e evoluindo e as teorias clássicas são expressões de concepções ideológicas diferentes de homem e de organização, mas que têm em comum a forma pragmática de explicar e interpretar os fenómenos organizacionais no âmbito racional e

científico, técnico e económico, de modo a que a capacidade de produção do ser humano seja de máxima eficiência.

As abordagens clássicas no domínio do estudo das organizações (os estudos de Taylor, Fayol e Weber) consistiam, para Taylor, na defesa intransigente da organização científica do trabalho e num método de divisão de tarefas e de racionalização do processo de trabalho, informado por uma visão economicista e mecanicista do ser humano em que se procura a máxima eficácia, a máxima rentabilidade e a máxima produtividade; a Fayol interessou-lhe a estrutura da empresa, a sua administração enquanto funções básicas administrativas de previsão, organização, comando, coordenação e controlo (POC3); e Weber (1970) debruçou-se sobre a racionalidade burocrática das organizações numa acção social de *tipo ideal*.

A emergência da escola das Relações Humanas deve-se à necessidade de estudar o comportamento dos seres humanos (o factor humano) nas organizações (nas empresas e nas indústrias) e, neste sentido, reconhece-se a grande importância dos estudos *Hawthorne* realizados por Mayo (1933) no fim da década de 20 e início da de 30. Começou, então, a desenvolver-se um trabalho de investigação sobre os grupos e as relações humanas estabelecidas pelos trabalhadores nas empresas. Deste modo, o que importava eram aspectos relacionados com a motivação, a liderança e a estrutura informal dos grupos, isto é, do factor humano, da acção colectiva organizada, através de uma valorização das pessoas e dos grupos e da sua participação nas organizações. Esta teoria desenvolveu-se segundo os princípios de o factor humano nas organizações não ser exclusivo de uma racionalidade lógica baseada unicamente em motivações e interesses económicos; de os actores desenvolverem uma acção social, por vezes desprovida de lógica racional mas orientada por um conjunto de sentimentos; e ainda pela necessidade dos líderes terem de ter conhecimentos aprofundados. Contudo, esta teoria do comportamento humano permite aplicar (mas também questionar) o modelo racional e prescritivo ajustado aos indivíduos ou às suas decisões e, nesse âmbito, Simon (1955 cit. Carvalho Ferreira *et al.*, 2001)⁴ apresenta a

⁴ Como já o referimos, esta perspectiva foi desenvolvida no Capítulo I deste trabalho.

teoria da racionalidade limitada. Com este modelo sugere que o ser humano não tem como ter todo o conhecimento possível para uma tomada de decisão e que, portanto, se limita a tomar uma decisão satisfatória.

Os contributos da Teoria Geral dos Sistemas acentuaram-se no domínio organizacional devido ao impacto dos estudos da biologia. Nas décadas de 40 e 50, Bertalanffy (1973) desenvolve modelos explicativos do funcionamento das organizações. Nesta teoria, denominada de sistémica, as organizações sociais são entendidas como sistemas abertos (interagem de forma sistemática com o meio circundante na forma de *outputs* e *inputs*), assentes na interdependência e na interacção entre estruturas e funções (nomeadamente execução de tarefas e processo de tomada de decisões) e onde a organização do trabalho é baseada nas decisões e participação do trabalho em grupo.

Entende-se que o trabalho, enquanto actividade humana e social, é mais eficiente em grupo, dado que permite a superação através de condutas humanas assentes em relações interpessoais dialógicas e democráticas. As organizações são, então, constructos sociais de interacção humana que visibilizam o estudo sistémico da inter subjectividade e da acção das pessoas, para uma melhor compreensão do funcionamento das organizações.

Por sua vez, as abordagens contingenciais também permitem o desenvolvimento das organizações como sistemas abertos, dado o seu enfoque na adaptação e reacção do funcionamento interno das organizações às contingências provenientes da influência das tecnologias e do ambiente (da realidade) externa.

Em síntese, estas abordagens clássicas da Sociologia das Organizações assumem como principal objectivo nas organizações a consistência da coordenação das acções dos membros da organização para que possam atingir a melhor produção de bens ou serviços e em conjunto atingirem os objectivos organizacionais. São abordagens que pressupõem “que o discurso e as decisões de gestão num certo sentido aumentem a probabilidade de ocorrência da acção correspondente” (Brunsson, 2006: 18). Fundamentalmente, consistem em análises e estudos sobre as razões do comportamento humano nas organizações, com o intuito de tornarem as empresas e as indústrias da sociedade capitalista mais eficientes.

As Teorias Institucionais⁵ e Neoinstitucionais procuram compreender as formas como os ambientes influenciam a estrutura formal de uma organização. Nas últimas três décadas, surge uma reviravolta na forma de pensar as instituições que beneficia da influência do paradigma fenomenológico em que as abordagens interaccionistas simbólicas são sublinhadas pela emergência dos quadros da intersubjectividade e da sociocognição. Nesse âmbito, surgem os Neoinstitucionalistas (Meyer e Rowan, 1977, entre outros), e que dão ênfase às redes relacionais e à partilha de mitos e rituais racionalizados nas formas organizacionais. Explicam a homogeneização crescente das organizações através da atenção às pressões institucionais em que as organizações se ajustam às exigências culturais, sociais, políticas e legais da ecologia do ambiente.

Outras abordagens são-nos apresentadas por Weick (1976)⁶. O autor centra-se essencialmente no ser humano e nos processos de interacção e de coordenação que emergem no interior das organizações para a construção e controlo da realidade social. Neste paradigma cognitivista, qualquer realidade sociocognitiva, mormente nas organizações, decorre da construção mental dos seus actores, na medida em que as pessoas, os actores na organização, através de processos cognitivos, constroem (criam) mapas de leitura lógicos e com sentido para lidarem com o seu presente, decalcados do seu passado e projectados no futuro. Logo, são as capacidades cognitivas das pessoas que interagem nas organizações que suportam as suas várias acções; daí a perspectiva de Weick das organizações como “um corpo de pensamento pensado por pensadores pensantes” (cit. Carvalho Ferreira, Casaca e Jerónimo, 2001: 158). Enquanto *corpo de pensamento*, as organizações não são reificadas nem predefinidas, são antes realidades emergentes, dinâmicas e mutáveis que resultam das percepções, representações e interpretações dos actores; enquanto *corpo de pensamento pensado*, os sujeitos das organizações são activos e processam informações a partir da sua própria

⁵ As abordagens institucionais foram iniciadas por Selznick, ainda que remontem a Durkheim e Parsons sobre a análise clássica das organizações.

⁶ Neste âmbito, desenvolve a perspectiva da ambiguidade e dos *sistemas debilmente articulados* (de que ainda falaremos).

interpretação da realidade; enquanto *actores pensantes*, os sujeitos possuem um papel activo que resulta do seu pensamento na construção da realidade.

A construção sociocognitiva dos actores está dependente dos limites da racionalidade humana (Simon); só através de simplificações os actores reconstróem subjectivamente a compreensão e a acção sobre a realidade que os rodeia.

Este nível de complexidade é ainda alargado nas organizações pela interdependência dos actores na partilha de sentimentos, valores e cultura. O argumento central da teoria de Weick pode ser sintetizado na ideia que é a partir da acção intersubjectiva da agência humana que se compreendem os diversos níveis das organizações. A prioridade dada à cultura, às dimensões simbólicas e à intersubjectividade traz consigo uma rede de comunicações que são parte integrante das organizações⁷.

No entanto, apesar de diversos esforços, continuamos de certo modo a sobrevalorizar, em diferentes domínios (e nas organizações), a racionalidade, descurando a complexidade inerente ao comportamento humano. Esta reflexão pretende alargar o debate, apresentando, através do recurso a vários autores, diversas fragilidades da visão essencialmente racionalista, com explicações simplistas e deterministas e que não têm em conta a autonomia e o poder dos homens e das mulheres. Como nos diz Crozier e Friedberg (1977: 44-45), por palavras metafóricas, “insistimos no facto de o homem não poder ser apenas considerado ‘como uma mão’ dentro de uma organização, o que supunha implicitamente o esquema tayloriano de organização, nem também como uma ‘mão e um coração’ como o reclamavam os protagonistas do movimento das relações humanas. Sublinhámos que uns e outros esqueciam que ele é antes de mais e antes de tudo uma ‘cabeça’, quer dizer, ‘uma liberdade’[...]”.

Seguindo Brunsson (2006), explicita-se que coexiste uma visão tradicional de que as organizações existem para servir o propósito de assegurar uma coordenação eficiente da acção colectiva. O objectivo central das organizações, neste âmbito, é gerar acções organizadas eficazes. Nesta

⁷ Esta visão permite-nos realçar conceitos centrais do nosso trabalho, tais como os processos culturais, subjectivos e comunicacionais desenvolvidos pela agência humana nas organizações de modo a expandir e sustentar uma prática de autonomia para a escola.

visão descritiva e normativa, as organizações respondem a três questões essenciais: como organizar o trabalho; como seleccionar os bens e os serviços (produtos); e como os avaliar. Nas palavras do mesmo autor, “As organizações, com os seus sistemas de regras e a sua autoridade, podem coordenar e controlar o comportamento dos seus membros individuais em relação à produção de bens e serviços, que não poderiam ser fabricados sem a tal coordenação” (2006: 24). Brunsson (2006) faz-nos ainda reparar que, para certas organizações, como por exemplo as universidades, as escolas, os hospitais e outras organizações de serviços, estas não são questões centrais: “Certas organizações quase não geram nenhuma acção coordenadora e, para elas, tal acção não faz muito sentido no que toca a atrair apoio externo” (*ibidem*: 26). Os seus objectivos não se coadunam com demonstrações finais dos seus “produtos”. Aliás, são mais centradas em processos e necessitam de outra radicalidade interpretativa das suas acções que não se prendam com a consistência destas. Muitas das organizações modernas lidam com normas paradoxais, conflitos de interesses e estruturas ambíguas e não podem (ou não devem, nem querem) evitar as inconsistências e a diferenciação dos grupos com exigências contraditórias.

(Re)considerem-se, a este nível, as abordagens (neo) institucionais, e mais recentemente os referidos contributos de Brunsson (2006)⁸, nomeadamente quando atribui sentido significativo à “hipocrisia organizada”⁹. Neste trabalho, o autor recusa uma visão meramente instrumental e racional (burocrática) das organizações e convoca e desenvolve, com originalidade, as perspectivas teóricas do modelo da ambiguidade, nomeadamente a das metáforas utilizadas na análise dos processos decisórios e de acção nas organizações. Como refere Lima (cit. Brunsson, 2006: 5), no prefácio à edição portuguesa da obra de Brunsson, “em tal quadro de referência um certo grau de desconexão relativa entre decisões e acções é teoricamente considerado

⁸ Nos seus trabalhos, salienta os paradoxos e a irracionalidade presentes nas organizações e nas tomadas de decisão; a compreensão desses fenómenos será estratégica e crucial para a sobrevivência organizacional. Na sua perspectiva, trata-se de combinar nas abordagens neoinstitucionais contribuições dos modelos políticos e de ambiguidade.

⁹ Para o autor, o conceito de hipocrisia pode perder o seu carácter moral negativo e apresentar-se como uma solução ao nível dos conflitos paradoxais organizacionais. A hipocrisia organizada permite-nos interpretar “a eventualidade de as organizações poderem falar num sentido, decidir noutro e actuar num terceiro nível” (Brunsson, 2006: 18).

normal ou expectável, no circuito de ‘sistemas debilmente articulados’ ou ‘debilmente acoplados’ e de organizações representadas como ‘anarquias organizadas’, na sequência dos trabalhos de Karl Weick, entre outros”.

Trata-se, a este nível, de se considerarem os contributos mais recentes das perspectivas críticas de análise das Teorias Organizacionais a partir de uma abordagem plurifacetada. Num esforço de compreensão das organizações, vêm proliferando muitas imagens e metáforas organizacionais, especialmente a partir das propostas de Morgan (1986), que permitem desenvolver também visões teóricas plurais que favorecem a análise e a compreensão das organizações contemporâneas que lidam e se sujeitam a visões e práticas inconsistentes e paradoxais.

1.3. Análise da Escola Pública como Organização

As organizações, no actual contexto civilizacional, assumiram um papel de relevo para as pessoas, para a sociedade, para o trabalho e para a comunidade científica. Recuando historicamente, entendemos que a iniciativa organizacional tem pouco em comum com a dos dias de hoje; nos últimos anos, e em Portugal, os estudos da escola enquanto organização ganharam importância.

Sobre a escola, e paradoxalmente, convivem as imagens institucional e organizacional. No seu uso corrente, estes conceitos são utilizados indiferentemente. No entanto, sociologicamente, a instituição pode referir-se pela sua estrutura e permanência no tempo. Diz respeito ao que vai sendo estabelecido e instituído pelas pessoas nos contextos sociais. Segundo Mendras (*in* Petit e Dubois, 1998: 20), entende-se a instituição “como um conjunto de normas que se aplicam num sistema social e que definem o que é legítimo e o que não é nesse sistema”.

A presença das instituições significa uma permanência de ideologia, de normas, de valores, de símbolos, de classe, que constrange o indivíduo ou o grupo a produzir comportamentos e pensamentos tendo como referência as instituições existentes na sua sociedade. A escola instituição concentra-se nas funções sociais da escola, processos de ensino-aprendizagem, estrutura

escolar e idade de estar na escola. As instituições impõem horários, normas de trabalho, procedimentos de comunicação e decisão, estatutos e papéis, entre outros. Nas sociedades modernas, organizacionais, todas as organizações são instituições, mas nem todas as instituições são organizações: “A educação é por excelência, uma *instituição*, isto é, um conjunto de ideias, de crenças e de normas de comportamento propostas e muitas vezes impostas aos indivíduos em dada sociedade. Mas um grupo escolar primário, um liceu, uma universidade, um Ministério de Educação, ou uma reitoria são *organizações* que se alimentam da instituição educação, ao mesmo tempo que lhe conferem uma base concreta de existência” (in Petit e Dubois, 1998: 21).

Dubet (1994: 174) afirma que “a escola já não é uma instituição”, querendo com a afirmação destacar que não se deve concluir que a escola “não funciona”: simplesmente, ela não funciona já como uma instituição”. Na sustentação da ideia, define a instituição como “uma forte capacidade de integração funcional em torno de valores fulcrais e a escola deixará de ser uma instituição” (*ibidem*). No desenvolvimento desta lógica, valoriza a perspectiva de Crozier e Friedberg (1977) sobre as organizações definidas, “menos pelos seus valores ou funções do que pela sua capacidade de produção de acção combinada” (*ibidem*: 177). Já Lima (1998a: 48) afirma que, “Paradoxalmente, a força da imagem institucional da escola releva, em grande parte, do seu carácter organizacional e dos processos organizativos que actualiza ao reunir professores e alunos no quadro de uma unidade social intencionalmente construída, com determinados objectivos a atingir e processos e tecnologias como formas de os alcançar, estruturando hierarquias e poderes, formas de comunicação, etc.”

Brunsson (2006) distingue, nas organizações, aquelas que não geram nenhuma acção coordenadora e para as quais essa acção inclusive não faz muito sentido e, a título de exemplo, refere que o acto de ensinar não é uma acção coordenada, mas sim individual e particular; no entanto, as escolas sobrevivem enquanto organizações. Aliás, como alerta, para se manter, a escola deve seguir as regras do momento; de outra forma, arrisca-se a não sobreviver.

Para Lima (1998a: 39), “se a afirmação de que a escola é uma organização não tem merecido contestação, já a sua caracterização enquanto tal é bastante menos consensual”, até porque, como diz, “O conceito de organização conduz-nos a um universo de inúmeras definições, pontos de vista, e quadros conceptuais” (*ibidem*). Se, por um lado, podemos aplicar à escola qualquer conceito de organização, por outro, quando tentamos caracterizá-la enquanto tal, encontramos muitas divergências de razões e argumentos e diferenciação de objectivos e até mesmo definições com carácteres muito diversos, teóricos, prescritivos, normativos, descritivos, explicativos, compreensivos e críticos ou em defesa de diferentes concepções políticas.

Seguindo o autor, e neste trabalho, referimo-nos à escola enquanto “organização complexa burocrática” (Etzioni, 1972; 1974) mas não de um modo exclusivo¹⁰, apenas, e fundamentalmente, como uma organização que reúne um conjunto de pessoas numa unidade social, regulamentada e em construção, específica e identificável, para a prossecução de determinados objectivos e relações a alcançar e com várias influências. Como nos esclarece Lima (1998a), Etzioni prefere utilizar, para definir a escola enquanto organização, a expressão “complexa” com o sentido de especialmente burocrática. E na esteira do autor, sentimos que, “Ao procurar-se distinguir a escola de outras organizações, destacar diferenças e reclamar prioridades exclusivas, incorre-se frequentemente na falácia de um contraste ainda por comparação, cujos termos continuam a ser os característicos das organizações cujos elementos se pretende rejeitar” (1998a: 64). Consegue-se sentir, e eventualmente demonstrar, “que a escola é *diferente* de outras organizações, mas não se encontram facilmente argumentos sólidos para justificar essa *diferença* (*ibidem*)”.

Estêvão (1999; 2001; 2002) apresenta a escola como *um lugar de vários mundos* (porque a analisa perpassada por diferentes racionalidades:

¹⁰ Só na medida em que esclarece estas tensões denominativas e delimitativas do conceito, nomeadamente sobre o que refere Lima (1998a: 48), “Na literatura organizacional e sociológica encontramos quase sempre a palavra organização associada a um epíteto, ou a um qualificativo, de que depende geralmente a própria definição (delimitação) do conceito – *organização social, organização formal, organização informal, organização complexa*, são apenas alguns exemplos”.

doméstica, comunitária, empresarial, cívica, industrial) e atravessada por princípios e contextos estruturais diversos que levam à compreensão da escola como uma *organização polifónica*: “onde actuam diferentes lógicas (a da confiança doméstica, a da eficácia industrial, a da concorrência e regulação pelo mercado, a da solidariedade cívica, a da afirmação da identidade) nem sempre de modo harmonioso e onde, por consequência, circulam justificações múltiplas de acção” (2002: 35). De certo modo, toda esta lógica complexa pode dificultar o governo da escola, como refere, e acrescenta: “esta metaforização da escola ao nível da compreensão da gestão exige uma capacidade maior de diálogo e comunicação” (*ibidem*).

Podem, no entanto, valorizar-se perspectivas mais políticas em que os actores deixam de agir por conformidade ou adesão pessoal aos valores da instituição e passam a desenvolver outras capacidades e a ajustar e a coordenar as suas acções aos constrangimentos do meio para além dos objectivos e da heterogeneidade dos actores. Este desenvolvimento de capacidades para a acção coordenada pode também ser entendida e aprofundada com as perspectivas de liderança defendidas por Jablin (2006), e que consiste, essencialmente, num entendimento da liderança ao serviço da sociedade e, portanto, tratar-se-á de desenvolver nas pessoas capacidades, habilidades e conhecimento “que favoreçam e sirvam a sociedade de uma comunidade vigilante, com líderes honestos, cuidados e socialmente responsáveis” (2006: 96). Este autor refere ainda os estudos da liderança numa perspectiva multi e interdisciplinar em que a comunicação, a arte¹¹ e a criatividade assumem centralidade, fundamentando o seu interesse crescente numa qualidade humana muito subjacente aos estudos de liderança, mas nunca estudada, a coragem¹². Relaciona-a com a motivação e começa a estudar o conceito na sua interdisciplinaridade, realçando a qualidade da

¹¹ Para o autor, nas artes constroem-se caminhos de conceptualização e de estudo da comunicação humana e a coragem é um tema aí recorrente e, desse ponto de vista, admite que a liderança possa ser estimulada com outra criatividade e imaginação e até explorada para a resolução de problemas.

¹² Portanto, e pelo seu estudo, podemos considerar, “nas teorias da liderança, a coragem através de três modelos: disposição para correr riscos, conscientização, poder, e medo por vezes, elaborado” (Jablin, 2006: 102); à medida que esclareceu o conceito, abriu a discussão em torno de algumas das articulações possíveis sobre coragem, liderança e comunicação.

coragem para os estudos da liderança pela oportunidade de vitalidade e regeneração dos grupos, organizações e comunidades. No desenvolvimento do conceito, o autor refere e “segue dois níveis: a coragem ofensiva e a coragem defensiva. Pensem na coragem ofensiva, como uma coragem de mudar, de atacar; a coragem defensiva é uma coragem de resistir, de ficar dia após dia a ser bombardeado e esperar o melhor momento para o ataque” (*ibidem*: 106). Na utilização destes dois níveis, portanto, um físico e outro moral, sugere que estes não são exclusivos e podem ser combinados de várias formas heurísticas. Pretende, ainda, realçar a coragem e a comunicação corajosa dos líderes e seguir o líder na comunicação nos grupos, organizações e comunidades e, como diz, “sei ainda que esta depende das circunstâncias. Reparem-se nas circunstâncias, no entanto, o líder na sua comunicação usa temas, estratégias, histórias promovendo distintas emoções nos ouvintes [...] há numerosos assuntos a explorar sobre o que diz respeito à liderança e à coragem e à expressão das emoções na liderança. Em particular, estou interessado em saber como os líderes expressam e usam as emoções para criar o contágio da coragem” (*ibidem*: 107). Nesta perspectiva, argumenta sobre as culturas de coragem nos grupos com a intenção de desenvolver as pessoas na liderança e na coragem (a usarem o conhecimento e as habilidades) ao serviço da sociedade e das organizações. Esta visão parece-nos também heurística se aplicada à escola organização quando entendida na complexidade da interacção humana e no governo da escola.

Como já referimos, consoante o enfoque que façamos, obteremos para a escola um determinado modelo explicativo e um tipo de metáfora ou imagem diferente. Como enuncia Costa (1996: 12, 13), “a definição de organização assume conotações diferenciadas em função das perspectivas organizacionais que lhe dão corpo, já que estamos em presença de um campo de investigação plurifacetado [...]. Deparamos, então, com uma plêiade de investigadores que se deram ao cuidado de proceder à elaboração de tipologias sobre as diversas *teorias, perspectivas, modelos, marcas, paradigmas* (a terminologia é diversificada) presentes no âmbito do quadro teórico da *organização e administração educacional*”.

A pluralidade de perspectivas e de visões sobre a escola enquanto organização obriga-nos a reflectir, ainda que de uma forma sucinta, sobre um quadro referencial teórico de análise sobre as perspectivas organizacionais e os modelos de escola, em que sucintamente as principais teorias e o seu enfoque conceptual geram diferentes imagens organizacionais. Todavia, continuaremos a espelhar os contributos teóricos de modelos explicativos sobre as organizações em geral, mas também as perspectivas desenvolvidas pelo estudo da organização e administração educacional, aplicadas ao estudo da escola, e nesse âmbito apresentaremos os principais modelos e metáforas, bem como os autores responsáveis pelo desenvolvimento destas abordagens aplicadas à escola.

1.3.1. Modelos Organizacionais de Escola

Como vimos referindo, nas últimas décadas (a partir de meados da década de 70) as perspectivas desenvolvidas no âmbito da teoria administrativa educacional (apeladas de *new movement*) tornam-se cruciais para a compreensão da escola enquanto organização. São processos de viragem que dão origem a “novos olhares” (*novos paradigmas*), em que se destacam (entre outros) os estudos de Weick (1973), Cohen, March e Olsen (1972), Meyer e Rowan (1977) e Baldrige (1971) e Bacharach e Mundell (1993). Baseando as suas investigações no estudo da escola como organização e dos processos de liderança e gestão, estes autores apresentam, em alternativa (a abordagens mais históricas), interessantes e novas perspectivas de análise sobre a organização e a administração escolar. Estas perspectivas apresentam uma nova área de desenvolvimento conceptual, multifacetada e plural, que espelha a complexidade e a ambiguidade da análise organizacional da escola. Aí, o enquadramento teórico, com recursos metafóricos, pressupõe desenvolver a compreensão dos fenómenos paradoxais e multiparadigmáticos presentes na escola, através da invocação de diferentes perspectivas de análise. As metáforas e as imagens permitem definir um outro “modo de ver e pensar”; são como “lentes” que possibilitam diferentes enquadramentos analíticos. De salientar que, dada a complexidade

social e organizacional da escola, a possibilidade de intervenção simultânea de diversas perspectivas permite-nos explicar melhor alguns dos paradoxos da escola (ao nível da acção e da decisão); isto é, na impossibilidade de encontrar um sentido único, global, explicativo dos fenómenos educacionais, estas abordagens metafóricas, plurais e complementares, invocadas em simultaneidade, permitem-nos conhecer e compreender a incerteza, a imprevisibilidade, a intersubjectividade e a interdependência de muitos dos processos que ocorrem na escola. Os autores que iremos referir acrescentam com as suas tipologias novas dimensões de análise, tais como o poder e os poderes dos actores, a dimensão do conflito, o carácter político de toda a acção organizacional, e a presença de ambiguidade e imprecisão nos processos organizacionais.

Neste âmbito, consideramos os trabalhos de Morgan (1986)¹³ e salientamos a apresentação de oito imagens da organização: como máquinas, organismos, cérebros, culturas, sistema político, prisões físicas, fluxo e transformação, e instrumento de denominação. Quanto a Burrell e Morgan (1987), os autores apresentam-nos quatro paradigmas desenvolvidos também neste âmbito: paradigma funcionalista, interpretativo, humanista radical e estruturalista radical. Também Bush (1983) nos apresenta cinco modelos ligados à gestão educacional: formais, democráticos, políticos, subjectivos e ambíguos. De referir ainda os modelos (político e da ambiguidade) de Cohen, March, Olsen (1972), e várias imagens e metáforas, dando relevo a outros conceitos que explicam as dinâmicas organizacionais e confrontam as percepções do senso comum.

Neste campo, Ellström (1983) refere-nos ainda os modelos: racional, político, do sistema social e anárquico, como as “quatro faces das organizações educacionais” (Lima, 1998a: 65). Esta perspectiva suscita um grande interesse, pois o autor acentua a complementaridade destas dimensões. Como refere Lima (*ibidem*), “ao considerar o estudo da escola e ao apresentar uma tipologia de modelos que, mais do que destacar dimensões alternativas ou exclusivas, insiste no seu carácter complementar – *verdade*

¹³ Usamos e citamos a versão brasileira de 1996. Os trabalhos do autor não se referem especificamente à escola mas foram utilizados pelos autores ligados à escola.

(dimensão racional), *confiança* (dimensão social), *poder* (dimensão política) e *absurdez* (dimensão anárquica) – oferece-nos um valioso instrumento de trabalho”.

Reconhecemos a importância desta perspectiva na nossa análise, na medida em que o estudo e a interpretação da escola não são possíveis sem a aplicação de olhares caleidoscópicos. Neste âmbito, importou-nos considerar os modelos teóricos que nos ajudaram a compreender e a explicar a escola secundária¹⁴ e que nos permitiam, desse modo, descrevê-la. A este propósito, escreve Silva (2006: 73-74), recordando-nos ainda a insuficiência de um só modelo explicativo: “A Adopção de apenas um é limitativa devido às suas reconhecidas insuficiências no que se refere à compreensão da complexidade organizacional, pois cada um fornece apenas uma visão parcelar e pode conduzir a interpretações restritivas” (*ibidem*: 73). Refere, então, a possibilidade de “Uma alternativa [que] reside numa análise mais abrangente da realidade académica mediante o recurso simultâneo (ou em articulação) a vários modelos para possibilitar uma compreensão mais global da acção organizacional” (*ibidem*: 74).

Ressalvando a incompletude da nossa apresentação sinóptica das perspectivas, entendemos agora aprofundar os conceitos mobilizados na abordagem organizacional que acentuam fundamentalmente os contributos desses modelos, e que, para nós, são: o burocrático, o político, o de ambiguidade e o cultural.

Apesar das críticas (de normativo, prescritivo e racional legal), o *modelo burocrático* foi sempre muito utilizado no estudo da escola, mesmo porque a imagem burocrática corresponde a muitos indicadores que nela encontramos – a centralização da administração e das decisões, a regulamentação, a previsibilidade do funcionamento, as rotinas, o cumprimento de normas e de deveres e a uniformidade da pedagogia, entre outras. Como refere Estêvão (1998: 177), “O modelo burocrático, enquanto modelo analítico, apresenta

¹⁴ Para a análise de um contexto universitário africano, Silva (2006: 73) propõe-nos as perspectivas de análise burocrática e política intitulando-as como “O ‘dípico teórico’ na análise organizacional”, dando assim conta da necessidade de evocar mais do que um modelo (ou vários) na explicação de contextos organizacionais por definição complexos.

dimensões que possibilitam a compreensão de alguns aspectos relacionados com a estruturação e funcionamento das organizações em geral e das educativas em particular”.

Nenhuma organização é exclusivamente burocrática mas é sempre em certa medida burocratizada, dado que a burocratização atinge todo o funcionamento regulamentado e institucionalizado. Nas palavras de Morin (1976: 37), “[...] é a burocratização, isto é, a penetração dos métodos e processos burocráticos como tipos de relações humanas, de pensamento, de decisão, em todos os sectores de uma vida social. O mundo abstracto da burocracia estende a sua sombra sobre toda a sociedade”.

Se atendermos às palavras de Morgan (1996: 217), “A abordagem burocrática da organização tende a fomentar as características racionais, analíticas e instrumentais associadas com o estereótipo ocidental da masculinidade e a diminuir as habilidades tradicionalmente encaradas como sendo ‘femininas’, tais como intuição, educação e apoio por empatia”. Assim entendida, a burocracia funciona como aparelho de dominação, como um sistema de racionalidade fria, pertença da ética masculina, estereótipo de uma masculinidade hegemónica.

Este alto padrão de racionalidade, eficiência e eficácia progrediu até aos nossos dias na explicação e interpretação das realidades e na socialização do ser humano. Aliás, a denominada teoria da burocracia, perspectivada em Max Weber¹⁵, é na sua dimensão sociológica e, como refere Estêvão (1998: 178), uma teoria que “destaca as questões da racionalidade e da dominação, como uma das abordagens mais coerentes e imprescindíveis para compreendermos as organizações e que ultrapassa assim a sua problematização meramente como uma abordagem normativa enfeudada ao valor da eficiência”.

Para Weber, e em primeira instância, na organização estão as questões de poder, a dimensão política de uma forma de dominação, de autoridade legítima e racional, calculista e de superioridade técnica e legal, em busca de um padrão máximo de racionalidade burocrática, teoricamente referida como o *tipo ideal* que, segundo Giddens (1994b: 201), “[...] é elaborado através da

¹⁵ Ver Capítulo I: a modernidade do ponto de vista organizacional.

abstracção e da combinação de um número indefinido de elementos que, se bem que sejam todos eles extraídos da realidade, raramente ou nunca nos surgem sob essa forma específica”.

A burocracia surge como um modelo organizacional caracterizado pelas máximas da racionalidade, da objectividade, da certeza, da previsibilidade e da eficiência e, nesta perspectiva, desenvolve uma legitimidade e uma autoridade que especificam um tipo organizacional (burocrático e racional). Diz, sintetizando, Estêvão (1998: 178): “Mas a organização é também essencialmente instrumental, ao serviço de interesses e metas diferenciados; neste sentido, a organização burocrática apresenta um conjunto determinado de dimensões que idealmente a distinguem e que dão à burocracia, segundo Max Weber, uma clara superioridade técnica sobre outras formas ou modelos organizacionais alternativos”.

A convocação do *modelo político* para este trabalho relaciona-se com a ênfase no comportamento, nas relações e nas estratégias dos actores na organização e com o reconhecimento de margens relativas de autonomia e liberdade destes e da existência de constrangimentos nas relações de poder, de negociação, de conflito. O modelo político é apresentado como um dos modelos alternativos ao modelo burocrático racional, dando relevo a outros conceitos e a outras problemáticas que também são necessárias para a explicação das dinâmicas organizacionais. É um modelo que recusa a racionalidade linear, a previsibilidade, a unidade de objectivos, a visão consensual. Estêvão (1998: 184), na mesma linha de pensamento, escreve: “[...] reconhece-se que a participação dos actores pode ser intensa mas simultaneamente inconstante e que as metas organizacionais são sujeitas a interpretações políticas nem sempre coincidentes, emergindo fundamentalmente de processos de negociação, pactos e lutas, sendo concretizados ainda por condutas diferentes”. Referindo-se aos processos de tomada de decisão, o mesmo autor refere que “estes desenham-se também como processos complexos de negociação, propiciando aos actores a mobilização estratégica dos seus recursos de poder no sentido de reconverterem os seus valores e metas em influência efectiva” (*ibidem*).

Como refere Lima (1998a: 66), “O modelo político realça a diversidade de interesses e de ideologias, a inexistência de objectivos consistentes e partilhados por todos, a importância do poder, da luta e do conflito e um tipo específico de racionalidade – a racionalidade política”.

Ao falar-se de “interesses”, fala-se de um conjunto complexo de predisposições que envolvem objectivos, valores, desejos, expectativas e outras orientações que levam a pessoa a agir em uma e não em outra direcção.

O conflito aparece sempre que os interesses colidem. A reacção natural ao conflito, dentro do contexto organizacional, é vê-lo comumente como uma força disfuncional que pode ser atribuída a um conjunto de circunstâncias ou causas lamentáveis. Mas o conflito pode ser pessoal, interpessoal ou entre grupos rivais e coalizões¹⁶. Pode ser construído dentro das estruturas organizacionais, nos papéis, nas atitudes e nos estereótipos ou surgir em função de recursos escassos. Pode estar explícito ou implícito.

Também Morgan (1996: 152) refere: “Pode-se analisar a política organizacional de maneira sistemática, focalizando as relações entre *interesses, conflitos e poder*. A política organizacional nasce quando as pessoas pensam diferentemente e querem agir também diferentemente. Essa diversidade cria uma tensão que precisa de ser resolvida por meios políticos”. Diz ainda que “as fontes de poder são ricas e variadas” e que essas fontes de poder “dão aos membros da organização uma variedade de meios para ampliar os seus interesses, resolvendo ou perpetuando os conflitos organizacionais” (*ibidem*).

Bush (1999: 40) afirma que “os modelos políticos partem do pressuposto de que, nas organizações, a política e as decisões emergem por um processo de negociação e regateio. Os grupos de interesses desenvolvem e formam alianças na busca de objectivos políticos particulares. O conflito é perspectivado como um fenómeno natural e o poder decorre das coligações dominantes em vez de ser um exclusivo de líderes formais”.

¹⁶ O conflito também pode ocorrer em alianças estratégicas ou em acordos estabelecidos face à existência de um fim comum e é este o sentido de coalizão.

O modelo político, então, ajuda a questionar o mito da racionalidade organizacional, pois, como diz Morgan (1996: 200), “As organizações podem perseguir objectivos e enfatizar a importância da administração racional, eficiente e eficaz. Mas racional, eficiente e eficaz para quem? Objectivos de quem estão sendo perseguidos? Que interesses estão sendo atendidos? Em benefício de quem? A metáfora política enfatiza que os objectivos organizacionais podem ser racionais para o interesse de algumas pessoas, mas não para outras”.

Também Crozier e Friedberg (1977: 82) mencionam que “O estudo dos modelos de repartição do poder e a análise da estratégia utilizada pelos indivíduos e pelos grupos nas suas negociações constituem um ponto de partida completamente novo para compreender o funcionamento de uma organização”.

Em síntese, esta abordagem sublinha a questão das relações de poder e das estratégias que os actores, sujeitos organizacionais em interdependência, em determinados contextos de autonomia e liberdade (ainda que *relativa* ou *crísica*) conquistam de modo a desenvolverem e atingirem os seus objectivos (fins); se quisermos, e nas palavras de Silva (2006: 25), “Daqui decorre o poder como uma dimensão importante da organização, tornando-se um dos factores determinantes das estratégias dos indivíduos e grupos, convertidos em actores políticos que participam no ‘jogo de poder’, visando estabelecer as regras do jogo e influenciar os processos decisórios. Isto pressupõe a existência de actores particularmente interessados”.

O *modelo de ambiguidade* permite analisar a complexidade da escola e a especificidade das relações dos seus actores, principalmente no que concerne a tomada de decisões e a teia de relações subjectivas e ambíguas por vezes estabelecidas. Segundo Bush (1983), as organizações educativas podem ter uma prática formal, democrática, política, subjectiva e ambígua. Assim, aquilo a que chama de modelos da ambiguidade vem questionar as premissas clássicas de que, numa organização, existem objectivos precisos, consensuais e uma tecnologia clara. Ao invés, muitas organizações

caracterizam-se pela incerteza, imprevisibilidade, complexidade, por objectivos problemáticos, participação fluida e instabilidade.

Os trabalhos de Bush (1983) integram, então, os modelos de ambiguidade, nomeadamente nas formulações que deles conhecemos em March e Olsen (1976) e Orton e Weick (1990), entre outros. Estes modelos são construídos, respectivamente, na base das metáforas da *anarquia organizada* e do *garbage can model* (caixote do lixo), da escolha organizacional e na base dos *loose coupling systems* (sistemas debilmente articulados).

Decorrente da abordagem da anarquia organizada para as organizações, a tomada de decisões não segue uma sequência de tipo linear e lógica – identificação do problema, objectivos, estratégias, negociação e decisão; antes, é decorrente de um contexto de situações e circunstâncias que evidenciam a desarticulação entre o problema e as soluções, colocando em causa a racionalidade do pensamento para as boas decisões; isto é, ameaçando a lógica sequencial do pensamento-acção.

Nas palavras dos autores (Cohen e March, cit. Costa, 1996: 95), “Por vezes, os indivíduos e as organizações necessitam de modos de fazer coisas para os quais não têm boas razões. Necessitam de actuar antes de pensar.”

Por sua vez, Weick (1976), atento ao estudo do processo relacional nas organizações (e particularmente na escola), contribui com a metáfora organizacional de “sistemas debilmente articulados”, com a qual pretende realçar uma débil articulação entre os elementos da estrutura organizativa e até mesmo entre os meios e os fins, a intenção e a acção, as ideias e as actividades, os níveis hierárquicos e as diferentes pessoas.

Na análise desta perspectiva, Costa (1996: 98) escreve: “as escolas são *loosely coupled*, ou seja, são organizações *debilmente acopladas* já que, entre as diversas estruturas, órgãos e acontecimentos não existe uma união forte, uma coordenação eficiente e racional, mas, antes, uma conexão frouxa ou mesmo uma desarticulação entre os diferentes elementos que, embora aparentemente unidos, estão separados e preservam uma identidade própria”.

Cohen, March e Olsen (*in* Costa, 1996: 94) usaram a metáfora do *caixote do lixo* como modelo explicativo da tomada de decisões nas organizações e por oposição às concepções hierarquizadas, burocráticas e

racionais, e definiram-no desta forma: “O processo caixote do lixo é aquele no qual os problemas, as soluções e os participantes saltam de uma oportunidade de escolha para outra, de tal modo que a natureza da escolha, o tempo que demora e os problemas que resolve dependem todos de uma interligação de elementos relativamente complicada”.

Desenvolvendo o conceito de anarquia (convém realçar que não se trata de uma conotação negativa), pretende-se visualizar algumas das principais dimensões (que não são nem prescritivas nem normativas) que podemos encontrar na escola enquanto organização complexa, problemática e repleta de ambiguidades e paradoxos. Ao apelidarmos o seu funcionamento de anárquico, salientamos algumas características fluidas, pouco claras e vagas, no que concerne a participação, as diferentes tecnologias e as interacções entre os actores.

Os processos de decisão não são objectivos, lógicos e racionais, mas emergem de uma amálgama de problemas, estratégias e soluções de forma imprevisível e no decurso, no interior de um contexto relacional (e situacional), isto é, manifestam-se pela desarticulação e por oposição à racionalidade (*tipo ideal*), evidenciando desconexão e ambiguidade entre o pensamento e a acção (a decisão organizacional como *caixote do lixo*). Com estas metáforas, pretendem os autores enquadrar imagens complexas da escola enquanto organização, explicitando a incerteza, a imprevisibilidade e a ambiguidade do funcionamento organizacional da escola.

Apesar da aparente desordem e de um certo caos, não significa que as organizações (e as escolas) funcionem completamente desse modo aleatório ou alienado. Evidentemente que há ordenação, mas trata-se de uma ordem diferente que não responde a lógicas únicas, tradicionais e racionalistas. Um dos aspectos de maior destaque é a “ideia de que não existe uma harmonia e coesão fáceis entre os vários componentes de uma organização (humanos, estruturais ou processuais)” (Costa, 1996: 96), o que, e na linha do autor, nos leva a considerar a autonomia dos diversos actores e a desarticulação do quotidiano escolar.

Para Estêvão (1998: 197), citando Clark (1981), no modelo da ambiguidade cabem “diferentes imagens e metáforas organizacionais,

sublinhando todas o valor do simbolismo e da ambiguidade e a menor ênfase na ordem e na racionalidade organizativa *a priori*". Ainda segundo o mesmo autor, e em contraste com muitos dos teóricos dos sistemas racionais que atendem essencialmente à estrutura organizacional, "os defensores deste modelo afirmam que os mecanismos estruturais formais nem sempre se apresentam muito conexos e que os sistemas de controlo se revelam com frequência mais débeis na acção do que é previsto, nomeadamente no modelo burocrático racional" (Estêvão, 1998: 197).

Os autores das perspectivas da ambiguidade não dizem que as outras teorias estão erradas; o que dizem é que este olhar é complementar e não exclusivo. Pretendem desafiar as visões mais convencionais das organizações, mas não pretendem substituir-se às outras.

Anteriormente ao modelo da ambiguidade, já outras abordagens tinham referido a menor consistência interna das organizações e assumido a crítica ao modelo racional. No entanto, como diz Estêvão (*ibidem*), será com "a acentuação mais recente da racionalidade paradoxal e *a posteriori* sublinhada pelas imagens do modelo da ambiguidade que se consuma uma crítica mais profunda ao modelo racional".

Por sua vez, esta abordagem permite analisar e entender a indefinição, a desagregação, a inconsistência de muitas ideias e dos objectivos das organizações em que não há clareza nem previsão nos processos desenvolvidos na actividade organizacional. Pelo contrário, a mudança é constante, os actores participam irregularmente, alteram sistematicamente as suas posições, estratégias e objectivos; o procedimento é improvisado e resulta de situações sequenciais de tentativa e erro. Isto denota o carácter problemático e paradoxal das organizações complexas, traduzido em muitos momentos de liderança e decisão, profundamente ambígua (e pouco clara), que a metáfora do *caixote do lixo*¹⁷ exemplifica. Assim, evidencia-se, num dado contexto, a incongruência, a desarticulação entre os problemas e as soluções, como recurso da decisão organizacional.

¹⁷ Esta metáfora (como já o referimos) explica e acentua o carácter problemático e imprevisto da tomada de decisão nas organizações.

Nos últimos 25 anos, vários estudos têm contribuído para uma perspectiva cultural de análise das organizações. O *modelo cultural* assenta nas premissas de que cada uma e todas as organizações são únicas e diferentes, ainda que similares entre si, e que a sua própria especificidade constitui-se na sua cultura, isto é, na partilha de valores, crenças, história, cerimónias e outras manifestações simbólicas que permitem acentuar o clima, a comunicação e a partilha de ideias e significados entre os seus membros.

Esta perspectiva é devedora da tendência investigativa da escola como organização e dos avanços das teorias das organizações e da administração escolar e do movimento de estudo das “escolas eficazes”. Ela veio questionar os resultados do célebre relatório Coleman (1966), que concluía que as escolas não faziam a diferença na obtenção dos resultados escolares dos alunos, acentuando antes as variáveis exteriores à escola, tais como familiares e sócio-culturais. Este minimizar dos efeitos escolares que referiam que os resultados dos alunos não dependiam das características culturais, do clima, dos recursos e das variáveis organizacionais da escola, originou o desenvolvimento de vários estudos de sentido contrário, isto é, o aprofundamento e o estudo dos possíveis efeitos escolares. Assim se alterou o sentido da tese inicial, afirmando-se agora que “as escolas fazem diferença”. Esta perspectiva contribui também para a utilização de metodologias de investigação de *estudo de caso* e de ênfase nas culturas e nas pessoas que interagem nas organizações.

Este olhar permite questionar o dualismo convencional de separar as pessoas das organizações. Este modo de pensar levou Greenfield e Ribbins (1993: 1) a perguntar se “são as organizações que pressionam e condicionam as pessoas ou se são estas que com as suas intenções fazem as organizações”. Os autores insistem e argumentam que é um erro acreditar na realidade das organizações, salientando que as organizações e os indivíduos estão intrinsecamente ligados, sendo os seus pontos de vista inseparáveis. Propõem, então, um quadro analítico das dimensões de comparação sobre o que é a teoria da organização, sustentado na comparabilidade entre um entendimento da organização como sistema natural e enquanto invenção humana. Como afirmam, “O problema de base no estudo das organizações é

compreender as intenções e significados humanos [...]. As organizações estão limitadas e definidas pela acção humana. Na sua realidade mais profunda, isto é, na sua realidade subjectiva são simplesmente manifestações de pensamento e vontade. Esta concepção de organização não facilita o controlo ou a mudança, faz localmente a organização real pela concretização da acção individual” (Greenfield e Ribbins (1993: 92, 93). Neste âmbito, usam-se metodologias interpretativas baseadas na comunicação e na linguagem, nas experiências e nas percepções, por relação com a compreensão e o sentido que os indivíduos (sozinhos ou em grupos) dão à sua acção. No limite, e partindo das concepções dos indivíduos, o mundo organizacional e administrativo é dominado pelo sentimento.

A utilização do modelo cultural nas organizações, e especificamente na escola, permite-nos reconhecer um novo contributo, que consiste na emergência da dimensão simbólica (e até subjectiva) da acção organizacional (desenvolvida numa ética do afecto e da relação) e que, no limite, permite criar e interpretar novas articulações a partir da perspectiva política da acção das pessoas nas organizações. A este propósito vale citar Nóvoa (1992: 32): “Aliás, a escola enquanto instituição que trabalha com a *cultura*, nunca deixou de privilegiar esta *metáfora*: a escola transmissora de cultura (E. Durkheim), a escola reprodutora de cultura (P. Bourdieu) ou a acção cultural para a libertação (P. Freire) são olhares diferentes sobre a realidade educativa, que podem ser vistos sob um novo prisma”.

Nesta lógica de valorização simbólica, política e subjectiva se constitui o quadro cultural das organizações ou, se quisermos, o modelo cultural das organizações.

Nesta apresentação pensamos ter conseguido partilhar um conjunto de olhares que não se excluem mutuamente, antes são passíveis de diversas combinações. O que importa é ter em conta, das várias visões, as que melhor permitem compreender a organização, nomeadamente cada uma das metáforas da escola decorrentes destas abordagens: a escola como *burocracia* (que acentua, na interpretação da realidade: a vertente prescritiva, racional, da certeza e da consensualidade dos objectivos, e das tecnologias na adequação

aos meios e fins dos processos e da decisão nas organizações); a escola como *arena política* (que enfatiza a pluralidade e a heterogeneidade dos grupos com seus interesses, influências e poderes de conflito e negociação); a escola como *anarquia* ou *sistema debilmente articulado* (com enfoque na dimensão simbólica, e que espelha a incerteza, a ambiguidade e a imprevisibilidade no funcionamento das organizações); e a escola como *cultura* que acentua as diferenças e as especificidades de cada organização, valorizando as suas dimensões subjectivas, simbólicas e até míticas.

A este propósito, e nos diferentes trabalhos das últimas décadas, Lima (1998a, 2006a; 2006b) alerta-nos para a complexidade dos modelos organizacionais de escola e de “não se poder liminarmente fazer corresponder uma determinada concepção a apenas uma imagem ou metáfora, modelo ou paradigma” (Lima, 2006a: 24). Até porque tem fundamentado e proposto a distinção entre os modelos teóricos organizacionais, entre os modelos ou perspectivas analíticas-interpretativas (diversos quadros de referência, paradigmas de análise sociológica e imagens utilizadas como “lentes” numa interpretação metafórica de compreensão do mundo organizacional), e as abordagens normativas-pragmáticas (que dão conta da “arte de bem organizar” e apresentam receitas de conhecimento e uma imagem estática, prototípica, definitiva e racionalista recorrentes das teorias e doutrinas da gestão).

Pretende, então, o autor desenvolver uma hermenêutica organizacional em que “Uma compreensão crítica da escola, teoricamente suportada por modelos organizacionais de vocação analítica e interpretativa, visa exactamente desnaturalizar os fenómenos organizacionais e administrativos da educação escolar, estudar a organização escola em acção¹⁸ e não apenas as estruturas formais e oficiais” (*ibidem*: 7). O que de imediato acentua outra das suas propostas: “a distinção entre dois planos analíticos: o plano das

¹⁸ Neste âmbito, pode ainda falar-se sobre “a (re)construção dos saberes em acção” (Lopes, 2007: 41) e, como diz Lopes, “Todos possuímos já saberes de acção antes de construirmos saberes de acção específicos a uma actividade, a um contexto e a uma circunstância” e, dado que para a autora importa a “construção de novas identidades profissionais dos professores”, refere a (re)construção dos saberes de acção dos professores centrada “no modo como se desconstroem saberes de acção preestabelecidos e se constroem novos saberes de acção”, visto que os professores possuem uma proximidade especial com o contexto onde exercem a profissão (ainda que com papéis diferenciados: primeiro alunos, depois professores).

orientações para a acção e o plano da acção” (Lima, 2006a: 20) no estudo sociológico das organizações educativas.

Ainda a este propósito e sobre a escola, Estêvão (2006: 256) releva “o seu carácter institucional e funcional – em que as acções são coordenadas através de interacções funcionais”, e o seu carácter de “mundo de vida em que apela para as acções que se coordenam através das interacções comunicativas estabelecidas entre os seus membros” (*ibidem*). Segundo este olhar, o autor sugere que as acções na escola possam ser analisadas com apelo a uma razão instrumental ou a uma razão comunicativa. Desenvolvendo a problemática da co-presença das duas funções na escola e no que à comunicação diz respeito, considera que a lógica sistémica tende para formas comunicativas instrumentalizadas (e técnicas), enquanto que na segunda a comunicação pode ser “resgatada no seu sentido emancipatório, permitindo a reconstrução crítica de situações sociais e a construção de uma civilidade escolar solidária, tornando-se potenciadora da emergência de interesses universalizáveis” (*ibidem*: 259). Por fim, salienta a convivência complexa e a não dicotomização das duas lógicas, defendendo perspectivas organizacionais múltiplas.

Em síntese, salienta-se que esta conceptualização exige uma interpretação de recombinação, complexa e compósita, do estudo das organizações. Não se trata de defender ou escolher um tipo de abordagem ou modelo que explique ou justifique a organização. Pelo contrário, trata-se de utilizá-los numa abordagem heurística que permita identificar e compreender a topografia das organizações.

Esta é também a proposta de Lima (1998a), para quem a análise organizacional permite a utilização e a recombinação de mais do que uma teoria organizacional para compreender cada organização como uma realidade em construção, de crescente ambiguidade e incerteza, de grande complexidade e imprevisibilidade.

Procuramos, então, encarar as organizações em maior profundidade e completude, o que nos sustenta, como solução mais adequada, a simultânea utilização de perspectivas e imagens organizacionais múltiplas, contribuindo

para o desenvolvimento de outros critérios de interpretação tendentes a estudos organizacionais mais críticos e emancipatórios. Nas palavras de Lima (1998a), encontramos o recurso aos modelos organizacionais “*pluridimensionalmente focalizados*” como um modo de entendimento da complexidade da escola enquanto organização, local de trabalho e de relação, e de aprendizagem de diferentes actores. Como refere, “introduz-se a necessidade de proceder a análises multifocalizadas das *organiz-acções* educativas/escolares, valorizando o estudo, quer do plano das orientações para a acção, quer do plano da acção, nos seus diferentes níveis [...]” (Lima, 1998a: 582).

Ainda que enunciados de outro modo, também Correia (1998) nos fala de objectos híbridos, da sua multiplicação e dos processos locais de interacção, na cientificidade em educação, e a este nível salienta: “o trabalho de mediação, por ser um trabalho de interpelação crítica, [que] é permeável aos contextos da interacção; sem abdicar dos propósitos de generalização, ele reconhece-se como um trabalho interactivamente localizado e contextualizado” (1998: 188).

Podemos salientar ainda, nesta visão, os trabalhos de Estêvão (1998; 2006), cujo entendimento da escola como “organização fractalizada e multidiscursiva” e simultaneamente como “organização institucionalizada”, e também como “organização plural”, são referidas, no texto de 2006, com a pretensão de “sublinhar quer a caleidoscopia, a irregularidade e alguma imprevisibilidade das suas dinâmicas internas quer a densidade da complexidade organizacional da escola ao ser perpassada por diferentes lógicas que são induzidas pelos meios externos (Estado, mercado, meio inter-organizacional)” (2006: 267).

Com estes autores, evidenciamos esta natureza complexa, compósita e compreensiva da escola que exige diferentes e constantes recomposições entre princípios organizadores e reguladores ou “pluralidade de mundos” (Estêvão, 2006: 269), de tal modo que implica, também, o desenvolvimento de *uma agência humana* capaz de se afirmar como sujeito comunicacional de carácter emancipatório, ou ainda, como salienta Correia (1998: 109), o “processo de escolarização na construção de compromissos locais apoiados

em referências variadas e racionalidades compósitas contribuiu para que este trabalho crítico da sociologia se deslocasse de uma lógica da denúncia para uma lógica da interpretação [...]”. O que por si realça (também), questões de linguagem e comunicação na elaboração e compreensão da acção, do agir organizacional. Por um lado, a escola enquanto organização como construção social do real onde se evidenciam os actores / sujeitos entrelaçados em práticas com (e sem) sentido; por outro, a análise dos seus processos relacionais e comunicacionais (dialógicos) como mais um compromisso, talvez desocultador de novas compreensões (e confiança) para as organizações em geral, e em particular para a escola.

2. Processos Comunicacionais nas Organizações e Representações de Autonomia

Apresentar e pensar as organizações parece sempre uma tarefa inacabada e impossível. Limitamo-nos a tecer algumas considerações sobre as organizações, pois estas são sujeitas a mudanças tão rápidas e inconsistentes ou mesmo imprevisíveis que não é possível mostrar o que são as organizações. Tentamos, por isso, trazer um olhar caleidoscópico (de cada vez que olhamos encontramos novas combinações) e fazer uma mesoabordagem dos contextos organizacionais que, no limite, nos permita sensibilizar para a acção das pessoas nas organizações.

Ao estudar as organizações, quisemos questionar a visão comum da realidade e da independência das organizações, isto é, a possibilidade de as organizações existirem de modo distinto das interacções e dos sentimentos das pessoas. Recusamos esta visão dual de separar as pessoas e as organizações e salientamos a interdependência entre ambas, focalizando a nossa atenção para a acção de uma agência humana capaz (com vontade e responsabilidade).

Com o entendimento das organizações enquanto “invenção humana” (Greenfield e Ribbins, 1993: 7) descobrimos outras tensões e uma acentuada interdependência de subjectividades do pensamento, da acção e do sentimento

de diferentes pessoas ao interpretarem a realidade social. Neste meandro desenvolve-se uma rede de relações e de processos comunicacionais (que queremos compreender) e em que a percepção da realidade social tem grande impacto no desempenho organizacional.

Este fenómeno perceptivo cumpre um papel crucial nas relações humanas, até porque no acto de perceber surgem diversos erros perceptivos e problemas de compreensão recíproca. Como sublinha Ribeiro (1991a: 9), “Os filtros e os disfarces distorcem a percepção do outro, tornando-a menos objectiva; mas não deixam, mesmo assim, de desempenhar um papel facilitador da interacção, seja na perspectiva do observador (filtro), seja na perspectiva da pessoa observada (disfarce). É que a atribuição de certas qualidades ao outro, e a sua categorização (inclusão numa certa categoria ou classe de indivíduos), além de corresponder à necessidade que todo o ser humano tem de compreender e organizar o mundo que o rodeia, é condição fundamental para a definição de atitudes e estratégias na interacção.”

Cada pessoa, na interpretação da realidade social, possui um quadro de referência ligado à sua própria experiência pessoal; no entanto, também usa outras imagens ou representações partilhadas por grupos sociais de referência e que não têm origem nas suas vivências.

Partindo deste olhar, começamos por perguntar se não existe nas pessoas uma representação de autonomia escolar sujeita à sua própria experiência de autonomia individual.

Ribeiro (1991a: 9) alerta-nos para uma classe de saberes implícitos facilitadores de entendimento entre as pessoas; “Precisamente para as situações mais comuns ou mais importantes, há representações ‘prontas a usar’ transmitidas pelo grupo social, e por isso largamente partilhadas” e que são as representações sociais. Só que esta partilha acrítica e facilitadora de um entendimento automático e rápido (a categorização) mantém a unicidade da realidade social e da interacção mas é também portadora de “erros de inferência que contaminam o pensamento colectivo” (*ibidem*). São, então, estes os propósitos de organização deste item.

Poder-se-á considerar a interacção social um denominador comum das várias perspectivas teóricas sobre as organizações: “as organizações são

sempre as pessoas em interacção social” (Lima, 1998a: 582). Para conhecer os processos aí desenvolvidos e, concomitantemente, saber algo mais a respeito de uma organização, têm de se procurar “comportamentos entrelaçados que estão imersos em processos condicionalmente relacionados” (Weick, 1973: 1). Os processos são comportamentos individuais mas interdependentes, sujeitos a várias influências dos contextos e das relações entre as pessoas. Os comportamentos de uma pessoa estão também dependentes da comunicação e da influência afectiva e social e do comportamento de outra pessoa (ou outras pessoas). Supor as organizações como complexas e compósitas, como espaços de acção de grupos e de relações de afectos, de poder e de liderança é um olhar, entre muitos, que focaliza relações e processos de comunicação nas organizações.

O estudo das perspectivas e teorias organizacionais – independentemente do enfoque ser centrado no tipo de estrutura, de acção, de ambiente ou de cultura, isto é, de perspectivas mais racionais e burocráticas ou outras, mais críticas ou paradoxais – refere-se a um conjunto de singularidades prementes nas organizações – de, para e com pessoas – que consiste no carácter ou disposição da condição humana de se relacionar e comunicar. Quer dizer, nas organizações, temos grupos em acção que, quotidianamente, estabelecem processos relacionais e comunicacionais, partilham (ou não) crenças, ideologias, poderes e informações. Neste contorno, o estudo da comunicação nas organizações torna-se essencial à compreensão dos fenómenos organizacionais. A este nível, o principal objectivo será aplicar a teoria da comunicação ao desenvolvimento de conhecimentos e competências comunicacionais nas organizações.

O estudo da comunicação e dos seus aspectos e processos está implicitamente sujeito ao entendimento e à visão que temos sobre o mundo, as organizações e a comunicação. A este nível, usamos a abordagem das quatro metaconcepções teóricas propostas por Jablin, Kron e Putman (1987, cit. Carvalho Ferreira *et al.*, 1999), que permite o estudo das competências comunicacionais: mecanicista, psicológica, simbólica-interpretativa e a interaccionista-sistémica.

Atente-se na análise de cada uma delas. A *mecanicista* consiste na visão dos estudos clássicos que consideram a comunicação como transmissão intencional de mensagens entre um emissor e um receptor através de um determinado canal. Esta tem a função de reduzir a incerteza na comunicação e o seu enfoque de investigação são as barreiras físicas, a distância, a perda de informação e o ruído. Trata-se de uma abordagem prescritiva e normativa onde se definem e compreendem os aspectos interpessoais a partir do ponto de vista do emissor e da empatia ou receptividade ao outro, gerindo-se as interações e garantindo-se um fluxo informativo claro e sem ambiguidade que proporcione ainda flexibilidade dos comportamentos. Nesta perspectiva, as áreas de estudo a desenvolver em competências comunicacionais serão a empatia, a gestão das interações e a flexibilidade comportamental.

Para a metaconcepção *psicológica*, a comunicação consiste na interpretação subjectiva de significados pelo receptor e tem como principal função a criação desses significados. Como principais focos de pesquisa, tem as barreiras psicológicas resultantes de diferentes quadros de referência, de desvios cognitivos ou erros de percepção. São estes aspectos intra-individuais do receptor e as capacidades para a codificação e decodificação de mensagens, bem como o estudo dos desvios e erros cognitivos e perceptivos, as áreas consideradas para o desenvolvimento do estudo em competências comunicacionais.

A terceira metaconcepção diz respeito à *simbólica-interpretativa*, onde a comunicação é uma criação conjunta de significados e tem como função afirmar a existência e o valor da pessoa. Nesta concepção, o enfoque da investigação é a criação de visões partilhadas sobre o mundo e a análise do significado simbólico dos actos comunicativos, que se traduz nas seguintes áreas de estudo em competências comunicacionais: as aptidões sociocognitivas (diferenciação cognitiva), a automonitorização e a persuasão. Trata-se de identificar competências essenciais para que os membros da organização se compreendam a si próprios e aos outros face às expectativas e aos diversos papéis e funções sociais.

Por último, a metaconcepção *interaccionista-sistémica* consiste num entendimento da função da comunicação como interacção social em que o

enfoque investigativo é a análise da sequência dos episódios comportamentais interactivos. Desenvolvem-se competências comunicacionais para grupos de gestores, orientadas numa perspectiva descritiva das características singulares dos episódios de interacção específicos. Trata-se de uma investigação micro, orientada para o perfil de actividade de cada caso.

Os autores salientam que estas perspectivas não são mutuamente exclusivas, mas antes combináveis. Elas não eliminam outras, de nível político, sobre as questões do poder nas organizações, de negociação e de conflito ou, ainda, de cultura organizacional e de tomada de decisão. Na compreensão dos fenómenos comunicacionais nas organizações, todas as perspectivas podem ser evocadas, na medida em que contribuam para o esclarecimento e a análise da situação específica.

Do que antecede, salientam-se dois níveis de análise distintos no estudo da comunicação nas organizações: a comunicação organizacional (de que falámos) e a comunicação interpessoal (de que iremos falar a seguir).

A título reflexivo, organizámos um quadro de análise da possível correspondência entre os Modelos Organizacionais e as Teorias Comunicacionais (Quadro III.1).

Tendo em conta o exposto neste capítulo, e em relação ao modelo burocrático, entendemos a abordagem comunicativa mecanicista útil para determinar os problemas da comunicação ao nível da eficiência da transmissão da mensagem e dos dados, um contributo para a previsibilidade da informação produzida sem ambiguidades e capaz de regular as comunicações, as relações e o comportamento dos indivíduos de acordo com o cumprimento das normas e das regras. Também num modelo cultural de organização nos parece óbvia a articulação sugerida pela perspectiva simbólica-interpretativa, cuja comunicação resulta da interacção simbólica dos membros em que a função e o significado do simbólico e da percepção subjectiva realça o clima presente para o entendimento dos actos comunicativos e da cultura organizacional. As correspondências que podem oferecer algumas dúvidas dizem respeito à abordagem psicológica para o modelo político da organização, na medida em que não denuncia a diversidade de pontos de vista e as dimensões do poder nas organizações. No entanto, serve o propósito da subjectividade e da

importância das idiossincrasias dos sujeitos e das suas transacções, ficando, desse modo, subentendidos os mecanismos de influência e, portanto, de poder. Igualmente no modelo da ambiguidade, a visão interaccionista-sistémica contribui para o entendimento dos processos comunicacionais, na medida em que explica a subsequência dos comportamentos interactivos ocorridos num determinado ambiente. Deste modo, e na análise (holística) das interacções sociais, se realça o imprevisível, a incerteza e, portanto, uma certa ambiguidade. Estas duas últimas correspondências parecem-nos mais limitadas se utilizadas em exclusividade na compreensão dos processos comunicativos daqueles modelos organizacionais.

Se pensarmos o exercício para a representação da autonomia, encontramos um tipo de desenvolvimento autónomo diferenciado em cada uma das abordagens. Na primeira falamos de uma autonomia redonda que responde à perspectiva prescritiva e normativa do cumprimento legal. Na segunda – o modelo cultural –, e numa abordagem simbólica-interpretativa, encontramos a possibilidade de uma autonomia em construção que corresponde ao que denominamos por autonomia sensata, enquanto que os outros dois modos espelham a possibilidade do jogo de poderes, mais ou menos reguladores, de uma quase-autonomia (como a definimos no Capítulo II) e de uma autonomia crísica (que encerra em si outras possibilidades) e que espelha a incerteza e a imprevisibilidade das intersubjectividades e das lógicas das representações da autonomia individual e colectiva.

Quadro III.1. Modelos organizacionais versus teorias comunicacionais

MODELOS ORGANIZACIONAIS	TEORIAS COMUNICACIONAIS
BUROCRACIA (Burocrático)	Mecanicista Paradigma Estrutural-Expressivo
POLÍTICA (Político)	Psicológica Paradigma Formal-Transaccional
CULTURA (Cultural)	Simbólica-Interpretativa Paradigma Fenomenológico-Praxeológico
AMBIGUIDADE (Ambíguo)	Interaccionista-Sistémica Paradigma da Relação-Sistémica

2.1. Abordagens Relacionais e Comunicacionais

Muitos dos actuais problemas humanos residem na dificuldade ou no modo como as pessoas se posicionam em qualquer interacção humana. Como nos dizem Watzlawick, Beavin e Jackson (1967: 13), “desde o início da sua existência, um ser humano está envolvido no complexo processo de aquisição de regras de comunicação, apenas com uma noção mínima daquilo em que consiste esse corpo de regras, esse *calculus* da comunicação humana”. Aliás, descreve-nos a interacção humana “como um sistema de comunicação, caracterizado pelas propriedades dos sistemas gerais: o tempo como variável, as relações sistema-subsistema, globalidade, retroalimentação e equifinalidade” (*ibidem*: 133). A longo prazo, e para o autor, o estudo do impacto pragmático dos fenómenos comunicacionais acontece (e ocorre) naturalmente dos sistemas interaccionais. Como Lopes (1993: 18) refere, “A Pragmática da Comunicação Humana considera a interacção humana como um sistema e adopta o modelo circular de comunicação”; e enquanto domínio da comunicação humana “define-se como a ciência que estuda os efeitos da

comunicação sobre o comportamento” (*ibidem*). Watzlawick, Beavin e Jackson (1967) enunciam o estudo da pragmática da comunicação humana especialmente dedicado aos “problemas de interacção sistemática” (1967: 13), isto é, “o estudo da comunicação como um processo de interacção” (*ibidem*: 14) e manifestamente de relação.

Todo o ser humano guarda imensas memórias de relações em que esteve envolvido (e ainda se envolve) ao longo do seu percurso, o que faz com que, de um modo implícito, cada um tenha uma teoria sobre como se processam as diferentes relações entre as pessoas. O desenvolvimento destes processos relacionais forma e condiciona a personalidade de cada indivíduo e configura sempre sistemas comunicacionais.

Por sua vez, a estruturação pessoal é extremamente dependente das especificidades e significados destes momentos. Cada um de nós vai definindo e estabelecendo um padrão relacional e comunicacional em função das suas características pessoais, mas também em função das percepções, das interacções, dos contextos, da cultura, da partilha de sentidos e do *feedback* que recebe na sua experiência comunicacional. Desenvolve, assim, através de experiências pessoais e sociais, uma dada compreensão recíproca.

Nas palavras de Ribeiro (1992: 135), “Há, de facto, mais do que uma maneira de duas pessoas se posicionarem uma perante a outra, e mais do que uma forma de interacção. [...] Há, finalmente, qualquer coisa que se passa entre duas pessoas quando elas estão envolvidas numa interacção esporádica ou numa relação duradoira, designadamente fenómenos de comunicação e de influência”.

Os desentendimentos entre as pessoas são muito frequentes, e em todo e qualquer conflito cada um está convencido da sua razão e tenta influenciar, persuadir, convencer o outro, com o intuito de ver reconhecida essa razão. Como diz ainda Ribeiro (1991a: 14), “as pessoas estão frequentemente mais interessadas em convencer os outros (isto é, impor-lhes as próprias opiniões) do que em compreender os outros (isto é, aceitar os seus pontos de vista)”.

O fenómeno comunicacional ultrapassa a linguagem e esta nem sempre se revela a melhor forma de entendimento. Todos nós reconhecemos isso na análise dos nossos percursos afectivos e emocionais (em que é mais intenso o

recurso a uma linguagem analógica). Todas as acções e comportamentos comunicam alguma coisa, isto é, fornecem mensagens (mais ou menos explícitas) que o receptor analisa, reflecte ou infere, sem que necessariamente se esclareça.

Para Laing (1976) nada é mais importante na vida humana do que as relações interpessoais e nessa perspectiva salienta que nas interpretações das atitudes alheias e na sua compreensão residem muitos dos limites e dos problemas entre as pessoas. Por isso, na sua teoria da percepção interpessoal salienta diferentes modalidades de experiência do sujeito como formas de relacionamento.

De facto, “antes de trocarem entre si qualquer mensagem verbal, dois interlocutores já forneceram informações um ao outro, pelo simples facto de se exporem mutuamente como objectos de percepção; e enquanto durar o diálogo cada um deles continuará a recolher informações acerca do outro, que não estão contidas nas suas palavras” (Ribeiro; 1991a: 7).

Este fenómeno de percepção recíproca é muito rico e diversificado, sendo mesmo de capital importância na adequação dos comportamentos dos sujeitos envolvidos. Ainda esclarecendo este conceito, Ribeiro (2003b: 61) diz que “A percepção é mais do que a apreensão das qualidades sensíveis do objecto. É um processo cognitivo complexo, inevitavelmente associado a fenómenos afectivo-emocionais (por vezes intensos) e a juízos de valor”. O sujeito, através das suas idiossincrasias, capta o objecto e integra-o numa única imagem mental: todos os dados que de um modo sensível captou através dos diferentes órgãos sensoriais. Nesta actividade, a memória desempenha um papel estruturante, quer pela retenção dos dados perceptivos actuais, quer pela integração de conteúdos cognitivos pré-existentes.

Como nos esclarece ainda o mesmo autor, “Esta imagem mental integrada na memória permite categorizar de imediato o objecto, isto é, incluí-lo numa determinada classe, o que corresponde a identificá-lo com uma ideia ou conceito. Percepcionar – ou perceber – é finalmente dar sentido à aparência das coisas, numa palavra, compreender” (*ibidem*: 61).

À medida que vamos avançando, no sentido de passarmos de um mero contacto (visual) para uma dada impressão, e desta para uma respectiva

opinião, relevamos a importância da função social em qualquer acto perceptivo. Progressivamente são a expressividade e a subjectividade da interacção dos sujeitos que se percebem, que ganham relevância, valorizando-se também desta forma a experiência pessoal que orienta os sujeitos em novos actos de percepção, de atitudes e suas interacções.

Como apresenta Lopes (1992: 22), “[...] na percepção há algo mais do que os elementos do que é percebido; quem percebe organiza de forma diferente o que recebe [...]”. Há, de facto, um cunho pessoal (subjectivo e significativo que é simultaneamente social), o entendimento do real é um constructo social e somos nós, cada um de nós (com todos) que impõe o seu olhar. Como sugere Laing (1976, *in* Littlejohn, 1982: 209), o dado básico para a análise é a vivência da pessoa, o “inferir a experiência do comportamento é a essência da comunicação”. Este autor explica-nos como em Laing existe uma diferença fundamental entre experiência (vivência) e comportamento, sendo que a primeira é sobretudo particular e a segunda são acções observáveis nos outros e, portanto, públicas. A este propósito diz-nos (que em Laing): “É o sentimento que acompanha o comportamento ou a percepção do comportamento de outrem” e baseia-se fundamentalmente “em imaginação, percepção e memória” (*ibidem*). Daqui se pode concluir da importância deste entendimento da experiência como uma questão de relação interpessoal, isto é, “O modo como nos comportamos em relação a uma outra pessoa é função de duas experiências afins: a experiência da outra pessoa e a experiência da relação” (*ibidem*: 210). Neste âmbito, também a nossa experiência tem em conta o comportamento e assim a comunicação interpessoal é afectada por uma sequência espiralada entre comportamento – experiência.

Para Ribeiro (1992: 138), “As relações humanas são, de facto, *sistemas internacionais em desenvolvimento*, dotados de uma dinâmica interna própria e sujeitos a influências várias do contexto”.

Para Watzlawick, Beavin e Jackson (1967: 107) na organização da interacção humana atenta-se à “padronização das comunicações correntes e repetitivas, isto é, a estrutura dos processos de comunicação”. Neste nível de análise, e decorrente do axioma, estudam-se e definem-se os padrões

estruturais de interacção implícitos nas relações simétricas ou complementares.

Bateson (1981; 1984) e Watzlawick, Beavin e Jackson (1967) mostraram que “uma comunicação não se limita a transmitir uma informação, mas induz ao mesmo tempo um comportamento” (Watzlawick, Beavin e Jackson, 1967: 47). Uma “mensagem” é um conjunto mais ou menos organizado de comportamentos verbais, posturais, contextuais; portanto, é um comportamento complexo e induz no outro um comportamento-reacção também complexo. Os comportamentos comunicativos são induzidos no que diz respeito ao conteúdo (aspecto índice) das mensagens, mas também no que se refere à estrutura da relação (aspecto ordem). Mas a mensagem contém ainda uma orientação sobre o modo como deve ser entendida uma meta-informação que impõe um comportamento e define a relação. Esta pragmática comunicativa é sintetizada no segundo axioma de Watzlawick, Beavin e Jackson (1967: 50): “toda a comunicação apresenta dois aspectos: o conteúdo e a relação”.

Com base na relação entre os comportamentos (comunicativos) dos interlocutores, Bateson identificou dois padrões estruturais de interacção; e de facto, observando duas pessoas em interacção é fácil identificar as “posições relativas” em que se colocam. Aparentemente, pelo menos, podem adoptar uma posição de igualdade (relação horizontal) e, portanto, um padrão de simetria (com posições idênticas), mas pode ainda basear-se em desigualdade, ocupando os parceiros posições diferentes que se ajustam mutuamente num padrão de complementaridade. Esta perspectiva é enunciada no terceiro axioma de Watzlawick, Beavin e Jackson (1967), em que postulam que toda a troca de comunicação é simétrica ou complementar consoante se baseia na igualdade ou na diferença e a natureza da relação está na contingência da pontuação. Os comportamentos dos dois comunicadores conjugam-se espontaneamente a fim de assegurar o ajustamento mútuo, comportando-se de acordo com as expectativas do outro. Cada comunicador fornece pistas para um comportamento adequado, ora simétrico, ora complementar.

Nesta perspectiva, estamos perante um sistema interaccional em desenvolvimento, na medida em que o tempo de interacção se prolonga com trocas sucessivas de mensagens. Na dinâmica do sistema interaccional

referem-se, então, os padrões de desenvolvimento de acordo com o respeito, ou não, pelas regras e, assim, desenvolvem-se em sistema de escalada ou sistema auto-regulado. Enquanto sistema de escalada, os comportamentos dos actores reforçam-se mutuamente, levando a posições extremadas; no sistema auto-regulado, os comportamentos de ambos são sistematicamente aferidos por critérios, assegurando-se o controlo do sistema. Logo, temos dois padrões estruturais de interacção, um de igual para igual, a interacção simétrica, e o outro, que se baseia na maximização da diferença a interacção complementar. Por sua vez, estes dois padrões vão oscilando em reajustes e negociações em que as pessoas manifestam duas estratégias típicas, a de competição para a interacção simétrica e a de cooperação para a interacção complementar.

Com este entendimento, as interacções humanas alteram e modificam os comportamentos e a conduta dos indivíduos, de onde se pode concluir que a mudança resulta de fenómenos de influência ou de poder. Ribeiro (1992: 139) explica-nos: “Este poder de influenciar, chamado poder social, existe em todo o ser humano, embora circunscrito a certos domínios diferentes de pessoa para pessoa.”

Salienta-se ainda a importância do reconhecimento do poder, pois só na medida em que é reconhecido se julga válido ou efectivo para que alguma pessoa se submeta ou aceite ser influenciada.

2.1.1. Condenação à Comunicação

Partimos da assunção do fenómeno da comunicação como um complexo sistema multidimensional e subjectivo, o que de imediato acentua a dificuldade em definir rigorosamente o próprio conceito, mas também lhe devolve um carácter de imprescindibilidade nas actividades humanas, o de estarmos todos (os humanos), como diz Ribeiro, “condenados a comunicar” (1991a: 5), baseando-se no primeiro axioma de Watzlawick, Beavin e Jackson: “não se pode não comunicar” (1967: 47) e na constatação de uma propriedade fundamental do comportamento que consiste *em não ter contrário* ou oposto, realçando que todo e qualquer comportamento (até a ausência de comportamento) encerra uma mensagem. Esclarece o autor, “Uma unidade

comunicacional isolada será chamada *mensagem* ou, quando não houver possibilidade de confusão, *uma* comunicação. A uma série de mensagens trocadas entre pessoas chamaremos *interacção*” (*ibidem*: 46).

Nesta lógica, Watzlawick, Beavin e Jackson (1967: 44) discutem os efeitos comportamentais da comunicação humana e baseiam o estudo da pragmática em algumas “propriedades simples de comunicação que têm implicações interpessoais fundamentais” e essas propriedades “são de natureza dos axiomas”. Dado o carácter básico e essencial destas proposições na relação interpessoal, passamos à sua breve enunciação e caracterização: o 1º axioma, que já enunciámos, pode também ser referido como “A impossibilidade de não comunicar” (*ibidem*: 47). O 2º axioma dá conta de que toda a comunicação pode ser uma comunicação sobre a comunicação e é enunciado como “Toda a comunicação tem um aspecto de conteúdo e um aspecto de comunicação tais que o segundo classifica o primeiro e é, portanto, uma metacomunicação” (*ibidem*: 50). O 3º axioma enuncia-o: “A natureza de uma relação está na contingência das sequências comunicacionais entre os comunicantes” (*ibidem*: 54); este axioma diz respeito à série de processos de influência e troca de mensagens entre as pessoas. O 4º axioma acentua a utilização de dois tipos de linguagem, a *digital*, adequada à transferência de informação e em que a relação entre significante e significado é convencional, e a *analógica*, baseada na semelhança e na relação intrínseca entre o significante e o significado e, portanto, adequada à expressão de sentimentos e emoções. O autor resume-o desta forma: “Os seres humanos comunicam digital e analogicamente. A linguagem dígita é uma sintaxe lógica sumamente complexa e poderosa mas carente de adequada semântica no campo das relações, ao passo que a linguagem analógica possui a semântica mas não tem uma sintaxe adequada para a definição não-ambígua da natureza das relações” (*ibidem*: 61). Quanto ao 5º e último axioma, ele consiste na diferenciação dos comportamentos individuais resultantes da permuta interactiva e cumulativa entre as pessoas; este fenómeno interaccional é, então, definido em função das reacções de um em relação ao outro e baseia-se ora na igualdade, ora na diferença. Como nos dizem Watzlawick, Beavin e Jackson (1967), “Todas as permutas comunicacionais ou são simétricas ou

complementares, segundo se baseiem na igualdade ou na diferença” (*ibidem*: 64).

Desde sempre, desde o início da sua existência, o ser humano está envolvido em processos complexos de conhecimento e de regras de comunicação, ainda que de uma forma pouco consciente. Por isso, vale prosseguir com a explicitação e compreensão dos axiomas, dada a possibilidade de ambiguidades e comunicações paradoxais nas interações humanas. Na síntese desta perspectiva de Watzlawick (1980), distinguem-se os dois modos de comunicação humana: a linguagem digital e a linguagem analógica. Lopes (1993: 19) relembra “a linguagem digital com sintaxe lógica e adequada ao conteúdo da mensagem mas sem uma semântica adequada à relação e a linguagem analógica com uma semântica não uma sintaxe adequada à definição inequívoca das relações. Definir a relação é, assim, um resultado inevitável das situações interpessoais” e, na comunicação, a repetição de trocas relacionais determina a simetria ou a complementaridade das relações (Watzlawick, 1980).

Não obstante, e como nos alertam Watzlawick, Beavin e Jackson (1967: 32), “estamos em constante comunicação e somos quase completamente incapazes de comunicar sobre comunicação”. É indiscutível a centralidade da comunicação na vida das pessoas. Como explicam os autores (*ibidem*: 65), “a impossibilidade de não comunicar faz com que todas as situações de duas ou mais pessoas sejam confirmativas”, o que dá saliência aos paradoxos da comunicação.

Esta ideia de uma comunicação paradoxal, mais especificamente da pragmática do paradoxo, evidencia a importância e a centralidade que a natureza do paradoxo pode ter na comunicação e relação humana. Aliás, e segundo Watzlawick, Beavin e Jackson (1967: 168), “o paradoxo não só pode invadir a interação e afectar o nosso comportamento [...] como também desafia a nossa crença na coerência [...]”. Por outro lado, desafia, com certeza, a capacidade das pessoas para experimentarem todas as possibilidades e as realizações que advêm das situações paradoxais. Ora, a maior parte das vezes, na comunicação paradoxal, existe um fenómeno complexo de percepção social: em cada situação social “significativa” (na medida em que

existe grande envolvimento do Eu) acontecerá desenvolver-se em si um jogo de percepções e inferências recíprocas de experiências.

Do desenvolvimento desta interacção e dos seus significados (interpretados pelos sujeitos) depende, em grande parte, a base da comunicação. Ou melhor, dada a subjectividade aqui inerente, qualquer pequeno equívoco pode resultar numa grande (in)compatibilidade. Nas palavras de Ribeiro (1991a: 15), “basta uma diferença de pontos de vista sobre o modo como está a desenvolver-se a interacção, para que a comunicação se torne confusa ou mesmo paradoxal”.

A título sinóptico, vale a pena convocar Ribeiro (1991a: 15) quando afirma: “A comunicação recíproca contingente é, porém, a essência da interacção social. Só há interacção na medida em que os participantes trocam entre si mensagens significativas, de tal modo que o comportamento de um depende sempre (em parte) do comportamento anterior do outro e influencia o seu comportamento subsequente”, acentuando que as situações comunicativas são interpessoais, de envolvimento e de interacção simbólica.

2.1.2. Teorias da Comunicação

Tornou-se fundamental nas Ciências Humanas e para a análise de qualquer fenómeno comunicacional (humano) o paradigma da complexidade de que nos fala Morin (1980).

A comunicação é, indiscutivelmente, um conceito polissémico, vasto e complexo, intimamente ligado às relações humanas e uma actividade humana fundamental. A comunicação humana pode ser abordada em três níveis de análise: a *sintaxe*, que consiste no estudo das relações formais dos signos entre si; a *semântica*, que se define pelo estudo da relação entre os signos e os objectos referidos; e a *pragmática*, que se define pelo estudo das relações entre os signos e os utilizadores.

Por um lado, toda a comunicação se pode traduzir em relação (afectiva e/ou de poder) que, por sua vez, é sustentada pela comunicação. Daí que o estudo da comunicação exija um estudo complexo de sistemas multidimensionais e das teorias da subjectividade humana.

Impõe-se a análise da comunicação nas organizações, para podermos compreender e estudar a hibridez que caracteriza os processos comunicacionais. Neste âmbito, e sistematicamente, trata-se de analisar e compreender a complexidade do aparentemente simples, vulgar e familiar, ou seja, dos fenómenos quotidianos e comuns em que nos envolvemos.

A comunicação, enquanto actividade humana, é de difícil definição. Neste sentido, existe grande dificuldade em escolher uma disciplina para o seu estudo, dada a imensidão de aspectos em análise (aspectos físicos, psicológicos, culturais, sociais, semióticos, etc.)¹⁹. Fiske (1995: 13) defende estas ideias e afirma que a comunicação é “algo diverso e multifacetado”. O desenvolvimento e o estudo da comunicação enquanto sistema interaccional faz-se através da análise dos fenómenos comunicativos “a propósito da comunicação interpessoal” (Ribeiro, 1991a: 14) e ao nível do “sistema psico-social” (*ibidem*). A relação interpessoal é perspectivada como um “sistema interaccional em desenvolvimento” (Watzlawick, Beavin e Jackson, 1967: 117), em que os diferentes actores, interagindo, estruturam a relação e procuram, através da troca de informações e influências, aceder a um nível de saber e de prazer partilhados (ou não).

Numa tentativa de definição geral, Fiske (1995: 15) refere a comunicação como “interacção social através de mensagens” e apresenta-nos interpretações da comunicação consoante a escola que a analisa. Nesse âmbito, fala das duas escolas principais: a escola processual e a escola semiótica. Nas suas palavras, “A primeira vê a comunicação como transmissão de mensagens [...]. A segunda escola vê a comunicação como uma produção e troca de significados” (*ibidem*: 14).

Em todo o caso, a comunicação não é linear, no sentido em que cada estímulo obtém uma dada resposta, antes é circular, é dependente dos sujeitos que se encontram em interacção e dos seus contextos. Por outro lado, a comunicação está intimamente ligada à relação humana, pois a comunicação é sempre interacção (comunicação interpessoal). Neste sentido, muitos dos saberes comunicacionais passam pela organização da interacção humana. A

¹⁹ Estas dúvidas demonstram a necessidade de evocar uma área de estudo multi e inter disciplinar para o conhecimento comunicacional.

interdependência entre a comunicação e a relação exige o estudo e a compreensão da comunicação como um processo de interacção humana, como referem Watzlawick, Beavin e Jackson (1967: 13), como “uma condição ‘sine qua non’ da vida humana e da ordem social”. Estas perspectivas realçam também a importância dos paradoxos da comunicação (Bateson) e os seus aspectos sistémicos (e que já referimos).

De acordo com Mucchielli (1998), a psicologia é central no estudo dos processos comunicacionais, precisamente porque a comunicação é fundamental na actividade humana e depende essencialmente da subjectividade. Este autor recorre a dados fundamentais, desde Freud à Escola de Palo Alto (1980), analisando fenómenos subjectivos das relações, isto é, as situações em que as pessoas se encontram frente a frente (em interacções, relações interpessoais, em processos comunicacionais), com o objectivo de mudarem ou de se entenderem. Esta tarefa é desenvolvida através de quatro paradigmas de referência na metodologia do estudo e da análise da comunicação: o estrutural-expressivo, o formal-transaccional, o da relação-sistémica e o fenomenológico-praxeológico.

O paradigma estrutural-expressivo compreende o estudo da “personalidade” de quem se expressa e congrega a ideia de que todos os fenómenos de comportamento e expressões verbais dos indivíduos (comunicacionais) encontram a sua organização numa “estrutura” subjacente (produto da sua mente) que acaba por se manifestar.

Os estudos no âmbito do paradigma formal-transaccional concentram-se na forma e não no conteúdo das comunicações. A análise transaccional (AT), e segundo a proposta de Berne²⁰ (1963), estrutura as comunicações emitidas pelas pessoas em três níveis de realidade apoiados em comportamentos e mensagens dos protagonistas e que são: pai, adulto e criança. No primeiro nível, temos as comunicações conselheiras, prescritivas, que acompanham as instruções e indicações dos pais para os filhos de certa injunção moral. No

²⁰ Existem várias versões desta perspectiva; seguiremos, essencialmente, a proposta de Berne (1963, in Littlejohn, 1982: 227-228), que fundamentalmente se resume na ideia de *estado do ego* e que consiste num “padrão predominante de sentimento e comportamento de uma pessoa, em determinado momento. Existem três estados de ego em todas as pessoas, um dos quais predominará em dado momento”.

segundo nível, temos as comunicações racionais, lógicas e formais que se encontram nas comunicações adultas e com absoluto controlo emocional. Num terceiro nível, encontramos as comunicações baseadas na espontaneidade e que expressam sentimentos e emoções sem se preocuparem com o seu controlo. As atitudes e as comunicações manifestam os sentimentos e os estados psicológicos das pessoas. Nesta linha, cada emissor ou receptor conjuga três estados diferenciados, racionais, normativos ou afectivos.

A relação-sistémica funda-se na ideia de que as relações (interacções) entre as pessoas constituem o fenómeno que se deve estudar. Trata-se de uma abordagem que articula a Teoria Geral dos Sistemas e a Pragmática da Comunicação Humana, em que “A interacção humana é descrita como um sistema de comunicação, caracterizado pelas propriedades dos sistemas gerais: o tempo como variável, relações sistema-subsistemas, globalidade, retroalimentação e equifinalidade” (Watzlawick, Beavin e Jackson, 1967: 133), e que resulta num ponto de vista alternativo centrado “no processo de interacção e comunicação dos membros do sistema ou entre sistemas próximos” (Lopes, 1993: 12).

Baseado na perspectiva interaccionista (Mead) e na fenomenologia social, este paradigma centra-se na análise da percepção das relações (Palo Alto). Este enfoque nas interacções permite identificar um conjunto de formas típicas de comunicação nas interacções em desenvolvimento: digital ou analógica, complementar ou simétrica, de confirmação ou negação, tangenciais ou de mistificação. Neste âmbito, toda a acção, todo o comportamento, toda a comunicação é uma interacção e cada pessoa existe significativamente através das relações que mantém consigo, com os outros e com o meio. Nesta perspectiva da abordagem sistémica, Lopes (1993) salienta que são problemas de comunicação todos os problemas humanos e só com a mudança no sistema ao nível das relações, isto é, da vivência do sujeito, é que se espera a resolução de problemas; enfatiza um modo de interacção que adopta o modelo circular de comunicação.

O paradigma fenomenológico-praxeológico radica na análise fenomenológica, etnometodológica e da compreensão. Nesta perspectiva, o objectivo da comunicação consiste em explicar os significados dos sujeitos. O

enfoque são os significados subjectivos do mundo vivido e construído em conjunto (uns com os outros). No limite, um modo de estar, perceber e compreender o mundo através de processos práticos de construção cultural de um mundo compartilhado. Este paradigma acentua a compreensão da realidade através da subjectividade das relações sociais, espelhando a cultura dos sujeitos. Lopes (2001) sintetiza a sociologia fenomenológica de Alfred Schutz fundada na compreensão da realidade social quotidiana assente nas experiências de intersubjectividade dos actores (identificando o significado que um acto tem para cada actor). Como diz, "o indivíduo é, antes de tudo, um cidadão do dia-a-dia. Somos todos parte de um mundo de afazeres diários em curso, no seu ser essencial, dado por evidente" (2001: 103). Para a autora, em A. Schutz a experiência significativa provém da consciência pessoal, da reflexão, da compreensão e da vontade e a sua compreensão da acção corresponde a acção, escolha e relevância; e expressa-se do seguinte modo: "compreender a acção social corresponde a compreender o significado que a acção tem para o actor: as suas tipificações de senso comum que se traduzem num modo diário de fazer as coisas como faz" (*ibidem*: 107).

Para o estudo da escola, e na medida em que o enfoque são as pessoas num dado contexto sócio-histórico e cultural que, comunicando entre si, estabelecem (e mantêm, desfazem, ou refazem) relações, enfatizamos o paradigma de relação-sistémica e o fenomenológico e praxeológico.

2.1.3. Percepção Social e Representações de Autonomia na Escola

Muitas das nossas imagens mentais da realidade física e social não resultam das nossas observações directas; todos nós apreendemos de várias formas, e as imagens resultam de modos de ver comuns, que conhecemos pelo contacto com as outras pessoas, pelos processos de comunicação e pelos meios de informação (*media*), pelas relações que estabelecemos. Importa salientar que não são só as relações interpessoais, mas toda a vida social que assenta na comunicação. Desta forma, tenta-se analisar o modo de associação das pessoas em grupos, com determinados interesses, objectivos, estruturas, implicações, sentimentos de pertença e compreensão. O estudo da percepção

social realça a importância que as pessoas expressam da necessidade de apreenderem o outro para regularem o seu próprio comportamento.

A percepção social conduz a uma imagem da realidade observada e todos os indivíduos guardam inúmeras imagens mentais que aumentam sempre com a sua experiência perceptiva. É a isso que vulgarmente nos referimos quando afirmamos que a experiência pessoal é um facilitador para a adaptação a novas situações.

Como afirma Laing (1976), e sobre a percepção social, o que conta são as experiências subjectivas, ou vivências, do observador e do observado e, portanto, não é um fenómeno simples, se pensarmos que não se trata de uma realidade física (meramente observada) e um fenómeno fisiológico (de observar). Como salienta, “o conhecimento pessoal da experiência alheia de qualquer espécie, consciente ou inconsciente, em qualquer idade do *self* ou do outro, baseia-se unicamente em deduções [...] (1976: 20). Segundo o autor, poderemos considerar duas perspectivas na percepção do outro: uma directa sobre o seu comportamento, e uma indirecta (ou uma metaperspectiva, a percepção da percepção do outro) sobre a sua experiência (inferência); mas “Ao investigar a experiência alheia, a pessoa só pode ter consciência directa da sua própria vivência de outrem. Não pode perceber directamente a experiência de outrem [...]” (*ibidem*: 28).

Habitualmente, na tentativa de fazermos frente à quantidade de informação díspar que recebemos, agrupámo-la em diversas categorias de um modo rápido e simplista, tendo em conta apenas algumas características. A este processo denomina-se categorização. Segundo Leyens (1985: 5), “Na incapacidade de considerarmos cada informação individualmente, recorremos a um processo simplificador: a categorização”. De facto, este processo corresponde à adopção de modos de ver comuns, esquemas *a priori*, prontos a usar, categorizações a que todos recorremos na nossa vida social, quotidiana, comum. Recorremos a vários esquemas de simplificação do mundo que nos rodeia através de processos de categorização (Leyens, 1985: 10) e de vários disfarces que usamos como mecanismos de defesa, de interpretação do quotidiano ou como “papel de rotina” (Goffman, 1993: 27) que enquanto “dispositivos psicológicos alteram a percepção social” (Ribeiro, 1991a: 8).

Resumindo, Leyens (1985: 11) afirma: “a categorização dá-nos acesso a um mundo mais simples, mais previsível e mais susceptível de ser explicado e, portanto, controlado”. De facto, a categorização cumpre a sua função primordial. Trata-se de um acto de simplificação cujo processo nas interacções humanas se justifica pela dupla vantagem de ter uma dimensão categorizante (uso de um esquema prévio) e uma dimensão explicativa; a primeira dimensão permite uma adaptação rápida e a segunda assegura o acordo, a relação com os outros, as explicações comuns (ver as coisas como os outros vêem). A Representação Social (de tradição francófona) e o *Script* são constructos da Psicologia Social que subentendem a categorização e suas vantagens e desvantagens.

As principais funções da categorização (Leyens, 1985) são: reduzir a complexidade do meio circundante; identificar os objectos do mundo; permitir que a aprendizagem não seja sempre colocada em causa; dirigir a nossa actividade instrumental; ordenar e correlacionar classes de acontecimentos; enfim, explicar, controlar e compreender melhor o mundo (de uma forma simples). Porém, esta simplificação acarreta custos decorrentes das disfunções da categorização, as quais se podem resumir na “minimização das diferenças intracategorias e na maximização das intercategorias” (*ibidem*: 26), isto é, quando etiquetamos determinados estímulos como pertencendo a uma dada categoria, reconstruímos esses estímulos tornando-os o mais concordantes possível com essa mesma categoria. Por outro lado, quando a dois ou mais estímulos atribuímos “etiquetas” correspondentes a categorias diferentes, reconstruímo-los no sentido de os diferenciar. No primeiro caso, desprezamos as diferenças; no segundo, as semelhanças. Além disso, tendenciosamente, colocamos aqueles de que mais gostamos nas categorias que mais valorizamos. Ao pensarmos estas disfunções nas interacções sociais, compreendemos os riscos (os custos) que lhes são inerentes.

Estes esquemas de inferência a que todos recorremos são socialmente elaborados e partilhados, muitas vezes, sob a forma de representações sociais. As representações sociais incluem uma variada gama de fenómenos ideológicos, filosóficos, teóricos ou até mesmo de rotulagem de facto, que nos

ajudam a interpretar o que nos acontece e a lidar com o inesperado, enquanto grupo.

Moscovici (1986: 39-40) começou por apresentar a noção de representação social como um “conceito perdido, de formas de conhecimento, cópias da realidade”, definindo-as como identidades quase tangíveis, dado que as representações sociais circulam e cristalizam (impregnam) opiniões de um conjunto de pessoas que partilham um determinado contexto quotidiano.

Se atendermos a Moscovici (*in* Leyens, 1985: 16), este conceito, enquanto processo, consiste num instrumento próprio para categorizar as pessoas e o comportamento e é definido como “um sistema de valores, de noções e de práticas relativas a objectos, aspectos ou dimensões do meio social que permite não só a estabilização do quadro de vida dos indivíduos e grupos mas constitui igualmente um instrumento de orientação da percepção das situações e de elaboração das respostas”.

Nas palavras de Leyens (*ibidem*), a representação social “é simultaneamente um além-da-percepção, uma estrutura de opiniões, uma superatidade, um imaginário colectivo balbuciado individualmente, um esquema de pensamento, a razão de uma teoria implícita e o reflexo de uma ideologia”.

As representações permitem com um conhecimento parco sobre um objecto social partilhar explicações sobre ele com um grupo alargado de indivíduos. Esta ideia é clarificada no estudo de Moscovici (1986) sobre a psicanálise. Neste trabalho, o autor concluiu que toda e qualquer representação social se organiza em torno de dois processos fundamentais: a objectivação e a ancoragem. A familiaridade, ou melhor, a banalização de um dado conhecimento científico implica processos de objectivação (as abstracções concretizam-se) e de ancoragem, no sentido em que a estranheza é agrupada num conjunto de características familiares. Assim, o que poderíamos considerar uma ameaça, por ser desconhecido, depois de “objectivado e ancorado”, é utilizável por gente comum (é, portanto, inteligível, porque possui uma categoria). Para Lopes (2001: 150), “a originalidade da teoria consiste em acentuar a componente cognitiva da vida social que se traduz na consideração que os grupos sociais não coincidem com as categorias sociais pré-existentes, mas dizem respeito ao conjunto de pessoas

que partilham uma dada representação social sobre um determinado objecto social”. Deste ponto de vista, cabe às representações sociais, ao acolher o novo, reorganizar o meio e facilitar o entendimento e a compreensão. Como diz a autora, “as representações sociais são então formas de pensamento individual partilhadas por grupos que foram forjadas e sustentadas por sistemas de interacção e comunicação próprias a esses grupos: servem para guiar, proteger e justificar condutas e interacções no grupo” (*ibidem*). Moscovici (1989: 82) refere que, com o conceito de representação social, “trata-se de compreender não mais a tradição, mas a inovação, não mais a vida social já feita mas a vida social a fazer-se.”

Atente-se, agora, à formação das representações sociais; ela ocorre (como já referimos) por dois processos, a objectivação e a ancoragem. O processo de objectivação desenvolve-se de três formas: a primeira de construção selectiva, a segunda esquemática e estruturante (pela formação de um núcleo central) e a terceira pela naturalização. Através do processo de ancoragem procede-se à integração do objecto em representação no pensamento já existente, modificando-o de imediato. Esta rapidez de integração torna o objecto representado partilhável, propiciando a interacção de confirmação no grupo.

Na transformação da representação social, o núcleo central, aquele que emerge do processo de objectivação, que é figurativo e estruturante da representação, para além da função geradora (emergir) e organizadora da representação enquanto estruturante, é também estável e resistente à mudança de representação. E, deste ponto de vista, para mudar uma representação é preciso atingir o núcleo central.

A representação social é uma noção heurística (Leyens, 1985), na medida em que constitui (descobre) modelos explicativos, comuns a um grande número de indivíduos e de compreensão das relações entre os objectos do meio ambiente. Decerto são ainda pontos de referência, perspectivam a posição (ideológica) de um grupo que observa e interpreta, infere em função do seu próprio referencial. Trata-se de um conhecimento prático que dá sentido ao que nos é familiar e torna familiar o que nos é estranho. Nas palavras de Jodelet: (1989), as representações sociais são fenómenos complexos, todos os

dias presentes e activos na vida social, e contêm diversos elementos de análise tais como: cognitivos, informativos, normativos, ideológicos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, entre outros. Refere a representação social como forma de saber que participa com evidências na construção social da nossa realidade consensual.

Enquanto instrumento multi-funções, a representação social é-nos muito útil e a sua presença nas relações humanas justifica-se, como já referimos, pelas vantagens de ter uma dimensão categorizante (de adaptação rápida, que dispensa a observação da realidade) e uma dimensão explicativa (assegurando o acordo dos outros). Quanto aos riscos, devem-se a uma má e insuficiente representação da realidade; as pessoas não são suficientemente objectivas, usam esquemas *a priori* errados, porque não controlam a objectividade das suas representações e estereotipam várias imagens sociais. Também os estereótipos são representações cognitivas (categorizações) que, para além de simplistas, são profundamente abusivas (exageram as semelhanças entre o grupo e as diferenças fora do grupo), gerando muitos mal-entendidos nas relações humanas.

Do que antecede compreende-se a importância desta perspectiva para o conhecimento do conceito de autonomia na medida de uma experiência comum a todos os seres humanos mas vivenciada de modo único e singular. Trataremos, agora, de apresentar um exercício exploratório e elucidativo da construção da representação da autonomia escolar.

Durante o tempo de pesquisa (aproximadamente quatro anos)²¹, e dado o nosso interesse pelo assunto, em diversos contextos pudemos interrogar de modo informal ou formal, mais ou menos sistemático, um alargado número de pessoas (alunos, jovens, professores, funcionários e adultos em formação) sobre “o que pensam da autonomia na escola”. Do conjunto de respostas (60)

²¹ Pesquisa desenvolvida no âmbito do nosso trabalho de Doutoramento. A recolha aqui apresentada realizou-se em diferentes contextos (na escola secundária estudada, nas nossas aulas de Comunicação e Relação Humana - CRH e de Psicologia da Educação - PE), onde fomos inquirindo professores, alunos e outros membros da comunidade escolar (à volta de 60 sujeitos) e, depois, sistematizámos e organizámos a diversidade de respostas escritas, de modo a obter o conjunto de designações diferenciadas (principais categorias e unidades de registo).

e ideias partilhadas tentámos, no âmbito de trabalho exploratório, proceder a uma análise de conteúdo que permitisse identificar um conjunto de categorias referidas pelas diferentes pessoas. Acabámos por cruzar todo esse material, não de uma forma exaustiva ou com carácter de pesquisa, mas a título exploratório e elucidativo da ideia partilhada, num dado período (durante a génese e implementação da autonomia), por um conjunto alargado e diversificado de pessoas. Esse material foi coligido²² e da análise dos discursos (registados) resultou uma categorização. De certa forma, o processo de identificação das categorias trouxe visibilidade a uma esquematização sobre o que pensava o “grupo” sobre aquela matéria. Obtivemos seis categorias para o conceito de autonomia escolar: o poder, o currículo, a independência, a liberdade, a responsabilidade e a última, que denominámos de atitude quotidiana individual, e que diz respeito à noção de autonomia enquanto experiência pessoal de desenvolvimento. Pudemos concluir da esquematização que faz (quase) desaparecer conceitos-chave da representação social de autonomia, nomeadamente a noção de independência, poder (ambas com menos de 10 unidades de registo/UR) e liberdade (com menos de 20 UR); mas também intensificar a ideia de que o desenvolvimento da autonomia escolar depende da vontade de sujeitos autónomos e da sua responsabilização (ambas com mais de 20 UR).

Por inferência, consegue concluir-se que, apesar de aqueles temas não serem objecto de estudo nem de análise, existe um conhecimento ainda que difuso que permitia um alargado debate. Por sua vez, encontrámos nas respostas uma partilha de explicações idênticas e comuns para o conceito, ainda que o domínio específico do conhecimento seja precário e insuficiente e não resulte de nenhum estudo, mas sim da banalização (e proximidade ao desenvolvimento humano) do conceito (Quadro III.2). Obviamente, não se pode concluir com generalizações (seriam abusivas), mas também nós encontramos neste grupo o referido em Moscovici (1986) e apresentado e descrito em Leyens (1985). Isto é, na nossa experiência quotidiana aplicamos “modelos de

²² E corresponde à análise de conteúdo de respostas obtidas (com as pessoas em geral, os professores e os alunos, aproximadamente 60 sujeitos), à questão sobre o que pensavam da “autonomia na escola”.

categorização e de explicação que são partilhados por colectividades de indivíduos cuja dinâmica regulam parcialmente” (Leyens, 1985: 16).

Através deste exercício ilustramos o que conclui Moscovici no seu estudo, de que a maioria dos indivíduos não precisa de grandes conhecimentos para manter uma conversa sobre um dado conceito. Precisam somente de ter uma vaga noção, uma representação social.

Quadro III.2. Representação social: a autonomia na escola

Poder (-10 UR)	Currículo (-10UR)	Independência (-10UR)	Liberdade (+10UR)	Responsabilidade (+20UR)	Atitude quotidiana individual (+20UR)
<p>"Remete para a escola o poder de decidir"</p> <p>"Dependência da escola relativamente ao poder central"</p> <p>"Se for uma autonomia excessiva corre-se o risco de perder o controlo"</p> <p>"Partilha de poderes"</p> <p>"Poderá constituir um perigo sem orientação nacional"</p> <p>"Separação de poderes"</p>	<p>"Gestão dos currículos de forma pessoal adequada à turma do aluno"</p> <p>"Escola decide o que fazer com o currículo nacional"</p> <p>"Mais autonomia em relação ao currículo nacional e fala-se em currículo local"</p> <p>"Definição de currículo"</p>	<p>"Escolas totalmente independentes do Estado"</p> <p>"Independência em relação ao poder central"</p> <p>"Independência do aluno"</p> <p>"Independência financeira, a escola fazer o que quisesse com o seu orçamento"</p> <p>"Gerir verbas atribuídas pelo Estado"</p>	<p>"Educarmos em liberdade para pensarmos em liberdade"</p> <p>"Requer uma certa margem de liberdade e iniciativa que é difícil de conquistar"</p> <p>"Mais liberdade aos pais"</p> <p>"Mais liberdade e iniciativa para os alunos"</p> <p>"Liberdade de acção dos professores"</p> <p>"Liberdade dirigida para o bom desenvolvimento dos alunos"</p> <p>"Liberdade na escola"</p>	<p>"Responsabilização por parte do Estado para o uso de bens"</p> <p>"Maior responsabilização da escola e dos actores"</p> <p>"Uma postura de responsabilidade e cooperação"</p> <p>"Ter autonomia é ser responsável"</p> <p>"Muito mais responsabilidade"</p> <p>"Mobilização responsável de mais pessoas"</p> <p>"Responsável pelo trabalho"</p> <p>"Maior assunção de responsabilidades"</p>	<p>"Cada um ter a possibilidade de escolher com consciência o que é melhor para si e para o grupo"</p> <p>"Margem de liberdade e iniciativa individual"</p> <p>"Importante em qualquer situação da nossa vida"</p> <p>"Pensar em liberdade"</p> <p>"O indivíduo é capaz de ser autónomo"</p> <p>"Capacidade para sozinho tomar decisões e realizar os seus planos"</p> <p>"Ultrapassar os seus problemas de forma livre"</p> <p>"ser...poder ser"</p> <p>"Poder existir só ou com os outros"</p> <p>"Muda quando as pessoas querem (vontade)"</p> <p>"Possibilita o desenvolvimento de competências individuais a vários níveis"</p> <p>"Autonomia individual"</p> <p>"Liberdade, vontade, iniciativa própria"</p> <p>"a autonomia terá que sair do próprio Homem"</p> <p>"Confiar"</p> <p>"Mais iniciativa individual"</p> <p>"Os alunos são autónomos enquanto sujeitos"</p> <p>"No professor a autonomia é sempre relativa e limitada por uma série de constrangimentos"</p> <p>"Interdependência dos alunos"</p> <p>"Escolher o seu próprio desempenho de funções"</p> <p>"Alunos com papel mais activo e participativo"</p> <p>"Passa pela cabeça das pessoas e não da legislação"</p> <p>"Professores querem só a sua própria autonomia"</p> <p>"Nova margem de manobra e criatividade"</p> <p>"O futuro será aquilo que as pessoas quiserem"</p>

2.2. A Escola como “Organização Comunicativa”²³

Interessa-nos estudar e compreender a escola enquanto “organização comunicativa”, pretendendo com esta designação salientar a importância da integração dos estudos organizacionais e comunicacionais para uma melhor compreensão dos fenómenos da organização escolar. Ao pensar e estudar a escola, deparamo-nos com uma complexidade de ideias, pensamentos e relações entre as pessoas que, ao serem descurados, inviabilizam a compreensão da própria escola no que lhe é mais específico, isto é, como local de pessoas e de culturas, de desenvolvimento humano e de conhecimento, como um espaço de comunicação e de diálogo, de saber e de relação afectiva. Como refere Pagès (1976: 280) a propósito deste último aspecto, “ Não existe outra solução senão admitir que a afectividade está ligada à natureza das relações colectivas e estas são de imediato de natureza afectiva”.

Nos últimos vinte anos, este entendimento de base sobre as relações sociais em que o sentimento define e nos associa na relação com os outros, tem-se expandido nas abordagens culturais da realidade organizacional. Os estudos sobre a cultura organizacional, ao entenderem a realidade social como uma construção social e humana, fazem emergir as dimensões simbólicas e intersubjectivas nas organizações, através da valorização das pessoas nas

²³ No esboço inicial desta ideia contamos com o estudo que vimos desenvolvendo no âmbito da disciplina de Comunicação e Relação Humana (que leccionamos há alguns anos, primeiro com Agostinho Ribeiro e Amélia Lopes, e agora com Amélia Lopes e Fátima Pereira; e sobre a qual realizámos provas de aptidão pedagógica) articulado com a pós-graduação em Organizações Educativas e Administração Educacional e o trabalho desenvolvido na área 4 (Escola e Construção do Saber), da licenciatura em Ciências da Educação, nomeadamente no módulo de Administração Educacional, Autonomias e Redes Sociais na Escola (de que somos responsáveis). Organização comunicativa é, então, um conceito que começámos a desenvolver (e do qual nunca tínhamos ouvido falar) que pressupõe articular abordagens relacionais e comunicacionais nas organizações (a ética do afecto e da relação) e aplicá-las na compreensão da escola. Desta perspectiva dá ainda conta a organização deste capítulo. No entanto, as ideias que vamos apresentar recebem outros contributos, que resultam do trabalho desenvolvido pelo nosso orientador Carlos Estêvão (2006) e da argumentação utilizada num texto intitulado: “Abordagens sociológicas outras da escola como organização” em que, partindo dos referenciais de acção pública para a análise do contexto educativo, sugere a leitura da “escola como organização comunicativa ou dialógica”; e pela nossa co-orientadora Amélia Lopes (2001), através do seu estudo sobre as identidades profissionais, nomeadamente nas dimensões identitárias (identidade pessoal e sujeito ético, identidades na lógica da subjectivação) para o estudo da agência humana, e ainda da proposta avançada no texto: “Marcos e marcas das políticas de educação na (re)construção da identidade profissional dos professores portugueses: rumo a uma Política Pedagógica” (2007).

organizações. Com efeito, esta perspectiva apresenta-nos o cenário organizacional integrado numa rede de comunicações e de comunicadores. Permite-nos, ainda, estudar e compreender as teias de relações e comunicações dos diferentes actores nas organizações. Esta dimensão da comunicação nas organizações, integrada num vasto campo teórico e simbólico, alerta-nos para a complexidade, mas constitui-se também numa outra forma heurística de estudo.

Seguindo Pagès (1976), do nosso ponto de vista a “organização comunicativa” é aquela que apresenta, entre os seus membros, uma cultura forte e cooperativa assente na partilha de tradições, crenças e valores, a par da flexibilidade e da inovação, para lidar com a incerteza, a ambiguidade, o imprevisto permanente. Através da interacção e da relação, os actores desenvolvem processos comunicacionais que produzem sentido nas organizações. O autor especifica: “A relação inter-humana é sempre e de imediato afectiva, é o sentimento do outro, consciente ou inconscientemente vivido, da mesma forma que o sentimento põe de imediato em relação com o outro” (*ibidem*: 280); requer, deste modo, a indissociabilidade do sentimento da relação com o outro.

As escolas são espaços complexos de interacção social por excelência. São espaços de relação e de comunicação. As escolas são constituídas por pessoas que desempenham diversos papéis. Quotidianamente trabalham, actuam e desenvolvem-se nas escolas os professores, os funcionários, os alunos. São os protagonistas de processos relacionais variados que exigem uma comunicação estável e facilitada por uma linguagem comum.

Não obstante, sobre a escola recaem outros olhares e expectativas provenientes dos pais e encarregados de educação e da comunidade em geral, que exigem decisões e posicionamentos aos actores do quotidiano escolar. Há um conjunto complexo e dinâmico de interacções inter e intra escolares, resultante dos diversos protagonistas (grupos) que (com)vivem na escola. Segundo Sarmiento (1996: 27), “tal conjunto de interacções – cuja natureza é essencialmente cultural – é a fonte de autonomia, dado que é ele que, em última análise, condiciona o tipo e a natureza das regras que a escola aceita reproduzir e define quais são as que ela produz.”

É com este entendimento que vale discutir a comunicação e a relação humana em geral para que melhor se compreendam os processos comunicacionais e a autonomia na escola enquanto organização comunicativa.

A “organização comunicativa” é então, para nós, uma escola de sujeitos e de comunicações activas e (dia)lógicas. É, simultaneamente, uma escola do sujeito (Touraine, 1998) e uma escola da comunicação. Uma escola construída e valorizada pelas relações e idiossincrasias dos seus membros será uma escola que valoriza o pensar, o agir e o reflectir autónomo da agência humana. Será através de processos comunicacionais e relacionais que se constitui um dado cenário organizacional.

A “organização comunicativa” será também, para nós, uma escola democratizadora que, de acordo com a definição de Touraine (1998: 377), pretende “reforçar a capacidade e a vontade dos indivíduos de serem actores e de ensinar cada um a reconhecer no Outro a mesma liberdade que em si mesmo, o mesmo direito à individuação e à defesa de interesses sociais e valores culturais [...]”. Trata-se de reconhecer os direitos e as relações interculturais dos sujeitos, que só são conseguidos através de processos democráticos (de aprofundamento), e que necessitam, para tal, de garantias institucionais. De certo modo, trata-se de aceitar o desafio da autonomia numa outra dinâmica que exija outras prioridades de autonomia que não sejam exclusivamente condicionadas pelo controlo da administração pública mas que, por sua vez, a impliquem na partilha de co-responsabilidades e poderes.

A “organização comunicativa” pretende realçar, por um lado, a ideia “de que tudo se mistura” e, por outro, de que perdemos o que tínhamos em comum quando estamos juntos, e nem sequer somos capazes de comunicar entre nós para além de trocas de mensagens superficiais. Diz-nos Touraine, “só vivemos juntos perdendo a nossa identidade” (1998: 15), ou seja, recombina a nossa identidade. Portanto, “a ideia tão sedutora do *melting pot* mundial que faria de nós cidadãos de um mundo unido não merece nem o entusiasmo nem as imprecisões que tantas vezes suscita” (*ibidem*). Ela corresponde antes a um acto de vontade: exigem-se, por isso, respostas criativas que assegurem a autonomia e o respeito das liberdades pessoais e colectivas, promovendo, através da comunicação, a compreensão e a tolerância nas organizações.

É “A ideia de sujeito [que] comanda a ideia de comunicação intercultural”, afirma Touraine (1998: 30). Para o autor, o conjunto das duas ideias permite obter a resposta à questão: “como podemos nós viver juntos numa sociedade cada vez mais dividida entre redes que nos instrumentalizam e comunidades que nos encerram e que nos impedem de comunicar com os outros?” (*ibidem*). Aplicadas estas ideias às organizações e à escola, emerge o desafio da agência humana que se poderá sintetizar na recombinação dos sujeitos, através da sua identidade pessoal²⁴, da sua cultura e da sua participação política no mundo, como afirmação da liberdade e da responsabilidade individual e colectiva, vale dizer, de uma política de vida do sujeito assente na sua autonomia e desenvolvida em processos comunicacionais. Nas palavras de Touraine, “combinar a unidade de uma sociedade com a diversidade das personalidades e das culturas, situando a ideia de Sujeito pessoal no centro da nossa reflexão e da nossa acção” (*ibidem*).

Para Estêvão (2006: 282)²⁵ “a proposta de uma escola como *organização comunicativa* assume mais claramente uma atitude emancipatória, fundamentando-se no sentido mais profundo de uma democracia deliberativa-comunicativa, que supõe, entre outros aspectos, uma sociedade descentralizada”. Também nós tentamos, assim, identificar uma tendência mais emancipatória e democrática para a escola, moldada em complexos processos de autonomia (a maioria das vezes críscica) e de comunicação de uma *agência humana* no seu agir (capaz) organizacional e comunicacional.

Estêvão (2006), ao defender para os sujeitos a aplicação de lógicas compósitas e de competências múltiplas (de diálogo, de comunicação e de afectividade) no quotidiano organizacional, realça apropriar para a escola outras subjectividades que sublinham o carácter comunicacional na

²⁴ Diz Lopes: identidade pessoal e sujeito ético (2001), salientando o “querer” dos sujeitos. Na linha de Lopes (2001), podemos fazer convergir agente e sujeito ético, que corresponde a uma identidade pessoal que escolhe e é autora.

²⁵ Neste texto (2006), o autor desenvolve, a partir dos referenciais de acção pública e o sentido da escola como sistema e mundo de vida, outras perspectivas para o entendimento da escola enquanto organização e “lugar de vários mundos” (2001) em que analisa, propõe e recombina para os sujeitos uma multiplicidade de competências, tais como o diálogo, a comunicação e a afectividade como necessárias ao universo organizacional complexo e incerto.

compreensão dos processos organizacionais. Neste posicionamento, apresenta a compreensão da escola como uma “organização comunicativa e dialógica”, apresentando-a “como uma organização em rede, comunicativa e dialógica, ao mesmo tempo que reforçaria a pertinência da focalização micropolítica da organização escolar apoiada na ordem organizacional como ordem negociada e na visão da acção como estruturante, comunicacionalmente enraizada nos mundos de vida” (2006: 275-276). Identicamente, Lopes (2007)²⁶ procura linhas de inspiração para o futuro e para a “capacitação colectiva dos professores” (2007), assumindo que “Na identidade dos professores, a reconstrução da dimensão colectiva da identidade, traduzida em capacitação colectiva, ocupa um lugar central”. Neste âmbito, e tendo em foco a capacitação colectiva dos professores, identifica algumas das condições que passa a denominar de “uma política pedagógica e que teria por protótipo a dupla transacção identitária, enquanto *esquema* central da construção de novas identidades profissionais [...] e a ideia de que a construção de novas identidades se deve traduzir numa nova profissionalidade mas também num profissionalismo dos professores mais autorizado” (*ibidem*: 41).

Ainda neste âmbito, Estêvão (2006: 283) refere que a análise da escola “e da sua *identidade múltipla* não pode ficar insensível à gramática interna da comunicação e da justificação que ocorre no seu interior, em que circulam diferentes vozes, diferentes sintaxes, diferentes semânticas, diferentes racionalidades [...]”, até porque as mensagens identificadas são dissonantes com as dos discursos oficiais e que fazem com que o indivíduo se sinta em situação de crise (ou risco), e para superar esse sentir há que “desenvolver uma identidade multicultural e proceder a um trabalho contínuo de justificação e de compromisso, que faça dele um verdadeiro sujeito” (*ibidem*).

²⁶ Num estimulante trabalho heurístico, Amélia Lopes (2007) parte do interesse e da análise das políticas educativas e indica novas vias para a produção, a implementação e a recepção dessas políticas assumindo-as como contextos modeladores para a “construção de novas identidades profissionais dos professores”. Para a autora, as identidades profissionais e, especificamente, a identidade dos professores, constituem o organizador científico de todo o seu trabalho e através desse estudo analisa as políticas de formação, as práticas pedagógicas, o desenvolvimento do sujeito social e solidário e os processos críticos das sociedades.

Consideramos estas ideias numa dimensão fenomenológica da mudança escolar, em que se exigem sujeitos autónomos e empenhados numa escuta e num diálogo, com vista a uma responsabilização partilhada e conjunta. Lopes (2007), em relação ao que vimos referindo e a este sinal da mudança educativa, refere: “apela-se a que as reformas contemplem o carácter eminentemente pessoal (ou emocional) da actividade docente, tendo em conta o que, ou até partindo do que, vincula os professores à sua profissão e é fonte de profissionalismo, como o é a esperança que os professores depositam nas aprendizagens dos alunos e num mundo melhor” (2007).

É nesta desconstrução ideológica que, do nosso ponto de vista, emergem novas lógicas para o estudo das organizações em geral e da escola em particular.

Nesta perspectiva, quando falamos de organizações, falamos de pessoas, de seres humanos em interacção, de *agência humana*; assim, o enfoque é a emergência do sujeito pessoal. Retomando a definição de Weick de que “uma organização é um corpo de pensamento pensado por actores pensantes” (*in* Carvalho Ferreira, Casaca e Jerónimo., 2001: 158), acentua-se a acção comunicativa das pessoas e dos grupos em interacção situada. Assume-se a sua perspectiva da existência de processos criadores nas organizações (numa visão sociocognitiva) de que, para se saber algo a respeito da organização, se deve procurar nas acções intersubjectivas e relacionadas dos sujeitos. Deste modo, as organizações abrem-se às influências dos paradigmas interaccionistas.

Embora se suponha a mudança acelerada, uma organização é também entendida como uma unidade social, formal, artificial, onde se desenvolvem determinados processos, objectivos, regras, tecnologias e poderes, isto é, ela é, numa acepção, um agrupamento humano uno e socialmente construído. Neste contexto, a *agência humana* assume centralidade na medida em que as interacções humanas (eticamente) finalizadas alteram e modificam os comportamentos e a conduta dos indivíduos, quer de modo individual e organizacional, quer socialmente. Lopes (2007) através da já referida proposta de “capacitação colectiva dos professores”, define a política pedagógica a partir

de três princípios²⁷: “o ‘princípio da providencialidade’, segundo o qual o que podemos ser colectivamente no futuro é limitado pelo que fomos no passado e somos no presente” (2007); o “princípio de sustentabilidade” que alerta sobre o como se conseguir os meios para a mudança, aceitando a morosidade dos processos de mudança e respeitando os contextos e os actores; e o “princípio da reciprocidade”, que consiste na co-responsabilização empenhada de professores e políticos numa “prestação de contas” para garantir uma educação democrática e a consequente melhoria das escolas (*ibidem*).

Estêvão (2006: 256) menciona a concepção dual de sociedade de Habermas referindo duas perspectivas de análise, uma de carácter sistémico ou estrutural e a outra de carácter fenomenológico, definida a primeira “com acento no sistema e no cumprimento de funções de reprodução social”, e a segunda “com acento no mundo da vida (isto é, nos esquemas interpretativos) e visando intervenções comunicativas” (*ibidem*). Esta lógica sugere uma natureza dual da escola de tensão e inter-relação entre a estrutura e o mundo da vida, abrindo possibilidade ao paradigma comunicacional e a uma perspectiva “de organização comunicativa em que há apelo a uma racionalidade de comunicação da acção educativa” (*ibidem*); isto é, da complexidade de racionalidades existentes na escola identificam-se umas tendentes à burocratização e dependência estrutural-sistémica e outras tendentes à comunicação e à compreensão. Dado que, como diz Estêvão (2006: 258), “as dinâmicas que se originam na escola fazem parte, frequentemente, de sequências de acções de natureza diferente, enlaçadas umas nas outras, e que tornam difícil a afirmação de estarmos perante uma acção de tipo único”, no limite fará mais sentido “a lógica do recurso à diversidade de princípios argumentativos” (*ibidem*: 260) para as acções quotidianas escolares.

Se a escola atender ao desenvolvimento da capacidade de auto-análise e de reflexão em torno das experiências²⁸ vivenciadas, promoverá a

²⁷ Parte de Shotter (1996) para o “princípio da providencialidade” e de Hargreaves e Fink (2005, *in* Bolívar, no prelo) para o “princípio da sustentabilidade”.

²⁸ Como nos diz Ribeiro (1991a: 5), “A experiência alheia não é útil a ninguém enquanto permanecer alheia.” Dionne e Ouellet (1990: 41) afirmam, por sua vez, que “a experiência é o único bem desta sociedade de consumo que ninguém pode comprar a crédito”.

capacidade de pensar e interrogar o mundo das ideias e o mundo das experiências, com vista ao desenvolvimento do auto-conhecimento, da comunicação e das relações humanas que permitem aceder curiosamente aos saberes. Tendo em conta o conjunto da sua própria experiência e o quadro de referências do indivíduo, ele partilha-as com o intuito de, pela troca de experiências individuais, “construir aquela realidade de segunda ordem (Watzlawick) em que as coisas e as pessoas adquirem um significado e um valor (compartilhados)” (Ribeiro, 1991a: 5).

Desenvolver-se-ia, assim, na escola, a perspectiva de Grácio da “oficina do Homem a fazer”, em que é necessário desenvolver um conjunto de competências que alarguem a visão do mundo e das coisas humanas. Neste âmbito, impõe-se a atenção aos processos culturais e pessoais (fenomenologia da mudança) que se desenvolvem na escola, reflectindo-os em torno dos fenómenos da comunicação interpessoal, de modo a desenvolver a compreensão recíproca, em todas as suas dimensões e complexidade. Um tal objectivo exige tomar consciência da importância dos processos comunicacionais e do desenvolvimento de conhecimentos e competências no domínio dos processos e dos fenómenos implicados nas relações sociais em geral e nas educativas em particular, e adequar a escola a novas oportunidades e amplitudes de análise da própria experiência (individual) comunicacional e relacional, tendo em vista a capacidade de questionar, quer crenças pessoais, quer representações sociais que inviabilizam o acesso à autonomia e à maturidade pessoal. Estas possibilidades seriam estruturadas para cada comunidade escolar e assentes numa perspectiva exigente de conhecimento, de diálogo constante e de trocas afectivas. Deste ponto de vista, numa organização comunicativa desenvolve-se uma agência humana (autónoma) que combina acções de diferentes tipos: comunicacional (Habermas), dialógica (Freire), sensata (Hameline) e crítica (Giroux), e que na sua interacção complexa estrutura (também) uma “ética do afecto e da relação”.

Partindo, então, do entendimento da escola enquanto local de relação e de interacção comunicacional “de imediato afectiva” (Pagès, 1976), propomos o desenvolvimento na escola de uma “ética do afecto e da relação”. Com esta

ideia, pretendemos acentuar (e passar a estudar), a interdependência dos sujeitos (a agência humana capaz / intersubjectiva) no desenvolvimento do conhecimento e do querer ser autónomo e solidário numa organização comunicativa, que se rege, em primeira instância, pelo compromisso do diálogo afectivo e da escuta ao outro, para uma confiança recíproca.

A este propósito, Estêvão (2004; 2006) vem referindo a importância na escola da “sentimentalidade, inscrevendo-a, por isso, no respeito por uma ética do cuidado” (2006: 23). Também Lopes (2007: 45) nos alerta que há “posições éticas minimais’ que fazem a diferença” e que nos compete adoptar enquanto investigadores, decisores, formadores ou professores. Estêvão (2006) salienta, ainda, a possibilidade da escola como uma “organização solidária” que evidencie a intersubjectividade do diálogo. Como refere (2006: 22), “A escola como organização comunicativa e dialógica não pode, pois, ficar, indiferente à rede da dialogicidade interna que mobiliza diferentes vozes e argumentações (dialogicidade que compreende, pois, a intersubjectividade como mecanismo de base da construção da pessoa enquanto sujeito social no interior de uma comunidade de comunicação) assim como à dialecticidade que a confronta com a universalidade da justiça, da igualdade e dos direitos face ao paradigma da diferença e da pluralidade”.

Em última análise, trata-se de desenvolver a autonomia e a liberdade do sujeito, através da capacidade de gerir pensamento, sentimento e processos interaccionais (de comunicação e relação) em que este participa, fomentando e aprofundando o autoconhecimento (e os saberes) e o desenvolvimento pessoal de todos os implicados, mas também a vontade (e o querer) viver juntos na escola. Entre as propostas de mobilização e de “capacitação colectiva dos professores numa política pedagógica” (Lopes, 2007) e a da “organização comunicativa ou dialógica” (Estêvão, 2006) existem, parece-nos, relações fortes, que se ligam (e entrelaçam) com o que sinalizamos, para a escola (como organização comunicativa autónoma) sustentada numa “ética do afecto e da relação” em que a dimensão do sentimento é comum e presente (entrelaçada) nas propostas, e ainda menosprezada nos contextos de acção colectiva.

3. A Agência Humana e a Autonomia: o Agir Organizacional e Comunicacional

Ao pensarmos o trabalho em torno da ideia de *agência humana* seguimos na esteira de Lopes (1999), sublinhando que as concepções filosóficas europeias modernas privilegiam a visão *individualista e associal* da pessoa, descurando as dinâmicas sociais e a vida comum. Se, por um lado, temos um olhar que nos caracteriza como profundamente solitários, necessitados de aprovação e reconhecimento constante, por outro insistimos em prescindir das relações sociais (exemplificado na metáfora do sábio como auto-suficiente).

Na busca de uma concepção *social e solidária* da pessoa, afirmamos que o campo social não se restringe a relações de competição ou de semelhança, de constrangimento ou de dominação. Como nos diz Lopes (1999: 70), “Outras relações há que não conduzem à comparação, nem ao desejo de substituição ou à rivalidade: são relações em que o outro – porque ocupando uma posição contígua ou complementar à nossa e não uma posição semelhante – é visto como necessário à nossa completude”.

Assiste-se a este (re) afirmar, em ciências sociais, da análise da subjectividade humana, que pode, em nosso entender, também ser compreendida através da apresentação do paradigma emergente nos moldes em que o define Sousa Santos (1998: 36-58), e do qual neste trabalho destacámos já duas ideias centrais: *todo o conhecimento é auto-conhecimento; todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum*.

Na primeira ideia, admite-se a desconstrução da dicotomia sujeito e objecto, reafirmando-se o regresso do sujeito, no sentido de uma vida social solidária mas também com o desejo de aprofundar o auto conhecimento, de saber mais sobre o desenvolvimento humano e sobre o conhecimento pessoal.

Na segunda ideia, Sousa Santos enaltece o conhecimento vulgar, o que é aplicado na vida quotidiana, que orienta as acções e dá sentido à vida. Neste domínio, refira-se Giddens (2000a) com o sentido que confere ao diálogo aberto e à democracia enquanto espaço de debate e de reflexão em que a confiança se apresenta como princípio estruturante à melhoria das nossas

vidas. Aliás, refere uma *democracia das emoções* para as relações humanas satisfatórias, em que prevaleçam os ideais, o diálogo, a confiança mútua e os princípios democráticos na vida quotidiana. Ainda a este propósito afirma: “a democracia das emoções parece-me tão importante como a democracia política para melhorar a qualidade das nossas vidas” (2000a: 66-67); e salienta ainda que a “democracia das emoções não implica falta de disciplina ou ausência de respeito. Apenas procura colocá-las em perspectivas diferentes” (*ibidem*).

Trata-se, então, de aprofundar o conhecimento em torno do ser humano enquanto ser autónomo, racional, emocional e de enfrentar de um modo crítico e reflexivo, simultaneamente o auto-conhecimento humano e o conhecimento das coisas; isto é, a tensão dialéctica inerente ao *auto-conhecimento e ao conhecimento das coisas*, com serenidade e espírito reflexivo, criador de novas relações e entendimentos.

A importância desta compreensão é crucial para um entendimento significativo, cognitivo, subjectivo e global da Humanidade. Na obra de Paulo Freire encontramos este apelo ao conhecimento e ao discurso humanista, na forma como (re)elaborou um discurso afectivo, utópico, político e polémico, sobretudo nas questões da liberdade, da subjectividade humana e da educação. É neste meandro e nesta lógica que encontramos o desenvolvimento de uma noção de *agência humana*.

Desenha-se, então, um apelo ao conhecimento de nós próprios e das nossas relações, salientando outras formas de saber e de viver. No essencial, ao introduzirmos a questão central da *agência humana*, exigem-se mudanças pessoais e modificações nas organizações sociais, na medida em que se privilegia a comunicação e a intervenção (o agir comunicacional), a dimensão do estudo da acção, cujo enfoque são os actores que agem e atribuem sentidos à sua acção (agir organizacional). Aliás, é no “seu fazer” que (re)fazem a vida pessoal, social, organizacional e cultural.

Se atendermos a Giddens (2000b: 15), “O conceito de agência, envolve a ‘intervenção’ num mundo-objecto potencialmente maleável e relaciona-se directamente com uma noção mais generalizada de *praxis*”. Por sua vez, se

atentarmos em Freire (1999: 77), a *praxis* compreende um ciclo de acção-reflexão-acção, que é radical e central no diálogo (na palavra) e “essencial na educação como prática de liberdade”.

Esta dimensão, que privilegia os actores, as interacções sociais, empáticas, profissionais, faz-nos redescobrir a importância primordial da presença de um tecido social colectivo organizado (Crozier e Friedberg, 1977). Neste sentido, trata-se do desenvolvimento de um sistema de trocas, de relações, de interacções organizacionais, que levam a redefinir o fazer quotidiano e exigem criatividade, inovação e mudança, o que salienta ser na acção e pela acção que ocorre a possibilidade de transformação e mudanças do contexto no sentido do desenvolvimento da autonomia. Voltando a Giddens (2000b: 14), *acção* e *agência* “não se referem a uma série de actos discretos combinados entre si, mas a um *fluxo contínuo da conduta*”.

São as relações sociais de tipo complementar, com a pessoa integrada nessa concepção, que permitirão identificar uma nova radicalidade relacional, comunicacional, isto é, novas condições e possibilidades (oportunidades) de vida. Segundo Lopes (1999: 71), “Considerando-se a comunicação, a comunidade e a intersubjectividade a base do humano e da vida comum, afirma-se que a humanidade não emerge da competição entre iguais, mas do encontro entre desiguais e que no encontro humano há sempre um terceiro elemento, fonte do reconhecimento do outro, a consciência”.

Ao trazermos estas ideias, pretendemos demonstrar que apesar de diversos esforços continuamos, de certo modo, a sobrevalorizar em diferentes domínios (e nas organizações) a racionalidade, descurando a complexidade inerente ao comportamento humano. O pensamento humano vem sendo modificado e influenciado pela mudança social que se opera nas sociedades industrializadas e capitalistas, que evidenciam a competitividade da economia de mercado e afectam o sistema mundial, modificando as estruturas organizacionais e sociais.

Em jeito de balanço, realça-se a desumanização da sociedade, o retorno do indivíduo associal, competitivo e destruidor. Portanto, a emergência de um capitalismo desorganizado mas glorioso, na sua lógica de mercado e na sua influência na (re) estruturação social e económica na base do consumo, que

reclama para as pessoas prazer imediato e efémero. Impõem-se limites estruturais aos desígnios humanos para além da evidência e da força da economia. Esta reflexão pretende alargar o debate, argumentando e evidenciando as diversas fragilidades da visão essencialmente racionalista, com explicações simplistas e deterministas, que não têm em conta a autonomia e o poder da pessoa, a *agência*: um ser com vontade, capaz de pensar, agir, reflectir e escolher.

Ora, é possivelmente nas dimensões do querer reflexivo, da vontade e da escolha que reside a oportunidade de desenvolvimento de uma agência humana autónoma que acentua o simultâneo agir comunicacional e organizacional. A mudança resulta (também) de fenómenos de influência ou de poder. A pluralidade das formas de racionalidade e um conhecimento aberto aos actores, que favoreça contextos de desenvolvimento individual e grupal, serão desafios colocados à escola e novas potencialidades na Educação, para a construção de uma dimensão ética, plural, de desenvolvimento pessoal e social. Ribeiro (1992: 139) explica-nos: “este poder de influenciar, chamado poder social, existe em todo o ser humano, embora circunscrito a certos domínios diferentes de pessoa para pessoa”.

Crozier (1989: 22) reforça-nos estas ideias ao afirmar que “em todo o desenvolvimento de projectos é o recurso humano que vai fazer a diferença. Não se trata simplesmente do recurso humano de que é portador o indivíduo por si só, mas, pelo contrário, do recurso organizacional que representa. O recurso humano pertinente não é uma colecção de indivíduos, mas uma organização, ou, melhor ainda, um conjunto de relações organizadas com uma cultura”.

A importância atribuída, nas organizações, às pessoas e às suas dinâmicas de interacção, à cultura, aos (micro)poderes e às influências, salienta a dependência da autonomia de *uma agência humana*. Na escola (e nas outras organizações), o recurso são as pessoas que diariamente *são e fazem* a escola (ou outras organizações).

A *agência humana* exige não só uma visão relacional (dialógica) e de humanização das interacções humanas, mas também uma participação dos

alunos na sua formação e que pode ser entendida numa perspectiva de desenvolvimento e gestão curricular.

A *agência humana como currículo* valoriza o processo formativo, de imersão na cultura própria, as interações do grupo, os contextos formativos ou profissionais, isto é, o envolvimento dos jovens/alunos nas escolas ou noutras organizações. A mobilização estudantil é parte essencial do currículo.

Estas ideias são defendidas por Fromm (1999: 37, 38) quando constata a falta de alternativas para as sociedades contemporâneas baseadas nos modelos capitalistas e burocráticos e sugere que se estudem novos modelos de reconstrução social para que a imaginação visualize outras alternativas. Com estes pressupostos, o autor analisa os “dois modos básicos de estar no mundo: o modo ter e o modo ser”. Através desta perspectiva revisita alguns “lugares comuns” e dá-nos uma nova visão estimulante, apresentando-nos novos caminhos para a humanidade.

Repare-se nas ideias do autor no que diz respeito ao sentido de aprender em cada um dos modos. Fromm (1999: 37) apresenta-nos assim o sentido de aprender:

“Os estudantes que se incluem no modo ter de existência, ouvem uma lição, escutando as palavras e entendendo a sua estrutura lógica e o seu significado e, o melhor que podem, registam cada frase nos cadernos de apontamentos, para mais tarde poderem memorizar as notas que tomaram e passar no exame. Mas o conteúdo não passou a fazer parte do seu sistema individual de pensamento enriquecendo-o e ampliando-o”.

Por sua vez,

“[...] os estudantes que se relacionam com o mundo através de ser. Para começar, não assistem a nenhuma das aulas, nem mesmo à primeira aula de curso, fazendo tabulae rasae [...] preocupam-se com o assunto porque é algo que os interessa [...] recebem e respondem de um modo activo e criador. No seu espírito surgem novas questões, novas ideias, novas perspectivas. A sua forma de ouvir é um processo vivo. Cada estudante foi afectado e sofreu uma modificação: cada um deles fica diferente após a lição” (ibidem: 38).

Nesta perspectiva, e no que concerne o conceito de aprender, estimulam-se os estudantes a deixarem-se contaminar pelos conteúdos das disciplinas e viverem processos activos e criativos, testemunhando uma vivência não asséptica, mas sim de prazer compartilhado.

Evidencia-se, assim, a agência humana, pela valorização dos recursos humanos, do espírito de equipa e do desenvolvimento social de participação colectiva, que devem ser explicitamente previstos no currículo.

O envolvimento dos estudantes na gestão do currículo traduz-se na relação de ensino-aprendizagem entre pares, nomeadamente através de grupos de trabalho, de pesquisa e investigação e na dinâmica de negociação com os professores e as autoridades. Como afirma Azevedo (2000: 399), “Reconstruir relevância educacional na educação passa necessariamente por reconstruir relevância pessoal para cada uma e cada um dos educandos, no seio de cada instituição educativa”.

O agir organizacional e comunicacional numa agência humana autónoma exige a aceitação da pluralidade das formas de racionalidade e de um conhecimento aberto aos actores, que favoreça contextos de desenvolvimento individual e grupal, traga novos desafios colocados à escola e novas potencialidades na Educação, para a construção de uma dimensão ética e plural, de desenvolvimento pessoal e social assente numa ética do afecto e da relação.

Como refere Barroso (1996b: 10), “o estudo da escola abre-se à influência dos paradigmas interaccionistas de análise que encaram as organizações como construções sociais”. Greenfield e Ribbins (1993: 7) afirmam serem as organizações uma “invenção humana”. Weick (2001: 158), ainda, intitula-as de “construção humana”, querendo com isso mencionar que “decorre da construção mental dos actores” (*ibidem*). É destas visões organizacionais em que as pessoas assumem papéis activos que conferem sentido e interpretação ao seu próprio mundo que integramos a desconstrução ideológica a que nos temos vindo a referir.

A ideia de *agência humana* intensifica-se com as preocupações em torno das práticas autonómicas dos diversos actores em contexto educativo.

Ela é salientada pelos próprios professores que, frequentemente, referem os recursos humanos – as pessoas na organização escola – como fundamentais ao desenvolvimento de verdadeiras práticas de autonomia.

Por outro lado, aumentam os apelos ao conhecimento de nós próprios e das nossas relações nas organizações, convocando outras formas de saber e de viver. É também nesta lógica que se entende o desenvolvimento de uma *agência humana*.

Nas palavras de Lima (2000: 94), “a autonomia da escola, a autonomia da pedagogia (ou do campo pedagógico), não são concretizáveis à margem da *mobilização organizacional* dos sujeitos pedagógicos, isto é, sem as acções e as decisões individuais e colectivas dos indivíduos, grupos e sub-grupos concretos, que *fazem* a educação e que *são* a escola”.

Neste trabalho o autor apresenta e defende a relação entre a *pedagogia da autonomia* e a *autonomia da pedagogia*, sempre concebidas numa dimensão política, reforçando: “Neste sentido, a autonomia da pedagogia (isto é, dos actores, da organização, dos poderes e das decisões, nucleares ao universo pedagógico) é absolutamente essencial à prática da pedagogia da autonomia” (*ibidem*: 97).

Ainda falando sobre o carácter deliberativo das decisões docentes, individuais e colectivas, o autor insiste que “sem a afirmação continuada da sua autonomia, e sem a permanente luta por ela, à margem da tomada de decisões autónomas, é impossível construir a autonomia da escola e exercer uma pedagogia da autonomia” (*ibidem*: 98).

Esta perspectiva sublinha a dimensão política da educação e a visibilidade da acção individual e da educação colectiva, do agir organizacional e comunicacional dos actores, realçando ainda os contextos (desejados enquanto contextos de autonomia relativa) de interdependências comunicacionais e relacionais com que se constroem a(s) possibilidade(s) autonómica(s). Estas oportunidades devem ter também em conta a proposta, por nós já referida, e que é defendida por Lopes (2007), de uma “política pedagógica”, de “capacitação colectiva dos professores” e de uma nova profissionalidade baseada mais em autoria e conhecimento (vale dizer autonomia) e menos em execução.

No essencial, ao introduzirmos a questão central da *agência humana* na construção/reconstrução social dos modelos organizacionais aplicados na escola, privilegiamos a dimensão do estudo da acção, através da qual os actores agem e atribuem sentidos autónomos à sua acção sem recusa da dimensão afectiva-emocional; é no seu fazer (e querer) que constroem uma pedagogia da autonomia e (re)fazem livremente a vida pessoal, social e cultural.

CAPÍTULO IV

POLÍTICAS EDUCATIVAS E AUTONOMIAS

Introdução

Reconhecendo a centralidade da instituição do regime democrático em Portugal e os desejos que antecederam a democratização da sociedade portuguesa como fundamentais para a nossa análise, na organização deste capítulo cercámos os últimos 20 anos de desenvolvimento da política educativa (1986-2006). Deste modo, centramos as nossas abordagens nas décadas de 80 e 90, apesar de nos sentirmos devedores dos impulsos iniciais e democráticos (décadas de 60/70) que originaram novas reformas e novas ideias para a escola e para a educação.

Procuramos, relativamente aos anos de 1980 e 1990, realçar as ideias que estiveram em debate e o paradigma que as informou. Tentaremos ainda analisar essas políticas, simultaneamente no seu sentido mais genérico e na medida em que contribuíram para o contexto de autonomia da escola pública.

1. Das Políticas das Décadas de 80 e 90 às Políticas Actuais

A evolução da escola democrática conheceu, no início da década de 70, o seu desenvolvimento em princípios de democracia e democratização muito ligados à expansão do “direito à educação”.

Este direito universal à Educação, que na Europa surgiu a seguir à 2ª Guerra Mundial, (re)surge em Portugal e manifesta-se como uma das dimensões da *escola de massas*. Este processo da emergência e da expansão da *escola de massas* conhece diferentes momentos histórico-temporais nos diversos países do mundo, de acordo com as especificidades de cada país. Os autores que se dedicam a estes trabalhos mostram que a *escola de massas* foi criada em tempos diferentes nos vários países (séc. XVIII, XIX) mas com um denominador comum: o *princípio da escolaridade obrigatória*. O caso português caracteriza-se simultaneamente pela sua precocidade enquanto “construção retórica” e pela diferença temporal entre a intenção e a realização da educação

de massas. De salientar, nas palavras de Stoer e Araújo (1992: 147), que “apenas na presente década de 90 [do século XX] poderá Portugal finalmente afirmar que possui um sistema de escola de massas, apesar de ter estado na vanguarda, no séc. XIX, quando estabeleceu o princípio da escolaridade obrigatória”. Segundo Araújo (1996: 162), este conceito refere “a intervenção do Estado na educação escolar, tornando-a obrigatória, universal, laica e gratuita, envolvendo um conjunto de processos variados, que incluem a declaração de interesse pelo campo escolar, financiamento, supervisão, definição de currículos, formação do pessoal docente, entre outros”. Neste artigo, a autora, partindo de Soysal e Strang (1989), caracteriza o processo de construção da escola de massas “através da sua ‘precocidade’ mas também através do conceito de ‘construção retórica da educação’” (*ibidem*: 161), articulando estes conceitos com a acção e os limites do Estado. Como nos diz, este processo emergente da expansão da escola de massas foi assim caracterizado mas é preciso atender à especificidade portuguesa, e relembrar e perguntar: “porque foi a expansão da escola de massas tão lenta e precária em Portugal – sobretudo se nos lembrarmos que o Estado português foi precoce no lançamento da escolaridade primária. Que condições contribuíram para esse atraso?” (*ibidem*: 162). Passa, então, a autora a analisar a intervenção do Estado, concluindo que numa primeira fase a resposta estatal prende-se com a relação entre Estados, quer dizer, com o poder menor do nosso Estado (Estado semi-periférico) face a outros Estados mais fortes como, por exemplo, a França e a Inglaterra. Em seguida, e desenvolvendo a perspectiva de um Estado semi-periférico, a autora visibiliza as tensões do próprio Estado e dos diversos grupos sociais entre si e com o Estado, para, nessa medida, compreender a retórica instalada. Como refere (Araújo, 1996: 171), “ Num processo de acumulação lento, como o que caracteriza Portugal neste período, embora o Estado desempenhe um papel importante na regulação económica, não é um Estado que disponha de recursos económicos extensos. Ao mesmo tempo, é um Estado que enfrenta problemas de legitimação e que procura enquadrar a sua acção por referência aos processos seguidos nos países centrais”. Com efeito, a instalação e manutenção da retórica de uma escola de massas é favorecida por um período de heterogeneidade da sociedade portuguesa, cuja

actividade do Estado procurava “normalizar” através de marcas e até normas e legislação específicas. Como conclui Araújo (*ibidem*: 172), “parece ter sido o relativo elevado grau da própria autonomia relativa do Estado, em simultâneo com as autonomias relativas do ‘espaço de trabalho’ e do ‘espaço doméstico’, que condicionaram a expansão da escola de massas em Portugal”.

Durante o período que nos ocupa, é com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que se fecha verdadeiramente o ciclo da revolução, implementando-se a escolaridade de nove anos, laica, gratuita e obrigatória, encerrando o denominado período de normalização (76/86), e abrindo uma nova fase política na Educação, protagonizada pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE).

Como afirma Correia (2000: 5), “Qualquer discurso sobre as transformações produzidas no campo educativo em Portugal depois de Abril de 1974 terá de ser um discurso sobre os discursos educativos” no sentido de que lhes cabe um papel estruturante nas decisões e políticas educativas e nas controvérsias das opiniões daí ocorridas. Aliás, neste seu trabalho, o autor caracteriza quatro definições de educação que inspiram outras tantas ideologias educativas referenciando cada período:

- Anos 70 / Definição política da Educação / a ideologia democratizante;
- Anos 76 / Definição jurídica da Educação / a ideologia democrática;
- Anos 80/Definição económica da Educação / a ideologia da modernização;
- Anos 90 / Definição organizacional / a ideologia da inclusão.

No Quadro IV.1 apresentamos as principais ideias que a seguir vamos desenvolver.

Quadro IV.1. A administração educacional em Portugal (1980-2000)

	CONCEITOS CHAVE	PARADIGMA	PAPEL DO ESTADO	PERFIL DO PROFESSOR	DOCUMENTOS MARCANTES	MINISTROS DA EDUCAÇÃO
ANOS 1980	Democratização Direcção Democrática Heteronomia Gestão Profissional (Mudança, Reforma)	Tendência para uma definição economicista da Educação Ideologia da modernização Educação de qualidade (escolas de excelência, modernização, competitividade, eficiência)	Fecha-se o ciclo revolucionário Reforma global Estado regulador	Professor pedagogo e técnico	LBSE CRSE (Documentos preparatórios) Decreto-lei nº 43/89	Vitor Crespo (80/81) Fraústo da Silva (83) José Augusto Seabra (83/85) João de Deus Pinheiro (85/87) Roberto Carneiro (87/91)
1990	Modernização e Qualidade (Progresso, sucesso, igualdade) Definição organizacional da Educação Autonomia Contratualização	Modernização da Educação Reforço da qualidade (modernização, racionalização e privatização) Territorialização (desconcentração, descentralização) Concertação social (parcerias, negociação, participação, responsabilidade diálogo / pacto educativo) Ideologia da inclusão (educação para todos, equidade, humanização)	Poder crescente do Mercado e crescente regulação pelo Estado Mercado educacional <i>mitigado</i>	Professor controlador e avaliador Professor social, polivalente e autónomo	Autonomia e gestão (Decreto-lei nº 172/91) Estrutura curricular e exames nacionais Lei orgânica do ME de 1993 Novo sistema de avaliação dos alunos Revisão curricular participada Regime de autonomia e gestão (Decreto-lei nº 115-A/98)	Roberto Carneiro (87/91) Diamantino Durão (91) Couto dos Santos (91) Manuela Ferreira Leite (91/95) Marçal Grilo (95/99) Guilherme Oliveira Martins (99)
2000	Cortes orçamentais Tendência para privatização Exames nacionais Rankings	Transição Contenção da despesa pública Agrupamentos Reforço da perspectiva economicista Recentralização	Estado regulador e controlador	Professor gestor (técnico e regulador)	Suspensão da reforma curricular do secundário Novo estatuto disciplinar Lei dos agrupamentos 2001 Revisão da LBSE	Guilherme Oliveira Martins (00) Santos Silva (02) Júlio Pedrosa (02) David Justino (02/05)

Elaborado, entre outros, a partir de Estêvão (1998), Lima (1998a; 2000b), Afonso (1998) e Formosinho, Ferreira e Machado (2000: 63) e vários artigos de jornal e site www.portugal.gov.pt.

Os anos 80 reforçam um conjunto de características típicas das sociedades de capitalismo avançado ou desorganizado, exacerbando as necessidades do consumo e uma exagerada confiança no mercado, acentuando a liberdade de escolha do indivíduo a par da desconfiança nas ideologias do social e do colectivo.

Sendo assim, observam-se constantes apelos, enunciados pelas próprias políticas da educação, baseados nas novas necessidades e exigências económicas, em que se exprime a subordinação da Política Educativa às Políticas Económicas, aos desígnios e conjecturas das políticas industriais, económicas, empresariais, típicas do mercado, abandonando-se as preocupações democratizantes precedentes.

Na década de 80 assistimos à progressiva desvalorização dos discursos democráticos com enfoque na construção de uma escola democrática e avançamos a par dos países mais industrializados e capitalistas com preocupações de eficácia, qualidade e modernização na educação, o que alguns autores denominam mesmo de questões de “*performance*”, de *novo vocacionalismo*, de modernização.

Encontramos este tipo de abordagens, em pleno contexto de reforma, em trabalhos de autores como Afonso (1995; 1997; 1998), Correia (1998; 1999), Correia, Stoleroff e Stoer (1993), Dale (1994), Estêvão (1998; 2001; 2002), Formosinho (1988), Lima (1988; 1992; 1994; 1995), Stoer (1986; 1994), Stoer e Dale (1999) e Stoer, Stoleroff e Correia (1990), entre outros.

Este papel instrumental da política, que acentua a valorização do eixo escolaridade-mercado de trabalho, em vez do eixo educação-democracia, tendo por base a modernização da economia, é designado por *vocacionalismo*, e em Portugal por *novo-vocacionalismo* (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990: 11-53). Sobre este assunto Stoer (1993; 1994)¹ referiu a versão do “novo vocacionalismo” na tendência de valorização do eixo escolaridade-mercado de trabalho e na formação de recursos humanos qualificados para a modernização

¹ O autor mencionou estas tendências numa comunicação proferida na II Conferência Internacional de Sociologia da Educação (em 1993, em Faro, e num artigo que foi publicado em 1994). Na comunicação intitulada: “O Estado e as Políticas Educativas: uma Proposta de Mandato Renovado para a Escola Democrática” apresentou, identificou e esclareceu estas dimensões vocacionalistas.

da economia. Isto é, as medidas vocacionalistas visam a valorização do eixo escolaridade *versus* mercado de trabalho em detrimento do eixo da educação *versus* democracia.

Ainda a este propósito, Stoer, Stoleroff e Correia (1990: 11) defendem que as políticas educativas da década de 80 do século XX a curto e médio prazo assentam numa perspectiva que dá visibilidade à economia, à valorização do eixo escolaridade e mercado de trabalho e que pretende através da “formação de recursos humanos qualificados como condição da modernização originar uma nova tendência a que aqui se chama ‘vocacionalista’”. Como defendem, implícita na noção de “novo-vocacionalismo” temos “a ideia de um ‘novo’ instrumentalismo ou um ‘novo’ economicismo na tutela do Estado face à relação entre sistema educativo e o mercado de trabalho. A competição económica e a ‘revolução’ tecnológica parecem, de facto, ressuscitar entre os decisores políticos as perspectivas funcionalistas sobre a relação entre o ensino e o mercado de trabalho, apesar das críticas a que estas perspectivas foram submetidas durante os anos 60 e 70” (*ibidem*: 21).

Nas palavras de Stoer e Araújo (1992: 147), “o ‘novo vocacionalismo’ está relacionado com os efeitos da política educativa *produtivista* enquadrada e veiculada através de um discurso de modernização. Na verdade, e como era de esperar, é este discurso que tem promovido a consolidação da escola de massas no país”.

Este processo tem, como condição essencial de modernização, o reforço e a especialização de recursos humanos como potenciadores de qualificações desejáveis no mercado de trabalho. Esta tendência de valorização escolaridade-mercado e de formação de recursos para a modernização da economia é então designada por vocacionalista, reflectindo-se na reforma educativa e em algumas medidas concretas, nomeadamente no Projecto

Minerva² e nas Escolas Profissionais³. Como referem, Stoer, Stoleroff e Correia (1990: 12), “Com efeito, os apelos constantes às novas ‘necessidades’ económicas exprimem, de facto, uma subordinação da política às preocupações conjunturais das políticas industrial e económica e o consequente abandono de preocupações democratizantes”. Mais ainda, o reforço de iniciativas Estatais, quer através de organismos de Estado (Gabinete de Ensino Tecnológico Artístico – GETAP, Instituto de Emprego e Formação Profissional – IEFP, Projecto Minerva, entre outros), quer através de políticas de reforma (inicialmente com Veiga Simão e, depois, com Seabra) e de legislação específica pretende garantir as ligações da escola com o mercado de trabalho e com a economia, nivelando as aspirações dos jovens e promovendo o trabalho assalariado. “Com efeito, parece ser determinante na formulação da política educativa portuguesa, nos anos 80, um esforço de conciliar formação [...]. Trata-se de uma ‘lógica’ híbrida que leva ao reforço de um dualismo educativo (eventualmente em consonância com um dualismo tecnológico, característico de um sistema produtivo-organizacional do neo-fordismo). É uma versão portuguesa do ‘novo vocacionalismo’ que veicula essa lógica, ao mesmo tempo que tenta compatibilizar as suas contradições” (Stoer, Stoleroff e Correia, 1990: 46). Nesta ambiguidade progressiva, e com o sentido de cooperação de lógicas aparentemente contraditórias, em vez de perspectivas mais críticas e alternativas para a escola democrática, o que se observa é a “subordinação da política educativa a uma política económica cuja função é ajustar o sistema económico português às modificações da divisão

² Tratou-se de um programa piloto cujo objectivo era capacitar os professores para o uso das novas tecnologias e aplicá-las no contexto pedagógico desenvolvendo o ensino por computador. Esta preocupação com a utilização de tecnologias tem ligações com a modernização e com as tendências vocacionais.

³ Quer a reestruturação do ensino profissionalizante quer a criação das escolas profissionais são intervenções do Estado que pretendem expandir a formação e a qualificação numa evidente relação com o mercado de trabalho. Dizem Correia, Stolerof e Stoer (1993: 41) que a divisão do trabalho no campo da formação tem uma intervenção educativa inserida na produção de qualificações pós-fordistas; nas suas palavras, em relação a ambas as medidas: “a criação das Escolas Profissionais são intervenções que visam aumentar a capacidade de resposta do campo da formação a solicitações do mercado de trabalho, o que contribui para o carácter neo-Fordista da mão-de-obra que aí se produz, já a intervenção do Projecto Minerva, ao visar promover a alfabetização informática de toda uma geração, inscreve-se num processo de formação de uma mão-de-obra pós-fordista”.

internacional do trabalho” (*ibidem*: 47) em quase total prejuízo do desenvolvimento de uma escola democrática.

O “discurso educativo” da modernização dos anos oitenta prossegue legitimando a competitividade económica do país e sustenta-se na formação e no desenvolvimento tecnológico “onde emergiria uma nova divisão de trabalho assente na figura mítica do novo trabalhador polivalente, autónomo e altamente qualificado” (Correia, Stoleroff e Stoer, 1993: 30) e que veicula, em certa medida, um “discurso pedagógico do tipo empresarial” para a escola, ainda que com prejuízo para estas e mesmo não estando as empresas interessadas nesta articulação dos campos educativos e empresariais: “Embora se não deseje a intervenção directa do mundo empresarial na educação, constitui uma das características deste discurso o facto de nele se admitir ser a educação o instrumento privilegiado da modernização da indústria” (*ibidem*: 43). De facto, em nome da escola democrática e da igualdade de oportunidades, muitas tensões paradoxais têm sido desenvolvidas e retomadas; “o mesmo discurso voltou, com nova roupa, mas com os mesmos defeitos” (*ibidem*: 48). E, no entanto, “A escola democrática previa, de facto, outra solução. Não era reproduzindo no sistema educativo as hierarquias e desigualdades que existem num mundo de trabalho estratificado e pouco democrático na sua organização que se ia proporcionar uma igualdade de oportunidades para o sucesso escolar” (*ibidem*: 47).

Por sua vez, Barroso (2003a) realça a importância que a educação e a escola têm ocupado no âmbito da comunicação social a partir do final da década de 80 do século XX, e consequentemente na sociedade, em que são discutidos temas recorrentes, tais como a violência e a indisciplina, a perda de autoridade, as classificações e os maus resultados a matemática e os *rankings*, entre outros: “De um modo geral, a maior parte destes escritos (e de outras intervenções públicas veiculadas pelos *media*) oscilam entre dois registos discursivos radicais: a *dramatização da crise* e a *diabolização da mudança*” (Barroso, 2003a: 10). Explica-nos ainda o autor que, no primeiro caso, se constrói uma retórica exacerbada dos problemas educacionais com o intuito de se fundamentar o recurso a pedagogias do passado, elitistas e autoritárias por oposição às “novas pedagogias” responsáveis por todos os problemas ou,

então, se argumenta pela alternativa de uma gestão de privatização face à ineficácia do Estado e, portanto, apresentam-se perspectivas e políticas de pendor conservador ou neoliberal. No segundo caso, acentua-se a desconfiança persistente e generalizada em relação a qualquer medida ou proposta de mudança regulatória, tal como autonomia, descentralização, participação dos pais e da comunidade e processos de avaliação, entre outros. Para Barroso (*ibidem*: 11), “reina uma visão maniqueísta” em que é dominante o discurso sobre a crise com a pretensão de pôr em causa o papel do Estado na educação e de subordinar as questões pedagógicas a lógicas de eficácia e eficiência e critérios de qualidade do mundo empresarial e de acordo com as regras do mercado; como destaca “ Na verdade, ‘a privatização da escola pública’ e a ‘criação de mercados educativos’ não são, normalmente, apresentadas como um fim em si mesmas, mas como uma ‘modernização’ da organização e da gestão das escolas e uma ‘melhoria’ do serviço prestado” (*ibidem*: 13).

Em torno destas preocupações se organizou o projecto Reguleducnetwork⁴, que “comparou as modalidades da regulação pública ao nível do ensino secundário de cinco países [Inglaterra, Bélgica, França, Hungria e Portugal], e procurou estudar o modo como a emergência de novas modalidades de regulação têm contribuído, ou não, para um agravamento das desigualdades escolares” (Maroy, 2006: 229). As conclusões apresentam modos de regulação variáveis e complexos que ultrapassam o estudo da regulação pública, desviando-se de uma análise localizada, central ou intermédia, acabando por evidenciar outras regulações resultantes das interacções nos contextos educativos – “regulação de quasi-mercado” (que consiste na expansão de mecanismos de mercado como a promoção da livre escolha da escola por parte dos pais e encarregados de educação) e “regulação interna das escolas” (que diz respeito às lógicas de acção de cada comunidade escolar).

Apesar das diferenças políticas dos Sistemas Educativos dos diferentes

⁴ “Changes in Regulation Modes and Social Production of Inequalities in Education Systems: a European Comparison” (Reguleducnetwork).

países, os autores encontram convergências nas políticas educativas nos últimos 20 anos, e que consistem 1) na tendência para o aumento da autonomia na governação das escolas a par do aumento de mecanismos, meios e instrumentos de controlo que se evidenciam nas políticas de avaliação e supervisão das práticas; 2) na tentativa de equilibrar os sistemas de centralização e descentralização, que encontra uma tendência de maior centralização nos países de tradição mais descentralizada e uma descentralização nos de tradição centralista; 3) no aumento a vários níveis de registos de avaliação externa; 4) na expansão de lógicas mercantis com expressão na livre escolha da escola pelos pais; e 5) numa política de desenvolvimento da oferta educativa e escolar. Não obstante, e dada a especificidade e a particularidade de cada um dos sistemas educativos, encontram-se também divergências que se podem resumir, por um lado, à importância que é dada a cada uma das políticas propostas e ao seu consequente desenvolvimento (a título de exemplo, refira-se o desenvolvimento do mercado educacional, que nos países anglo-saxónicos atinge uma maior intensidade e expansão do que em Portugal ou França), e observando-se na implementação das medidas políticas muitas contradições e misturas de lógicas, e, por outro lado, ao alargamento do conjunto e da variedade de fontes (Estado, organismos locais ou regionais, comunidades entre outros) e meios responsáveis pela regulação a vários níveis e com diferentes intensidades e mecanismos reguladores (dispositivos de controlo comunitário ou avaliativo). Estas divergências provocam o “aumento da multiregulação, que não implica, necessariamente, mais ordem, ajustamento ou cumprimento legal, pois resultam muitas vezes em importantes contradições e tensões. Assim sendo, poderemos assistir a um aumento da fragmentação das políticas e acções em cada escola” (Maroy, 2006: 233).

1.1. As Políticas Híbridas

Neste período (1980-2000), na Política Educativa em Portugal, e segundo Afonso (1998: 210), assistiu-se às tensões entre a continuação da expansão do Estado, na tentativa de uma maior realização da igualdade de

oportunidades e de democratização da escola pública, e à tentativa de reduzir a acção do Estado abrindo o campo à iniciativa privada e à concretização de uma maior liberdade de ensino, apelidada de *neoliberalismo educacional mitigado* (*ibidem*) As políticas educativas e a reforma em contraciclo, em meados da década 85/95, desenvolvem, paradoxalmente, o discurso da democratização subordinado a ideologias da modernização; assistimos, assim, à simultaneidade da expansão do Estado com políticas igualitárias e de democratização da escola pública e à redução do Estado pelo mandato outorgado à iniciativa privada para a Educação (por exemplo, com o Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal – PRODEP).

Sobre este assunto, Barroso (2003b) alerta para a eficiência do modelo empresarial em que a lógica de mercado aparece de formas mais ou menos explícitas na justificação e nos modelos referentes a certas “medidas políticas, em particular, as relacionadas com a autonomia, a gestão e a avaliação das escolas” (*ibidem*: 80). O autor, a propósito da política educativa da governação social-democrática (1985-1995), relembra Afonso (1998), sublinhando que durante este período “estas medidas raramente ultrapassaram ‘um neoliberalismo educacional mitigado’ (*ibidem*).

Prosseguindo na análise, Barroso (2003a) realça que o hibridismo aparece comumente nos processos de regulação e, genericamente, diz respeito “à sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e acção políticas, o que reforça o seu carácter ambíguo e compósito” (*ibidem*: 29). Deste modo, o hibridismo sublinha um carácter político paradoxal, misto e plural de oposição a formas dicotómicas e que permite dois níveis de manifestação: ao nível das relações entre os países, o de uma certa passividade dos países da semi-periferia em usar os modelos de regulação dos outros países sem ter em conta a sua própria especificidade; e ao nível da utilização simultânea de modelos de regulação divergentes, tais como o “modelo de regulação pelo Estado” e o modelo de “regulação pelo mercado”. Ainda segundo o autor, as consequências são evidentes: “Em primeiro lugar, o

‘hibridismo’⁵ põe em causa (ou relativiza) o uso de taxionomias [...] e nem sempre existe coincidência, quanto ao que é público e privado, centralizado e descentralizado, estado e mercado, etc. [...] Em segundo lugar, o ‘hibridismo’ faz com que a caracterização dos processos de regulação, num determinado país, não se possa fazer a partir de normas isoladas e situações avulsas, reduzindo estes processos a um ‘jogo de soma nula’ entre dois únicos pólos de regulação: o que o estado – público – centralizado perde, o mercado – privado – descentralizado ganha, e vice-versa ” (Barroso, 2003a: 31).

Estêvão (2006), sobre as questões da regulação do sistema educativo, segue Demailly (2001) e realça encontrarem-se diferentes regulações “a coexistirem ambigualmente no seio do mesmo actor colectivo ou numa mesma realização prática” (*ibidem*: 252). Ainda a este propósito de um sentido empresarial para a escola, o autor afirma que este tempo “entrou num período de regulação modernizadora que, a nível normativo, se manifesta já não tanto na obrigação de meios mas na obrigação de resultados e na eficácia” (*ibidem*: 252-253). Atento aos modos regulatórios, refere o reforço do pilar da regulação através das perspectivas neoliberais que privilegiam a actividade de um mercado educativo “de uma forma mais parcimoniosa, de um ‘quase-mercado educativo’, em que as fórmulas liberalizantes e privatizadoras, visando separar a articulação entre o social e o económico e tendo em vista ainda o aumento da concorrência e competitividade, ganham primazia como solução para a crise e a alegada falta de qualidade da educação” (*ibidem*: 253).

Esta perspectiva da competitividade (da qualidade das *escolas de excelência*, consideradas como políticas da nova direita) de um Estado regulador que se abre ao mercado e à iniciativa privada, e com a tónica dominante no sucesso e na qualidade educativa, irrompe, accionando, como defende Dale (1994), os chamados mecanismos de mercado educacional (de “quase-mercado”)⁶.

⁵ Para Barroso (2003a: 31), encontram-se exemplos deste hibridismo no conceito de “quase-mercado” proposto por Le Grand (1996).

⁶ A este propósito, e numa comunicação apresentada na Universidade do Minho no Fórum de Administração Educacional, Ball (2001), num texto intitulado: “Reformar Escolas, Reformar Professores e os Terrors da *Performatividade*”, dá-nos conta das preocupações centrais quanto ao contexto da reforma educativa: “Os elementos-chave do ‘pacote’ da reforma (Continua na página seguinte)

Estêvão (2002) neste pressuposto precisa que “a expansão de ideologias descontextualizadas de gestão (como será o caso da ideologia da qualidade total, da gestão de recursos humanos, das organizações aprendentes ou até de certas concepções de formação profissional, todas integráveis no conceito de tecnologias específicas de *performatividade*), com resultados visíveis noutras áreas, possa vir a forçar a sua aplicação ao campo da educação em nome precisamente da racionalização veiculada pelo discurso e estruturas mundiais” (*ibidem*: 35). Refere, então, o autor o entendimento da escola enquanto “organização polifónica” para alertar para a pluralidade de lógicas metafóricas presentes na escola (a da eficácia industrial, a da concorrência e regulação pelo mercado, a da solidariedade cívica, entre outras) e que dificultam a administração e compreensão do governo da escola porque exigem um outro diálogo e comunicação na escola.

Nesta linha de pensamento, Formosinho *et al.* (1998: 107) identificam “discursos e orientações políticas de inspiração gerencialista e tecnocrática, associados às exigências de ‘modernização’ legitimadoras de políticas [...]”. Por sua vez, Barroso (2003a) refere que os argumentos dos defensores da existência de mercados educacionais e da privatização da escola afirmam mesmo que estas medidas “constituem a melhor maneira de garantir a ‘qualidade da democracia’ (por oposição à ‘democratização da mediocridade’), a ‘verdadeira’ igualdade de oportunidades (baseada no mérito e na promoção dos melhores, independentemente das suas origens sociais), a articulação entre interesses individuais e colectivos (com a ‘livre escolha da escola’ pelos pais e a regulação pelo mercado), a correcta gestão dos dinheiros públicos [...]” (*ibidem*: 13). É neste quadro que o autor defende “uma ‘repolitização’ do debate sobre a educação e a escola” (*ibidem*: 14).

O início da década de 90⁷ espelha o impulso de *territorialização das políticas educativas* (Formosinho *et al.*, 1998: 110) numa tensão entre uma prática educativa centralizada e concentrada e uma retórica (um discurso)

educativa – que é aplicada com igual vigor em escolas, faculdades e universidades – são o mercado, o managerialismo e a performatividade”.

⁷ As mudanças que chegaram do Leste, os efeitos do fenómeno da globalização e a guerra na Europa contribuíram para as incertezas e os paradoxos desta década.

descentralizador e desconcentrado. Leite (2005: 15) alerta-nos para a naturalização do conceito e para a sua ocorrência num período de expansão de ideias de mundialização, em que o conceito de globalização se desenvolve; por isso, sublinha a *territorialização* como “valorização do local”, realçando a sua emergência paradoxal, a par do conceito de globalização que se lhe opõe.

Já Barroso (1999: 129-130), a este propósito, salienta as implicações nas políticas e na administração educacional, ou seja, na redefinição do papel do Estado, situando a territorialização “entre o global e o local”: “com o aparecimento de formas emergentes de territorialização das políticas educativas, com a redefinição do papel do Estado (que adquire uma função essencialmente reguladora), com a partilha de poderes entre a Administração central, local e as próprias escolas, com a afirmação dos poderes periféricos, com a mobilização local dos actores e com a contextualização da acção política”.

Leite (2005: 16) esclarece que “o paradigma da globalização aponta para uma certa uniformidade imposta pelas superestruturas e gera morfologias organizacionais semelhantes. A territorialização acarreta a focagem no específico e no particular num estabelecimento de redes sociais e institucionais locais, podendo, por isso, gerar morfologias organizacionais diversas”. Contudo, esta aposta no local pressupõe uma educação de qualidade baseada na confluência das escolas com as organizações locais e uma assunção de responsabilidades dos territórios locais, tendo “como crença que essas medidas políticas educativas e curriculares gerarão uma educação de melhor qualidade, e permitirão a constituição de comunidades de aprendizagem e, por isso, contribuirão também para um melhor desempenho dos órgãos centrais” (*ibidem*). Neste âmbito, e acentuando a responsabilização dos agentes educativos locais, diz-nos a autora que “o que se tem veiculado é o discurso da autonomia e a tentativa de institucionalização de procedimentos organizativos que façam das escolas e dos professores decisores curriculares” (*ibidem*: 20). Aliás, no Decreto-lei nº 115-A/98 pode ler-se: “A concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e complementaridade dos projectos, na valorização dos diversos intervenientes

no processo educativo [...] Trata-se de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades”.

Ainda a este propósito, Lopes (2007), mencionando “que esta vontade é confirmada e desenvolvida” nestas políticas e em documentos anteriores e regulamentares da administração e da gestão do sistema educativo (Decreto-lei nº 769-A/76, LBSE, Decreto-lei nº 172/91 e Decreto-lei nº 115-A/98), relembra a desarticulação persistente entre os discursos e as práticas. Também Verdasca⁸ (1995: 13), a este nível, afirma: “Temos assistido nos últimos anos, mais propriamente a partir da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a um discurso político e normativo (porventura não a uma prática) que tem esboçado algumas tendências para a valorização e aceitação da construção de espaços de autonomia aos níveis regional e local da administração educativa”. Aliás, e no desenvolvimento da sua investigação, tende “a identificar uma determinada cultura de gestão escolar como factor facilitador da responsabilização, valorização e, conseqüentemente, da edificação de uma identidade própria dos estabelecimentos escolares” (*ibidem*).

Apesar de iniciada na década de 80, a Reforma Educativa é apresentada nos discursos e nos factos de 90 como inovadora, na medida em que refere a autonomia das escolas, o projecto educativo, a abertura da escola à comunidade educativa, nas suas propostas de avaliação formativa e formação centrada na própria escola. Como palavras-chave ou termos-chave estruturadoras(es) desta reforma, poderemos referir: Qualidade, Progresso, Modernização, Sucesso para Todos, Igualdade e Democracia. De salientar que, a partir do 25 de Abril de 1974, inicia-se um processo de estímulo à participação e envolvimento nas políticas educativas. Volvido o entusiasmo

⁸ Neste trabalho, o autor propõe como principal objectivo um conjunto de instrumentos metodológicos capazes para uma outra abordagem da problemática da gestão escolar e, através de uma cultura de gestão escolar, conseguir-se a “(re)valorização e a (re)afirmação da função da escola” (Verdasca, 1995: 13) para a comunidade educativa e, portanto, para e com os professores. O envolvimento em projectos que combinem soluções organizativas que afirmem a escola, evidenciem a confiança nos professores e na sua acção educativa e que contribuam para o sucesso escolar dos jovens, como é o caso do projecto “Turma Mais”, continuam a mobilizar o autor, para que a “Indiferença, a descrença e a perda de confiança social” (Verdasca, 1995: 18) não se instalem definitivamente na sociedade, desacreditando a escola e a possibilidade de mobilização de gerações tradicionalmente desfavorecidas.

inicial e a vontade e a convicção militante da mudança que ocorreu durante o período revolucionário, assiste-se, durante a normalização, através das orientações e das políticas para a definição organizativa da governação do sistema escolar e do quotidiano pedagógico, à necessidade de partilhar e conferir mais poderes decisórios às escolas e aos professores.

Sobre este pano de fundo da ideologia educativa de pendor neoliberal, em que se acentua o papel económico da educação com apelo à realização individual e ao sentido meritocrático da igualdade de oportunidades, está o discurso da qualidade e da exigência técnica e o apelo a uma “pedagogia do esforço”; neste quadro, desvaloriza-se a escola como espaço cultural e valoriza-se o mundo do trabalho ao qual a escola deve dar resposta (trata-se, portanto, de reforçar a instrumentalização da política educativa como meta da política económica).

A segunda metade da década de 90 caracteriza-se por um novo discurso, celebrizado pela *paixão* na educação. A estratégia de criação de um clima sereno e consensual, esquematizado em várias mesas de negociação, acompanhadas por grupos de trabalho e consultoria, investe também nos “fazedores” de opinião pública apelando à parceria e à concertação social. É disto exemplo o processo de *revisão curricular participada* no ensino secundário, que aparentemente envolveu um largo número de participantes. Entretanto, o Decreto-lei nº 115-A/98 de 04 de Maio, definindo o novo modelo de autonomia e gestão das escolas básicas e secundárias, surge como uma medida de natureza estrutural em que se retoma o essencial do Decreto-lei nº 172/91, mas com alterações que visam o consenso entre os professores e as suas organizações.

1.2. A Governação das Escolas

Do ponto de vista da governação e da gestão das escolas dos ensinos básico e secundário, podemos considerar um período de gestão autocrática (desde o século XIX, com a criação dos Liceus – a reforma de Passos Manuel, passando pela reforma de Carneiro Pacheco em 1936 e pela de Pires de Lima em 1947, até à reforma de Veiga Simão em 1973), seguido de um tempo

(1974-1976) que inclui o período revolucionário de dois anos; com a promulgação do Decreto-lei nº 769-A/76 de 23 de Outubro, inicia-se o período da normalização e quase toda a década de 80, onde se (re)conhecem como principais documentos a Lei de Bases do Sistema Educativo e o Decreto-lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro, e finalmente um período que representa a última década do século XX e que produz legislação específica sobre o estatuto da carreira docente e os modelos gestionários da autonomia escolar.

A “Gestão Democrática”, após o 25 de Abril de 1974, passou por um período revolucionário⁹, “auto-gestionário” (Lima, 1992), de ensaio de uma “democracia directa” (74/76) onde o órgão fundamental da escola era as comissões de gestão. Mais tarde, no governo das escolas públicas, durante o chamado período da “normalização educativa”, o governo das escolas ficou entregue aos Conselhos Directivos.

Segundo Lima (2006b: 10) “a autonomia da escola representou o elemento mais significativo da primeira edição da gestão democrática”, apesar de não ter sido considerado o conceito essencial, na medida em que se falava de gestão ou governação democrática; foi, no entanto, “de autonomia que verdadeiramente se tratou quando, em muitas escolas, se operou um ensaio autogestionário e se passou a exercitar uma autonomia de *facto*, embora não de *jure*, através de processos de mobilização, de participação e de activismo que afrontaram os poderes centrais” (*ibidem*). Assistiu-se em várias escolas do país a movimentações (reuniões plenárias de professores, abertura à participação dos alunos e de outros membros da comunidade, eleição ou designação de órgãos colegiais, entre outros), que constituem (a par da confirmação da investigação durante esse período) uma efectiva expressão de uma autonomia não decretada mas praticada. Como refere o autor, estas práticas organizacionais não foram valorizadas como processos práticos de aprendizagem decisória e autónoma das escolas, mas antes definidas “como um problema a resolver e como um desafio à autoridade do poder central, [...]”

⁹ Nas escolas, este foi um período simultaneamente de grande liberdade e autonomia individual, mas também colectiva, com participação e envolvimento dos vários protagonistas das mudanças, em que se experimentaram, com entusiasmo, novidades e uma maior abertura e participação de todos na escola.

e o governo voltará a legislar no sentido de procurar estancar as práticas autonómicas, tentando proceder a uma normalização precoce do governo das escolas e impondo um ‘modelo de gestão’ uniforme, baseado na criação de três órgãos (conselhos directivo, pedagógico e administrativo)” (*ibidem*: 11).

No período de normalização, e a partir da tomada de posse do I Governo Constitucional e da publicação do Decreto-lei nº 769-A de 1976, no que diz respeito às escolas preparatórias e secundárias, conhecesse o primeiro documento legal de enquadramento jurídico. Aí se mantiveram e definiram as competências dos três órgãos máximos da escola: o Conselho Directivo, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. A partir deste documento, são repostas, em certa medida, as características de um poder central e clarificado e assume-se a democracia representativa. Entretanto, aguardava-se a publicação de uma Lei de Bases para o Sistema Educativo (LBSE) e discutiam-se vários projectos dessa mesma lei.

Os debates foram sendo intensificados em torno dos conceitos de descentralização, desconcentração, participação, autonomia e formação dos professores, incentivando-se os estabelecimentos de ensino para a tomada de decisões. Para estes debates e para as novas perspectivas em Educação, contribuíram o desenvolvimento das Ciências da Educação em Portugal e os estudos organizacionais desenvolvidos no âmbito da Sociologia e da Administração Educacional, impulsionados também pelos trabalhos realizados, a partir de meados da década de 80, pela Comissão para Reforma do Sistema Educativo (CRSE).

Este sentido impulsionador da autonomia das escolas, na perspectiva de muitos professores, é, no fim da década de 80, ratificado no Decreto-lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro, que regulamentou o regime jurídico da autonomia dos estabelecimentos de ensino básico e secundário de uma forma diferenciada, de acordo com as especificidades e os ritmos de cada escola. Abriu-se assim um leque de possibilidades às escolas de experimentarem perspectivas de gestão, de flexibilização de currículo, de trabalho de projecto, de animação social e cultural, de criação de clubes, entre outras.

No início da década de 90 surgiu um modelo experiencial que foi debatido e aprofundado e que pretendeu ser inovador, alargando o campo de

regulamentação a todas as escolas dos diferentes níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao secundário. Este “novo modelo de administração, direcção e gestão das escolas” (Decreto-lei nº 172/91 de 10 de Maio) entrou em vigor em regime experimental. Durante esse período, alargaram-se os campos de intervenção através de projectos, programas educativos e sistemas de incentivo à educação, que resultaram numa alargada panóplia de modalidades co-financiadas, de intervenção na comunidade e com diferentes colaboradores. A importância deste documento, como referem Formosinho e Machado (1999: 111), “advém-lhe da *concepção pluridimensional da escola*, que, coerentemente com a *Lei de Bases do Sistema Educativo* [...] [promoveu] princípios de democraticidade, de participação, de integração comunitária e de autonomia da escola corporizada no seu projecto educativo”.

Esta aplicação de um modelo experimental foi acompanhada no terreno por uma equipa de avaliação, o Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA), que permitiu identificar vários aspectos – recomendações, alterações e conclusões, tendo em vista a implementação de uma política de gestão e administração das escolas.

Ora, esta perspectiva de reforma da administração escolar foi de facto desenhada tendo aquela experiência em conta, as análises e contributos da CRSE.

Posteriormente, um estudo prévio, solicitado pelo Ministério da Educação (Barroso, 1997), onde são definidos alguns princípios e características a que deve obedecer a implementação da autonomia, respeitando os ritmos da escola e desenvolvendo-se de uma forma gradual através da contratualização da autonomia por parte das escolas.

Como vimos referindo, o desenvolvimento de pendoros mais democráticos nas escolas portuguesas advém de um longo e progressivo período de evolução de normas e legislação no domínio da administração escolar, naturalmente associado a outros movimentos sociais e ideológicos que se espelham na maior participação e liberdade das pessoas na vida e na sociedade.

Ora, estes factores de mudança, observados quer na vida social quer nas escolas, levaram à emergência de um movimento de ideias que favoreceu os ideais autonómicos para as escolas.

Nas palavras de Formosinho, Ferreira e Machado (2000: 103-104), “**a progressiva evolução normativa da administração das escolas** [a negrito no texto], iniciada com a aprovação da LBSE, em 1986, e, sobretudo, com o debate público que se seguiu à divulgação das propostas da CRSE, em 1988, veio introduzir nas escolas a apetência por novos modelos de decisão”. Assim, a própria LBSE escolheu este modelo de participação nas decisões e estas ideias ocuparam o discurso e as intenções políticas, levando a discussão pública a proposta final que resultou deste progressivo e lento movimento de autonomia, o Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio (considerado um documento de “reforço da autonomia”). Como refere Lopes (2007: 14), é através desta legislação “que o processo de configuração da autonomia se completa e define”.

Este documento, no seu processo de discussão, fez emergir e ressurgir argumentos evocados por diferentes parceiros (CRSE, Sindicatos de Professores, professores, associações de pais e autarquias) ao longo de todo este período. No entanto, a discussão centrou-se, essencialmente, em questões técnicas em detrimento de perspectivas mais políticas.

A especificidade do debate concentrou-se em torno da análise das questões, numa lógica ainda de centralização, embora desconcentrada, como nos dão conta os autores que aprofundaram estes conceitos (Formosinho, 1988; Lima, 1991, 1992; Estêvão, 1995; Barroso, 1996b, entre outros).

Neste contexto, destacamos Lima (1995: 57) que, chamando a atenção para a argumentação produzida sobre a descentralização, destaca a possibilidade de esta se constituir num “processo de recentralização por *controlo remoto* e uma aceção de *autonomia* como delegação política e técnica gestonária”. Pretende o autor prevenir para que, a partir do momento em que se desenvolve uma estratégia de desconcentração como extensão ou ramo de tipo executivo do poder central, pode proporcionar-se um maior controlo centralizado, em termos políticos: “A este propósito pode-se falar com

propriedade na hipótese de uma recentralização de poderes por *controle remoto*, através da criação de uma espécie de ‘capitanias’ [...]” (*ibidem*: 66-67).

Já Barroso (1999; 2006a; 2006b) e Leite (2005) referem as políticas reformistas que pretendem mobilizar vantagens da descentralização para os países mais centralizados e da centralização para os países descentralizados. Aliás, esclarece Leite (2005: 16), na esperança de resolução da crise escolar, “Países com sistemas descentralizados têm vindo a impor referenciais de índole central, numa lógica de recentralização, e países tradicionalmente centralizados têm vindo a ensaiar processos de descentralização organizacional e funcional”. Explica-nos a autora que a descentralização organizacional se baseia na aproximação “da administração central dos cidadãos” (*ibidem*), através da transferência de algumas funções da administração central para as instituições ou para órgãos locais e independentes.

Barroso (1999), a propósito da mudança operada pelo reforço de autonomia (em vários países), e que veio alterar a distribuição de competências da administração central pelo reforço da partilha de poderes, explica-nos que, nos países de tradição descentralizada, se assiste a movimentos simultâneos de recentralização e de redescentralização. A recentralização é definida pela retirada de “poder às autoridades locais, ao nível do currículo, financiamento e controlo, transferindo-o para o Centro” (*ibidem*: 136); a redescentralização consiste na transferência “das autoridades locais para os órgãos de governo da escola, do poder de decisão sobre todos os aspectos relacionados com a sua gestão interna” (*ibidem*). Quanto aos países centralizados, “assiste-se a movimentos de ‘dupla descentralização’ (para as autarquias e para as escolas), com manutenção ou desaparecimento dos serviços desconcentrados” (*ibidem*).

Leite (2005: 19) caracteriza algumas das medidas de descentralização no sistema educativo português, afirmando que se trata de “uma centralização desconcentrada que, por isso, continua a colocar as escolas numa grande dependência de decisões externas e centrais que conduzem à normalização”. Para a autora, a descentralização não se deve aceitar acriticamente ou como solução para todas as questões na educação, nem pensar que não haverá

exigências da administração central, até porque “A descentralização e a autonomia implicam uma maior responsabilização dos actores educativos locais, o que pode significar atribuir-lhes a responsabilidade por questões que, de outro modo, caberiam à administração central” (*ibidem*: 20-21).

Ora, este reconhecimento de parcerias de equipas educativas colectivas também para as questões curriculares leva a mesma autora a defender o conceito de *escola curricularmente inteligente*, “instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo colectivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem” (Leite, 2002: 125).

1.3. A Autonomia Decretada¹⁰ – Decreto-lei nº 115-A/98

Em síntese, para uma nova organização da educação pública que permita assegurar os discursos da qualidade, da democracia e da igualdade de oportunidades, a descentralização e a autonomia passaram a ser fundamentais (e esta ideia foi também expressada no Decreto-lei nº 115-A/98). Neste âmbito, e no que à autonomia diz respeito, foram várias as preocupações dos diferentes parceiros “chamados” a cooperar e a co-responsabilizar-se; a discussão que se instalou inicialmente visibilizou interpretações mais alarmistas sobre os “perigos” da entrada de novos parceiros nos órgãos de direcção das escolas (pais, encarregados de educação e membros das autarquias), a perda de autoridade dos professores, a diluição da sua representatividade, o número máximo de elementos que compõem os diferentes órgãos, quem deveria assumir a presidência de cada um dos órgãos, o papel técnico-político do Conselho Pedagógico e ainda sobre a explicitação das competências da assembleia para a definição da política da escola.

¹⁰ De acordo com Barroso (1996a: 172, 185), o autor, distingue “autonomia decretada” e “autonomia construída”, defendendo e propondo um processo gradual e faseado para o desenvolvimento de contratos de autonomia que permita um efectivo aprofundamento da autonomia consoante o exercício autónomo de cada escola.

A par destas questões mantinham-se as preocupações em torno da análise das intenções do governo, que se referiam à desresponsabilização do Estado na assunção do serviço da escola pública, o que era desmentido no preâmbulo do próprio Decreto-lei nº 115-A/98: “o reforço da autonomia não deve ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades [...]”. No entanto, e no debate social, esta desresponsabilização ou desinvestimento estatal foi sempre muito acentuada como uma possível hierarquização das escolas em função das suas condições contratuais ou, ainda, como o favorecimento a algumas escolas numa lógica de “clientelismo”. Também a propósito do que vimos referindo, escreve-se no decreto: “A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia a dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa”. Neste âmbito, continua-se afirmando a importância deste processo gradual e desta atitude cultural para o favorecimento da liderança das escolas.

Ainda no preâmbulo do documento (o Decreto-lei nº 115-A de 1998, de 4 de Maio) refere-se o facto de o decreto ter resultado de uma larga participação no debate público, considerando-se que o projecto de autonomia “irá ajudar a construir em cada escola, de forma segura e consistente, o quadro organizativo que melhor responda às necessidades actuais da sociedade de aprendizagem e do conhecimento e da consolidação da vida democrática”. Estas intenções expressas no documento tentam decerto responder a alguns dos assuntos mais discutidos até (e não só) à aprovação do regime da autonomia. Não obstante, e se considerarmos o estudo desenvolvido por Barroso (1997) e referido por nós no Capítulo II sobre os princípios de autonomia que propõe, percebe-se que este decreto assume ideologicamente a proposta e apela a certos princípios, logo expostos no preâmbulo, e a algumas ideias, nomeadamente no que respeita à partilha de poderes, de co-responsabilização e de investimento do Estado na qualidade da educação. No entanto, noutras matérias afasta-se consideravelmente e, nessa medida, somos concordantes com Lima (2006b) quando afirma que “O diploma referido incorpora várias lógicas distintas e, eventualmente, contraditórias, sobretudo no que concerne à interpretação e tradução normativa das propostas apontadas por Barroso,

claramente influentes em termos genéricos e nos princípios expostos no preâmbulo, bem como em matéria de conceptualização dos 'contratos de autonomia' e respectivas fases" (*ibidem*: 31). Para o autor, mas também para nós, "É neste domínio dos contratos e das fases de autonomia, e respectivas atribuições e competências, que tudo se joga em termos de descentralização e de autonomia das escolas, não obstante as também relevantes estruturas organizacionais criadas" (*ibidem*: 32), só que estas (AE, CE, CP, CA) terão ainda um longo caminho a percorrer enquanto órgãos de direcção, gestão e administração colegiais.

Neste ponto e com este entendimento, apresentamos e abordamos os princípios de autonomia, a composição e a definição de cada um dos órgãos de administração e gestão da escola previstos no diploma da autonomia da escola (Decreto-lei nº 115-A/98).

Então, e tendo em conta o Capítulo I do diploma sobre as disposições gerais, nos seus artigos 3º e 4º são definidos, respectivamente, o entendimento sobre a autonomia (art. 3º), os princípios orientadores da administração das escolas (art. 4º, 1.) e, neste quadro de princípios, considera-se o desenvolvimento da autonomia (art. 4º, 2.).

Neste âmbito "a autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional" (art. 3º) e operacionaliza-se no quadro do projecto educativo, do regulamento interno e do plano anual de actividades que são os instrumentos do processo de desenvolvimento de autonomia escolar. Quanto aos princípios de administração das escolas, são referidos: a) Democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo; b) Prioridade de critérios de natureza pedagógica e científica sobre os de natureza administrativa; c) Representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola garantida pela eleição democrática; d) Responsabilização do Estado e dos diversos intervenientes no processo educativo; e) Estabilidade e eficiência da gestão garantindo mecanismos de comunicação e informação; f) Transparência dos actos de administração e gestão (art. 4º, 1.). Apreciando ainda o documento, e

de acordo com o definido para o desenvolvimento da autonomia, considera-se:

a) A integração comunitária, realizada através das características e recursos específicos de cada escola; b) A iniciativa dos membros da comunidade educativa com o intuito de satisfação dos objectivos do SE e da realidade cultural e social de cada escola; c) A diversidade e flexibilidade de soluções que legitimem opções organizativas diferenciadas de acordo com o desenvolvimento das realidades escolares; d) O gradualismo na transferência de competências entre a administração educativa e a escola; e) A qualidade do serviço público prestado à escola; f) A sustentabilidade dos processos de desenvolvimento da autonomia; g) A equidade de modo a concretizar a igualdade de oportunidades (art. 4º, 2.).

Prosseguindo com o diploma, os órgãos que asseguram a administração e gestão das escolas são: Assembleia de Escola (AE), Conselho Executivo (CE) ou Director, Conselho Pedagógico (CP) e Conselho Administrativo (CA).

A Assembleia de Escola tem a seu cargo a definição das linhas gerais e orientadoras da actividade da escola em conformidade com os princípios da Constituição da República e da Lei de Bases do Sistema Educativo. É o órgão de direcção de maior representação e participação da comunidade educativa e deve ser definida em regulamento interno a integração de membros da comunidade para diferentes áreas, de acordo com o meio e com os objectivos do Projecto Educativo da escola.

A composição obedece a um máximo de 50% de professores e não pode exceder os 20 elementos. A Assembleia é constituída por um Presidente, alunos do ensino secundário, pais e encarregados de educação, funcionários, membro da autarquia local, Presidente do Conselho Executivo (PCE) ou Director Executivo (DE) (sem direito a voto) e, facultativamente (cooptados pelos membros da assembleia), representantes das actividades de carácter cultural, artístico, ambiental e económico. Os professores, os funcionários e os alunos são eleitos; os restantes elementos são designados. Os mandatos dos professores e dos funcionários são de três anos e os dos alunos de um ano; os mandatos dos elementos designados são também de um ano.

As principais competências são as seguintes: eleger o respectivo presidente de entre os seus membros docentes; aprovar o projecto educativo e

acompanhar e avaliar a sua execução; aprovar o regulamento interno da escola; emitir parecer sobre o plano anual de actividades, verificando da sua conformidade com o projecto educativo, e apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de contas.

A Direcção Executiva é o órgão de gestão da escola para os assuntos pedagógicos, culturais, administrativos e financeiros; esta é assegurada por um Conselho Executivo constituído por um presidente e dois vice-presidentes ou um director executivo apoiado nas suas funções por dois adjuntos; salientamos que compete às escolas escolherem ter um presidente, unipessoal, ou um modo colegial, com um conselho executivo.

São elegíveis para a Direcção Executiva (DE) professores do quadro de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, com pelo menos cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar, ou docentes do quadro, em exercício de funções na escola, com pelo menos três anos de serviço, qualificados para o exercício de outras funções educativas. Os adjuntos serão nomeados pelo Director Regional de Educação, sob proposta do director, de entre os docentes nas condições referidas. Os candidatos devem constituir listas e terem um programa de acção. O processo de eleição deve resultar de assembleia eleitoral constituída para esse efeito e integrada pela totalidade de pessoal docente e não docente, por representantes dos alunos do ensino secundário, um por turma e por dois representantes dos pais e encarregados de educação por cada ano de escolaridade.

As competências do presidente ou director são as seguintes: “representar a escola; coordenar as actividades decorrentes das competências próprias da direcção executiva; exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente; exercer o poder disciplinar em relação aos alunos; proceder à avaliação do pessoal docente e não docente”. As competências dos membros do executivo são assim referidas no documento: “Compete à direcção executiva, ouvido o conselho pedagógico, elaborar e submeter à aprovação da assembleia os seguintes documentos: a) Projecto educativo; b) Regulamento interno da escola; c) Propostas de celebração de contratos de autonomia.

No plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial lê-se: “a) definir o regime de funcionamento da escola; b) elaborar o projecto de orçamento, de acordo com as linhas orientadoras definidas pela assembleia; c) elaborar o plano anual de actividades e aprovar o respectivo documento final, de acordo com o parecer vinculativo da assembleia; d) elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de actividades; e) superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários; f) distribuir o serviço docente e não docente; g) designar os directores de turma; h) planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar; i) gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos; j) estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades; k) proceder à selecção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardando o regime legal de concursos; l) exercer as demais competências que lhe foram atribuídas.

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa especificamente para os domínios pedagógicos, didácticos e formativos, portanto de orientação e acompanhamento dos alunos e da formação (inicial e contínua) dos docentes e não docentes. A composição é da responsabilidade de cada escola e referida no regulamento interno e tem de garantir um presidente, representante das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, representantes das associações de pais e de encarregados de educação, representantes dos alunos do ensino secundário, representantes do pessoal não docente, presidente do conselho executivo ou director executivo (num máximo de 20 elementos). Os alunos devem ser eleitos anualmente pela assembleia de delegados de turma, de entre os seus membros. São competências do Conselho Pedagógico: a) eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros docentes; b) apresentar propostas para elaboração do projecto educativo e do plano de actividades e pronunciar-se

sobre os respectivos projectos¹¹; c) pronunciar-se sobre as propostas do regulamento interno da escola; d) pronunciar-se sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia; e) elaborar o plano de formação e de actualização de pessoal docente e acompanhar a respectiva execução; f) definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos; g) propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas; h) definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar; i) adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares e os conselhos de docentes; j) propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica; l) incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural; m) definir critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários; n) definir os requisitos para a contratação do pessoal docente e não docente; o) intervir, nos termos da lei, no processo de avaliação do desempenho do pessoal docente; p) proceder ao acompanhamento da execução e das recomendações ou deliberações.

O Conselho Administrativo é o órgão responsável em matéria administrativa e financeira da escola e, de acordo com a legislação em vigor; é composto pelo presidente do conselho executivo ou pelo director, por um vice-presidente ou adjunto e pelo chefe dos serviços administrativos. Tem como principais competências aprovar o projecto de orçamento anual, elaborar o relatório de contas da gerência, autorizar despesas e respectivos pagamentos e fiscalizar receitas e a legalidade da gestão financeira, e zelar pelo património da escola.

O seu articulado define, então, as dimensões formais, isto é, apresentamos o modelo, o retrato normativo e aponta os seus equilíbrios face àquela forma potencial. No entanto, sem prática o modelo não existe e todo o

¹¹ Na lei 24/99 de 22 de Abril, que consiste na primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Dec. Lei nº 115-A/98, a alínea b) passa a referir a elaboração da proposta de Projecto Educativo em vez da apresentação de propostas.

enunciado não nos diz o que é o modelo, em que consiste; isso só é possível se for praticado. Discutir o que é o modelo de autonomia é algo muito complicado; entretanto, podem fazer-se algumas observações e considerar-se algumas consequências tendo em conta os pontos de vista político, sociológico e analítico. Quer dizer, não concentrar o estudo só em questões de eficácia ou eficiência mas também de compreensão face a valores essenciais numa cultura democrática.

Há que assumir o risco e a fragilidade de tais interpretações, mas essencialmente fazê-lo em relação a uma dada perspectiva complexa de um projecto político para a escola e a educação. Portanto, o que podemos começar por esclarecer é o nosso entendimento destas ideias e questões face a uma escola tendencialmente mais democrática, participada e humanizada. É por relação com estes ideais que vale pensar algumas questões.

Trata-se também de evidenciar os riscos do “paradigma da *educação contábil*¹²” (Lima, 1997: 43) e que dá conta de uma diversidade de práticas que privilegiam as políticas de mercado, da gestão da qualidade e das práticas mensuráveis. Uma educação contabilizada em números, congruentes com as políticas de educação gerencialista e que se conta, se traduz em mensurações, avaliações e inspecções referenciadas à modernização e à privatização da educação.

Neste âmbito, e como vimos referindo, em Portugal a administração escolar tem tradição centralista e é geradora de um sistema fortemente burocrático a que os actores escolares se vão conformando e adequando. A escola está fechada sobre si própria e não conhece o meio em que se insere e preocupa-se em demasia com o controlo e a segurança. Temos uma escola preocupada com a instrução (que não consegue cumprir) em vez da promoção da socialização, do interesse pelo conhecimento e pelo desenvolvimento pessoal dos jovens alunos. Trata-se de uma escola obrigatória e frequentada por crianças e jovens de várias origens sociais, económicas e familiares e com as mais diversas motivações e capacidades potenciais, onde se pratica um

¹² Texto policopiado do trabalho apresentado pelo autor na XIX Reunião anual da ANPED, Caxambu, Setembro de 1996, entretanto publicado.

desajustamento que promove altas taxas de abandono, de insucesso e de mal-estar entre todos os intervenientes do processo educativo. Estamos perante uma escola injusta para todos e incapaz na promoção da liberdade, da emancipação e da autonomia. Diz Lima (1988: 153): “Numa organização burocrática, aqueles que deparam com situações de falta de autonomia e de falta de espaço de intervenção, acabam por se socializar e conformar. Assim, não reclamam por mais autoria, mas preferem frequentemente utilizar as disfunções burocráticas para reforçar a sua posição e defender os seus interesses”.

Neste âmbito, e decorrente da sinopse apresentada do diploma, enunciaremos algumas questões gerais: Quais as competências próprias para cada um dos diferentes níveis do Sistema Educativo? (Repare-se na subordinação das nomeações e das aprovações das decisões da escola pelo Director Regional da Educação)¹³. Quais as competências específicas da “autonomia” que estão centradas na figura do Director Executivo/ Direcção Executiva?

A especificidade das funções executivas no modelo de autonomia é um assunto frágil e pode levar a diversos usos do poder e dos micro poderes. Neste aspecto (e talvez como alerta), se possa perguntar com Lima (2001: 150), se “A figura do ‘director executivo’ não poderá vir a ser perspectivada como o último elo de uma *desconcentração radical* que penetra já no universo específico de cada escola?”

Considerando a importância e a especificidade do projecto educativo da escola, qual o órgão responsável pela sua elaboração? De acordo com o enunciado do diploma, a elaboração do projecto educativo é da competência da direcção executiva; os outros órgãos só apresentam propostas (CP) ou aprovam, acompanham e avaliam (AE). O projecto educativo é, então, elaborado pela Direcção Executiva sem a “participação” activa do Conselho Pedagógico (que pode, se assim entender, apresentar propostas para discussão) e da Assembleia de Escola (que será responsável pela aprovação,

¹³ Na lei 24/99 esta exigência passa a ser assegurada na escola pelo Presidente da Assembleia de Escola ou pelo Director ou Presidente do Executivo, consoante os casos.

o acompanhamento e a avaliação). Em suma, os diferentes órgãos pronunciam-se sobre o documento mas não têm de participar na sua execução. Cabe ainda perguntar, como Lima (2001: 150): “O ‘projecto educativo da escola’ é possível enquanto expressão própria de uma dimensão política assumida de forma particular em cada escola? Pode integrar o subprojecto curricular?”

Se considerarmos a já referida Lei nº 24/99 de 22 de Abril de alteração do Decreto-lei nº 115-A/98, verificamos que se esclarecem algumas destas especificidades, nomeadamente sobre o projecto educativo, que passa a ser elaborado pelo conselho pedagógico e submetido pela direcção executiva a aprovação; e ainda, no que à descentralização diz respeito, se retira a constante subordinação ao director regional, sendo antes submetido à apreciação ou homologação do presidente da assembleia de escola e, em casos específicos, dar-se conhecimento ao director regional.

Outras questões podem ser enunciadas, nomeadamente, em relação à democraticidade da Assembleia de Escola (que representa um espaço de maior participação e de novidade na gestão da escola): Qual a proporção de alunos representados na AE? Ficarà ao critério de cada escola? Haverá representantes autárquicos para a AE em todas as escolas? A obrigatoriedade da AE ter no máximo 20 elementos, poderá ser entendida como um elemento castrador das capacidades de decisão da própria escola? Existirá o risco da AE ser um órgão maioritariamente de professores? Existirão condições que viabilizem uma adequada participação de cada um dos membros da AE? Quais serão as funções dos diferentes membros da assembleia de escola (AE) e do conselho pedagógico (CP)? A AE e o CP terão uma função meramente decorativa?

Estas são questões que foram sendo levantadas na génese do processo de autonomia e da possibilidade de resposta a estas (e outras) questões, e do desenvolvimento do articulado do diploma dependerá também a realização do projecto de autonomia das escolas.

No entanto, a ambiguidade e a contradição encontram-se espelhadas entre os princípios expostos no diploma e o seu articulado. Acrescenta-se alguma autonomia mas não se avança no plano da descentralização, nem em

soluções que dotem e aprofundem a autonomia da escola, aumentando, assim, as dúvidas e a insegurança nos actores educativos. Como pergunta Lima (2001: 150): “O quadro normativo vigente é um ‘quadro normativo geral’ que potencia a ‘autonomia colectiva da escola’, ou permanece como um quadro caracterizado pela superprodução normativa e regulamentadora, frequentemente contraditória e de vigência intermitente?”

Por último, e tendo em conta o percurso que realizámos sobre a gestão democrática e o desenvolvimento do movimento para a autonomia das escolas, mencionemos os princípios orientadores e comuns sobre a administração das escolas referidos nos seguintes documentos normativos legais: o Decreto-lei nº 769-A/76, a LBSE de 1986, o Decreto-Lei nº 172/91 e o Decreto-lei nº 115-A/98.

Da análise comparativa dos documentos normativos legais sobre a “Gestão Democrática”, realçamos, então, a referência à “democraticidade e participação”, que é mencionada no Decreto-lei nº 769-A/76, na LBSE, no Decreto-lei nº 172/91 e no Decreto-lei nº 115-A/98 – “Democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo” – bem como a garantia de representatividade por eleição democrática – “Representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola é garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa”.

A responsabilização, a estabilidade e a eficiência são referidas no Decreto-lei nº 172/91 e no Decreto-lei nº 115-A/98, respectivamente, do seguinte modo: “Regras claras de responsabilização” e “Responsabilização do Estado e dos diversos intervenientes no processo educativo”; no Decreto-lei nº 172/91 observa-se a exigência de “Qualificações para o exercício de funções de administração e gestão escolar”, e no Decreto-lei nº 115-A/98 ressalva-se “Estabilidade e eficiência da gestão escolar, garantindo a existência de mecanismos de comunicação e informação” (1998).

Quanto à descentralização, ela é mencionada na Lei de Bases (LBSE) e no Decreto-lei nº 115-A/98, como “realização de uma política coerente e eficaz de rede educativa, numa lógica de ordenamento do território, de

descentralização e de desenvolvimento económico, social e cultural, sustentado e equilibrado” (1998).

Os termos de integração comunitária e autonomia aparecem pela primeira vez na LBSE e depois, de igual modo, no Decreto-lei nº 172/91 e no Decreto-lei nº 115-A/98 como “valorização dos diversos intervenientes no processo educativo designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local” (1998).

A autonomia das escolas é referida como “uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes” (*ibidem*). No texto e na “defesa” do diploma incorpora-se a experiência democrática e pretende-se contrariar a lógica uniforme, normativa e reguladora, assumindo-se, então, “uma lógica de matriz, consagrando regras claras de responsabilização e prevendo a figura inovadora dos contratos de autonomia” (*ibidem*).

A autonomia como uma solução não pode ser analisada apenas em função de discursos mais ou menos bem intencionados. Dos pontos de vista político, conceptual ou normativo a questão da autonomia, cada vez mais, para além de ser uma questão decisiva em termos de opção, pode assumir-se simultaneamente como uma política educativa e uma política de vida.

Por sua vez, Lima (2001: 150), refere que “Em breve, crê-se, o modelo há-de vir a evoluir, e a ser clarificado, num sentido (mais claramente autónómico) ou noutro (assumidamente centralizado)”. Contudo, e na medida em que a autonomia pode ser entendida em lógicas contraditórias (paradoxais), é também possível discuti-la nas suas possibilidades.

Apesar do alcançado (essencialmente, em termos discursivos e regulamentares), as práticas autónómicas são ainda “incipientes”; segundo Formosinho, Ferreira e Machado (2000: 104): “A incipiência de muitas práticas de autonomia tem a ver com o facto de ainda não se terem alterado significativamente os dois pilares de autonomia de qualquer organização, que são a gestão dos recursos humanos e a gestão financeira”.

Já Lima (2001: 151) sugere precaução nos discursos bondosos da autonomia escolar e alerta para o processo de ressemantização da palavra, que pode adquirir “como significado essencial o de ‘autonomia’ processual e implementativa (despojada de sentido democrático e descentralizador) ou até de mera delegação política, remetendo para as escolas a gestão de conflitos, em períodos de crise ou de contestação”. Os diversos órgãos são responsabilizados pelas orientações e decisões do poder central sem que exista espaço próprio para os actores participarem e intervirem (de forma autónoma e responsável) nas decisões.

Lopes (2007) salienta que o projecto de autonomia correspondeu para muitos professores à última esperança de que dispunham para melhorar as suas escolas. É nessa lógica que nos referimos ao processo de implementação da autonomia como um processo crísico, no sentido em que ele acentua a centralização e a burocratização do sistema educativo e aumenta o desânimo dos professores, obrigando-os a um sobre-esforço sem sentido. Como refere Lopes (2007), “apesar da suposta autonomia atribuída [...] o empenho que persiste é residual e sem chama, embora implicando, por vezes, um trabalho exaustivo”.

Em todo este processo de mudança, alternativo, os diversos actores (sujeitos e agentes) assumem, por isso, relevo e importância, quer com as suas expectativas e representações, quer pela valorização e desenvolvimento crísico do projecto de autonomia das escolas.

2. As Autonomias, Tendências e (Re)Politização da Escola: o *Peripatetismo*

Como vimos salientando, no debate político-educacional e na agenda educativa das últimas décadas (e principalmente, nos últimos vinte anos: 1986-2006), surgiram (e foram elaborados) discursos fortes e determinados sobre o governo da escola; a *autonomia* foi evocada como espaço de participação e de intervenção dos actores e de inovação do contexto escolar (de politização). Para Barroso (2003a: 14), “justifica-se uma ‘repolitização’ do debate sobre a

educação e a escola” transitoriamente encoberto “pelo discurso tecnocrático e gerencialista dos que encaram o mercado como uma fatalidade (por ser a única alternativa ao ‘monopólio e centralismo do Estado’) e a ‘gestão empresarial’ como único modelo de sucesso (por ser a única alternativa à burocracia da administração pública)” (*ibidem*).

A este propósito, e no preâmbulo do Decreto-lei nº 115-A (1998), pode ler-se: “A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades [...]”. No seu articulado, como se pode verificar, espelham-se preocupações políticas e intenções de descentralização dos poderes que apelam à acção dos agentes educativos e que fazem pensar numa (re)politização das escolas no sentido de “arenas discursivas” e “arenas políticas” (metáforas do modelo político). Nestas, como refere Lima (2000), não se dispensa o conflito, quer político quer organizacional, existe uma lógica de autonomia intimamente ligada à Democracia (no sentido da proximidade do poder aos actores) e uma atitude flexível que valoriza a diversidade, as particularidades e as especificidades das realidades escolares.

Sendo a escola uma organização sujeita a um forte controlo burocrático, formalmente organizada e estruturada de acordo com modelos impostos pela administração central (modelo burocrático), parece-nos por demais evidente que a aplicação dos normativos da lei da autonomia e gestão da escola se realizou de uma forma reguladora, que não dá lugar à construção da autonomia num sentido emancipatório. Para Lima (2001: 151), “Neste quadro, a ‘autonomia’ das escolas poderia vir a representar apenas uma nova, e melhor, forma de articular funcionalmente o centro e as periferias da administração escolar, prescindindo-se de possíveis desarticulações relativas potenciadoras da assumpção de autonomia(s) [...]”.

Ainda neste âmbito, Lima (1998b: 12) afirma que “numa administração centralizada, cada organização escolar é afirmada simultaneamente como um centro de acção educativa e como uma periferia político-administrativa” e salienta que a escola é aí “*locus* de produção de normas e *locus* de reprodução normativa” (Lima, 1998a: 582); assim, a escola, mesmo enquanto centro da acção educativa, mais não faz do que reproduzir as directrizes da

administração central. Mas Lima também realça que a escola é, simultaneamente, um espaço político e administrativo e um centro dinâmico de acção educativa. A este propósito, fala-nos de uma *topografia* complexa e de uma organização policêntrica: “Esta *topografia* complexa, em que cada centro da acção educativa é político-administrativamente periférico e em que o centro político-administrativo é, por sua vez, periférico relativamente à acção educativa, permite reconhecer analiticamente uma macro-organização de tipo policêntrico” (*ibidem*).

Deste modo, não se ignoram perspectivas de poder e de relações assimétricas, mas também não se impõe para as organizações e para os actores unicamente uma lógica reprodutora. Se a lógica reguladora se salienta, ainda que apenas como possibilidade, não podemos descurar as capacidades políticas (e micropolíticas) dos diferentes actores na escola, capazes de (re)forçar uma lógica emancipadora e de permitir uma (re)politização pelo agir conflituante e social dos sujeitos.

Perante uma organização como a escola, complexa e ambígua, com novos mandatos, repleta de situações paradoxais e problemáticas, a formação organizacional reflexiva dos professores torna-se provavelmente uma medida política preparadora (facilitadora) de outros entendimentos que façam jus às novas exigências e novos dilemas na educação. Em contexto educativo, tal como em qualquer outra situação humana e social, existe sempre uma margem de autonomia: ninguém pode suprimir totalmente a capacidade de decisão e acção dos actores sociais (mesmo que relativa, crílica ou silenciosa).

Trata-se de pensar a autonomia da escola a par da autonomia dos diferentes actores escolares – professores, alunos, funcionários, pais e comunidade – “[...] conferindo a essa autonomia sentido enquanto experiência educativa e cívica, apoiando-se nela para a construção de uma escola democrática” (Lima, 2000: 94).

Privilegiamos as interacções sociais ao focalizarmos as práticas dos actores e ao não ignorarmos as suas capacidades estratégicas e inovadoras “Porque finalmente, as organizações são sempre as pessoas em interacção social, e porque os actores escolares dispõem sempre de *margens de autonomia relativa*, mesmo quando a autonomia das escolas não se encontra

juridicamente consagrada e formalmente reconhecida e regulamentada” (Lima, 1998a: 582).

Salientando também o papel das interações, Estêvão (2001: 7) refere o *cenário* emancipatório, afirmando: “as linhas de emancipação nem sempre são muito claras e podem até conflitar entre si. A esta luz, então, a maior ênfase da autonomia pode suscitar algumas dificuldades em termos de reconciliação dos direitos dos diferentes actores (dos alunos, dos pais, dos professores)”.

Para Derouet (1992: 27), “a autonomia é a capacidade que a escola tem de construir uma definição de bem comum local, correspondente a ideais de Democracia, de criar debate democrático, disputa democrática, conquista de direito, conquista de bem comum”. Esta ideia forte de democratização alarga o campo das possibilidades autonómicas (apesar de não ser evidente que a autonomia crie espaços de reflexão e de conquistas).

Neste quadro, pensamos a autonomia intimamente ligada à democracia, no sentido da proximidade do poder aos actores e reconhecemos as potencialidades para (re)politizar a escola. Mas a nossa conceptualização da autonomia baseia-se também noutras considerações. A autonomia tem também estado “prisoneira” de uma categorização social em que tende a ser representada como característica dos sujeitos individuais. Pretendemos, por isso, acentuar a autonomia como uma construção colectiva sustentada nas interdependências e como fenómeno relacional em que a comunicação e o diálogo livre e responsável entre os sujeitos desenvolve a sua participação e a segurança com que se afirmam e conseqüentemente se desenvolvem autonomamente.

Nesta ideia de autonomia para a (re)politização da escola evocamos o *peripatetismo*¹⁴. Esta perspectiva permite “pensar a prática autonómica” simultaneamente de modo individual e colectivo, enquanto acção individual e prática pedagógica de maior liberdade, em que a autonomia resulta de uma dialéctica comunicacional cuja construção ocorre de modo conflitual e não consensual e em que a própria acção educativa estimula uma prática de

¹⁴ Utilizamos esta expressão inspirados no trabalho de Matos (1999: 99-126); usamo-la no seu sentido Aristotélico de “circular enquanto se conversa”, como anunciadora de uma acção educativa de maior liberdade, de movimento, contra uma atitude passiva e reformista.

liberdade, representatividade, responsabilidade e autonomia nos professores e nos alunos. Nas palavras de Freire (1997a: 105), “É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o ‘espaço’ antes ‘habitado’ por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade* que vai sendo assumida”.

Reconhecemos que se trata de um agir de pessoas, com pessoas e sobre pessoas, que só nesse sentido é capaz de obrigar a uma passagem da heteronomia à autonomia. Neste contexto, de maior liberdade à acção educativa, promove-se a independência dos educandos e estimula-se a participação e o desenvolvimento de opiniões, o que imprime uma dinâmica política, central nas questões da educação. Este desejo evoca outros contextos e dinâmicas na sala de aula e outras perspectivas relacionais entre professores e alunos, marcadas pela *praxis* dialógica; para além do debate, existe aí a possibilidade de (re)formular o acto de ensinar (que continua ainda a apelar sobretudo à inactividade ou passividade dos alunos) em função do *peripatetismo* (circular enquanto se conversa), perspectivando-se outros contextos e modos de ensinar.

A *peripécia* (Matos, 1999) permite realçar a imprevisibilidade, a complexidade, a polissemia e as contradições presentes no conceito de autonomia, ou seja, as *peripécias* da autonomia.

Estas ideias possibilitam ainda salientar os processos conflituantes presentes no projecto de autonomia: a polissemia, as representações que encontramos entre as pessoas que analisam, trabalham e interpretam estes diferentes contextos em que se deseja (ou se exige) e de algum modo se constrói a autonomia.

Em síntese, entendemos estas analogias como possibilidades para, através da imprevisibilidade da autonomia (das suas *peripécias*), repolitizarmos a escola pelas dinâmicas intersubjectivas, interdependentes e participativas das pessoas (professores, alunos, funcionários, pais, comunidade).

2.1. A Autonomia e os Poderes Reguladores

O conceito de regulação ganha diferentes significados consoante o quadro teórico de análise em que se insere. Neste texto, usamo-lo na linha de Barroso (2006a: 12), “para descrever dois tipos de fenómenos diferenciados mas interdependentes: os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam as acções dos actores; os modos como esses mesmos actores se apropriam delas e as transformam”. O autor refere a primeira como uma “regulação institucional” e a segunda como uma “regulação situacional”.

Neste olhar que lançamos à autonomia no âmbito escolar, (e como já referimos no Capítulo II) vimos salientando a presença simultânea de diferentes lógicas, no exercício e na implementação do projecto da autonomia. Como refere Barroso (1996a), o aumento de autonomia através do reforço do poder às escolas pode realçar uma lógica de mercado e uma desresponsabilização do Estado na educação. Neste sentido, a autonomia reforça o *pilar da regulação*, do princípio de mercado, em detrimento do princípio de estado e do princípio de comunidade, reforçando também a abertura à iniciativa privada, e adaptando-se uma lógica de mercado ao serviço público de educação da juventude.

Tendo em conta o domínio político nos últimos anos, como refere Barroso (2006a: 11), na análise das políticas públicas evidencia-se “a importância da regulação nos processos de recomposição do papel do Estado e na alteração dos seus modos de intervenção governativa”.

O recurso às teorias da regulação com o intuito de se analisarem políticas públicas prende-se com a perspectiva de perceber o Estado no desenvolvimento da sua acção e no uso de determinados instrumentos. Estes estudos têm vindo a desenvolver-se dadas as alterações evidenciadas pelo Estado, e que, de acordo com Barroso (2006a: 15), se verificam, quer “no quadro dos processos de globalização económica e da ‘crise’ do Estado Providência, quer, ainda, pelas transformações estruturais que ocorrem nos modos de governo (‘new governance’) e da administração pública (‘new public management’)”. Este ponto de vista (cf. Barroso, 2006b), permite-nos pensar a regulação a diferentes níveis – transnacionais, nacionais, locais, institucionais e

situacionais –, analisá-la em várias dimensões – política, económica, cultural, educativa e escolar – e, ainda, perceber os diferentes mecanismos reguladores usados pelos actores nas suas práticas.

2.2. A Autonomia e os Poderes Desreguladores

Os discursos sobre a problemática da autonomia escolar evidenciaram um quadro compósito e incerto de possibilidades para uso dos actores mas também para a análise nacional, global e/ou comparada das políticas educativas e do Estado, dos sistemas educativos e das próprias escolas. São diversas as perspectivas e os estudos que tentam dar conta da interpretação das diferentes normas e instrumentos em aplicação nas escolas e resultantes de distintas reformas ou propostas centrais dos diversos governos e países.

Neste âmbito, e como vimos apresentando, segundo Barroso (2003a: 32), encontram-se os estudos comparados sobre os processos de regulação, da educação pública e a interpretação política da diversidade de iniciativas e de respostas mais ou menos avulsas: “uma panóplia de iniciativas e normas para porem em prática processos de desregulação e privatização”, situação que é referida como *efeito mosaico*, visto que “a visão predominante que se tem da educação nesses países corresponde mais à imagem de um ‘mosaico’ de unidades isoladas do que à de um agregado coerente de elementos, interagindo entre si com um mesmo fim [...]” (*ibidem*: 33).

Contudo, se o formato deste mosaico é variável consoante o país, também pode denotar preocupações do poder político para flexibilizar a oferta educativa, as estratégias e os dispositivos que cada reforma comporta. Em Barroso (2003a: 35-37)¹⁵, são agrupadas diversas medidas “em função de seis tipos de dispositivos: reforço da autonomia das escolas; privatização da gestão; flexibilização das normas; contratualização; financiamento directo às famílias; e ensino doméstico”. Do seu ponto de vista, a proliferação de dispositivos são “estratégias, modalidades e formas distintas de desregulação da escola

¹⁵ Refere-as no âmbito do projecto Reguleducnetwork e no estudo comparado dos vários países, não se reportando, portanto, exclusivamente à realidade portuguesa.

pública” (*ibidem*: 33) que acentuam também uma desregulação de tendência para um mercado educacional¹⁶. Repare-se ainda no entendimento do dispositivo de reforço da autonomia enquanto desregulação da escola pública.

Importa salientar que estas medidas ocorrem e têm significados, objectivos e resultados diferentes conforme o país e a aplicação às diversas realidades.

No entanto, é interessante compreender que, nesta perspectiva, a autonomia é um dispositivo desregulador, enquanto que, para nós, e como projecto de governo da escola pública, a autonomia encerra em si diferentes poderes (e/ou lógicas) que os actores (devem conseguir identificar) e usar ou desenvolver de formas mistas e intrincadas ao serviço da comunidade.

2.3. A Autonomia e os Poderes Emancipadores

Segundo Barroso (1996a), a autonomia da escola numa lógica de serviço público representa um aumento de competências e poderes às escolas que sugere uma maior participação social local proporcionando na escola um outro tipo de intervenção pública. Torna-se assim possível reforçar o *pilar da emancipação*, em que se apela a uma democracia participativa, através de uma repolitização da escola. Esta implica o exercício da cidadania e da capacidade de decisão e dota a comunidade (de espírito crítico e reflexivo) dos meios necessários para utilizar a escola e a Educação para a realização de fins sociais e culturais.

No geral, esta última lógica não é tão visível, nem tão analisada ou interpretada. Há como que uma desconfiança e uma resistência que imobilizam a possibilidade de construção de autonomia numa lógica emancipadora.

São várias as resistências a enunciar por parte das escolas face ao desenvolvimento do projecto de autonomia. Existem representações de que a autonomia favorece (ou pode favorecer): o aumento dos conflitos dentro das

¹⁶ Segundo Barroso (2003b: 79), “A emergência da questão da ‘livre escolha’ da escola, em Portugal, é um processo sociomediático recente, importado por alguns jornalistas e colonistas [...] que não atinge ainda, uma mobilização político-partidária consistente e socialmente sustentada, tendo em vista a criação de um mercado educativo, concorrencial e autónomo”.

escolas, o aumento das desigualdades, os problemas de financiamento, o aumento das assimetrias, a recentralização do sistema educativo e a desresponsabilização do Estado face à escola pública. Por parte dos professores, também se identificam nos discursos preocupações (apreensões), tais como: desmotivação, desinteresse e desconhecimento, despolitização, receio de perda de poder, pouca participação e ausência de alargamento à comunidade (cooperativismo).

Todavia, e como vimos, na possibilidade de desenvolvimento do projecto (e na sua génese), levantam-se perspectivas múltiplas que conferem pluralidade à autonomia, e a presença simultânea de lógicas (aparentemente) contraditórias. Na escola, como verificámos, convivem diferentes e plurais representações de autonomias, que espelham lógicas de poder regulatório quando, por exemplo, se subordinam a aprovação da administração central ou regional os regulamentos e as normas da escola ou se executa burocraticamente todas as indicações provenientes da administração; e de carácter emancipatório quando se constituem e aprovam composições de órgãos mais colegiais e com outros elementos da comunidade como por exemplo, representantes da cultura e do poder local económico.

Retomando as considerações efectuadas por Barroso (1997: 20), consideramos a autonomia intimamente ligada à democracia, no sentido da proximidade do poder dos actores: “não há autonomia da escola sem o reconhecimento da ‘autonomia dos indivíduos’ que a compõem. Ela é portanto resultado da acção concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa”. Daqui resulta uma autonomia escolar em que convergem simultaneamente várias lógicas e interesses – políticos, gestores, profissionais, pedagógicos – resultantes de um equilíbrio de forças e dinâmicas entre diferentes actores influentes – o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais, os funcionários e outros membros da sociedade local. Assim, a escola poderá desenhar o seu espaço organizacional de forma tendencialmente mais emancipatória, na medida em que apela ao exercício da autonomia, ao exercício da participação, ao exercício da democracia, ou de forma tendencialmente mais regulatória, no sentido em que resiste à mudança, à responsabilidade de assumir novas práticas,

permanecendo na aplicação de normas e directrizes emanadas pelos órgãos de gestão (central ou da própria escola).

Desde sempre as escolas usaram margens relativas de autonomia, e de poder de decisão em diversos domínios, o que se pode designar por “autonomia construída”. Segundo Barroso (1996a: 185), a “Autonomia construída corresponde ao jogo de dependências e interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua acção organizada em função de objectivos colectivos próprios” e em certa medida em articulação com a comunidade e o bem comum e nesse sentido favorecer uma dimensão emancipatória.

No desenvolvimento do projecto da autonomia, salientamos, portanto, a presença simultânea de lógicas contraditórias e conflituantes, quer de regulação, quer de emancipação.

Na sua análise política da regulação, Barroso (2003a: 39) tem em conta “que o processo de regulação compreende, não só a produção de regras (normas, injunções, constrangimentos, etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re)ajustamento da diversidade de acções dos actores em função dessas mesmas regras”. O autor põe, portanto, em causa uma legitimidade única (do Estado), preferindo salientar a multiplicidade de fontes legítimas para a produção de normas e regras reguladoras dos sistemas educativos, entre as quais destaca “o ‘jogo dos actores’, a existência de processos de ‘regulação autónoma’, o carácter ‘construído’ da regulação social” (*ibidem*). Neste âmbito, realça e defende que a regulação do sistema educativo é um processo complexo e não mecânico e calculável, “um processo compósito que resulta mais da regulação das regulações, do que do controlo directo da aplicação de uma regra sobre a acção dos ‘regulados’” (*ibidem*: 40).

Apesar de, na nossa análise, nos centrarmos numa perspectiva compósita e complexa da autonomia, capaz de encerrar em si visões auto, hetero reguladoras, e poderes de regulação, desregulação e emancipação, e estarmos preocupados, essencialmente, com o estudo e desenvolvimento da interdependência da autonomia dos sujeitos (da agência humana autónoma e capaz) ao serviço da comunidade, reconhecemos que, para outros, a

autonomia possa ser um mero dispositivo de desregulação e que, por isso, a análise se deva concentrar mais no nível político.

CAPÍTULO V

O ESTUDO DA GÉNESE DA AUTONOMIA NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA

Introdução

“A escola poderá ser estudada não apenas como uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas também como uma instância auto-organizada para a produção de regras e a tomada de decisões. Reconhecendo à escola uma autonomia relativa [...]”

(Lima, 2001: 8)

Com a organização e desenvolvimento deste capítulo pretendemos dar conta do estudo empírico e devolver à escola, em termos de estudo, a centralidade que lhe é devida.

Este capítulo foi estruturado com uma introdução, a organização e o percurso da investigação, a fundamentação epistemológica, a apresentação da recolha de dados e dos procedimentos de análise, em que se dá conta das técnicas utilizadas, nomeadamente a observação, a recolha documental, os questionários por inquérito e a entrevista. Prossegue-se, depois, com a análise e a interpretação dos dados através de cinco dimensões: “Por uma escola à medida do nosso querer”; Representações dos professores e dos alunos sobre a autonomia escolar – “a hipocrisia organizada”; “Escola com projecto educativo: apostar na qualidade do ensino”; O direito e o dever numa autonomia redonda; e Centralidade de uma agência humana nas autonomias da escola – *a lenda da estátua com pés de barro*. Em cada uma das dimensões, procede-se à sua definição e caracterização, à apresentação dos objectivos e à análise dos dados que contribuem para a triangulação da informação, terminando com uma sinopse. Por último, apresenta-se uma síntese interpretativa do capítulo, intitulada: Da autonomia crísica à(s) autonomia(s) sensata(s).

Realça-se o carácter da escola como organização complexa, multifacetada e heterogénea, valorizando-se o estudo dos contextos especificados de acção (e, nesse sentido, a organização escolar e os

diferentes actores/agentes) e evidenciando-se as orientações políticas de um quadro normativo em aplicação.

1. Organização e Percurso da Investigação

Este estudo foi realizado numa escola 3Sec (3º ciclo mais secundário) do Litoral do Distrito do Porto (Anexo I) e que nós aqui (ficticiamente) denominamos Escola Secundária Lurdes Pintassilgo (LP).

Os nossos contactos com a escola Lurdes Pintassilgo tiveram início no ano lectivo 99/00 (Apêndice I), de uma forma empática, e de comum interesse para o arranque do processo relacional.

Tínhamos iniciado os primeiros contactos em duas possíveis escolas secundárias (uma da nossa área de residência e outra da nossa área de trabalho) mas, visto o estudo em questão pretender acompanhar e analisar detalhadamente o processo de implementação (arranque) da autonomia através da presença nas reuniões dos diferentes órgãos de direcção e gestão da escola, impunha-se a escolha de uma escola que, por um lado, aceitasse esta presença e observação e, por outro, tivesse já cumprido algum processo formal de implementação¹.

Ora, foi nesta fase que se desenhou uma conjuntura institucional favorável dado que, em Outubro de 1999, a escola LP apresentou um pedido à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP) em que referia a possibilidade de a escola receber investigadores e portanto ser alvo de estudo, nos seguintes termos: “Esta escola está, como a generalidade das escolas, a levar a cabo o processo de construção do chamado regime de autonomia. Entre outros aspectos, esta situação implica uma renovada atenção à questão das próprias dinâmicas da escola e, em particular, à avaliação dos diferentes processos em curso [...]” (*in* ofício da escola LP à FPCE-UP).

¹ De salientar que o arranque do projecto de autonomia nas escolas foi diferenciado e obedeceu a vários constrangimentos e impasses consoante o tipo de escola ou de agrupamento.

Tal possibilitou à FPCE-UP o envio de uma investigadora², ao mesmo tempo que garantíamos mais facilidades de negociação para a nossa investigação. Dado que uma das dificuldades a enfrentar na investigação é a resistência dos sujeitos face à permissão e à negociação dos contextos a observar e à livre circulação num quotidiano escolar, complexo e multifacetado, repleto de ambiguidades, vimos deste modo essa dificuldade ultrapassada porque pudemos, de facto, contar com uma abertura e uma disponibilidade singulares dos diferentes membros dos órgãos que governavam a escola, especialmente o Conselho Executivo (CE) que, com a sua colaboração e numa primeira fase, possibilitou uma excelente integração e aceitação da pessoa da investigadora, proporcionando uma livre circulação na escola e um bom entendimento com os diferentes membros da comunidade escolar.

Assume-se a importância desta oportunidade para o trabalho de investigação, visto o nosso objectivo geral consistir em compreender a génese do processo de construção social da autonomia e, para tal, tornar-se indispensável observar e precisar os discursos expectantes dos diferentes parceiros intervenientes na escola³, de forma a compreender qual o alcance da mudança provocada pelas medidas preconizadas.

O trabalho de campo desenvolveu-se fundamentalmente entre Dezembro de 1999 e Fevereiro de 2001⁴. O ano de investigação (no terreno) coincide com a efeméride dos 25 anos (Anexo III) da escola (ano lectivo 99/00).

² Deveu-se a oportunidade ao Professor Doutor Stephen Stoer a quem somos (e)ternamente reconhecidos. Dada a sua atenção e implicação pessoal, foi possível e quase imediato o nosso envolvimento e a proposta de formalização à escola.

³ Mais especificamente, e no que diz respeito a este estudo, cabe-nos apresentar esta escola simultaneamente com um carácter idêntico e singular face a outras escolas. Aparentemente idêntica a outras escolas, também é necessariamente única, sendo assim *representativa* na medida em que *representa* uma realidade específica e concreta.

⁴ Originariamente, tínhamos previsto como tempo para esta investigação um ano lectivo. Genericamente, quando referimos o trabalho de campo, reportamo-nos ao ano lectivo 99/00, que contou com a nossa presença sistemática em pesquisa de Dezembro a Julho. No entanto, a presença em terreno durante um ano civil e mais alguns meses deveu-se, numa primeira instância, a algum atraso na recolha de dados, por motivos de saúde da investigadora. Esse atraso acabou, no entanto, por se mostrar vantajoso, dado que permitiu, ao optar-se por um ano civil, acrescentar à observação do ano lectivo 99/00 um conhecimento aprofundado sobre o ano seguinte, o ano lectivo 00/01, o que se tornou imprescindível para a análise de algum material, como a proposta do projecto educativo (PE). Visto que muitos dos assuntos transitaram sem resolução para o ano lectivo seguinte, e como a investigadora se manteve ligada com a escola LP até à Primavera de 2001, pensamos que tal situação tenha contribuído para melhor compreendermos o processo de
(Continua na página seguinte)

Este estudo compreendeu diversos momentos⁵ (Apêndice I), de entre os quais salientamos o trabalho intenso de terreno (ano de 2000), o acompanhamento da implementação do projecto durante os dois primeiros anos do 1º triénio (99/02) e o distanciamento do terreno para o desenvolvimento de uma análise crítica do processo. Sobre o trabalho empírico, com a duração de dois anos lectivos, convém realçar que ele permitiu uma (com)vivência com o contexto social, com os alunos, os professores, os funcionários e os pais, possibilitando uma alargada recolha de observações (em diversos contextos) e de diferentes materiais para análise. Encarámos o trabalho de campo no sentido referido por Bogdan e Biklen (1994: 113): “[...] estar dentro do mundo do sujeito não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele. Trabalhar para ganhar a aceitação do sujeito.”

Por outro lado, salienta-se a utilização de um tempo de análise significativo, na medida em que o 1º triénio representa, na escola e para o regime de autonomia, um tempo de esperança, um tempo novo, que projecta ideias e ideais, que exige outra escola e outro envolvimento da agência humana no quotidiano escolar. É este o nosso tempo de recolha e de análise, um tempo *perdido*, mas também um tempo eleito e coerente. O período que se

implementação e acentuarmos visivelmente o que os professores apelidam de “lentidão” ou mesmo “esvaziamento” do processo de implementação da autonomia. Por último, podemos ainda referir que os diferentes constrangimentos que levaram a um progressivo atraso na apresentação final deste trabalho permitiram manter, ainda que mais esporadicamente, o contacto com a escola e fundamentalmente ter conhecimento sobre o modo como os acontecimentos se foram desenrolando até ao limite de 2006.

⁵ De referir que os diferentes momentos (e a calendarização da investigação) serviram para comprometer, implicar e disciplinar a investigadora para a conclusão do trabalho. Digamos que a sua divulgação entre algumas pessoas funcionou como controlo e disciplina no nosso trabalho; como dizem Bogdan e Biklen (1994: 246), “Os escritores inexperientes tendem a ser procrastinadores. Encontram inúmeras desculpas para não começarem.” O esforço para a conclusão do trabalho é devedor de um doloroso processo de desenvolvimento pessoal em que muito pesou o envolvimento generoso de muitas pessoas, obrigando-nos, nas palavras dos mesmos autores, “a um treino de investigador que, mais do que a aprendizagem de competências e procedimentos específicos, consiste na análise de impressões acerca de si próprio e da sua relação com os outros” (*ibidem*: 87). Tratou-se, em muitos momentos, de vencer o isolamento e a ansiedade, mas também, em determinada fase, de impor a decisão e a aceitação de este ser um trabalho limitado que padece de erros e aprendizagens; nas palavras de Bell (1997: 39), “obrigar-se a si mesmo a avançar é uma disciplina que tem que ser aprendida.”

Ihe segue não avança nem concretiza a dinâmica da autonomia e caracteriza-se por uma hibridez acentuada de lógicas que nada têm a ver com o desenvolvimento do projecto de autonomia.

2. Fundamentação Epistemológica e Metodológica

A metodologia pode ser definida como processo de descoberta e aprendizagem capaz de analisar os pressupostos racionais e lógicos da investigação, de modo a torná-los evidentes e sistematizados. Ela visa ajudar a entender, nos mais amplos aspectos, todo o processo de investigação, como sejam justificações, limitações dos métodos e dos procedimentos de pesquisa. De facto, a metodologia define as regras em que nos vamos mover, tendo uma função essencialmente orientadora e de controlo da investigação. Podemos distinguir quatro funções na metodologia: 1) compreender o processo de investigação; 2) orientar as práticas; 3) legitimar os resultados; e 4) controlar os aspectos deontológicos. No entanto, e a par da lógica dos procedimentos científicos, ela deve ajudar a explicar não apenas os produtos de investigação, mas principalmente o seu processo de construção. Trata-se de procurar a descrição, a interpretação e a compreensão da realidade.

Atendendo às diferentes maneiras de abordar o pendor epistemológico das metodologias qualitativas, encontramos na relação entre metodologias qualitativas e quantitativas, em evidência, “duas posturas bastante diferentes, uma que toma o partido de uma distinção dicotómica e outra que opta pela tese de um *continuum* entre qualitativo e quantitativo” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1990: 31), o que em certa medida sugere que os investigadores se identificam com uma das posturas.

Na nossa abordagem, e privilegiando um paradigma interpretativo, sublinhamos que experimentámos diversos caminhos com o intuito de apreendermos os processos, sendo a nossa opção metodológica susceptível de ser interpretada como uma abordagem qualitativa em que num ou noutro aspecto se utilizam técnicas quantitativas.

Optámos pelo paradigma qualitativo dado que nos propusemos analisar e interpretar um contexto complexo de interacção humana – a escola – e particularmente compreender o modo como os diferentes actores sociais constroem o processo de autonomia da escola, valorizando assim o agir social, a subjectividade expressa pelos sujeitos nos significados que atribuem ao seu quotidiano escolar. Como referem a este respeito Bogdan e Biklen (1994: 49), “A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.” É este o propósito, a singularidade que procuramos ao olhar o compósito e complexo espaço da interacção e da comunicação na escola.

Seguiremos a abordagem interpretativa acentuando o nosso objecto geral da investigação, “o mundo humano” enquanto construtor de uma realidade social cujos sentidos são criados e objectivados pelos próprios sujeitos. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994: 16), o paradigma qualitativo significa recolher dados “[...] ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, [...] o objectivo é investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”. Deste modo, numa investigação qualitativa o objecto de estudo é constituído em termos de dinâmicas de acção, que abrangem os comportamentos, as atitudes e as significações que os diferentes actores lhes atribuem.

Ora, neste tipo de abordagem à investigação privilegiam-se estudos processuais em profundidade, valorizando-se o contacto com os sujeitos, e não havendo o objectivo prévio de responder a determinadas questões de carácter hipotético; ou seja, não se trata de confirmar hipóteses, mas de construir de modo fundamentado uma teoria emergente da análise dos dados. Procuram-se detalhes, vivências sistémicas em contexto natural, e as diferentes estratégias servem para desocultar o modo como os sujeitos desenvolvem as suas representações, o seu quadro de referência. Trata-se de elaborar e desenvolver objectivos compreensivos da dinâmica social, o que, por sua vez, “permite aos sujeitos responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem de se moldar a questões previamente elaboradas” (Bogdan e

Biklen, 1994: 17). Tendo em conta o tipo de estudo que pretendíamos realizar, que atenta nas pessoas, na compreensão dos seus pontos de vista e no quotidiano escolar, era evidente a correspondência à definição proposta por Bogdan e Biklen para a investigação qualitativa. Seguindo estes autores (*ibidem*: 47-50), apresentamos as cinco características principais de um estudo qualitativo, salientando, no entanto, que a presença das mesmas revela o grau qualitativo e não determina a presença obrigatória e simultânea de todas as características.

A primeira característica refere que *“Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal”*; os investigadores envolvem-se e demoram-se no trabalho de campo, procurando levantar todas as situações que julguem relevantes.

A segunda característica é definida assim: *“a investigação qualitativa é descritiva”*, isto é, privilegia-se uma abordagem minuciosa e significativa que respeita a originalidade e a intensidade da recolha dos dados com o intuito de não deixar escapar nenhum detalhe na descrição.

A terceira característica é referida deste modo: *“Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”*. O que importa ao investigador são as expectativas, as representações dos sujeitos e o modo como se traduzem em actividades, em realizações quotidianas. Esta visibilidade no processo de construção, ou seja, o enfoque qualitativo no processo, permite alargar o conhecimento da dinâmica social.

A quarta característica apresenta-se-nos nestes termos: *“Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”*. Não se trata de confirmar hipóteses prévias, ou de inferir sobre *a priori*; o que importa ao investigador é construir uma *teoria fundamentada* que emerge após a recolha dos dados e a convivência com os sujeitos. O processo de análise dos dados assemelha-se a um funil: começa-se no máximo da abertura, restringindo-se depois o campo.

Por último, e como quinta característica, salienta-se: *“o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”*; o que importa são os sentidos que determinados sujeitos conferem à realidade; o interesse do investigador

prende-se com o modo como pessoas diferentes dão sentido às suas práticas no seu quotidiano; os investigadores questionam os sujeitos com o intuito de perceberem aquilo que eles sentem, o que experimentam e como interpretam o seu próprio mundo.

Nas palavras dos autores (1994: 51), “O processo de condução da investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra”. Por outras palavras, e acentuando o plano epistemológico, através destas metodologias atingimos a compreensão explicativa e interpretativa do real, construindo o conhecimento intersubjectivamente através das interacções complexas e sistemáticas entre o sujeito cognitivo e o objecto. As características destas metodologias tornam-se adequadas para as abordagens dos fenómenos sociais, particularmente dos processos sócio-educativos, em que as interacções humanas são intensas e em que os sujeitos se apresentam como agentes conhecedores de uma dada prática.

A nossa investigação assume, fundamentalmente, a forma de um estudo de caso. Esta modalidade de pesquisa pretende atingir, por um lado, uma compreensão alargada e aprofundada do tema em estudo e, por outro lado, desenvolver visões teóricas sobre regularidades e especificidades dos processos sócio-educativos.

O estudo de caso foi adaptado da tradição médica, mas rapidamente se tornou de grande importância nas Ciências Sociais, estudando não o individual mas sim, entre outros, a organização. Segundo Bell (1997: 23), “a grande vantagem deste método consiste no facto de permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação, e de identificar, ou tentar identificar, os diversos processos interactivos em curso.” Ora, esses processos são fundamentais para a compreensão de uma dada organização, visto que, e refere Bell (*ibidem*), “cada organização tem as suas características únicas e específicas.”

As características fundamentais do estudo de caso, seguindo Lüdke e André (1986), são as seguintes.

- a) *Visar a descoberta.* O investigador não deve ficar preso aos pressupostos teóricos iniciais, mas, pelo contrário, deverá procurar manter-se atento a novos elementos que possam emergir como importantes durante o estudo. O quadro teórico inicial servirá apenas de esqueleto, de estrutura básica, na medida em que o investigador procura sempre novas respostas e novas indagações com o desenrolar da pesquisa.
- b) *Enfatizar a “interpretação em contexto”.* Neste tipo de estudo, para que haja uma compreensão o mais completa possível do objecto, é fundamental ter em conta o contexto em que ele se situa. Deste modo, para compreender melhor a amplitude de um problema, as acções, os comportamentos e as interações das pessoas, estas devem estar relacionadas com a situação geográfica onde ocorrem ou com a problemática determinada a que estão ligadas.
- c) *Retratar a realidade* de forma completa e profunda. O investigador deve procurar revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-as como um todo. A abordagem deve enfatizar a complexidade natural das situações, pois só assim será possível chegar a uma análise completa e profunda.
- d) *Usar uma variedade de fontes de informação.* No desenvolvimento de um estudo de caso, o investigador deve recorrer a uma variedade de dados, recolhidos em diferentes momentos, em situações variadas e também com uma diversidade de tipos de informantes. Só assim o investigador poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições iniciais ou levantar outras hipóteses alternativas.
- e) *Revelar a experiência dos sujeitos e permitir generalizações naturalísticas.* O investigador deve procurar relatar as suas experiências durante o estudo, de modo a que o leitor, ou quem vai usá-las, possa fazer as suas generalizações naturalísticas. Quer isto dizer que o leitor deve poder indagar: o que posso eu (ou não) aplicar deste caso à minha situação? Há como que uma associação entre

dados de experiências pessoais e dados encontrados no estudo de caso. Portanto, quando os dados são confirmados pela experiência pessoal do leitor, podemos dizer que se generalizaram “naturalisticamente”.

- f) *Procurar representar os diferentes, e às vezes conflitantes, pontos de vista presentes numa situação social.* O investigador deve procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu ponto de vista sobre a questão. Deste modo, os usuários do estudo podem tirar conclusões sobre esses aspectos contraditórios. Esta orientação é fundamentada no facto de a realidade poder ser vista sob perspectivas diferentes. O leitor pode chegar às suas próprias conclusões.
- g) *Utilizar uma linguagem e uma forma mais acessível nos relatos escritos.* Apresenta-se geralmente um estudo informal, narrativo, ilustrado por citações, exemplos e descrições. A preocupação deve residir numa transmissão clara e bem articulada do caso e num estilo que se aproxima da experiência pessoal do leitor. Digamos que o caso é construído durante o processo de estudo e que só se materializa, enquanto caso, no relatório final. É aí que deve ficar evidente se o estudo se constituiu realmente num estudo de caso.

3. Recolha de Dados e Procedimentos de Análise

“Trilhamos aqui os caminhos metodológicos da dedução e da indução mas também as vias da analogia embebida de intuição, designadamente na análise e interpretação dos dados [...]”

(Estêvão, 1998: 346)

O modo de investigação adoptado, como já referimos, foi o de um *estudo de caso*. Procedemos, por isso, a um levantamento rigoroso de diferentes materiais e documentos com o intuito de ampliar e completar a

informação, recorrendo a diversas técnicas de recolha e a diferentes procedimentos de análise dos dados.

Foram usados os seguintes métodos e técnicas de recolha de dados: observação; recolha documental; inquérito por questionário; entrevista. Quanto aos procedimentos de análise, utilizou-se o programa Excel para tratamento dos questionários e construção das figuras, quadros, tabelas e gráficos; para os documentos recolhidos e para as entrevistas realizadas procedeu-se a análise de conteúdo.

3.1. Observação

A observação tinha como principais objectivos captar as interacções, as relações e as estratégias (de poder e de negociação), bem como conhecer as representações dos envolvidos na “construção da autonomia”.

Num esforço de registo que estimulasse o pensamento crítico, aplicaram-se as sugestões de Bogdan e Biklen (1994: 211) para a análise no campo, em que é referida a importância do registo de palavras, acontecimentos, situações ou circunstâncias, a par de comentários do observador, seguidos das inferências necessárias: “Se achar que se fez luz na compreensão de alguma coisa que previamente não estava clara para si registe este facto. Se se der conta que há sujeitos que têm algo em comum, saliente estas semelhanças no comentário do observador”.

Com este sentido, observaram-se várias reuniões de alunos, pais e professores, espaços informais (recreios e polivalente), a sala dos professores e aulas de substituição ou de projectos e, principalmente, as reuniões dos órgãos de gestão e direcção. Durante as observações (ou logo a seguir), registavam-se os factos mais relevantes, os incidentes e todos os outros aspectos pertinentes à compreensão do exercício de autonomia. De salientar a observação directa não participante de reuniões do Conselho Executivo (CE), do Conselho Pedagógico (CP), da Assembleia de Escola (AE) e da Associação de Pais (AP), bem como as reuniões quinzenais do Conselho Executivo, que se realizavam com todos os seus membros: a presidente do conselho executivo (PCE), os dois vice-presidentes, por nós referidos enquanto membros do

conselho executivo (MCE1 e MCE2), os presidentes dos outros órgãos da escola (PCP, PAE) e a coordenadora dos directores de turma (CDT)⁶.

Optou-se por realizar diversas notas de campo. Para além da descrição, os comentários do observador dizem respeito a ideias que foram surgindo e a questões que no momento se levantavam através de associações desenvolvidas em contexto. Procedeu-se a uma análise de conteúdo deste material, utilizando-o através de excertos, unidades significativas ou relato de incidentes. Mobilizou-se de diversos modos estas informações na análise, utilizando-as sempre que pertinentes e complementares.

3.2. Recolha documental

“As escolas e outras organizações burocráticas têm a reputação de produzir uma profusão de comunicações, escritos e ficheiros. A maior parte das pessoas fala depreciativamente destes montes de papel e pode olhar-nos de soslaio por chamarmos a estes documentos oficiais ‘dados’. Estamos a falar de coisas como o memorando, minutas de encontros, boletins informativos, documentos sobre políticas, propostas, códigos de ética, dossiers, registos de estudantes [...] imprensa e coisas semelhantes.”

(Bogdan e Biklen, 1994: 180)

A recolha documental impôs-se pela necessidade da construção de um referencial e de um conhecimento aprofundado sobre a questão da autonomia e sobre a escola, para melhor compreendermos e interpretarmos as situações. Por sua vez, este processo suportou-se no “propósito de atingir o armazenamento sob forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de forma a obter o máximo de informação com o máximo de pertinência [...] através da classificação – *indexação* em palavras-chave.” (Bardin, 1977: 45-46). A preocupação central foi diversificar e confrontar informação oriunda de

⁶ Em alguns momentos e em espaços informais também recorremos à técnica de observação participante, utilizada essencialmente como um instrumento auxiliador e desocultador, revelador de intersubjectividades.

diferentes materiais, de modo a permitir conhecer e perceber melhor a génese e o desenvolvimento do projecto de autonomia.

Bogdan e Biklen (1994: 180) advertem que “estes materiais têm sido encarados como extremamente subjectivos, representando os enviesamentos dos seus promotores e, quando escritos para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização”.

Com o propósito de facilitar o conhecimento sobre a génese do processo de construção da autonomia, foram compilados os seguintes documentos: a legislação em vigor, todas as actas dos órgãos de direcção e gestão do ano lectivo 99/00 e algumas outras que davam conta do início da mudança do governo da escola, e ainda outros documentos, que permitiam estudar normas, regras, regulamentos e regimentos que tivessem a ver com a acção organizacional da Assembleia de Escola, da Direcção Executiva e do Conselho Pedagógico. Mais especificamente, também analisámos as actas e todos os documentos produzidos no âmbito do arranque das competências dos diferentes órgãos de gestão. Destacamos, da recolha documental, as actas das reuniões dos diferentes órgãos (conselho executivo (CE), assembleia de escola (AE), conselho pedagógico (CP)) e o conjunto de observações e anotações, por nós efectuadas, sobre o desempenho das pessoas dos principais órgãos de direcção e gestão da escola. Assim, nos quadros resumo (Apêndice II), compilámos a agenda e os principais assuntos tratados em cada reunião dos órgãos e traçámos uma abordagem sequencial e histórica, de acordo com a leitura das actas, das reuniões dos órgãos de direcção e gestão (CE, AE e CP).

Recolhemos fotocópias das actas do conselho directivo (CD) desde 18 de Julho de 1997 (acta nº 329), de modo a melhor compreendermos o processo de implementação da autonomia⁷.

Prevía-se que o novo órgão AE, no primeiro ano de funcionamento, tivesse uma ou duas reuniões por período, ou seja, aproximadamente 6 reuniões. No entanto, após a sua existência formal, e no primeiro ano de

⁷ Constatámos que, por ano lectivo, o número de actas produzidas tem oscilado mas diminuído; nomeadamente em 97/98 no CD fizeram-se 22 reuniões formais, em 98/99 foram 18 as reuniões, e em 99/00, portanto enquanto CE, produziram-se 17 reuniões formais.

funcionamento (99/00), aconteceram 3 reuniões (Apêndice II): uma em Dezembro, outra em Janeiro e outra em Junho.

Passamos a enumerar as diversas fontes de informação com que trabalhámos.

-
- Regulamento Interno (RI: 66)
 - 58 Actas do Conselho Executivo (12 com presença e com registo de Notas de Campo)
 - 25 Actas do Conselho Pedagógico (9 com presença e com registo de Notas de Campo)
 - Regimento Interno do Conselho Pedagógico
 - 10 Actas da Assembleia de Escola (4 com presença e com registo de Notas de Campo)
 - Regimento Interno da Assembleia de Escola
 - Notas de Campo de 4 Reuniões Quinzenais do CE com os Presidentes dos Órgãos: AE, CP e a CDT
 - 12 Jornais Escolares (referentes ao ano em estudo, e consultámos mais 7 jornais escolares dos outros anos, e 7 periódicos, sendo que 3 eram jornais nacionais e 4 da cidade que traziam notícias da escola LP, num total de 26 títulos de imprensa)
 - 6 Inquéritos promovidos pela Escola aos Pais e Encarregados de Educação (1), aos Professores (4) e aos Alunos (1)
 - 2 Propostas de Projecto Educativo (PE)
 - Relatório Final do Projecto “Avaliação das Escolas Secundárias” (aplicado na escola em 98/99)
 - 1 Programa de Acção (Eleições CE, Triénio 99/02)
 - Relatório Nacional “Avaliação da Escola Secundária IGE”
 - Dossier sobre Necessidades de Obras e Melhoramentos na LP
 - Programa de Avaliação de Escolas Secundárias da Fundação Manuel Leão
Programa Aves
-

A informação destes documentos foi tratada por análise de conteúdo que, segundo Vala (1986: 104), cuida “da desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização – atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre

as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise”.

Após a leitura dos documentos, iniciámos um processo de sistematização que facilitasse a análise. Para tal, reunimos e organizámos os dados de forma mais controlada e sistemática. Constituído este *corpus*, procedemos à análise de conteúdo, onde, de acordo com Vala (1986), o material é concebido de um modo complexo, através de uma rede de produção complicada de diversos discursos; o analista (ou investigador) tenta construir modelos capazes de permitirem inferências sobre as condições da sua produção. Ainda seguindo o mesmo autor (*ibidem*), “A finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas”. Tratou-se, para nós, de dissociar os dados do seu contexto inicial (a fonte) e de os colocar num novo contexto, construído tendo por base os principais objectivos e o objecto da nossa pesquisa. Concretamente, utilizámos e apresentámos estes materiais de modo a permitir *uma análise de ocorrências* com o intuito de organizar e sistematizar a informação, tentando determinar o interesse da mesma. A nossa “hipótese implícita é a de que quanto maior for o interesse do emissor por um dado objecto maior será a frequência de ocorrência, no discurso, dos indicadores relativos a esse objecto” (Vala, 1986: 118). Não procedemos, no entanto, à quantificação das ocorrências, mas sim à análise dos assuntos mais recorrentes e valorizados.

Se atendermos a Bardin (1977: 45), “a análise documental enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação”.

3.3. Inquéritos por Questionário

A utilização de uma técnica não documental, os inquéritos por questionário (Apêndices III e IV), tornou-se pertinente para estudar as representações sobre a génese da autonomia de um elevado número de pessoas, os professores e os alunos do secundário da escola. Através dos

questionários, pretendeu-se, então, obter dados quanto à forma como a autonomia estava a ser implementada nesta escola e informações adequadas caracterizadoras dessa população. Genericamente, através desta técnica de recolha de informação atingiu-se o objectivo geral de compreender o processo de construção social da autonomia, decorrente da aplicação do Decreto-lei nº 115-A/98 de 4 de Maio (Anexo IV). Íamos assim ao encontro dos nossos propósitos de escutar as representações, as opiniões e as atitudes dos professores e dos jovens alunos de uma comunidade educativa, face à nova proposta de governo da escola.

Foram realizados dois inquéritos por questionário, um para professores e outro para alunos (Apêndices III e IV). A sua confecção foi precedida de entrevistas e conversas informais. Os questionários foram de administração directa e do tipo misto e organizados com questões *tipo* escala *Likert* ou abertas. Fomos cuidadosos e críticos durante toda a etapa de concepção dos inquéritos e particularmente durante a elaboração das questões, tentando retirar a ambiguidade, mantendo a acessibilidade de linguagem e precisão, de modo a que os inquiridos não sentissem dúvidas no preenchimento.

No inquérito aos alunos, mereceu particular atenção a sua estruturação, de modo a permitir obter dados e informações que expressassem os conhecimentos e as perspectivas dos jovens sobre o governo da sua escola em geral e sobre a autonomia em particular (Apêndice IV). Daí que tenhamos incluído questões em aberto que permitissem elucidar as afirmações anteriores proferidas pelos jovens. Na elaboração desse inquérito, tivemos ainda em atenção as características dos alunos, elaborando-o de modo a que respeitasse as especificidades do grupo e a que fosse claro nas suas instruções. Tentámos que as questões respeitassem uma ordem lógica e avançassem de um grau simples para um mais complexo.

Especificamente, com o inquérito dirigido ao universo dos professores da escola (n=154), tivemos como principal objectivo (para além de recolher dados para a caracterização dos professores da escola) compreender o modo como estes representavam as questões da autonomia e identificavam algumas especificidades da Direcção Executiva (as principais ocupações) e da

Assembleia de Escola (as características fundamentais dos seus membros) (Apêndice III).

Inquirimos os 154 professores da escola e todos os alunos (922) do ensino secundário do ano lectivo 99/00.

O inquérito aos professores foi apresentado e distribuído numa reunião geral de professores, pelo CE e a investigadora, em Maio de 2000, e ficou depois na posse do CE, sendo parte das respostas obtidas nesse primeiro momento e as restantes durante o período em que esteve na posse do CE. Obtiveram-se 41 respostas⁸.

Os respondentes são maioritariamente mulheres (F=27) com idades compreendidas entre 36 e 45 anos (F=12) ou superiores a 45 anos (F=13), ou seja, 25 dos nossos respondentes são de idade superior a 36 anos. A maioria possui licenciatura (F=35) e pertence ao Quadro de Nomeação Definitiva (F=29) e dá, essencialmente, aulas no secundário (F=28). O cargo mais desempenhado na escola é o de direcção de turma (F=13).

No inquérito dirigido aos alunos (n=922), pretendeu-se conhecer as suas opiniões sobre a autonomia escolar e sobre os órgãos de direcção e gestão da escola (Apêndice IV).

O inquérito aos alunos ficou na posse do conselho executivo (CE) e foi distribuído nas turmas⁹ em Maio de 2000, e respondido na aula, na presença do professor. Obtiveram-se quatrocentas e dezasseis respostas (n=416), ou seja, aproximadamente 40% do universo de inquiridos (n=922).

Verificou-se que o maior número de respostas obtidas é de alunas/os do 10º ano (201 respondentes), seguidas das do 12º e só depois das do 11º ano. As idades dos respondentes concentram-se nos 16 anos, sendo o sexo feminino o que mais respondeu (Apêndice IV).

Por último, utilizou-se o programa Excel para a introdução, compilação e tratamento dos dados, obtendo-se um conjunto de gráficos e de tabelas.

⁸ De salientar que a grande maioria dos professores não respondeu ao inquérito. Só aproximadamente 30% o fizeram, apesar de ter sido apresentado pelo CE e entregue numa reunião geral de professores.

⁹ Portanto, a administração dos inquéritos foi feita pelos professores, directores de turma ou membros dos órgãos de direcção e gestão da escola, nas diversas turmas do secundário.

3.4. Entrevista

A entrevista consiste numa técnica comum para a obtenção de informações¹⁰. Trata-se, normalmente, de uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas, em que uma delas assume a tarefa de dirigir e de certo modo controlar o diálogo para os assuntos desejados. É um processo conhecido e vulgarizado, todos nós o fazemos quase sem pensar e num sentido familiar. Como nos referem Bogdan e Biklen, em investigação qualitativa a entrevista pode ser utilizada de modo quase exclusivo ou em articulação com outras técnicas de recolha de dados e “Em todas estas situações, a entrevista 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” (1994: 134).

De um modo geral, assumimos que “a função da entrevista é chegar ao desconhecido, ao ‘não visto’, ou, melhor dizendo, somente ao ‘entrevisto’. O entrevistado é justamente ‘o visto imperfeitamente’, o ‘mal visado’, o apenas ‘previsto’, ou ‘pressentido’ numa tentativa de recolha de mais informação [...]” (Machado Pais, 1993: 61).

Procedemos à realização de entrevistas semi-estruturadas. Decorrente da preocupação em estruturar um esquema comum para as entrevistas, elaborou-se um guião de orientação.

Na elaboração, estruturação e preparação das entrevistas, seguimos cuidados idênticos aos praticados nos questionários e tivemos em conta a advertência de Bell (1997: 121): “uma conversa sobre determinado tópico pode ser interessante, podendo fazer-nos compreender melhor um problema, mas é preciso lembrar que uma entrevista é muito mais do que uma conversa interessante”.

¹⁰ A entrevista foi uma das nossas principais técnicas de recolha de dados mas não a única; foi utilizada em conjunto com a observação, a recolha documental e a análise de documentos, entre outros. Entendemos por “dados”, à semelhança de Bogdan e Biklen (1994: 232), todos os materiais descritivos recolhidos durante o trabalho de campo incluindo assim, entre outros, notas de campo, actas, transcrições de entrevistas, artigos de imprensa e documentos oficiais.

Na realização das entrevistas, tivemos como principal objectivo recolher informações sobre o processo de implementação da autonomia e comparar alguns dados e perspectivas dos diferentes sujeitos.

Foi nossa preocupação realizar entrevistas a um conjunto de pessoas que tivessem experiências de desempenho ligadas com o processo de autonomia e, mais especificamente, que pertencessem a órgãos da administração e gestão da escola. Nesse sentido, entrevistámos todos os presidentes dos órgãos (CE, CP, AE) e ainda os vice-presidentes do CE. Por outro lado, pretendíamos também recolher o testemunho dos novos parceiros que estivessem em órgãos de gestão intermédia ou com experiências de assento e representação nos órgãos. Assim, tentámos entrevistar a presidente da associação de pais (PAP), a coordenadora dos directores de turma (CDT), o presidente da associação de estudantes (PAE), os alunos com presença no CP e na AE, os funcionários, o chefe dos serviços administrativos (CSA) (também representante do pessoal não docente nos órgãos CP e AE), o chefe do pessoal auxiliar (CPA) e, por último, o representante da autarquia e os dois representantes da comunidade¹¹.

Iniciámos as entrevistas pedindo aos nossos entrevistados que focassem os seguintes aspectos (que constavam do nosso guião de orientação): quais as principais expectativas que lhes merece o projecto de autonomia da escola; quais as mudanças que exigiu; quais as concretizações que identificavam como resultado da implementação; qual o seu testemunho no desempenho de um cargo; e ainda quais as perspectivas que tinham para o futuro.

Todas as entrevistas exigiram muito tempo, dedicação, paciência e capacidades relacionais. Como sugerem Bogdan e Biklen (1994: 137), “O que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente. Oiça o que as pessoas dizem. Encare cada palavra como se fosse potencialmente desvendar o mistério que é o modo de cada sujeito olhar para o mundo.” Apesar de possuímos um elevado número de questões interiorizadas, tentámos deixar fluir o discurso dos nossos entrevistados livremente. O nosso

¹¹ Estas três últimas entrevistas não se conseguiram realizar.

intuito era escutar as pessoas singulares, a sua narrativa e o modo como atribuíam sentidos às suas vivências, às suas subjectividades. Pretendíamos analisar e interpretar as razões, as interrogações que os próprios revelavam na construção das suas ideias e no modo como explicavam as atitudes e partilhavam um sentido individual como constitutivo da organização que representavam¹².

No entanto, tentámos manter a flexibilidade e respeitar a abordagem dos entrevistados, sendo cuidadosos no modo de colocar certas questões ou na forma como nos exprimíamos; pautámos o nosso esforço entre a objectividade e o à-vontade do nosso entrevistado.

Começámos então por entrevistar, individualmente, os membros que presidem a cada um dos órgãos de governo da escola (PCE, PCP, PAE) e os dois membros do conselho executivo, os dois vice-presidentes (MCE1, MCE2), ambos responsáveis e próximos dos alunos, ainda que em diferentes assuntos. Entrevistou-se também a coordenadora dos directores de turma (CDT), a representante do pessoal não docente (CPA) com assento nos órgãos e o representante do pessoal auxiliar (CPA). Entrevistámos a presidente da associação de pais (PAP) no seu local de trabalho¹³. Realizámos ainda uma entrevista de conjunto com o grupo de alunos (GAL) constituído pelos dois representantes no conselho pedagógico (2) e o presidente da associação de estudantes (os representantes dos alunos na assembleia de escola não compareceram). Como já referimos, não se realizaram as entrevistas dos representantes da autarquia e da comunidade com assento na Assembleia de Escola¹⁴.

Para uma melhor compreensão do modo como operacionalizámos estas tarefas, organizámos o Quadro V.1, que nos dá conta dos entrevistados, dos locais em que se realizou a entrevista e da duração da mesma.

¹² A título de exemplo ver a entrevista PAE (Apêndice VI).

¹³ Esta foi a única entrevista que não se realizou na escola LP. Realizou-se no local de trabalho da presidente da associação de pais (PAP) e da própria investigadora (EF), a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP).

¹⁴ Estas entrevistas foram inviabilizadas devido à falta de participação e presença destes representantes nas reuniões, durante o período intenso de trabalho de campo.

Quadro V.1. Entrevistados, local de realização e da duração das entrevistas

	Entrevistados	Local	Tempo
	CDT	LP/ Sala professores	1h 30 m
	CPA	LP/ Sala assoc. estudantes	30m
	CSA	LP/ Sala 3 do executivo	1h30m
	GAL	LP/ Sala assoc. estudantes	2h30m
	MCE1	LP/ Sala assoc. estudantes	1h
	MCE2	LP/ Bar	2h30m
	PAE	LP/ Sala 1 do executivo	1h30m
	PAP	Local de trabalho (FPCE-UP)	1 h
	PCE	LP/ Sala 2 do executivo	1h
	PCP	LP/ Sala assoc. estudantes	1h30m
Total:	10		14h30m

Como já referimos, usámos um guião de entrevista semi-directiva, que pretendia espelhar a nossa preocupação de conhecer, na voz de diferentes actores, as suas representações, expectativas e concretizações durante o desempenho de cargos.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. Da transcrição efectuada fez-se uma leitura para correcção de alguns termos e pontuação, de modo a tornar a linguagem escrita mais correcta. Após estas rectificações, apresentámos o material aos nossos entrevistados, permitindo-lhes as correcções e solicitando a sua total concordância. No Apêndice VI, apresenta-se, a título de exemplo, a transcrição da entrevista efectuada ao presidente da assembleia de escola¹⁵.

Recolhemos, assim, uma grande quantidade de material que submetemos a uma leitura “flutuante” e a uma análise exploratória, que

¹⁵ Esta entrevista foi a única que nos foi devolvida corrigida pelo próprio. Consideraram-se as outras entrevistas para, através da análise de conteúdo, as organizar de acordo com a utilização de unidades de registo significativas apresentadas em Quadros de Entrevista (Apêndice V). O conjunto das entrevistas realizadas encontra-se transcrito, revisto e acessível em CD.

segundo Bardin (1977: 96), consiste em “estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”.

Com este trabalho, procurámos novas significações articulando as semelhanças e as diferenças, considerando, como nos adverte Bell (1997: 160), que: “Uma centena de pedaços soltos de informação interessante não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizados por categorias. [...] Contudo, as categorias que lhe ocorrerem primeiro constituem um começo no processo de comparação dos dados”.

Se atendermos a Bardin (1977: 118-119), temos como um dos principais objectivos da categorização “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”, permitindo classificar os elementos e agrupá-los. Produz-se um sistema de categorias e considera-se a parte comum entre eles. São também estes os nossos principais propósitos. Daí que tenhamos organizado o material e procurado perceber quais as principais representações encontradas sobre o projecto de autonomia.

Posteriormente, e tendo em conta o enquadramento teórico e algumas dimensões de análise recorrentes nas entrevistas, procedemos à codificação e ao tratamento do material, utilizando as indicações de Vala (1986: 112): “definido o quadro teórico e um leque de hipóteses, parte-se para um trabalho exploratório sobre o *corpus*, o que permite, através de sucessivos ensaios, estabelecer um plano de categorias que releva simultaneamente da problemática teórica e das características concretas dos materiais em análise”.

Foram, de facto, referências do quadro teórico que influenciaram e orientaram a primeira exploração do material, apesar de ser através de um *vaivém* constante e entre os diversos materiais que acabámos por reformular e alargar a problemática a estudar.

Para este efeito, agrupámos e classificámos a informação, procedendo a uma categorização através de oito dimensões com códigos abrangentes (Quadro V.2): “principais expectativas”; “representações sobre a autonomia”; “mudanças ocorridas ou a ocorrer”; “concretizações”; “ideias ou ideais para o futuro/um desejo para a escola”; “imagem da escola”; “ser professor”; “a gestão da escola” (Apêndice V).

Quadro V.2. Dimensões de análise das entrevistas

Categorias	Entrevistados									
	PCE	MCE1	MCE2	PCP	PAE	CDT	PAP	CSA	CPA	GAL
<i>Principais Expectativas</i>										
<i>Representações sobre Autonomia</i>										
<i>Mudanças Ocorridas ou a Ocorrer</i>										
<i>Concretizações</i>										
<i>Ideias ou Ideais para o Futuro – Um Desejo</i>										
<i>Imagem da Escola</i>										
<i>Ser Professor</i>										
<i>Gestão</i>										

Na análise das entrevistas, usámos também categorizações decorrentes do nosso quadro teórico e do decurso da conversa, tentando uma construção categorial que ultrapassasse a *linearidade* e respeitasse a multi-referencialidade. Desta análise de conteúdo resultaram os Quadros de todas as Entrevistas apresentados no Apêndice V e o Quadro resumo das (possibilidades) de autonomias na escola (Quadro V.13 e Figura V.2).

4. Análise e Interpretação de Dados

Após a fundamentação e a apresentação de carácter metodológico e processual, prosseguiremos com a descrição dos resultados da análise de dados. Começaremos por caracterizar o contexto escolar realçando os trilhos percorridos no processo de génese e desenvolvimento da autonomia no governo da escola. Passaremos então a analisar mais detalhadamente o nosso estudo desenvolvido na escola secundária LP, através da apresentação e da organização dos resultados em cinco dimensões:

- Contexto: “Por uma escola à medida do nosso querer”;

- Representações dos professores e dos alunos sobre a autonomia escolar – “A hipocrisia organizada”;
- “Escola com projecto educativo: apostar na qualidade do ensino”;
- O direito e o dever numa autonomia redonda;
- A centralidade de uma agência humana nas autonomias da escola – *a lenda da estátua com pés de barro*.

4.1. Contexto: “Por uma Escola à Medida do Nosso Querer”¹⁶

“O que faz a história são sujeitos colectivos concretos”

(Militão da Silva, 2000: 92)

Esta dimensão dá-nos conta das principais características da escola LP e das intenções dos protagonistas, membros dos órgãos de governo da escola, aquando do arranque do projecto de autonomia.

Convocando uma diversidade de dados (das entrevistas, das actas, dos jornais, dos documentos produzidos e disponibilizados pela escola, entre outros), contextualiza-se a escola LP, quer historicamente, quer quanto ao seu modo de organização específico, complexo e de elevada minúcia, especifica-se a reputação de escola dinâmica e caracteriza-se a equipa à frente dos desígnios da escola. Ao fazê-lo, evidenciamos (decerto transversalmente) a mobilização da escola e da equipa que pensa e estrutura esta escola, no início da implementação do projecto de autonomia.

4.1.1. *Perspectiva Histórica*

A escola LP é uma escola de tradição liceal. A imagem da actual escola secundária resulta da sua história e dessa representação liceal que se desenvolveu na cidade.

Esta escola nasceu em Agosto de 1967, então como secção do liceu de uma cidade vizinha¹⁷. Funcionava num aristocrático Palacete, onde acolheu os

¹⁶ Expressão utilizada no programa de acção da lista A (lista única e vencedora), apresentado em Maio de 1999.

¹⁷ Era uma secção liceal de um Liceu Nacional a funcionar numa cidade vizinha.

primeiros alunos nesse mesmo ano. Em 1971, é-lhe concedida autonomia (deixando de depender do Liceu da cidade vizinha), passando a ter a designação de Liceu Nacional de... (nome da cidade), contando com a nomeação do seu único reitor e mudando-se para uma nova casa: um antigo Colégio. No ano lectivo 75/76, instala-se num espaço próprio, num edifício construído de raiz, numa zona de crescimento da cidade, adoptando como patrono uma figura ilustre e querida da cidade, passando a denominar-se Liceu Nacional... (nome do escritor/patrono). No ano de 1978, adoptou a designação de Escola Secundária... (nome do escritor). Apesar de mais tarde (87/88) passar a receber, também, alunos do 3ºciclo (3/SEC), mantém-se actual a designação de Escola Secundária... (nome do escritor).

Sobre este assunto dois professores espelharam posições diferentes:

“Há uma tradição um tanto liceal aqui, não é?! Há até uma conotação de ‘Universidade de Anta’¹⁸, mas é mais uma atitude. Digamos que resulta mais de uma competição entre os professores, do que propriamente entre os pais e os alunos.” (Entrevista PAE, 2000)

“Acho que é uma questão que tem uma raiz histórica, com certeza que já conhece a história da outra escola: começou por ser uma escola comercial/industrial... e portanto a escola e o liceu, não é?! Mas agora não. São as duas escolas. Eu não sinto isso, percebe?” (Entrevista MCE1, 2000).

Por sua vez, também o presidente da Associação de Estudantes escreveu, num testemunho sobre a escola, no *Jornal dos 25 Anos da Escola*:

“Quando um aluno vem pela primeira vez para a escola secundária LP, ou Liceu de [nome da cidade] (como é mais conhecida!) quer seja para o 7º ou para o 10º ou qualquer outro ano [...]” (in Jornal: 4)

Estes excertos acabam por expressar e (re)afirmar que vulgarmente e entre os alunos e a comunidade em geral (meio), a LP é ainda referida como

¹⁸ “Anta” é a designação do local onde foi construída a escola.

Liceu. Apesar de desvalorizarem a conotação da escola na sua tradição liceal, sabem que esta é uma representação que ainda gera impacto na comunidade.

Ao nível da Direcção, podemos referir o primeiro e único reitor do então liceu e, depois, a partir de 74/75, os Presidentes do Conselho Directivo, cujos mandatos asseguraram o destino da Escola. Durante 30 anos, aproximadamente, o governo da escola foi exercido essencialmente por mulheres (durante esse período, dois dos mandatos foram assegurados por homens). De há 20 anos a esta parte, mantém-se uma mesma professora como presidente; primeiro, como presidente do Conselho Directivo e, agora, do Conselho Executivo.

Em Dezembro de 1999, estava eleito, com um mandato de três anos, o grupo que governaria a escola e aplicaria as propostas do Decreto-lei nº 115-A/98. Foi no arranque e implementação deste novo contexto de gestão que se iniciou a nossa pesquisa na escola.

O edifício que hoje conhecemos começou a funcionar em 1975/76, nunca sofreu alterações arquitectónicas e corresponde ao modelo de construção de várias escolas secundárias da época (Anexo I). Ao longo destes 25 anos, foi sofrendo obras de manutenção, de beneficiação e de melhoramento dos exteriores.

Ao nível da população escolar, ao longo dos anos houve uma grande evolução e os alunos foram sempre aumentando. De acordo com os dados apresentados no regulamento interno sobre a história da escola, constata-se que a escola em 75/76 tinha 1804 alunos. O máximo foi atingido em 77/78, com 2227 alunos. Depois, progressivamente, verificou-se um decréscimo da população escolar que, nos últimos anos, tem rondado os 1500 alunos e 150 professores, aproximadamente. Deste tipo de evolução nos dá conta o Quadro V.3, organizado e divulgado pela escola LP. Repare-se na acentuação do decréscimo no ensino básico e na oscilação e aumento ao nível do secundário.

Quadro V.3. Apresentação da evolução do número de turmas de 87/88 a 99/00

EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE TURMAS 1987/88 a 1999/00									
Ano Lectivo	7º	8º	9º	Total de Turmas do Básico	10º	11º	12º	Total de Turmas do Secundário	Total de Turmas
1987/88	12	13	8	33	9	7	8	24	57
1988/89	12	10	10	32	8	7	7	22	54
1989/90	13	11	8	32	10	8	7	25	57
1990/91	13	10	10	33	8	8	8	24	57
1991/92	13	12	8	33	7	6	7	20	53
1992/93	13	13	10	36	8	7	6	21	57
1993/94	9	12	12	33	10	8	8	26	59
1994/95	10	11	13	34	13	9	9	31	65
1995/96	5	10	11	26	14	11	8	33	59
1996/97	7	6	9	22	15	13	11	39	61
1997/98	5	7	7	19	14	13	13	40	59
1998/99	5	5	7	17	15	12	12	39	56
1999/00	5	5	6	16	11	12	10	33	49

Outubro 99

Fonte: LP

Não obstante, convém referir a tendência geral do decréscimo populacional e atender à evolução das cidades e da democratização do ensino, que proporcionou um investimento no aumento do parque escolar, quer ao nível local, quer nacional. Nesse âmbito, a cidade contou com mais duas escolas construídas de raiz, uma EB2/3 e uma secundária, o que, por si só, acentua a história da escola, liceu mais antigo e primeiro, como referência local e específica, dos tempos da revolução e da democracia em Portugal.

4.1.2. Equipa

Através de um processo de eleição e para arrancar com o desenvolvimento da autonomia na escola, organizou-se uma equipa que, na sua generalidade, transitava da experiência do último conselho directivo. Aliás, a presidente e os vogais deste órgão eram, no novo programa, respectivamente a presidente do conselho executivo e os membros vice-presidentes do conselho executivo. Por sua vez, eram acompanhados pelas mesmas pessoas ao nível da coordenação dos directores de turma e da representação do pessoal administrativo: a primeira era uma das professoras

mais antigas e estimadas (consideradas) na escola, ao nível relacional e pedagógico; a segunda era detentora de um forte saber técnico-administrativo, na área das rubricas financeiras e na gestão do pessoal. Esta equipa contou, então, com a experiência e a relação desenvolvidas no trabalho anterior e definiu claramente os seus objectivos e principais preocupações no seu programa de acção para esta nova fase de transição do modelo de governo da escola.

A título de exemplo deste processo moroso de transição, atente-se na acta nº 329 do CD (por nós consultada), em que se trataram, essencialmente, questões que se prendiam com o ano lectivo 97/98 (dois anos anteriores à nossa investigação), durante o qual teve arranque burocrático o projecto de autonomia da escola. Aparecem, ao longo do ano, nas actas, várias referências e preocupações sobre o projecto de autonomia. Da acta referida realçamos a discussão em torno de pequenas questões que têm a ver com o funcionamento do conselho directivo:

“[...] no que diz respeito à necessidade urgente de dividir tarefas para que o trabalho de equipa se torne mais produtivo”. (Extracto da acta nº 329)

Na primeira acta do ano lectivo 97/98¹⁹ do CD (acta nº 330), foi expressa a intenção de marcar uma audiência com o Presidente da Câmara para serem tratadas questões que preocupavam a escola, a saber: contas elevadas de água e saneamento; pedido de ajuda para a manutenção de jardins; e colaboração para a deslocação de alunos à Expo 98. Por sua vez, realçamos o enfoque encontrado, na acta nº 336, que refere, em 29 de Dezembro de 1997:

“[Reuniu o CD] sobretudo para tratar de questões relacionadas com a organização, o funcionamento do CD. O professor²⁰ [cujo nome retiramos/elemento do CD] elaborou um documento que serviu de base para a

¹⁹ Da leitura efectuada realçamos preocupações de agenda e concretização de objectivos e actividades em prol da melhoria do quotidiano escolar. Sublinhamos que este período (1997) corresponde ao início de trabalho no CD dos dois membros entrevistados, MCE1 e MCE2.

²⁰ Sobre este professor lembramos ter sido vice-presidente do CE no triénio 99/02 (MCE1); realçamos ainda a sua grande capacidade de trabalho e a sua sensibilidade para as questões da informação e comunicação, como sublinharam vários colegas da escola, (Continua na página seguinte)

discussão com os seguintes pontos: a necessidade de uma equipa coesa; as relações do Conselho Directivo com os restantes sectores da escola; a questão da liderança; o trabalho a desenvolver pela funcionária²¹ que vai, a partir de agora, trabalhar com o Conselho Directivo; foram também distribuídas algumas tarefas pelos diferentes elementos do Conselho Directivo”. (Extracto da Acta nº 336)

Da leitura efectuada às actas anteriores à implementação do projecto de autonomia, realçamos preocupações no sentido das distribuições de tarefas entre os membros do conselho directivo, intenções e estratégias para divulgar informações, bem como questões relacionadas com a segurança na escola e a disciplina dos alunos. Surgem, ainda, as relações entre os pais ou encarregados de educação e os professores, e a proposta de reuniões trimestrais com todos os professores para debater questões como conceito de escola, assiduidade e disciplina.

O documento elaborado para o triénio 99/02, o programa de acção para a escola, apresentava uma forte componente política e centração no conceito de autonomia. Toda a sua organização apontava preocupações, perspectivas e representações sobre o desenvolvimento de uma escola autónoma. Este grupo de pessoas tinha no programa de acção, intitulado “Horizonte 2000: Por uma Escola à Medida do Nosso Querer”²², intenções e expectativas expressivas de um sério e mobilizado trabalho de equipa: “a nossa escola pode vir a estar em condições de ‘dar o salto’ para se afirmar como uma escola de ‘nova geração’ [...] as atribuições e as responsabilidades na vida da escola podem ser suficientemente repartidas e partilhadas”²³ (*in* Programa de Acção).

Este programa de acção referia o novo contexto de governação logo nas palavras iniciais: “O mandato de três anos que nos propomos cumprir, caso sejamos eleitos, vai decorrer num contexto substancialmente diverso daquele

afirmando sobre o professor: “[...] tem uma capacidade excessiva de trabalho” (Notas de campo, 2000).

²¹ Sobre esta funcionária (a nossa entrevistada CPA), recordamos que transitou para o CE e para os órgãos CP e AE como representante do pessoal não docente.

²² O programa foi apresentado pelo grupo do primeiro conselho executivo, em Maio de 99. Este último mandato resultou de um processo eleitoral para o triénio 99/02, portanto para a transição do conselho directivo para o conselho executivo.

²³ Do programa, intitulado “Linhas gerais de orientação para o mandato”, e que é organizado em treze pontos, é o *item B*.

que temos conhecido. Bastaria a referência à implementação da nova legislação sobre autonomia das escolas, com as alterações profundas que irá introduzir na gestão da escola [...]”.

Em todo o documento encontramos intenções explícitas e medidas concretas de acção que têm em conta o novo quadro de competências e responsabilidades aberto pelo modelo de autonomia da escola. Aliás, dizem ser preciso “entender o processo de construção da autonomia como um desafio essencial para a nossa afirmação como escola de futuro” (*ibidem*). Partem inclusivamente do princípio de que “o nosso recurso determinante: são as pessoas” (*ibidem*). Pretendem prosseguir no “aprofundamento de uma política de informação e partilha de dados, saberes e fazeres sobre a escola”. Sublinham a necessidade de “audição dos diversos intervenientes, em especial dos alunos, em relação à qualidade da escola” e apelam ao reforço das “relações de confiança e de colaboração intensa entre os diversos órgãos responsáveis” (*ibidem*). A título de exemplo, realçamos a assunção de novas formas de participação para os pais e encarregados de educação e a designação de dois representantes dos interesses locais para a AE, reforçando o papel destes parceiros.

Foi neste ambiente e com esta motivação que a equipa arrancou para a concretização do primeiro mandato de governo da escola num contexto formal e burocrático de implementação de um quadro legal sobre a autonomia na escola pública.

Entre as preocupações do conselho executivo, encontrámos a vontade de reestruturar os espaços físicos de forma a fazer face à considerável degradação e à necessidade de obras que o uso e os anos da escola espelhavam²⁴. A este propósito, o CE elaborou um “Dossier sobre necessidades de obras e melhoramentos na Escola Secundária” onde se apresentavam e justificavam as obras pretendidas e prioritárias: a intervenção no ginásio, o alargamento da

²⁴ Falando sobre este assunto, em Julho de 99, num dos jornais que divulga a escola na cidade (intitulado *Entre Nós*), escreveu-se: “O problema central nesta altura é a necessidade imperiosa de realização de obras e melhoramentos vários, em espaços muito degradados por 25 anos de uso intensivo”.

biblioteca, o alargamento da sala dos professores e o melhoramento do salão polivalente²⁵. Esta foi também uma preocupação dos alunos, que sistematicamente referiam as más condições do ginásio e dos espaços que privilegiavam na escola: o polivalente e os recreios. Ao longo do ano, manifestaram-se, escrevendo no jornal, falando nas reuniões de alunos, com o conselho executivo e com a investigadora. Também para eles as obras seriam uma das prioridades de intervenção associada à autonomia da escola. Chegaram a escrevê-lo no jornal dos alunos “Tá-se Bem”, em Outubro de 1999, numa notícia em que insistem nas alterações imediatas no estado dos Balneários²⁶.

A equipa que lidera o arranque e a génese do processo de autonomia manifesta vontade, determinação e um projecto político-educativo para a escola LP. Trata-se de uma proposta de acção assumidamente dependente das pessoas, da comunidade escolar e das suas reais capacidades ou vontades para levarem a escola para novos contextos de mudança, de inovação e de autonomia.

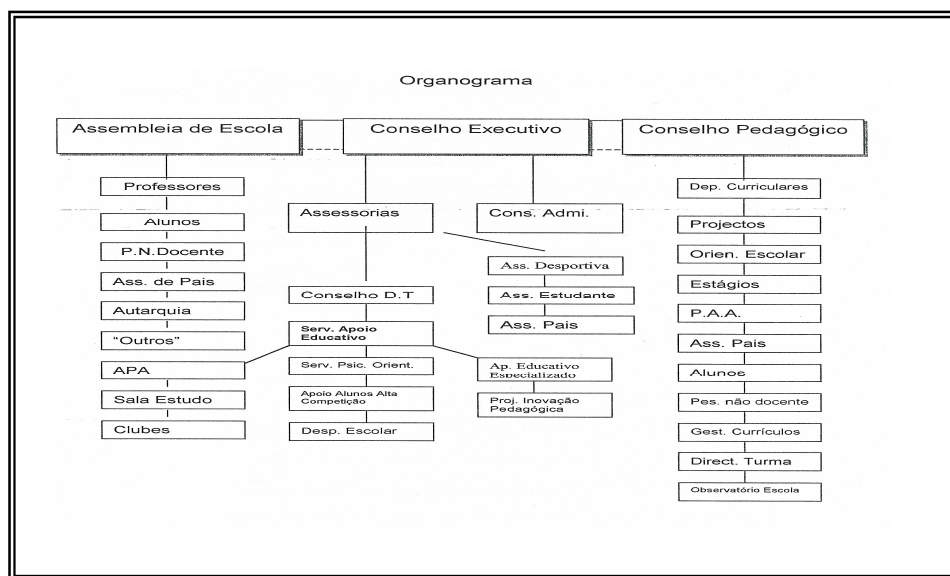
4.1.3. Organização Minuciosa

Concretizando um pouco mais o contexto sócio-educativo da escola LP, pretende-se evidenciar agora os materiais (dados) disponíveis e organizados pela escola que fazem história e também dão conta do tipo minucioso de organização que a caracteriza e da preocupação em dar-se a conhecer na comunidade.

²⁵ Numa tentativa de concretização e viabilização das obras tentaram envolver e comprometer o Director Regional de Educação do Norte, aquando da sua visita à escola, pelas comemorações dos 25 anos. Apesar de várias promessas e até verbas atribuídas, no fim do ano lectivo (Julho 2000), a escola fez com verbas próprias o esforço de melhoramento ao polivalente, pintando-o e arranjando-o devidamente com mais iluminação. Sabemos que as obras aprovadas e prometidas nesse ano se iniciaram em Julho de 2002 (a biblioteca e a sala dos professores) (Anexo I).

²⁶ Neste âmbito partilharam ainda experiências nefastas. Uma das alunas entrevistadas, membro do CP, teve um acidente na escola devido às condições físicas do espaço, em que imobilizou um pé, o que lhe causou real transtorno durante bastante tempo. Sempre que falava de mudanças na escola dizia: “mudava só o facto de ter aquele buraco onde eu torci o pé! ...ninguém conta, ninguém conta...vai a pôr o pé ‘tam’ e aleija-se... Ai, Ai, ‘meti o pé no buraco e magoei-me!’ acho que devia ser cimentado.” (excertos da entrevista GAL). Referem ainda o tipo de pavimento do campo de futebol que provoca muitas lesões nos alunos.

Atente-se no organograma delineado na própria escola (Figura V.1) e que permite atender à organização administrativa da Escola LP (Anexo II) e salientar algumas características fundamentais no que concerne as suas particularidades mais significativas.



Fonte: Escola LP

Figura V.1. Estrutura orgânica da Escola LP

De salientar no organograma da escola secundária LP o facto de encontrarmos expressa a articulação entre os três órgãos, CE, AE e CP, colocados na mesma posição hierárquica. Cada um dos órgãos tem o seu presidente (duas mulheres e um homem). A questão de a presidente do conselho executivo não ser também presidente do conselho pedagógico tem sido levantada com muita frequência na escola. Com efeito, as relações entre a presidência dos diferentes órgãos, no âmbito de uma acção conjunta, apresentaram-se tendencialmente problemáticas.

Os órgãos de direcção e gestão concluíram todos a sua constituição formal e estruturação, tal como iniciaram o seu funcionamento, durante o ano lectivo (99/00). Cada órgão elaborou o seu próprio regimento interno, onde

foram definidas as tarefas e as respectivas áreas de intervenção. De sublinhar, quanto à perspectiva organizacional e administrativa, o cumprimento na íntegra da proposta do modelo de autonomia (Figura V.1).

No domínio das ofertas educativas, a escola possuía uma grande variedade de opções. No ensino básico, Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e ainda Educação Tecnológica. No ensino secundário, a escola oferecia todos os Agrupamentos de cursos para a progressão de estudos. A Formação Técnica apresentava 11 disciplinas: Oficina de Artes, Técnicas Laboratoriais de Biologia, Técnicas Laboratoriais de Química, Desporto, Técnicas de Tradução de Inglês, Técnicas de Tradução de Francês, Introdução às Tecnologias da Informação, Métodos Quantitativos e, como oferta própria, Técnicas de Comunicação.

Quanto aos cursos predominantemente orientados para a vida activa, a escola propunha dois: um no Agrupamento Dois, Curso Tecnológico de Artes e Ofícios, e outro no Agrupamento Quatro, Curso Tecnológico de Animação Social.

Para além das actividades curriculares, e simultaneamente, a escola oferecia 11 Clubes: Desporto Escolar (Andebol e Ténis, entre outros), Ciências, Ambiente, Rádio Júnior, Informática, Design, *Medía* Fórum Jornal “Pirata da Imprensa”, Xadrez, Francês, Cinema de Animação, Fotografia e Vídeo.

A escola promovia, também, várias actividades, visitas de estudo e projectos, de acordo com os interesses dos alunos e as competências dos professores. Estas actividades, estruturadas ano a ano, constavam do Plano Anual de Actividades. No ano da nossa pesquisa (ano lectivo 99/00), pudemos observar as seguintes: Semana das Línguas, Feira do Livro, Olimpíadas de Português, Divulgação de Gastronomia e Hemíciclo. Desenvolveram-se ainda os projectos: Ciência Viva, Matemática sem Fronteiras e Português.

Na procura de respostas às diferentes necessidades dos alunos, a escola possuía uma sala de Estudo Acompanhado, com funcionamento diário, Orientação Vocacional e Escolar e Apoio Pedagógico Acrescido. Ainda à disposição dos alunos estavam os serviços da biblioteca, a sala de computadores e o posto de acesso livre à Internet.

No campo do associativismo, a escola LP tem três associações constituídas e formalizadas: a Associação de Pais e Encarregados de Educação, a Associação de Estudantes e a Associação Desportiva.

De salientar, também, a adesão da escola a projectos de inovação, de investigação e de avaliação, nos mais diversos campos de estudo e visando diferentes intervenientes: os alunos, os professores e a comunidade educativa. Nesta perspectiva, escrevia-se no programa de acção, atrás referenciado, a intenção de estabelecer “um acordo com entidade especializada em processos de avaliação de organizações, a quem se possa solicitar uma análise da situação da escola no início e no final do mandato”²⁷.

Da participação da escola LP no projecto promovido pela Inspeção Geral do Ensino (IGE) de Avaliação das Escolas Secundárias, considere-se a apresentação efectuada pela Equipa Inspectiva na entrega do Relatório Final de Avaliação da Escola e que foi aplicado ao longo dos meses de Janeiro e Fevereiro. Esta apresentação ocorreu na reunião do conselho pedagógico (de 26/03/99, às 10h) e consistiu no ponto único da ordem de trabalho. Foi uma reunião “alargada a todos os elementos da comunidade educativa que quisessem ou pudessem assistir” (acta nº 294). Os resultados foram divulgados pela equipa inspectiva:

“Depois de uma apresentação pormenorizada por cada um dos Inspectores, foi finalmente apresentada a apreciação global do desempenho da escola nas áreas de observação e que constam do Relatório Final”²⁸, a saber: Organização do Ensino e das Aprendizagens – Bom; Apoios Educativos – Muito Bom;

²⁷ A questão da avaliação externa era recorrente em vários discursos e estava presente em diversos documentos produzidos na escola. Intensificou-se a partir do projecto de divulgação da autonomia e acabou por se concretizar, no ano lectivo 00/01, através de um protocolo com uma entidade privada (*Programa Aves*) e pela adesão da escola ao projecto do Ministério da Educação de avaliação das escolas secundárias. Esta preocupação com a avaliação externa também se manifestou com a investigadora no início da pesquisa e acabou por instalar algum equívoco em relação ao trabalho que iríamos desenvolver, visto pensarem tratar-se de mais um projecto de avaliação. Ainda a este nível e na entrevista com a presidente da associação de pais (PAP) foi referido: “há preocupação com a avaliação. Há. Aliás, este *programa Aves* dá uma resposta, e mesmo o facto de a escola se apresentar como candidata a esses subsídios e projectos de avaliação de escolas, revela que há a preocupação na imagem confirmada por alguém de fora [...]” (excerto da entrevista com a PAP).

²⁸ Estes primeiros resultados foram também divulgados no Jornal Público em 3 de Janeiro de 2000, dando conta dos resultados encontrados nas 19 escolas envolvidas.

Avaliação dos Alunos – Bom; Clima da Escola – Muito Bom; Liderança – Muito Bom.” (Acta do CP, nº 294).

Em certa medida, a escola respondia à necessidade de “prestação de contas” à comunidade educativa neste desenvolvimento em torno da avaliação externa.

Quanto à comunidade escolar, pudemos confirmar que os alunos que frequentam a escola são na sua grande maioria provenientes do concelho, havendo também alguns dos concelhos periféricos. Todos os anos chegam à escola novos alunos para o ensino secundário, ainda que este grupo venha diminuindo. O contingente de alunos do ensino básico tem também diminuído, o que o conselho executivo explica pela construção de mais uma EB2/3 no concelho (Quadro V.4). No que diz respeito à evolução da população escolar e número de turmas, a tendência ao decréscimo mantém-se (Quadros V.3, V.4 e V. 5).

Quadro V.4. Apresentação da população escolar nos últimos anos

	1996/97	1997/98	1999/00	2000/01	2001/02
Alunos / Básico	564	504	424	387	371
Alunos/ Secundário	902	911	922	753	648
Total	1466	1415	1346	1140	1019

Fonte: Escola LP

É no ano lectivo 99/00 que se acentua o decréscimo de alunos e consequentemente do número de turmas. Pela primeira vez, formou-se um número de turmas inferior a 53. Em 00/01 e em 01/02 organizaram-se 15 e 17 turmas do Ensino Básico e 31 turmas do Secundário, isto é, 46 turmas em 00/01 e 48 em 01/02 (Quadro V.5).

De referir a acentuação do decréscimo no ensino secundário e a particularidade de, no ano de 1999, se perderem 6 turmas (99/00). À subida exponencial ocorrida de 96/97 a 98/99 seguiu-se uma descida vertiginosa em

99/00: quatro (4) das turmas perdidas eram do 10º ano (Quadros V.3, V.4 e V.5).

Quadro V.5. Apresentação da evolução do número de turmas de 96/97 a 02/03

	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03
Turmas Básico	22	19	17	16	15	17	14
Turmas Secundário	39	40	39	33	31	31	34
Total	61	59	56	49	46	48	48

Fonte: Escola LP

No arranque do projecto de autonomia, a escola tinha novecentos e vinte e dois (922) alunos ao nível do secundário e quatrocentos e vinte e quatro (424) do 3º ciclo, cento e cinquenta (150) professores e quarenta e cinco (45) funcionários (Quadro V.6).

As turmas, num total de quarenta e nove (49), eram distribuídas assim: no básico, cinco turmas de 7º ano, cinco turmas de 8º e seis turmas de 9º ano; no secundário, onze turmas de 10º, doze turmas de 11º e dez turmas de 12º ano (Quadros V.5 e V.6):

Quadro V.6. Caracterização da escola LP, no ano lectivo 99/00, quanto ao número de professores, funcionários e alunos e distribuição das turmas pelos níveis de ensino

	Básico	Secundário	Total
Professores			154
Funcionários			45
Alunos	424	922	1346
Turmas	16	33	49

Fonte: Escola LP

De modo a melhor compreendermos o processo de organização escolar (e até de mudança e implementação da autonomia), recolhemos fotocópias das actas do conselho directivo (CD) desde 18 de Julho de 1997 (acta nº 329). Analisou-se, para além dos conteúdos, a frequência das reuniões. Como já o referimos, constatou-se que, por ano lectivo, o número de actas produzidas tem oscilado, mas diminuído progressivamente, passando de 22 reuniões formais em 97/98 para 18 reuniões em 99/00 (Apêndice II, Quadro CE).

Quanto ao novo órgão AE, no primeiro ano de funcionamento previa-se que tivesse uma ou duas reuniões por período, ou seja, aproximadamente seis reuniões. Mas, após a sua existência formal e no primeiro ano de funcionamento (99/00), a AE teve apenas três reuniões (Apêndice II, Quadro AE).

Detecta-se que, em ambos os órgãos, durante o primeiro ano 99/00, as datas das actas nem sempre são coincidentes com dias em que efectivamente se realizaram as reuniões. Há, portanto, alguma imprecisão, na data e não no conteúdo das reuniões, que se deve ao atraso na sua feitura, o que, por vezes, acontece muito tempo depois, dando origem a falhas em alguns pormenores. Mas, em geral, as actas são muito minuciosas. As actas do CP, por exemplo, são muito pormenorizadas, exactas e extensas, seguindo a par e passo o desenrolar dos acontecimentos (Apêndice II, Quadro CP), o que chegou a ser comentado e valorizado no próprio CP, congratulando-se as redactoras pela capacidade de relato fiel dos acontecimentos. Contudo, levantaram-se também algumas questões, devido ao tempo que demorava a leitura das actas para aprovação. De facto, e no limite, chegava-se a precisar de uma hora para o cumprimento da tarefa, pois, em média, as actas rondavam as 17 páginas. Durante o ano lectivo em que decorreu o trabalho de pesquisa, foram 15 as reuniões realizadas, chegando a acontecer que para ser cumprida uma agenda se necessitasse de três reuniões seguidas do conselho pedagógico (num mês). Se em 1998/99 aconteceram dez reuniões, no ano 1999/00 aconteceram 15 reuniões. Estas reuniões resultaram em actas que constituem um volume de 185 páginas. Sobre as reuniões do pedagógico ouvimos os nossos entrevistados e os vários elementos representantes dos órgãos referirem-se,

várias vezes, à sua inoperância e ao “síndrome da reúneite” (Notas de campo, 2000):

“E não adianta nada, é uma coisa que me deixa um bocado angustiada, eu acho que se perde muito tempo. Eu não consigo entender o facto de termos mais reuniões. Temos muitas mais do que antigamente e não vejo proveito nenhum nisso. [...] não há reflexão, não reflectimos sobre as coisas, nem sobre as práticas, nem sobre a possibilidade de mudanças. Sentimo-nos um bocado incapazes.” (Excerto da entrevista à PCP)

“Há muito mais reuniões, não tenho tempo para nada. Há uma reunião do pedagógico todas as semanas ou quase todas as semanas, e há ainda as reuniões de assembleia de escola [...] dá muito, muito trabalho.” (Excerto de entrevista à CSA)

“[...] por exemplo, quando um respondia, o outro não podia responder, porque eu não tinha nada aquela ideia de ser preciso uma pessoa para escrever ‘tim tim por tim tim’. E depois, eram páginas e páginas de actas! No início da reunião, às vezes, perdia-se uma hora, não é?!” (Excerto da entrevista aos alunos)²⁹

Sobre o trabalho desenvolvido com os alunos, salientamos as reuniões de delegados com um dos membros do CE (MCE1), em que se dava conta de informações gerais e de várias diligências para beneficiar a escola, e se respondia às diferentes questões colocadas pelos alunos. As principais questões dos alunos prendiam-se com exigências em torno da alimentação (cantina e bufete), da limpeza (WC e balneários), da segurança e do ginásio.

O CE organizava as respostas e afixava-as, com linguagem acessível e apelativa à participação e à responsabilização dos alunos: “Como se vê, há muitas coisas a decorrer para benefício da Escola, quer dizer, sobretudo dos alunos [...]. E há coisas que todos podem dar sem custo: não estragar, não sujar desnecessariamente, colaborar na conservação do que existe, ajudar

²⁹ As entrevistas transcritas na íntegra estão disponíveis em CD (como já referimos). No Apêndice V, apresentamos os quadros de análise de conteúdo de cada uma das entrevistas e no Apêndice VI a transcrição da entrevista ao PAE, a título de exemplo e porque, como já referimos, foi-nos corrigida e devolvida pelo próprio.

naquilo que puder, dar sugestões [...] Lembrem-se que os alunos têm muitas maneiras de transmitir as suas ideias [...]” (in Súmula afixada pelo CE de uma Reunião de delegados dos alunos).

Um dos assuntos que mais mobilizou os alunos foi a modificação das condições gerais de acesso à escola, devido ao fecho de um dos portões por questões de segurança. Este assunto envolveu os alunos e o conselho executivo.

No “Comunicado do CE sobre Condições Gerais do Acesso e Permanência na Escola”, pode ler-se: “Tendo em conta que o número de funcionários não tem permitido destacar os que seriam necessários para exercerem as funções de porteiros, nos dois portões principais de acesso à escola, e tendo em conta que a abertura do portão poente, o de baixo, sem porteiro, facilita a entrada de elementos estranhos à escola, o que favorece a eventual ocorrência de incidentes que podem pôr em perigo o bem estar e a segurança”. Apesar de os alunos compreenderem as razões evocadas pelo CE para a utilização da medida (razões de segurança e de bem-estar das pessoas), os alunos sentem-se revoltados e sobretudo contra a DREN:

“Os alunos dizem que não estão contra a escola, mas sim contra a DREN, a quem reclamam verbas que permitam mais meios humanos para o bom funcionamento do ‘liceu’, incluindo um porteiro em cada portão.” (referido num jornal nacional)

De facto, este assunto apareceu também nos jornais (nacionais e locais), dado que para os alunos que vinham do centro da cidade o fecho do portão poente complicou o acesso aos transportes, que acabavam por perder na vinda para a escola ou no regresso a casa.

A partir do comunicado que informava do fecho e das razões para o mesmo, o CE valorizou e preocupou-se com as manifestações dos alunos e fez várias diligências com o intuito de resolver a situação, envolvendo também os pais (através da associação). Solicitou-se mais apoio à polícia (Escola Segura) na vigilância e contactou-se com a central de transportes (camionagem) para um (re)ajuste nos horários. Posteriormente, o CE foi avaliando as medidas tomadas e dando conta aos alunos da visibilidade e do impacto das mesmas,

através das informações colocadas no átrio da escola sobre as reuniões do Conselho Executivo (um hábito constante na escola, a apresentação de súmulas de todas as reuniões do CE, afixadas no átrio, para a comunidade em geral).

Estes exemplos pretendem evidenciar a prática organizativa, a liderança da escola e as preocupações no acompanhamento da comunidade educativa. Encontramos na organização da escola uma forte preocupação com a divulgação de ideias e a “prestação de contas à comunidade”. Exemplo extremado desta perspectiva ocorreu na reunião geral de professores no final do ano lectivo. O vice-presidente do executivo (MCE1) apresentou e analisou a gestão económica dizendo que todos deveriam conhecer os gastos da escola. Referiu-se, a título provocatório, mas essencialmente com um apurado sentido de co-responsabilização, a “algumas das contas de uma instância social” (Notas de campo, 2000), enunciando assim alguns dos principais gastos:

- *“O ano de 1999 representou um milhão e duzentos mil contos de despesas.*
 - *Em que 80 a 90% desta verba foi para vencimentos.*
 - *A escola tem 1200 alunos.*
 - *Custo médio por aluno aproximadamente 1000 contos ano.*
 - *Cada turma 2500 contos ano.*
 - *Cada aula 20 contos ano.*
 - *Custo da sala de estudo: dezenas de milhares de contos;*
- Estes números devem criar-nos apreensão, preocupação ou possibilidade de reflexão [...]”* (Notas de campo, Julho de 2000)

Ao chamar a atenção para os gastos orçamentais da escola, MCE1 pretendeu demonstrar as verbas que se gastaram na gestão quotidiana, tentando analisar quais os proveitos da comunidade, quais os resultados que se atingiram, quer com os alunos, quer com o esforço dos professores, quer com a política, ou melhor, com o projecto político educativo da escola.

O carácter minucioso da organização desta escola continuará a ser desenvolvido e decerto será transversal a toda a análise. No entanto, para a compreensão do contexto escolar, tornou-se evidente, pertinente e central.

4.1.4. Tradição de Dinâmica da Escola

A escola LP possui uma longa tradição de dinâmica escolar. Quer isto dizer que se trata de uma escola que sempre (como dizem os professores) se envolveu em variados projectos: dinamização de clubes, actividades de carácter cultural e comunitário, concursos, palestras, associativismo, imprensa escolar, investigação, entre outros. A par da nuclear actividade escolar, a escola sempre proporcionou aos jovens alunos actividades extra curriculares de enriquecimento pessoal, social e comunitário. Foi esta atitude permanente que trouxe para a escola uma representação de dinamismo e de qualidade.

O ano estudado coincidiu com a efeméride dos 25 anos da escola. Nesse âmbito, tivemos oportunidade de observar vários dos encontros e dos eventos que foram promovidos pela escola. De salientar o esforço de envolvimento de diferentes sectores e a diversidade de propostas e organizações de eventos provenientes de diferentes departamentos (Anexo III). Por outro lado, são de registar eventos realizados também no meio cultural da cidade, e sempre num contínuo esforço de envolver os alunos, os professores, os funcionários, os pais e a população em geral.

Para além de um programa recheado de personalidades para debater questões pertinentes³⁰, observou-se uma intenção explícita e estratégica de abrir oportunidades e possibilidades de melhoramento para a própria escola³¹, quer através da elaboração do programa, quer do modo como decorreram os festejos.

De salientar, nos festejos dos 25 anos da Escola, a intervenção do Director Regional de Educação do Norte, que assistiu à interpretação, feita por

³⁰ Ver programa das Comemorações no Anexo III.

³¹ Da divulgação na comunidade salientamos os folhetos sobre a efeméride “25 anos de escola, muitas razões para ter futuro”, o convite dirigido a um grande número de personalidades com responsabilidades na Educação e a divulgação através de entrevistas e reportagens nos jornais locais: “A escola secundária LP está a comemorar os seus 25 anos. Oportunidade para, através da pujança das várias actividades agendadas, fazer ver a quem de direito que a qualidade de ensino merece instalações condignas”. No mesmo jornal, o vice-presidente do CE (MCE1) afirmou: “Queremos fazer ver que 25 anos de vida de uma escola representam custos de degradação que, por isso mesmo, justificam investimentos na sua manutenção e recuperação. É nesse sentido que temos insistido com as autoridades educativas para que compreendam que esse investimento é importante para salvaguardar a continuidade do bom trabalho que aqui se faz”.

um aluno, do patrono da escola. Sublinhou, no seu discurso, a unicidade desta escola secundária que se consubstanciava na criação de uma “alma da instituição”, tal como “a camisola de um clube que quem o frequenta enverga e que se traduz num grande orgulho em defender a escola”. Com estas alusões, enaltece também a capacidade de resistência dos jovens, dos quais diz “não perderem a consciência de se sentirem bem na escola, bem nas aulas, o que lhes dará uma ‘alma da escola’” (Notas de campo). Em síntese referiu ainda: “isto é que é importante, pois uma escola não é apenas os muros, são também as *pedras vivas* que a compõem – os seus alunos – pois são eles que vão construir a herança para os próximos 25 Anos”. O Director Regional terminou o seu discurso proferindo um voto para a escola: “Que sejamos todos – a comunidade escolar – dignos do patrono que temos; todos nós somos seres da contradição, sejamos herdeiros do patrono!” (Notas de campo).

Na escola LP havia, como já dissemos, um cuidado extremo com a circulação da informação e com a própria comunicação, que representava uma tradição e uma dinâmica da escola. Aliás, tivemos oportunidade de recolher e analisar três folhetos de outros anos, que foram organizados para o exterior, com o intuito de apresentar, divulgar e promover a escola. Estes eram oferecidos, no início de cada ano lectivo, à comunidade ou em determinados momentos em que se justificasse dar a conhecer a escola. Num apresentava-se o patrono da escola, referindo a sua biografia, algumas datas importantes da sua vida e algumas críticas à sua obra. O outro, “Escola com Projecto Educativo”³², apresentava a escola, divulgava as suas ofertas no ensino básico e secundário, promovia todas as actividades e características, usando-se um estilo mais publicitário (era feita em cartolina A4, com dobragem em três partes, seis faces e impressa a cor azul). Para além da apresentação apelativa, destacámos a preocupação de referir e assumir o objectivo central da escola: “Promover o Sucesso Educativo”. O terceiro folheto tinha a particularidade de

³² Atente-se no título da brochura e no seu sentido publicitário e até visionário (inovador), na medida em que a referência à existência do projecto educativo era anterior à sua obrigatoriedade nas escolas.

ser assinado pelo Conselho Directivo, em Setembro de 1999³³. Era um documento descritivo, mas forte em ideias: “Trinta (e mais) Razões para ter Confiança”. A utilização das expressões “razões” e “confiança” davam um carácter forte e positivo ao texto que as acompanhava, o qual se aplicava aos professores, aos alunos e aos pais. Neste documento, difundia-se uma imagem da escola, uma dinâmica escolar, um ideário, e um projecto político-pedagógico; esperava-se reconhecimento e preferência por parte da comunidade. Deste modo, pretendia a LP passar mensagens para o exterior e regular um serviço de relações públicas, de informação, de comunicação e de difusão da escola no meio. Sobre esta dinâmica escolar, os alunos constroem uma representação da escola como a sua “segunda casa”:

“Quando um aluno vem pela primeira vez [...] encara-a como uma escola ‘pouco bonita’. Porém, mais tarde toda a gente se apercebe que não são umas paredes cinzentas, nem uns canteiros mais pobres que fazem aquilo que esta escola tem de mais belo. Somos todos nós, alunos, professores e funcionários (poucos mas capazes) que fazemos esta escola e, na minha opinião, temos realizado um óptimo trabalho. Assim, todos em conjunto, construímos a harmonia e a beleza da escola, que como muitas vezes ouvimos é a nossa segunda casa. Depende de nós, discentes, tornar este estabelecimento de ensino no melhor que algum dia alguém imaginou.” (Presidente da Associação de Estudantes, Jornal: 4)

Por sua vez, a escola também procurava perceber o grau de satisfação dos alunos:

“Estudos feitos na escola esclarecem-nos sobre a maneira como os alunos a encaram: é, essencialmente, um lugar de aprendizagens, um espaço que possibilita a aquisição de saberes, favorece o convívio entre pares e prepara para a vida activa. As suas expectativas incluem o prosseguimento de estudos [...] Salientam o bom relacionamento com os colegas e também com os

³³ Note-se o pormenor da designação Conselho Directivo. Tratar-se-á de uma gralha ou da força do hábito. A designação correcta seria Conselho Executivo, dado que no dia 6 de Julho de 1999 o CE tomou posse, como consta dos documentos da Assembleia de Escola.

funcionários. Dos professores dizem ser essencialmente transmissores de conhecimentos [...].³⁴

Maioritariamente, a relação professor-aluno é referida pelos alunos como sendo satisfatória ou muito satisfatória, acreditando igualmente na competência científica e pedagógica dos docentes (*vide* nota de rodapé 34). As suas principais fontes de insatisfação dizem respeito às instalações, ao equipamento e à pouca participação dos pais na vida escolar.

A plenitude e a variedade das dinâmicas escolares, ancoradas pela tradição, eram (re)conhecidas e asseguravam à escola LP uma representação de escola aberta e inovadora.

4.1.5. “Por uma Escola à Medida do Nosso Querer”: Sinopse

Do que antecede, no que diz respeito ao contexto, evidenciam-se as seguintes ideias: o contexto escolar pesquisado, onde se analisou a génese do projecto de autonomia, era, no início do processo, uma organização aberta, de tradição liceal, inovadora e dinâmica, sujeita a uma organização minuciosa, preocupada com a prestação de contas e com a representação na comunidade.

Repare-se na preocupação constante em acompanhar as propostas e os processos de mudança definidos pela administração central, de um modo apropriado e crítico. A atitude da equipa governativa consiste em apresentar, debater e organizar detalhadamente programas que respondam aos desafios.

Pelo programa de acção do grupo que liderou o arranque do projecto de autonomia na escola LP percebemos as expectativas nele propostas. Através de uma cuidadosa comunicação, interna e externa, pretenderam desenvolver sinergias e promover a implicação de todos os parceiros na partilha da gestão e na direcção da escola, de modo a assegurar um novo “Horizonte para 2000 – uma escola de acordo com a vontade e os “quereres” dos seus protagonistas.

³⁴ Excerto do texto em discussão, em Fevereiro de 2001, sobre a “Proposta de Projecto Educativo”.

Uma escola mais democrática, rigorosa e humana. Uma escola que a todos fizesse sentido.

As pessoas que lideraram durante o triénio a génese da autonomia, ao proporem para a comunidade “uma escola à medida do nosso querer”, assumiram o compromisso com um trabalho sério e rigoroso.

4.2. Representações dos Professores e dos Alunos sobre a Autonomia Escolar – “A Hipocrisia Organizada”³⁵

“Hipocrisia organizada’ significa uma diferença entre palavras e acções, a eventualidade de as organizações poderem falar num sentido, decidir noutro e actuar num terceiro nível [...]”

(Brunsson, 2006: 18)

Esta dimensão ancora-se fundamentalmente na análise dos questionários. Nela damos conta da análise realizada dos resultados sobre as respostas aos inquéritos elaborados para os professores e para os alunos (Apêndices III e IV). Com eles, lembramos, pretendeu-se compreender quais as principais representações dos professores e dos alunos sobre a génese e a implementação do modelo de autonomia escolar.

Numa segunda instância, pretendeu-se também obter dados quanto à forma como a autonomia estava a ser implementada (aplicada) e informações sobre a população da mesma.

³⁵ Tendo em conta o estudo das representações dos professores e dos alunos para a autonomia escolar, esta metáfora sintetiza o modo paradoxal e complexo que encontramos na pesquisa. Por um lado, um discurso de esperança e vontade; por outro, uma prática mais inerte ou desinvestida (na sua generalidade) e principalmente uma espera expectante, prudente e defensiva; estas posições nem sempre foram explícitas, conscientes ou desejadas mas mantêm os professores e os alunos de costas voltadas. Também reforçam e mantêm latentes todas as possibilidades de conflito, entre pares ou com os mesmos pares. Ora, para Brunsson (2006: 20) e no desenvolvimento do conceito de hipocrisia aplicado às organizações, defende que “Uma organização que não se consegue comportar de forma hipócrita sentirá mais dificuldades em trabalhar num mundo de conflito, sobretudo em relação a uma organização que esteja habituada a essas estratégias”.

4.2.1. Representações dos Professores: “A Burocratização da Mente”³⁶

“[...] ‘burocratização da mente’. Um estado refinado de estranheza, de ‘autodemissão’ da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis.”

(Freire, 1997a: 128)

Os professores da escola LP tinham genericamente interiorizado uma imagem dinâmica da escola, concretizada nos níveis elevados de participação da comunidade escolar, ao longo dos anos. Aliás, quando inquiridos sobre a participação, os nossos respondentes maioritariamente consideravam activa a participação dos docentes na escola (F=28), assim como a sua própria participação (F=22), e ainda activa a participação dos alunos (F=22) e, nesse âmbito, apresentavam-nos uma certa crença na participação, quer enquanto perspectiva de tendências mais democráticas, quer como um aumento real de autonomia.

Com o intuito de aprofundar as representações dos professores, passaremos a analisar os resultados dos questionários em relação ao seu entendimento sobre a autonomia (4.2.1.1.), e face às principais ocupações da direcção executiva (4.2.1.2.), e às principais características da assembleia de escola (4.2.1.3.).

4.2.1.1. Autonomia

Na perspectiva de compreendermos qual a posição dos professores face ao arranque do projecto de autonomia escolar, elaborou-se, no questionário,

³⁶ Na sua generalidade e desencanto, os professores encontram-se neste processo de ausência e principalmente de cansaço ainda que a metáfora pretenda também dar conta das suas representações face à autonomia e, que nesse sentido, não pretende mais do que manter os professores ordenados e ordeiros e, portanto – e considerando-se os dois sentidos –, os professores ou já têm a mente burocratizada e a autonomia representará mais burocratização e não uma esperança, ou passarão com a autonomia a esse estado de refinamento.

um conjunto de 23 afirmações (Q.14, Apêndice III), e solicitaram-se as respostas em 5 níveis de concordância (de uma escala *Likert*: 1. *Discordo totalmente* e 5. *Concordo totalmente*).

Da análise das 23 afirmações proferidas (Q.14, Apêndice III, Gráfico III.J; Quadro V.7), a que se identificou com maior nível de concordância e maior expressividade em *Concordo totalmente* foi: “A autonomia não se conquista por decreto mas pela atitude quotidiana da comunidade educativa” (F=21), seguindo-se do *item*: “A autonomia é ainda pouco conhecida pela generalidade dos professores” (F=7). Genericamente, as respostas de concordância total foram escassas. A afirmação: “Este modelo de organização escolar reduz a capacidade de autonomia”, não teve nenhuma concordância (nem *Concordo*, nem *Concordo totalmente*).

Quadro V.7. Sentido das concordâncias face às afirmações de acordo com os professores respondentes

	Concordo	Concordo totalmente	Total
Aumenta a capacidade de autonomia escolar	24	0	24
Enfraquece o poder do conselho pedagógico	7	1	8
Aumenta a qualidade na educação	10	0	10
Concentra os poderes na direcção executiva prejudicando a intervenção dos professores na vida escolar	5	1	6
A escola como centro das políticas educativas	14	0	14
Um meio de o Estado garantir o controlo sobre a educação	5	0	5
Não se conquista por decreto mas pela atitude quotidiana da comunidade educativa	13	21	34
Promove a competitividade escolar numa lógica de eficácia e eficiência	12	1	13
Potencia o desenvolvimento da democracia	20	4	24
Aumenta a burocratização pedagógica	10	0	10
Potencia o envolvimento dos diferentes actores na partilha de responsabilidade	24	1	25
Aumentou-se a dificuldade de circular a informação	3	0	3
Promove a profissionalização da gestão	16	2	18
Potencia atitudes emancipatórias nos alunos e nos professores	21	0	21
Acentuas os problemas de financiamento e auto-financiamento das escolas	14	1	15
Confere mais poder às escolas	19	1	20
Potencia os conflitos na escola	4	1	5
Favorece a descentralização e a autonomia	17	1	18
Concretiza na vida da escola a democratização e a igualdade de oportunidades	11	1	12
Acentua o controlo do sistema educativo através do reforço do poder local	10	0	10
É ainda pouco conhecido pela generalidade dos professores	21	7	28
Reduz a capacidade de autonomia	0	0	0
Resume a assembleia de escola a atitudes consultivas sem espaço de intervenção	2	0	2

As afirmações que reúnem mais de 50% dos inquiridos como *Concordo* são precisamente:

- “Aumenta a capacidade de autonomia escolar” (F=24);
- “Potencia o envolvimento dos diferentes actores na partilha de responsabilidades” (F=24);
- “Potencia atitudes emancipatórias nos alunos e professores” (F=21);
- “É ainda pouco conhecida pela generalidade dos professores” (F=21).

Ainda no item *Concordo* (com $F \geq 20$) realçamos, para além das já referidas: “potencia o desenvolvimento da democracia” (F=20).

Sintetizando, ao adicionarmos as respostas obtidas em *Concordo* e *Concordo totalmente*, o posicionamento dos professores apresentou-se mais significativo na sua concordância. Se atendermos ao somatório dos itens *Concordo* e *Concordo totalmente*, obtivemos:

- “Não se conquista por decreto mas pela atitude quotidiana da comunidade educativa” (F=34);
- “É ainda pouco conhecida pela generalidade dos professores” (F=28).
- “Potencia o envolvimento dos diferentes actores na partilha de responsabilidades” (F=25);
- “Aumenta a capacidade de autonomia escolar” (F=24);
- “Potencia o desenvolvimento da democracia” (F=24).

Por sua vez, os inquiridos manifestaram-se apreensivos quanto às afirmações mais genéricas e políticas, como sendo: o controlo do Sistema Educativo (SE) pelo poder local, o aumento da qualidade na Educação, a redução da capacidade de autonomia ou mesmo o aumento da burocratização pedagógica e ainda a dificuldade de circulação da comunicação. De facto, algumas das frases mais políticas e genéricas da educação, eventualmente mais polémicas, receberam a indecisão dos inquiridos com predominância nas seguintes:

- “Reduz a capacidade da autonomia”;
- “Acentua o controlo do SE através do reforço do poder local”.

Da apresentação dos dados dos inquéritos aos professores, merece-nos ainda realce o número de respostas obtidas na questão quinze (Q.15), dado tratar-se de uma questão em aberto que perguntava quais as mudanças sentidas na escola, tendo por base o desenvolvimento do projecto de autonomia. Todavia, o número de respostas obtidas foi muito inferior ao número de questionários respondidos, o que quer dizer que os nossos inquiridos na sua quase totalidade não responderam literalmente à questão. Obtivemos um total de dez respostas, das quais destacamos:

“O novo modelo de gestão pressupõe uma gestão participada de todos (alunos e professores) mas cuidado com as intenções bem estudadas de alguns alunos que distorcem o processo democrático, dentro da escola.” (Professor 36/45 anos)

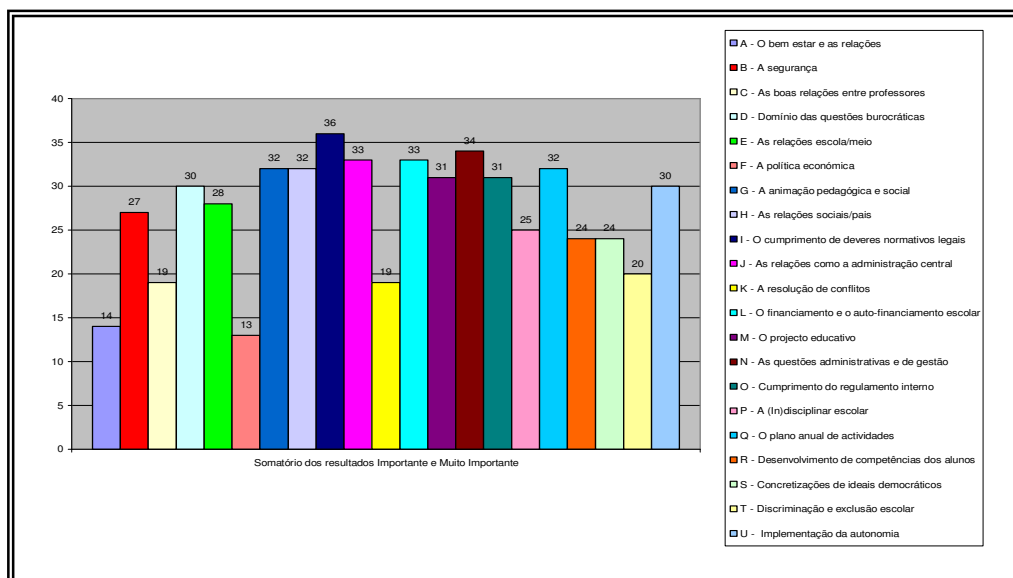
“Aumento da burocracia e aumento de atribuições de características administrativas, que aumentam a carga de trabalho já atribuído normal e naturalmente ao professor, menos disponibilidade de intervenção escola-meio.” (Professora +45 anos)

Ambas as afirmações davam conta de dois dos principais receios dos professores: por um lado, a partilha dos poderes especificamente com os alunos, o que aumentava as preocupações sobre a autoridade dos professores. Por outro, o “fantasma da burocracia” que caracterizava o trabalho escolar e era visto por muitos professores como um inibidor da autonomia pessoal e da dinâmica escolar.

4.2.1.2. Ocupações da Direcção Executiva

Com o intuito de compreender quais as principais ocupações da direcção executiva, e de acordo com as respostas obtidas à questão 13 do questionário (Q.13), organizámos um gráfico (V.1) em que apresentamos todas as afirmações após o somatório de respostas obtidas com o grau de *Importante* e *Muito Importante*.

Gráfico V.1. Apresentação da distribuição das principais ocupações da DE após somatório dos resultados dos itens *Importante* e *Muito importante*



Nessa perspectiva, as representações dos professores da escola LP sobre o trabalho e os afazeres da DE foram: “O cumprimento de deveres normativos legais” (F=36) e “as questões administrativas e de gestão” (F=34) (Apêndice III, Gráfico III.M). Já quanto às ocupações menos frequentes ou valorizadas, encontraram-se: “A política económica” (F=13) e “O bem-estar e as interações” (F=14).³⁷

Esclarecendo as principais ocupações da DE, de acordo com os respondentes e para além das referidas, considerem-se as que recolheram 30 ou mais respostas do universo de respondentes (n=41)³⁸. Das 21 afirmações, aparecem 11 como as principais ocupações e com uma variação entre trinta e 33 respostas temos: referidas em *ex aequo*, “As relações com a administração central” e “O financiamento e auto-financiamento escolar” (F=33); seguidas de “A animação pedagógica e social”, “As relações sociais/pais” e “O plano anual de actividades” (F=32); e ainda de “O projecto educativo” e “O cumprimento do regulamento interno” (F=31); e, por último, o “Domínio das questões

³⁷ Como se pode observar no Gráfico V.1.

³⁸ Ver a este propósito Apêndice III.

burocráticas” e “O processo de implementação de autonomia” (F=30) (Apêndice III, Gráfico III.M).

Não obstante, e considerando a expressão das respostas, entendemos considerar a escolha dos respondentes quanto aos níveis de importância *Relativamente importante e Importante*.

Quadro V.8. Demonstra as principais ocupações da DE tendo em conta a maior votação dos professores respondentes

	Relativamente importante	Importante	Total
A – O bem-estar e as interações	21	11	32
B – A segurança	11	22	33
D – O domínio das questões burocráticas	9	22	31
E – As relações escola/meio	10	22	32
G – A animação pedagógica e social	6	25	31
I – O cumprimento de deveres normativos legais	3	23	26
J – As relações com a administração central	6	23	29
L – O financiamento e o auto-financiamento escolar	6	28	34
M – O projecto educativo	6	21	27
N – As questões administrativas e de gestão	5	24	29
O – Cumprimento do regulamento interno	7	23	30
Q – O plano anual de actividades	7	24	31
S – Os ideais democráticos	11	22	33

Se considerarmos o Quadro V.8 (comparar com Gráfico V.1), sublinhamos que as principais ocupações com o número de respostas igual ou superior a 30 (após somatório dos itens *Relativamente importante e Importante*) são, por ordem crescente:

- “O cumprimento do Regulamento Interno” (F=30)
- “O plano anual de actividades” (F=31)
- “O domínio das questões burocráticas” (F=31)
- “A animação pedagógica e social” (F=31)
- “O bem-estar e as interações” (F=32)
- “As relações escola/meio” (F=32)

- “A segurança” (F=33)
- “Os ideais democráticos” (F=33)
- “O financiamento e o auto financiamento escolar” (F=34)

Da análise destes resultados podemos concluir que para estes professores os dois vectores que mais ocupam a DE são as questões de gestão burocrática e da relação animação pedagógica social (alunos e pais).

Foram estes os vectores sublinhados como principais ocupações da DE, deixando sem grande expressão as preocupações com as questões políticas e económicas, as de bem-estar entre os professores, a resolução de conflitos, ou mesmo as questões de desenvolvimento de competências dos alunos e até os problemas e medidas disciplinares, apesar de, nas competências específicas dos membros da DE, se contar com o “pelouro dos alunos”.

Da análise conjunta, concluiu-se que foram seis as afirmações, com o número de respostas de 33 ($F \geq 33$), que representavam as principais características da DE:

- “A segurança” (F=33)
- “Os ideais democráticos” (F=33)
- “As relações com a administração central” (F=33)
- “O financiamento e o auto financiamento” (F=34)
- “A administração e a gestão escolar” (F=34)
- “O cumprimento de deveres normativos legais” (F=36)

Do que antecede, podemos inferir que para o grupo de professores inquiridos as principais ocupações da DE (as suas representações) prendiam-se com questões da administração, gestão e direcção escolar, fazendo cumprir os regulamentos, legislando e planificando, assegurando burocraticamente o financiamento e a implementação autonómica.

Estes resultados foram de algum modo surpreendentes. Durante o ano de implementação do projecto, o quotidiano dos membros da DE prendeu-se com questões de segurança e de disciplina provocadas pelos alunos, e até com as manifestações de descontentamento dos professores, nomeadamente

no que se refere às dificuldades a enfrentar e à essência do seu mal-estar e críticas ao executivo.

Eventualmente registraríamos uma díade de preocupações assim designadas: Segurança/Obras/Disciplina e Horários/Avaliação/Exames³⁹.

Contudo, e da nossa pesquisa sobre as possibilidades e as representações do trabalho da DE em contexto de autonomia, concluímos como principais ocupações dos diferentes membros a dinâmica escolar, a questão das obras de melhoramento a executar na escola e o empenho e o esforço para serem eficientes, produzindo respostas imediatas e concretizações várias aos diferentes problemas. Isto, apesar de assoberbados em pequenas burocracias e quezílias constantes que minoraram e desgastaram algumas das intenções do grupo DE.

Em sinopse, constatamos nos inquiridos uma representação das ocupações da direcção executiva muito articulada com a administração central. No entanto, e atendendo à generalidade dos dados, verificamos uma perspectiva de acção e ocupação que foi empreendida pela direcção executiva, com entusiasmo e um interesse por questões diversas, com uma forte intenção de liderança partilhada e “prestação de contas e co-responsabilização” (MCE1, Notas de campo).

4.2.1.3. Características da Assembleia de Escola

Com o objectivo de perceber quais as principais características valorizadas pelos professores da escola LP para os membros que constituem a Assembleia de Escola, organizou-se um conjunto de 17 afirmações (Q.12, Apêndice III, Gráfico III.N) que espelhavam vantagens e receios sobre a composição deste novo órgão do modelo de gestão. Curiosamente, obtiveram-se menos 10 respostas a esta questão (n=31) tendo em conta o universo de respondentes aos inquéritos (n=41). Sobre essa atitude, não acrescentaram nenhuma nota ou esclarecimento, o que interpretamos como algum

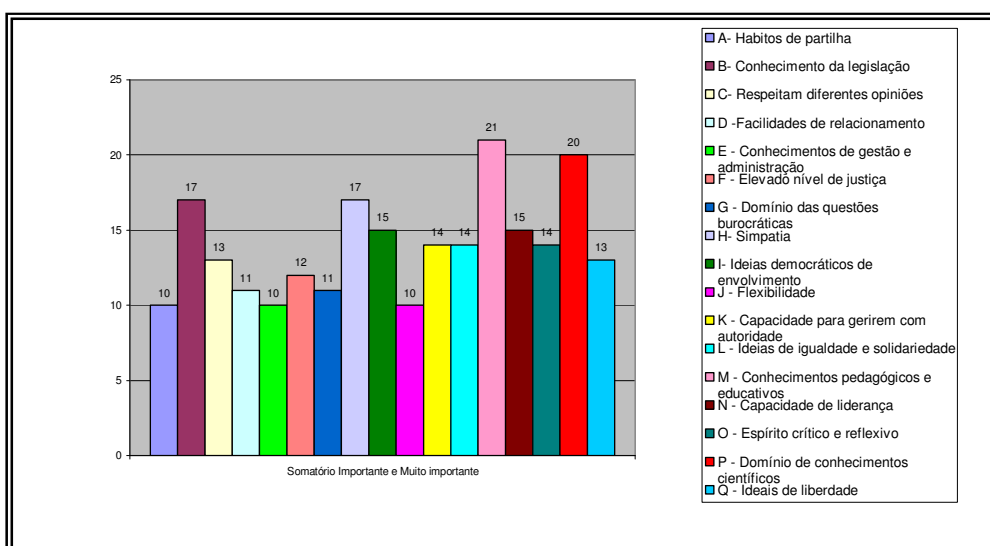
³⁹ Atente-se também à análise desenvolvida às actas CE e aos diferentes materiais referentes à DE (actas CE, notas de campo de reuniões CE, reuniões quinzenais com os diferentes órgãos e o CE, entre outros).

desconhecimento e apreensão sobre as competências exigidas ao grupo da AE e aos seus desígnios para o governo da escola.

Considerando as respostas a esta questão, optou-se por adicionar as características que tinham sido mais valorizadas pelos nossos inquiridos, com o intuito de melhor compreender o que era esperado da participação deste novo grupo, que era mais heterogéneo, até por correspondência à proposta da sua constituição (50% membros professores e 50% membros não professores).

Tratou-se então de perceber quais as afirmações que tinham sido escolhidas por metade, ou mais de metade, dos respondentes. Não obstante, ao adicionarmos os itens *Importante* ou *Muito importante*, obtivemos as seguintes respostas e distribuição, quanto às características mais valorizadas pelos professores para os elementos que compõem a assembleia de escola:

Gráfico V.2. Apresentação da distribuição das características mais valorizadas pelos elementos da AE após somatório dos resultados dos itens *Importante* e *Muito importante*



Verificamos que foram seis as características ($F \geq 15$) mais valorizadas pelos respondentes. As duas mais valorizadas foram: “conhecimentos pedagógicos e educativos” ($F=21$) e “domínio de conhecimentos científicos” ($F=20$); e em *ex aequo*: “o conhecimento da legislação” ($F=17$) e “a simpatia”

(F=17), e ainda “ideais democráticos de envolvimento” (F=15) e “capacidade de liderança” (F=15). (Gráfico V.2 e Apêndice III, Gráfico III.O).

No entanto, dado que o maior número de respostas se encontrou distribuído pelos itens *Importante* e *Relativamente importante*, entendemos adicioná-los, podendo os mesmos ser observados no Quadro V.9.

Quadro V.9. Características mais valorizadas para os elementos que compõem a AE após somatório dos resultados dos itens *Relativamente importante* e *Importante*

	Relativa/ Importante	Importante	Total
A – Hábitos de partilha	14	9	23
B – Conhecimento da legislação	12	15	27
C – Respeitam diferentes opiniões	14	12	26
D – Facilidades de relacionamento	18	8	26
E – Conhecimentos de gestão e administração	16	8	24
F – Elevado nível de justiça	17	10	27
G – Domínio das questões burocráticas	18	10	28
H – Simpatia	12	16	28
I – Ideias democráticas e de envolvimento	15	13	28
J – Flexibilidade	17	9	26
L – Capacidade para gerirem com autoridade	15	13	28
M – Ideais de igualdade e solidariedade	15	13	28
N – Conhecimentos pedagógicos e educativos	9	18	27
O – Capacidade de liderança	14	14	28
P – Espírito crítico e reflexivo	16	12	28
Q – Domínio de conhecimentos científicos	9	18	27
R – Ideais de liberdade	17	10	27

Desse modo, obtiveram-se sete características, com o maior número de respostas e em *ex aequo* (F=28) nomeadamente:

- “Domínio das questões burocráticas”;
- “Simpatia”;
- “Ideais democráticos e de envolvimento”;
- “Capacidade para gerirem com autoridade”;

- “Ideais de igualdade e solidariedade”;
- “Capacidade de liderança”;
- “Espírito crítico e reflexivo”.

Porém, a oscilação dos valores não é muito significativa entre as 17 afirmações, dado que o valor mínimo é 23 e o máximo 28. As afirmações menos valorizadas são: “Hábitos de partilha” (F=23) e “Conhecimento de gestão e administração” (F=24).

Considerem-se as respostas valorizadas para os elementos da AE como *Importante*: “Conhecimentos pedagógicos e educativos”, “Domínio de conhecimentos científicos” (18 respostas).

Se considerarmos só o número de respostas de *Relativamente importante*, encontramos situados com o mesmo número de respostas (17/18) as seguintes afirmações: “Facilidades de relacionamento” (F=18), “Domínio das questões burocráticas” (F=18), “Flexibilidade” (F=17), “Elevado nível de justiça” (F=17) e “Ideais de liberdade” (F=17) (Quadro V.9).

Podemos então concluir desta análise que o perfil desejado pelos professores para os elementos que compõem a AE (a representação dos professores sobre os elementos da AE) incluiu, por um lado, essencialmente características tendencialmente mais democráticas, facilitadoras de ideais de justiça, igualdade e solidariedade e, por outro, características de competência científica, pedagógica e educativa, o que denuncia que eram professores os nossos respondentes. Referiam-se às características, ao perfil desejado para os membros (também) professores da assembleia, não considerando, decerto, a diversidade e a composição deste órgão, que contava com 50% de membros não professores.

4.2.2. Representações dos Alunos: “A Hipocrisia Reina nas Escolas”⁴⁰

“A hipocrisia organizada levanta um problema para alguém que deseja influenciar a acção de uma organização através do seu sistema formal de tomada de decisões [...]”

(Brunsson, 2006: 21)

Na perspectiva de aprofundarmos o conhecimento das representações dos alunos sobre o arranque do projecto de autonomia, passaremos a analisar os resultados dos questionários quanto ao que pensam ser a autonomia (5.2.2.1.), e ao que significa “ser aluno num contexto autónomo” (5.2.2.2.).

Com este questionário (Apêndice IV e Gráficos IV.A a IV.M), e como já o referimos, pretendeu-se compreender o grau de conhecimento dos alunos sobre a questão da autonomia e sobre as implicações ou mudanças resultantes da aplicação do modelo de governação da escola.

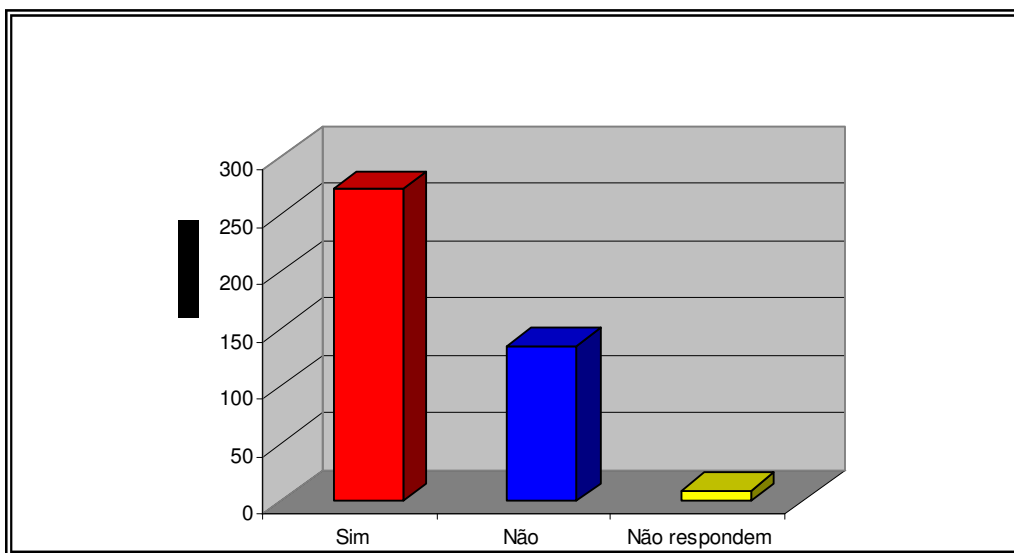
Quanto ao conhecimento sobre os órgãos de gestão da escola (Q.4), os alunos/as responderam maioritariamente que os conhecem. No entanto, referem algumas incongruências quando os identificam, centralizando o governo da escola na pessoa da PCE⁴¹ (referindo-a pelo nome próprio). Aliás, através da leitura efectuada à questão em aberto (“em caso de resposta afirmativa diga quais são”) pudemos constatar que a referência não era tanto aos órgãos, mas sim à pessoa, que durante os últimos 20 anos foi e é presidente do CD/CE, ou ainda a membros do actual CE, nomeadamente a um dos professores responsáveis pela área dos alunos. É uma pequena minoria

⁴⁰ Como introdução a esta dimensão, referiremos que esta frase, “a hipocrisia reina nas escolas”, foi escrita por um dos inquiridos (aluno/a), na sequência de uma resposta a uma questão em aberto do questionário (Q.16, Apêndice IV), em que se perguntava quais as mudanças que sentiram na escola. De igual modo, também encontrámos este sentimento nos alunos que entrevistámos, a propósito da participação e do “segredo que é a escola” (entrevista GAL) e nos diálogos informais que mantivemos com os alunos e até nos discursos nas reuniões. Genericamente, esta expressão, referida pelos alunos, foi utilizada a propósito da possibilidade da autonomia escolar favorecer uma maior participação e intervenção dos alunos na escola, mas, de facto, só quase ao nível retórico, porque os alunos não são considerados nas suas respostas, o que consideram ser de total hipocrisia para com eles.

⁴¹ Anteriormente, e durante 20 anos, manteve-se (e mantém-se) a mesma pessoa como presidente do directivo (CD), tendo transitado para presidente do executivo (PCE).

aquela que referia correctamente, ou seja, que referia os diferentes órgãos à frente da escola (CE, CP, AE). Não obstante, o nosso grupo de inquiridos afirmava conhecer os órgãos que governam a escola (Q.4, Gráfico V.3).

Gráfico V.3. Distribuição das respostas dos alunos quanto ao conhecimento sobre os órgãos que governam a escola



Apesar de afirmarem o seu conhecimento sobre os órgãos de governo da escola e manifestarem incongruências na sua designação, assumiram maioritária e explicitamente não terem conhecimento da existência de um novo modelo de gestão (Q.5, Apêndice IV, Gráfico IV.E).

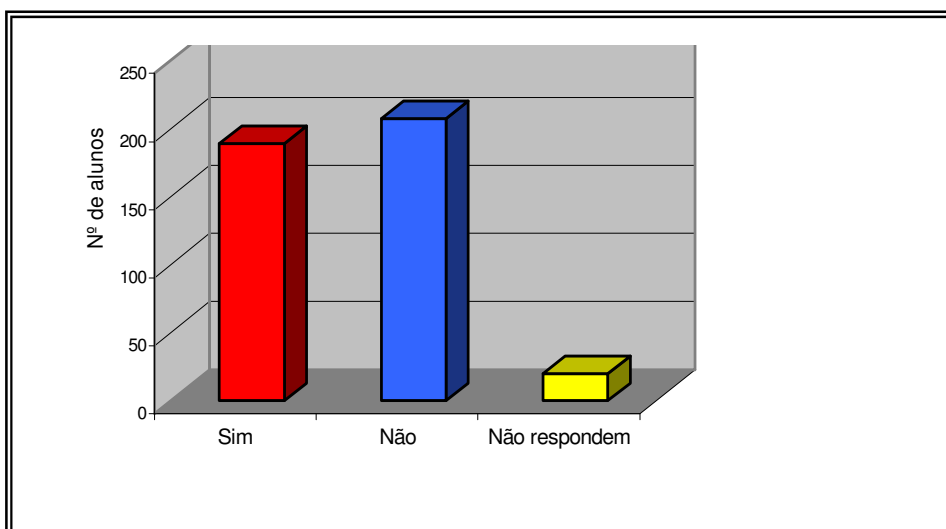
A permanência da mesma directora face à mudança no modelo de gestão e que foi referida pelos alunos, em certa medida explica o desconhecimento referido pelos alunos.

4.2.2.1. Autonomia

Os alunos, quando inquiridos sobre a expressão “autonomia da escola” (Q.6), referiam que não ouviram falar de autonomia (63% dos inquiridos) (Apêndice IV, Gráfico IV.D). Portanto, quando os questionámos sobre se ouviram falar de autonomia (Q.6), os nossos jovens também afirmaram,

maioritariamente, não conhecer “a autonomia” para o governo da escola, ainda que fosse mais ligeira a diferença entre os que nunca ouviram falar de autonomia e os que não tinham conhecimento de um novo modelo de gestão (Apêndice IV).

Gráfico V.4. Distribuição das respostas dos alunos quando inquiridos sobre o conhecimento da autonomia



Pensamos contribuir claramente para este facto, como já o referimos, a presença de uma mesma personalidade à frente dos desígnios da escola e que transitou do anterior modelo, enquanto presidente do conselho directivo, e que portanto reunia uma certa visibilidade pública, influência e poder social legítimo e reconhecido pelos próprios alunos. Aliás, a presidente do executivo foi por eles evocada (sistematicamente) como quem mandava na escola. Decerto, a permanência da mesma figura a encabeçar a mudança não trouxe aos alunos grande visibilidade à mesma mudança (pelo menos de um modo mais imediato).

Quanto à questão sobre o que pensam da autonomia (Q.7), e face às oito afirmações (Apêndice IV, Gráfico IV.H), as dimensões mais valorizadas pelos alunos respondentes correspondem a uma representação tendencialmente positiva sobre o projecto da autonomia. Aliás, quando adicionámos os itens *Importante* e *Muito importante* (Quadro V.10),

salientámos as dimensões mais valorizadas pelos alunos (acima de 50%) e que foram as seguintes:

Quadro V.10. Representações sobre a autonomia (1)

	Importante	Muito Importante	Total
“Um modo de reconhecer mais poder às escolas para tomar decisões”	138	76	214
“Uma forma de possibilitar maior participação de todos na escola (professores, alunos, pais e funcionários)”	123	151	274
“Uma forma de possibilitar aos alunos mais influência nas decisões importantes na escola”	140	146	286

Verificamos assim que, apesar das afirmações proferidas no inquérito serem contraditórias, o sentido das respostas parece-nos, de facto, congruente e coerente à própria distribuição das dimensões que promovem um alargamento das visões mais democráticas para a escola.

Logo seguido a estes três itens aparece: “Um meio para aumentar a democracia na escola” (n=183) e ainda depois os itens “Um novo modo de dirigir e gerir a escola” com (n=150) e a “Independência da escola face ao Estado” (n=140) (Apêndice IV).

Por outro lado, encontrámos a atribuição de um significado de *Nada importante* nas seguintes questões da autonomia: “Um modo de aumentar os conflitos” (o que nos faz inferir que para os jovens participar na escola não será conflituante). Também com uma votação expressiva de *Nada importante* encontrámos: “Uma forma do Estado aumentar o controlo sobre as escolas” (Quadro V.11).

Quadro V.11. Representações sobre a autonomia (2)

	Nada Importante	Pouco Importante	Total
“Um modo de aumentar os conflitos”	219	94	313
“Uma forma do Estado aumentar o controlo sobre as escolas”	123	124	247

No entanto, se adicionarmos as respostas obtidas em *Nada importante* e *Pouco importante*, percebemos que para os alunos, e de acordo com as suas representações sobre o conceito de autonomia, foram desvalorizadas as afirmações sobre a autonomia que a referiam como um facilitador de conflitos ou um modo de controlo do Estado sobre a escola (Quadro V.11).

Sintetizando, a utilização e aplicação de um sentido tendencialmente positivo ao conceito de autonomia foi consentâneo com a valorização atribuída à autonomia enquanto facilitadora de um aumento de participação e de capacidade de iniciativa e responsabilidade de outros (de todos) os intervenientes na escola (e portanto, também os alunos).

4.2.2.2. “Ser Aluno num Contexto Autónomo”

Os alunos, quando confrontados sobre os aspectos mais valorizados para se “ser aluno num contexto de autonomia” (Q.8, Apêndice IV, Gráfico IV.I), e ao adicionarmos os itens *Importante* e *Muito importante* (Quadro V.12), encontramos como principais respostas:

Quadro V.12. Representações sobre ser aluno num contexto de autonomia

	Importante	Muito Importante	Total
“Mais participação”	162	111	273
“O poder de decisão dos alunos”	118	177	295
“Mais responsabilidades”	165	115	280
“Autonomia individual”	141	98	239

Estas escolhas foram congruentes com tudo o que vimos demonstrando, isto é, atitudes emancipatórias, na medida em que apelam à intervenção, decisão e conhecimento dos alunos sobre a escola. Apesar de não terem ainda percebido estarem já num contexto de autonomia, ao nível da retórica compreendem que ser aluno num desses contextos promoverá atitudes de liberdade, de autonomia individual e de iniciativa.

Desconsiderados, e portanto com a atribuição de *Nada importante*, apresentaram as afirmações: "a insegurança" e os "conflitos", isto é, as afirmações conectadas com alguma negatividade (insegurança, conflitos, competição) e que, portanto, não corresponderiam a uma representação autonómica valorizada.

Ao nível das representações dos alunos, a autonomia escolar foi apresentada de forma vantajosa para os mesmos. Contudo, quando inquiridos sobre o conhecimento dos assuntos discutidos em cada órgão (Q.9, Apêndice IV, Gráfico IV.G), os alunos respondem expressivamente que "não sabem" quais são os assuntos (valor superior a 50%). Apresentaram maior desconhecimento sobre os assuntos discutidos na DE (refira-se que se trata de um órgão em que os alunos não estão representados nem presentes nas reuniões). Apesar de ser uma ligeira diferença entre cada órgão, eles posicionavam-se pela seguinte ordem:

- DE sem representantes dos alunos (n=260);
- AE com representantes dos alunos de 11º e 12º ano (n=240);
- CP com representantes dos alunos de 10º e 11º ano (n=230).

Sobre as questões em aberto do questionário (Apêndice IV), verificaram-se poucas respostas válidas; estas perguntas, na generalidade, não foram respondidas, sendo-o por vezes de forma incompleta.

No que diz respeito à questão sobre nomear os órgãos que governam a escola, o mais referido foi o CE, seguindo-se o CP e muito mais raramente a AE; foi ainda referida a Associação de Estudantes e a Associação de Pais como órgãos de governo da escola. Refere-se que as únicas actividades da Associação de Estudantes são: "O baile e a viagem de finalistas".

Sobre a questão das mudanças que sentiram com o projecto de autonomia, os alunos genericamente não respondem, ou afirmam “não terem sentido grandes mudanças”. As suas respostas referem também questões do quotidiano: “portão poente fechado”, “mais cacifos”, “mais vigilância e controlo (ora referido como positivo, ora como negativo)”, “máquina de refrigerantes”, “maior segurança”, “biblioteca”, “balneários”, “problemas de limpeza”. O assunto referenciado mais vezes é, sem dúvida, a questão do portão⁴², escrevendo sistematicamente dois *slogans* (que aliás estiveram presentes na manifestação e na greve dos alunos): “O portão poente é da nossa gente” e “O portão poente tem massa consistente”. Também encontrámos algumas respostas desalentadoras, em que os jovens referiam “não haver mudança” no sentido em que “tudo o que possam dizer não vai alterar nada”, reforçando ainda com a ideia de que não importam as suas opiniões porque, e como afirmado na questão em aberto (Q.16), “a hipocrisia reina nas escolas”.

Sublinhamos, ainda, sobre a questão (Q.16), nove respostas de jovens raparigas, cinco de turmas de 11º ano e as outras quatro da mesma turma (10º I)⁴³ porque são as únicas respostas que referem especificamente mudanças ao nível da organização da escola, dos órgãos e das questões de autonomia, como se podem ler nos respectivos excertos que apresentamos:

“Houve uma mudança administrativa”

“Mudança da parte executiva”

“Eleições para a AE”

“Os alunos têm cada vez mais importância na organização escolar”

“Maior intervenção dos alunos, mais opiniões quer na organização de eventos, quer em termos burocráticos”

⁴² Esta questão mobilizou fortemente os jovens, manifestando-se em greve(s), nos diferentes órgãos da escola, na comunicação social, sendo um conflito que se arrastou por longo tempo e que para os alunos nunca ficou resolvido, visto que referiam esta situação nos questionários, manifestando a sua total insatisfação e indignação, bem como na entrevista de grupo (GAL).

⁴³ Não podemos deixar de referir ser esta a turma da aluna que foi uma das representantes dos alunos no CP; acrescentamos ainda que, nesta turma, 15 dos inquiridos referiram conhecer os representantes do CP e colocaram o nome, o que não aconteceu em mais nenhuma turma com esta expressão.

“Acho que não ocorreram mudanças, tirando o facto de o CE anterior chamar-se CD”

“Mudou o nome de CD para CE. Assembleia de Escola. A impertinência de alguns funcionários”

“Não se verificam grandes mudanças desde o ano lectivo anterior, a não ser a mudança de alguns órgãos como o dos órgãos directivos, nomeadamente o CE”

“Mudaram os nomes dos órgãos; criou-se a AE”.

Confrontando estas respostas com as dadas no questionário à Q.7, ou seja, sobre o que pensam que é a autonomia da escola, realçamos como fundamentais para os nossos jovens as questões de “maior participação de todos”, “maior participação dos alunos nas decisões” de “mais poder escolar” (Apêndice IV, Gráficos IV.H e IV.I), e dado que foram estas afirmações as mais valorizadas pelos jovens, ou seja, a convicção de que a autonomia lhes trará mais possibilidades para a sua própria participação e para a de outros membros da comunidade, inferiu-se que, em certa medida, esta visão alargará e modificará (a seu tempo) o modo de dirigir a escola.

Esta perspectiva pareceu-nos ajustada com o sentimento dos jovens, expresso por alguns nas questões em aberto e nas entrevistas, quando referem que se trata da assunção de um papel mais responsável, importante e dinâmico no quotidiano escolar. Como se pode ler: “Sentia uma grande responsabilidade [...] A experiência foi positiva e temos novas expectativas deste ano fazermos algo mais com a nossa presença. [...] podemos levar ideias da associação de estudantes para o CP. Podemos unir esforços e pôr interesses no CP” (Excerto da entrevista GAL).

Na génese da implementação do projecto de autonomia, os jovens oscilavam entre a retórica de um conceito positivo de autonomia, a estranheza e a apreensão sobre o seu contributo (juvenil) para os meandros do governo da escola manifestando, no entanto, uma vontade expectante de participar e de mudar a escola.

4.2.3. Representações dos Professores⁴⁴ e dos Alunos sobre a Autonomia Escolar – “A Hipocrisia Organizada”: Sinopse

Genericamente, e da análise às questões sobre o processo de implementação de autonomia (decorrente da aplicação do Decreto-lei nº 115-A/98), verificámos nos professores uma visão optimista, isto é, uma representação do conceito de autonomia tendencialmente positiva, com uma acentuada valorização de categorias de pendor mais participativo, democrático, e de divisão de poderes pelos diferentes membros da comunidade. Por sua vez, encontraram-se também valorizadas as possibilidades mais emancipatórias asseguradas pelo desenvolvimento de uma crença no agir individual e colectivo como tendencialmente autónoma. Identificou-se nestes professores um sentido positivo expresso no potencial autonómico e, portanto, um entendimento da autonomia como possibilidade.

Sintetizando os resultados dos questionários, podemos concluir que as principais ocupações definidas pelos professores para a DE prendem-se com o domínio das questões burocráticas e autoritárias, o cumprimento de exigências legais e normativas, a legitimidade e as questões da representatividade da escola na administração, isto é, na sua totalidade ocupações tecnocráticas, de legitimação e dominação (de burocratização) e muito pouco assentes no quotidiano escolar de índole pedagógica. As ocupações da DE foram apresentadas no trabalho desenvolvido para assegurar o essencial da escola na administração e gestão, no financiamento e nas relações com a

⁴⁴ Também Silva (2004) se preocupa em escutar e perceber as representações dos docentes partindo da acepção Durkheimiana e como diz: “As representações dos docentes são, neste caso concreto, uma via privilegiada para captar, descrever e compreender a natureza das políticas, dos processos e das práticas de que se compõem a administração e gestão universitárias” (ibidem:339-340), ocupando-se com as lógicas e as racionalidades que conferem sentido à carreira, ao trabalho, ao estatuto, à profissão, entre outras. Portanto numa perspectiva de análise e aprofundamento diferente da nossa mas, numa valorização idêntica do contributo das representações das pessoas para a compreensão das problemáticas e dos conceitos. Neste trabalho referido e que consiste no seu trabalho de doutoramento constrói uma análise compreensiva de uma universidade africana, utilizando os contributos das teorias organizacionais, nomeadamente as dimensões racional-burocrática e a política, caracterizando ainda, através do estudo e das representações dos docentes, as influências destas perspectivas nas políticas e nas práticas de gestão e de decisão dos recursos humanos docentes.

administração central (portanto, numa aplicação do modelo burocrático ou da imagem da escola enquanto *burocracia*).

Podemos também concluir que quanto ao perfil desejado pelos professores para os elementos que compõem a AE, isto é, a representação dos professores sobre os elementos da AE, revelou-se, por um lado, ainda algum desinteresse e desconhecimento sobre este novo órgão de gestão e direcção, na medida em que muitos dos nossos inquiridos não responderam à questão. Contudo, por outro lado, e para os respondentes, as características referenciadas como desejadas para o perfil dos membros da AE não tinham em conta a diversidade e a composição deste órgão, que contava com 50% de membros não professores. Os professores incluíam, essencialmente, dois grupos de características, um tendencialmente mais democrático, facilitador de ideais de justiça, igualdade e solidariedade, e o outro de competência científica, pedagógica e educativa. As características identificadas adequavam-se e referiam-se aos membros (também) professores da assembleia, não considerando, decerto, a totalidade e a diversidade de membros. De facto, não havia ainda experiência de trabalho deste órgão e não havia hábitos anteriores de participação no governo da escola de membros não professores, tais como representantes da autarquia e da comunidade, em assuntos culturais e económicos.

Para os jovens alunos, e em geral, as representações sobre o conceito de autonomia assumiram também um sentido tendencialmente positivo. Apesar de muitos (eventualmente) não terem ainda percebido estarem já num contexto de autonomia, pelo menos ao nível da retórica compreendiam que ser aluno num desses contextos promoveria atitudes de liberdade, de democracia, de autonomia pessoal, de iniciativa e maior participação nas mudanças da escola.

Não obstante, verificou-se um desconhecimento e uma participação juvenil quase nula em torno das questões do governo e da autonomia da escola. Apresentavam grande desconhecimento e desinteresse aliado a constrangimentos que (ainda) se lhes colocam no âmbito da autonomia e da participação escolar. Os jovens sentiam que não eram considerados parceiros nas mudanças na escola; simplesmente ocupavam lugares nos órgãos de

gestão e direcção porque a lei assim o exigia. Para os jovens a escola continuará a ser um “segredo” (entrevista GAL) difícil de desvendar.

No entanto, e para alguns (para aqueles que experimentaram a participação nos órgãos de gestão), o protagonismo que esta presença no governo da escola envolveu aproximou-os dos primeiros passos para a “tomada de posse⁴⁵”; para (todos) os outros “reina a hipocrisia” (resposta ao inquérito, Q.16); simplesmente se cumpriram as formalidades legais.

Observou-se que os alunos deram os primeiros passos para um outro conhecimento sobre a escola e não para a sua “tomada de posse”. O alheamento dos jovens alunos sobre as questões da escola demonstra que não se pode falar numa *tomada de posse*.

A experiência de participação nos órgãos de gestão permitiu-lhes um maior envolvimento e intervenção, aproximou-os de exercícios e exemplos de cidadania e democracia participativa, apesar de envolver muito poucos conhecimentos e ficar muito aquém do esperado. Para todos os outros jovens, a escola continua sem mudança e para muitos (talvez a maioria) sem interesse.

Não obstante, estes ligeiros aumentos de participação, intervenção e visibilidade dos alunos poderão ser entendidos como um dos efeitos mais significativos deste primeiro ano de exercício de autonomia da escola pública.

Ao reflectirmos sobre os resultados dos questionários autonomia escolar (e em síntese), consideraram-se as representações dos professores associadas à “burocratização da mente” e as dos alunos associadas à expressão: “a hipocrisia reina nas escolas”.

Porquê esta associação às representações sobre a autonomia escolar dos professores e dos alunos? Porquê este entendimento sobre as representações dos professores e dos alunos como “hipocrisia organizada”? Paradoxalmente, e por todos estes sentidos autónomos trazerem conflitos e preocupações acrescidas sobre a exigência e o ritmo de trabalho, e a perda de autoridade (por parte dos professores), na medida em que os poderes possam estar mais partilhados. Esta questão do poder foi sempre evocada (por vezes de modos muito contraditórios e até mascarados). Não obstante, concluiu-se

⁴⁵ Expressão utilizada pelo Presidente da Assembleia de Escola.

que o poder – e a importância dos micro poderes, e da micropolítica escolar (Ball, 1989) – foram centrais e presentes na génese da autonomia.

No entanto, esta perspectiva pode também trazer outros olhares porque se seguirmos Brunsson (2006: 18), “a hipocrisia é mais uma reacção ao conflito dentro ou fora da organização”. Por um lado, permite lidar com as crenças e as tradições e trabalhar num mundo em conflito; por outro, combinar teorias e acções ou lidar com a tensão entre a hipocrisia e a acção, isto é, um agir ou uma acção organizacional eficiente.

Como o autor refere, a hipocrisia permite defender valores mais elevados mesmo que as acções não sejam consentâneas com esses valores. Desse modo, sugere que “a hipocrisia é a solução para quem procura promover a felicidade e a estabilidade social” (*ibidem*).

Verificou-se ainda, com uma certa curiosidade, a ausência de resultados que perspectivassem atitudes mais críticas às políticas educativas. A esse nível verificou-se uma certa ausência ou até demissão por parte dos professores e dos alunos. Talvez se possa também compreender que os processos e as práticas são expressão das políticas elaboradas que visam as pessoas nas suas mais diversas características e funções. Em conformidade com o que nos diz Silva (2004: 261), “Queremos com isto dizer que as políticas de gestão dos recursos humanos docentes não são mais do que o modo como na organização as pessoas e o seu papel são encarados, tendo em conta as oportunidades oferecidas pelos contextos em que estão inseridas”.

Por um lado, a crença na participação da comunidade escolar que encontrámos na escola LP evidenciava o ganho do trabalho em equipa e do envolvimento dos diferentes actores, bem como dos professores e dos alunos, no governo da escola. Por outro lado, a dúvida, o receio, a inércia, a dissonância entre o pensamento e a acção dos professores e a referência dos alunos à hipocrisia, esta expressão foi sempre utilizada a propósito da possibilidade de maior participação dos jovens na escola e de, em conjunto com os outros parceiros educativos, influenciarem as mudanças no sentido da autonomia da escola.

Para ambos os grupos, professores e alunos, a autonomia escolar tinha uma representação favorável e positiva (de aprofundamento da democracia na

escola) e a mudança exigida ao nível do envolvimento e da participação aparentemente seria um ganho pessoal e colectivo. Todavia, o sentimento dos jovens era de que as suas opiniões não seriam consideradas nem valorizadas; eles ocupavam os lugares ou eram escutados só porque a lei assim o exigia e daí o sentimento de hipocrisia. O dos professores manifestava a sua “burocratização da mente”, o descrédito e desgaste do processo democrático, receio da partilha com os alunos e desconfiança pelo aumento real de trabalho sem contrapartidas. Daí acentuarmos a hipocrisia nos seus discursos retóricos sobre a autonomia escolar.

Sobre a génese do modelo de autonomia e com estes resultados encontraram-se sentidos reveladores de um conhecimento pouco sustentado e incipiente, em que se mantém a tradição dos professores e dos alunos de continuarem de “costas voltadas” numa escola que talvez ganhe os conflitos, se considerarmos a proposta de Brunsson (2006), e se permita que reine a hipocrisia organizada.

4.3. “Escola com Projecto Educativo: Apostar na Qualidade do Ensino”⁴⁶

“Penso que é pacífico reconhecer que situações de interacção entre profissionais distintos pode gerar projectos educativos e curriculares mais coerentes e mais ricos. No entanto, para que isso aconteça é necessário que exista essa interacção num clima de compreensão e de comunicação.”

(Leite, 2005: 30)

Esta dimensão define-se pela centralidade historicamente conferida ao educativo aquando do arranque do regime de autonomia; ela torna evidente o interesse dessa existência, quer para a comunidade educativa em geral, quer para o processo de génese e desenvolvimento da autonomia.

⁴⁶ Escola com Projecto Educativo: “Promover o Sucesso Educativo” / “Apostar na Qualidade do Ensino” são expressões de tipo publicitário (*slogan*) que eram utilizadas nas brochuras de apresentação da escola LP. O último grupo que trabalhou e construiu o PE definiu “a grande opção estratégica: Apostar na Qualidade do Ensino”.

A partir da análise dos documentos em que a escola se apresenta – brochuras, projectos e regulamentos – pretendeu-se caracterizar a “identidade” da escola LP e o realce dado à própria construção da documentação exigida no processo formal de legitimação da autonomia escolar. Neste âmbito, dá-se conta da construção do regulamento interno (RI) e sublinham-se algumas das particularidades e das dificuldades subjacentes à elaboração do projecto educativo (PE), assumindo-se que estes dois documentos são instrumentos essenciais à instauração do regime de autonomia.

Inicia-se com a ideia de que “A escola já tinha projecto”, defende-se depois que há uma perspectiva de “Alunização” no projecto educativo, apresentam-se alguns processos de “Comunicação na escola” e identificam-se “Discurso(s) Emancipatório(s)” no projecto educativo.

4.3.1. “A Escola já tinha Projecto”

A forma de apresentação da escola (que se encontra na brochura): “Escola com Projecto Educativo” remonta provavelmente às primeiras preocupações e mesmo ao arranque destas ideias de projecto na escola, e levou-nos à organização deste ponto “A escola já tinha projecto”. Vejamos no testemunho dado pela presidente do conselho executivo:

“O projecto educativo, o que eu vou dizer... nós sempre tivemos projecto educativo. Há anos que temos PE. Já lá vão para aí 10 anos, enfim, sobre o 1º esboço daquilo a que chamamos hoje PE. Era centrado na escola e na preocupação do sucesso; por um lado, tínhamos o curricular e por outro o extra curricular, portanto actividades extracurriculares, clubes, etc., que valorizávamos muito. E como princípio nosso (e não copiámos de lado nenhum, não havia livros nessa altura), intitulávamos de projecto educativo. Com algumas remodelações anuais efectuadas o PE era entregue na DREN. De tal forma que agora algumas escolas, nos telefonavam para aqui: -‘Ah, vocês têm PE, podemos fazer uma cópia’?!” (Entrevista PCE)

De salientar que naquela época o PE não era imposto. Fizeram-no porque “sentiu-se necessidade e duas pessoas fizeram aquilo” (PCE, Notas de campo). Sublinhamos a afirmação “duas” pessoas que assumiram a iniciativa e

conceberam a ideia e depois a apresentaram aos colegas (pelo menos ao Directivo). Digamos que pudemos testemunhar nas pessoas o sentimento de uma escola que sempre teve projecto educativo, mesmo sem o ter formalmente.

Durante o nosso período de trabalho de campo intenso (99/01), nos diferentes órgãos de gestão constituíram-se equipas de trabalho e desenvolveram-se vários esforços para a concretização do projecto educativo (PE) da escola. Apesar do apelo ao envolvimento e à participação, o desenvolvimento do projecto foi considerado por vários professores como demasiado lento, tendo sido, no entanto, alvo de discussão no CP e na AE. Houve duas propostas. A proposta que aqui referenciamos é chamada de segunda versão⁴⁷, e ficou a ser trabalhada durante mais um ano; em termos estruturais correspondia à versão final em vigor para o triénio 2001/04.

Entre as duas versões distavam mais de seis meses. Da leitura dos dois documentos, salientamos as principais diferenças. A primeira versão começava por referir os objectivos do projecto:

*“Os objectivos deste projecto procuram integrar, de modo adequado às características desta escola e numa visão plural, valores éticos, estético-culturais, sócio-afectivos e sócio-políticos, que contribuam para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos⁴⁸ e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho como preconiza a Lei de Bases do Sistema Educativo”.*⁴⁹

⁴⁷ Estes documentos propostos para o projecto educativo foram analisados mais pormenorizadamente no trabalho que apresentamos para provas de APCC-UP (2003), disponíveis em CD-Rom e disponibilizadas se solicitadas.

⁴⁸ De salientar que no documento, de quatro páginas, esta é a única vez que a palavra autonomia foi referida. Sublinhe-se que a organização desta proposta resultou da aplicação e implementação da nova legislação Decreto-lei nº 115-A/98.

⁴⁹ Excerto do primeiro parágrafo da proposta (PE: 1). De referir que este documento resultou da distribuição de tarefas por vários subgrupos, definidos nos órgãos CP e AE, e que tinham representantes da comunidade dos pais, dos alunos e dos funcionários integrados nas equipas.

Em seguida, e sucintamente, apresentava cada um dos domínios, intitulando-os: sócio-afectivo-motor, sócio-político, estético-cultural, ético-moral. Logo após, apresentavam-se três quadros: um do plano cultural com (7) objectivos a atingir e (9) estratégias; outro do plano pedagógico, em que se definiam (9) objectivos e (15) estratégias; e o último, do plano administrativo, em que se apresentavam (5) objectivos e (11) estratégias.

Na segunda versão do PE, era intenção do “novo” grupo de trabalho ser mais específico e direccionado na proposta, avançando com uma opção estratégica que intitularam “Apostar na Qualidade do Ensino” e possuindo um conjunto de questões para reflexão na comunidade alargada até Fevereiro de 2001⁵⁰.

Começava-se por definir em que consistia o PE, através de duas citações da legislação (Despacho 113/ME/93 e o Decreto-lei nº 43/89), as quais enfatizavam o carácter aglutinador e de orientação educativa do PE, traduzido nas prioridades pedagógicas dos planos anuais de actividades, do regulamento interno e dos regimentos dos principais serviços. Propunha-se, então, a seguinte estrutura: 1. Introdução; 2. Caracterização do Meio; 3. Caracterização da Escola; 4. Princípios Orientadores; 5. Opções Estratégicas; 6. Avaliação do Projecto.

Desta nova apresentação resultavam os “princípios orientadores” que, na anterior proposta, eram referidos como domínios e agora eram organizados em seis deveres da escola. Ao nível da redacção não havia alteração. Apenas mudanças de sequência, de apresentação gráfica e um acrescento:

“Contribuir para transmitir, construir e valorizar o nosso património cultural, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre os povos do mundo.” (Excerto do Documento PE)

⁵⁰No âmbito da nossa investigação, e do acompanhamento intenso em campo durante um ano civil, no que se refere às propostas de PE, resultaram estes dois documentos que referenciamos e que foram construídos numa certa continuidade de trabalho. Soubemos, entretanto, que no fim do ano lectivo 2000/2001 foi aprovado o PE que resultou desta segunda proposta na AE (acta nº 9, 25 de Setembro 2001) para o triénio 2001/2004. Foi esta versão final que consultámos e usámos.

Seguem-se, depois, os quadros (já apresentados na primeira versão), que mencionam, basicamente, os mesmos objectivos e estratégias. No plano pedagógico foi acrescentado o seguinte objectivo:

“Criar condições para que cada vez mais alunos usufruam dos serviços de psicologia e orientação da escola.” (ibidem)

No plano cultural, incluíam-se dois novos objectivos e uma estratégia, respectivamente:

“Incentivar os alunos para a prática do associativismo.

“Estimular o espírito de iniciativa individual e de grupo.” (ibidem)

“Dinamização de actividades que promovam a interculturalidade.” (ibidem)

Os textos foram entregues para discussão e, para além desta informação, contavam com a caracterização da escola, quanto aos professores, aos alunos e aos funcionários.

Sobre os professores, dizia o documento:

“O corpo docente é constituído por cerca de 140 professores pertencendo a grande maioria ao Quadro de Nomeação Definitiva da Escola. É predominantemente feminino, na faixa etária dos 30 aos 50 anos e residente no concelho. Pouco significativo é o número de professores que acumula funções neste e noutro estabelecimento de ensino”.⁵¹

Referiam-se ainda, no documento, os inquéritos feitos na escola que permitiram sistematizar estes dados e indicava-se que “para quase metade dos docentes: ser professor foi a sua primeira e única opção” (*ibidem*). Destacava-se ainda, no mesmo documento, algumas especificidades da prática profissional dos professores:

⁵¹ (*Ibidem*). Ver também, a este propósito, a apresentação dos resultados do nosso inquérito aos professores (Apêndice III, Gráficos III.A a III.F).

“A reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem, a capacidade de favorecer a emergência de projectos profissionais bem como a posse de um saber próprio, o saber pedagógico. A maioria considera satisfatória a autonomia de que dispõe no exercício da sua profissão sem contudo deixar de sublinhar a importância do trabalho em equipa.” (ibidem)

A maioria referia a utilidade social da sua profissão e sublinhava, com elevado grau de satisfação, as relações com a escola e com os alunos, em que só lamentavam “alguma desmotivação por parte dos alunos, bem como alguns comportamentos indisciplinados” (*ibidem*).

No mesmo documento apresentavam-se as principais características do pessoal não docente:

“A média de idades do pessoal não docente ronda os 40 anos. Cerca de metade dos funcionários têm um nível de instrução que corresponde ao 2º ciclo; os restantes possuem um grau académico ao nível de 1º ciclo, secundário e do ensino médio.”

Sobre este grupo profissional referiam também que, genericamente, valorizavam as actividades que executavam e referenciavam positivamente o desenvolvimento do relacionamento interpessoal.

Terminava-se a caracterização da escola da seguinte forma:

“Da análise feita parece poder concluir-se que a escola dispõe de um corpo de funcionários administrativos e de auxiliares de acção educativa motivado e disponível para a construção da escola que queremos.” (ibidem)

Por último, a proposta termina com um apelo directo do grupo de trabalho aos diferentes sectores da comunidade educativa, para que analisem e discutam os documentos produzidos (e ao dispor dos diferentes sectores), com o intuito de alargarem a discussão a toda a escola:

*“O contributo de **todos os sectores**⁵² é fundamental para que as opções estratégicas resultem em linhas orientadoras ricas, coerentes e verdadeiramente formadoras, na construção de uma Escola onde todos nos sintamos bem [...]” (ibidem)*

No documento PE actualmente em vigor encontra-se ainda explícito o seguinte:

“A grande opção estratégica para os próximos anos deverá ser uma aposta clara e firme na qualidade do processo ensino/aprendizagem. Para isso algumas

prioridades terão que ser estabelecidas:

1º- A motivação: é extremamente importante fazer com que os alunos gostem da escola. Motivar professores e funcionários para o trabalho educativo é igualmente importante. [...]

- A criação e desenvolvimento do gosto por aprender: talvez a função mais importante da Escola [...]

2º- A cultura do trabalho: uma escola de qualidade nunca poderá ser só um espaço de socialização. É urgente fazer passar a ideia de que o esforço e o trabalho são parte indissociável do quotidiano escolar.

3º- O envolvimento dos Pais e Encarregados de Educação: os objectivos comuns devem, cada vez mais, levar a que haja uma participação efectiva e sistemática dos Pais na vida da escola. [...].”⁵³

A construção do projecto educativo da escola LP mantém uma continuidade do trabalho e das preocupações em prol da qualidade e do sucesso educativo que, a avaliar pelos documentos produzidos, se iniciou (pelo menos) antes de 1998.

O projecto estava interiorizado e implícito, pelo menos em alguns professores, como um documento que “sempre” existiu na escola e que expressava as suas intenções para a educação. Apesar desta convicção e deste sentimento que encontrámos na escola, assistiu-se, durante um ano, às dificuldades formais para a construção de um Projecto Educativo da Escola.

⁵² A negrito no original.

⁵³ Retirado do PE no sítio da escola na internet, em 2006.

A organização do regulamento interno (RI) (anterior ao PE) colmatou e compilou muita informação dispersa. A necessidade de o referirmos e analisarmos no âmbito desta dimensão prende-se com a articulação deste documento com o projecto educativo e com a implementação da autonomia.

Logo no início do documento (RI), este aparecia como “um instrumento determinante no processo de construção da autonomia, designadamente no plano organizacional” (RI: 2), reconhecendo-se que, para a construção da autonomia, o RI é um “instrumento de eleição, desde que tenha em conta os princípios definidos no projecto educativo” (*ibidem*).

De salientar no RI a análise reflexiva promovida em torno dos hábitos escolares e da participação dos diferentes membros da comunidade, no que concerne a vida da escola e a parca responsabilização dos diferentes sectores, referindo-se:

“[...] a escassa produtividade e relevância para a vida da escola, de momentos de reunião e debate que deveriam produzir um muito maior impacto, o que redundava na ausência de uma ‘memória produtiva’ das práticas escolares mais habituais, reduzindo significativamente os níveis de ‘aprendizagem’ organizacional e institucional.” (ibidem)

Verifica-se, no regulamento interno, um discurso de certa militância pedagógica. A introdução ao documento terminava com o seguinte texto:

“Contra ou a favor de tudo isto se posiciona este RI, instrumento singular a partir de agora nos nossos meios para também com ele construirmos a escola de que formos capazes!”

A organização do regulamento (RI) explicitava claramente o tipo de organização minuciosa da escola, bem como as intenções da equipa e as suas principais dinâmicas, tornando visível uma grande diversidade de pequenos projectos de actividades escolares.

Definia-se no documento como competência do CE, em ligação e articulação com a assembleia de escola (AE), a associação de pais e a associação de estudantes, o estudo das medidas de auto financiamento (sendo

estas medidas referidas num ponto do RI que se intitulava “Angariação de fundos para a escola e para as actividades escolares”):

“A escola deverá desenvolver os esforços possíveis no sentido de alargar as condições de auto financiamento para as suas actividades de forma a reforçar o orçamento anual.” (RI: 5)

Manifesta-se ao longo do RI uma preocupação permanente quanto aos níveis de participação na vida da escola, sublinha-se a participação da comunidade, numa dinâmica escolar diversificada, apareceu-nos como uma “cultura” da escola (apesar dos desabafos dos professores com responsabilidades no governo da escola referirem a pouca e frágil participação dos colegas).

Em prol da autonomia e da participação escrevia-se:

“Finalmente, poderá ainda dizer-se que o presente RI surge com a ambição de ajudar a contrariar algumas deficiências estruturais e recorrentes no funcionamento e organização das escolas, incompatíveis com a afirmação do processo de autonomia. Entre essas deficiências vale a pena referir o clima de escassa reflexão participativa na vida da escola, porventura como consequência da ausência de lideranças mais afirmativas aos diversos níveis, com reflexos num exercício limitado de graus de autonomia e responsabilização por parte de vários sectores. [...]” (RI: 2)⁵⁴

“O desenvolvimento de cada vez maiores níveis de participação e responsabilização de todos os sectores da comunidade educativa deve ser uma preocupação permanente e constituir uma opção estratégica para o futuro da escola.” (ibidem: 10)

Estes documentos (PE e RI) assumiram um carácter central no processo de génese da autonomia e foram estruturados na escola em estudo com a preocupação de apresentar e sublinhar as primeiras e as principais ideias

⁵⁴ De salientar esta referência à autonomia, o que não aparece sistematicamente na documentação, e principalmente a identificação de algumas deficiências no processo de autonomia: clima de escassa reflexão participativa, co-responsabilização e liderança afirmativa.

sobre a escola e o tipo de comunidade a construir, favorecendo a partilha, a comunicação, o alargamento democrático e assumindo a importância do diálogo e da co-responsabilização na vida da escola.

4.3.2. “Alunização”

O projecto educativo coloca o seu enfoque nas questões do sucesso da aprendizagem. Da análise ao documento (PE) em vigor para o triénio 2001/2004, percebe-se uma perspectiva de cumprimento da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em que se salientam as preocupações em torno dos processos

de ensino/aprendizagem, do sucesso educativo e dos hábitos de estudo. Do seu articulado transpira uma perspectiva de “alunização da juventude”, tal como entendida por Correia e Matos (2001: 95), nomeadamente ao constatarem que “a passagem do aluno pela escola, ou seja, a passagem pelo estatuto de aluno, já não constitui a forma ‘natural’ de transição do jovem para um mundo adulto, mas uma forma universalmente compulsiva de aprendizagem do ofício do aluno”. Os autores continuam afirmando que a “alunização” exacerba “um culto do aluno como culto do dever” (*ibidem*: 97), que torna “impossível a convivência entre o jovem e o aluno” na escola (*ibidem*: 98), até porque se geram outras resistências quanto ao “processo de *alunização dos jovens* [que] não incide, apenas, no tempo da sua permanência na escola, mas tende a invadir-lhes a vida [...]” (*ibidem*: 97).

A “alunização” não se coaduna, portanto, com a participação e a intervenção do jovem-aluno no governo da escola. E, nas palavras de Perrenoud (1995: 65), “é por isso que o *sucesso escolar*, abstractamente definido como a *apropriação do currículo formal*, se identifica, na prática, mais com o *exercício qualificado do ofício de aluno*”.

No documento, nomeadamente no que diz respeito ao léxico utilizado, é constante a referência ao domínio escolar e são exacerbadas as preocupações com o sucesso escolar. São excepções as expressões *iniciativa e espírito e prática de associativismo*, presentes em alguns objectivos.

No documento (PE) não se encontram as palavras liberdade, originalidade, autonomia, pensamento crítico, pensamento reflexivo, imaginação, criatividade, emancipação, alegria e responsabilização. No entanto, refere-se o desenvolvimento de valores de tolerância, de solidariedade e de respeito, bem como de hábitos de pesquisa e de autoformação.

4.3.3. Comunicação na Escola

A escola LP possui um serviço regular de relações públicas, tal como expresso no RI, que inclui circuitos regulares de informação, intitulados, nos documentos internos, “Aspectos da gestão de comunicação e informação e sua difusão na escola”, baseados na ideia de que se:

“[...] torna imperiosa uma melhor circulação de informação e um mais fácil fluxo comunicacional. [...] Nesta ordem de ideias importa de facto desenvolver na escola um conjunto de acções tendentes a facilitar o circuito informativo e comunicacional, que facilite a difusão de todos os tipos de dados relevantes, aos diversos níveis.” (RI: 6)

Com efeito, a escola LP manifesta preocupações de divulgação e informação pouco comuns, sendo os seus actores exigentes, pacientes, metódicos e regulares nas diversificadas estratégias de divulgação e de operacionalização da informação, quer no interior, quer no exterior da escola:

“Para um melhor funcionamento de todos estes múltiplos aspectos das complexas questões de comunicação, a escola deverá desenvolver esforços tendentes à existência regular de um serviço de informação e relações públicas que centralize todo um conjunto de informações sobre a escola e se torne um pólo dinamizador das práticas informativas dentro da escola e dela com o exterior.” (RI: 7)

Estas preocupações com as questões da informação levaram a estabelecer, no mesmo documento (RI), um conjunto de indicadores a respeitar pelos diferentes membros da comunidade educativa, que se enuncia enquanto deveres da escola e dos órgãos, sectores, serviços e elementos individuais,

destacando-se mesmo alguns mecanismos práticos para a eficácia da informação, tais como:

- determinar locais de afixação de informação;
- dever de divulgar pelos diferentes órgãos;
- recurso às tecnologias;
- criação de novos meios de comunicação.

Estas medidas eram utilizadas com periodicidade e regularmente. Estes e outros propósitos estão também expressos claramente no próprio RI:

“Esta variedade de meios de informação e comunicação dentro da escola deverá ser completada com uma grande abertura às relações de informação com o exterior, em especial com os jornais, rádios locais e outros [...]” (RI: 7)

De sublinhar que com esta abertura e esta preocupação informativa apostavam também na dinamização de imprensa própria, com cinco títulos de jornais. A escola LP conta com um jornal já há 25 anos e com um jornal direccionado aos pais há 10 anos. Por outro lado, é interessante verificar que os jornais, na sua diversidade, se apresentam a públicos diferentes e tentam levar a voz dos parceiros educativos, contribuindo para a existência de muito conhecimento estruturado sobre a escola e as suas práticas. Obviamente que o nosso olhar prendeu-se mais no tempo de pesquisa. No entanto, e como vimos referenciando, consultámos muita documentação que espelha aproximadamente o percurso de cinco anos (1997/2002). Para além dos jornais, a escola contava com uma rádio “emissora” no polivalente, resultante de um projecto de rádio, e ainda com notícias todos os sábados durante uma hora, das 14h às 15h, numa rádio da cidade/RGA. Ouviam-se notícias, entrevistas e pequenas reportagens, tudo sobre o quotidiano escolar, com a orientação do mesmo professor (MCE1); depois, um jornal da escola divulgava a informação indicando a sintonia.

Dá-se conta da capacidade notável de publicação durante um ano lectivo: 10 números, que representavam um considerável esforço de trabalho e

de despesa, e ainda dois números “temáticos” onde, para além do aspecto gráfico, há a considerar o aspecto formal e o cuidado.

É, de facto, invulgar esta capacidade de produção de informação e de conhecimentos sobre a escola e a comunidade, veiculada através de jornais, de que se destaca o carácter e a capacidade de escrita, verdadeiramente jornalística (no seu sentido mais positivo), que nos pareceu ter-se intensificado durante os cinco anos (1997/2002), e a propósito da génese da autonomia.

Todavia, a surpresa com este extenso material, de fácil e agradável consulta, foi o facto de, à medida que íamos avançando no conhecimento sobre a escola e os seus protagonistas, constatarmos que este vasto material se devia essencialmente à mobilização de um dos professores⁵⁵.

Este professor era um dos membros do CE, vice-presidente (MCE1), cujas responsabilidades e competências no desempenho do cargo correspondiam ao trabalho com os alunos, concretamente no que diz respeito à associação de estudantes e processos de eleição de membros e representantes dos alunos nos órgãos e aos aspectos relacionais, comunicacionais e de informação dos diferentes membros da comunidade (professores, alunos, funcionários e pais); e às relações públicas e às estratégias e mecanismos de produção de conhecimento sobre a escola (inquéritos e observatório da escola).

Aquando da entrevista, recolhemos do professor o seguinte testemunho:

“Estou há cinco anos no conselho [directivo] / executivo, apanhei portanto esta fase de lançamento [...] há uma imagem global positiva desta escola. Esta escola tem de facto acumulado ao longo dos anos um capital [...] é um dos efeitos perversos, quer dizer, nós criamos uma certa imagem [...] e ainda por

⁵⁵ Reconheciam-se ideias e um estilo demasiado próprio em diversos documentos, que correspondiam à imagem que tínhamos de um dos nossos principais interlocutores. Com esta intuição e com uma nota de observação, prosseguimos, atentamente, na recolha e na leitura de um vasto leque de documentos, quer sistematizados e formais, quer avulsos (por exemplo, notas informativas do CE, reuniões dos delegados, várias informações do CE, textos do RI, brochuras, jornais, inquéritos, entre outros). Após conhecermos as suas competências, no âmbito do cargo, e também após a entrevista, confirmámos tratar-se do professor MCE1. De referir que, no fim do mandato, este professor saiu dos órgãos de governo da escola e assumiu, para além da docência, a responsabilidade dos serviços e do arranque da nova biblioteca.

cima, me sinto um bocadinho responsável [...]. (Excertos da entrevista de MCE1)

A existência de um tão vasto manancial de informação, rico, expressivo, ideológico e político devia-se, de facto, à sua grande capacidade de trabalho, de produção, de reflexão e ao seu saber específico (no âmbito do jornalismo).

A política de informação e de comunicação desenvolvida na escola foi consciente e constante, e entendida como “prestação de contas pela acção desenvolvida” na comunidade educativa. Efectivava-se em reuniões periódicas e regulares, em resumos escritos das principais actividades e decisões dos órgãos, em produção de materiais diversos, como jornais e relatórios, com o intuito, como se dizia no documento, de:

“Fazer assentar as práticas de gestão nas ideias centrais da democraticidade, da participação e da responsabilização de todos. Isto significa que somos de opinião que as atribuições e as responsabilidades na vida da escola podem ser suficientemente repartidas e partilhadas para que alguém se possa eximir à sua quota-parte que ajude o desenvolvimento da escola ao nível que se pretende.”
(Programa de acção do CE 99/02)

Foi toda esta diversidade de indicadores, mas fundamentalmente o teor, o amadurecimento, o modo de questionar, reflectir e apresentar as diferentes ideias (quer nos diálogos, quer nas reuniões que observámos, quer mesmo pelo convívio, e pelas diferentes dinâmicas assistidas), que nos levaram a referenciar a influência das particularidades deste olhar, e reconhecendo-o neste professor (MCE1).

Enfim, sobre a comunicação interessa frisar a sua qualidade e carácter positivo, mas também o facto de todo o circuito depender da acção de uma só pessoa.

4.3.4. “Discurso Emancipatório”

Do conjunto da documentação produzida na escola – normas, procedimentos para professores, resumos afixados das decisões dos diferentes

órgãos de gestão e direcção e muitas “notas avulso” – identificou-se, no conteúdo, uma abertura comunicativa e informativa que colocava todo o trabalho à disposição da opinião pública. Aparecia nos documentos um conjunto de intenções que apelavam a interacções e participações expressas, vinculadas a uma *pedagogia de bom senso* ou até a um discurso de tipo emancipatório. Com efeito, trata-se de um discurso dinâmico sobre o processo educativo (de influência recíproca), integrável no discurso da *inter-educação*⁵⁶.

Exemplo do que afirmamos encontrou-se nos seguintes excertos a propósito da indisciplina e da avaliação – dois temas de pouca receptividade por parte dos docentes que, genericamente, se manifestavam avessos à partilha de ideias ou experiências nestas matérias visto tratar-se sempre, em larga medida, de se exporem e se confrontarem com os outros:

“A indisciplina é um problema e uma tarefa que deve ser equacionada numa perspectiva interdisciplinar e polivalente, abrangendo, portanto, todos os agentes educativos (pais, alunos, professores, psicólogos, etc.). É necessário ter presente que a disciplina passa pelo ensino e interiorização das seguintes atitudes: – como estar na sala; – como estar na escola; – como estar na vida.”
(in Resumo de Decisões do Conselho Pedagógico, 17/03/99)

No documento que se intitulava “Definição de normas internas sobre procedimentos de avaliação das aprendizagens” expressavam-se as seguintes ideias:

⁵⁶ Num texto de Ribeiro (1991b), intitulado “Três discursos sobre educação e psicologia”, o autor apresentou-nos e definiu os três discursos: *hetero-educação*, *auto-educação* e *inter-educação*. O discurso da *hetero-educação* (discurso pedagógico normativo) legitima a imposição de significados à geração mais jovem (perspectiva Durkheimiana); nas palavras do autor, “afinal, o indivíduo não pode escapar aos constrangimentos da sociedade ou dos princípios; e mais vale constrangê-lo em criança para que mais tarde se sinta menos constrangido”. O discurso da *auto-educação* (discurso pedagógico diletante) promove e incentiva o desabrochar das potencialidades, o desenvolvimento das necessidades, das capacidades, de competências das crianças; de acordo com o autor, “todo o indivíduo é capaz de realizá-la [a educação ideal] desde que lhe seja proporcionada uma ajuda pedagógica adequada”. O discurso da *inter-educação* demonstra-nos que, do ponto de vista dos intervenientes, dos indivíduos enquanto agentes, ocorrem influências recíprocas, ou seja, interacção; como sublinha o autor, nas situações educativas, “o que se passa é fundamentalmente aprendizagem, influência, interacção. Não propriamente influência de um lado e aprendizagem do outro: a interacção implica influência recíproca, ou seja, mudança (ou aprendizagem) dos *dois lados*.”

“O professor deverá promover e valorizar as áreas fortes de cada aluno. O professor deverá fazer de modo a que os testes apareçam na sequência lógica

das aulas, como qualquer outra actividade e não como ‘A hora da verdade.’ (in
Resumo de Decisões do Conselho Pedagógico de 20/01/99)

No documento “Notas sobre avaliação” referia-se a existência de um conjunto de documentos – “normas e procedimentos” – da escola, passando, depois, a salientar a questão concreta da avaliação. Na primeira parte, referia-se a necessidade de uma:

“Permanente atitude de bom senso e de inquietação dos professores quanto à melhor forma de lidar com ela [avaliação]. Se é tão complexo, então todos estamos sempre a aprender, a precisar de reflectir sobre a nossa prática e a ter de encontrar melhores soluções. A humildade de se questionar pessoalmente e em grupo, e se pôr em causa é fulcral.” (in documento “Notas sobre avaliação”)

Na segunda parte do documento, salientava-se a importância de incluir as opiniões dos alunos nestas questões avaliativas:

“Os alunos têm opinião, têm ideias, discutíveis mas ‘audíveis’ sobre esta matéria. Esquecer isto é ‘queimar’ uma boa parte das hipóteses de entendimento e progresso [...]” (in documento “Notas sobre avaliação”)

Sublinhe-se o léxico utilizado: *bom senso, inquietação, complexo, todos a aprender, a precisar de reflectir, a humildade de se questionar, os alunos têm opiniões audíveis*. Pareceu-nos ser esta uma atitude política emancipatória, pelo menos ao nível discursivo, o que é já um passo se tivermos em conta que, e parafraseando Freire (1997a), é necessário um pensar certo para um agir certo.

Com efeito, valorizam-se as opiniões dos alunos, defende-se a centração do processo de ensino aprendizagem no próprio indivíduo como agente do conhecimento e apela-se ao desenvolvimento de um clima que favorece a partilha entre educador e educando.

Contudo, constata-se também que é grande a distância entre este discurso e a prática. A prática escolar avaliativa é essencialmente centrada nos conteúdos e selectiva. Desse modo, não se cumpre um dos objectivos mais referenciados e que consiste na adequação da organização educativa às necessidades e interesses das pessoas dos alunos, de um modo diversificado e personalizado. Trata-se, com efeito, de mais um paradoxo. Será que a intenção expressa poderá, a seu tempo, instituir novas práticas? Como refere Azevedo (2000: 389), em relação às escolas portuguesas, em geral “Está mais do que evidente que a avaliação pedagógica é muito formal, avalia apenas uma pequena parte do que o aluno efectivamente aprende, centra-se na capacidade de retenção de conhecimentos inscritos numa matriz lógica-dedutiva e dá pouco espaço à avaliação das atitudes, dos comportamentos e dos saberes tácitos. Ela selecciona e hierarquiza os alunos e liofiliza, por vezes violentamente, a relação pedagógica e o campo educacional”. Não se contemplam assim, perspectivas de desenvolvimento pessoal criativo e crítico; tão-pouco o desenvolvimento de ideais de cooperação, trabalho de equipa, de solidariedade, justiça e de espírito de entre-ajuda, entre outros, hoje (retoricamente) referidos aos vários níveis sociais.

4.3.5. “Escola com Projecto Educativo: Apostar na Qualidade do Ensino”: Sinopse

A afirmação da presidente do conselho executivo “Sempre tivemos projecto educativo” ilustra sinopticamente esta dimensão. A imagem, a “identidade” da escola, está condicionada pelas representações do seu passado: “nós criamos uma certa imagem” (entrevista, MCE1). Com efeito, esta escola reconhece-se, à partida, por ter, precocemente, um projecto educativo, enunciado como um ideário dos processos de ensino e de aprendizagem e com uma aposta na promoção do sucesso educativo e, consequentemente, na qualidade do ensino.

A este propósito, é sugestiva a forma como a escola se apresenta na sua brochura “Escola com Projecto Educativo”, e que provavelmente foi elaborada aquando das primeiras preocupações, senão mesmo no arranque

destas ideias, numa época em que ainda não havia exigência formal de um projecto educativo. Talvez a contradição criada entre o projecto que a escola já tinha e o projecto educativo a elaborar para a formalização do processo de autonomia tenha dificultado à escola o desenvolvimento e a conclusão do projecto educativo de escola (consoante o exigido na lei), que agora exigia o envolvimento e a participação de todos (o anterior tinha sido elaborado por “duas pessoas”).

No entanto, apesar dos diversos constrangimentos enfrentados na concretização do RI e do PE, estes documentos, independentemente das suas fragilidades, são estruturantes do tipo de implementação do projecto de autonomia na escola LP.

A organização do RI, que é anterior ao PE, reuniu um vasto conjunto de informação que se encontrava dispersa, tendo dado um novo carácter e uma nova legitimação ao trabalho de muitos professores, tornando-o mais consentâneo, visível e legitimado por todos. A preocupação com um melhor e maior *fluxo comunicacional* é também uma das dimensões centrais do RI. Por outro lado, é de realçar a existência na escola de um conjunto de intenções que apelam a interacções e participações efectivas e adequadas a uma *pedagogia de bom senso*.

4.4. O Direito e o Dever numa Autonomia Redonda

“Evidentemente. Tudo são evidências nos textos e nos debates, nas políticas e nas reformas educativas. Ninguém tem dúvidas. Todos têm certezas. Definitivas. Evidências de senso comum. Falsas evidências. Continuamente desmentidas. Continuamente repetidas. O que é evidente, mente. Evidentemente.”

(Nóvoa, 2005: 14)

No debate político-educacional e da agenda educativa da última década sobre o governo da escola surgiram discursos fortes e determinados onde a autonomia era evocada como um modelo que exigia reforma e inovação do

contexto escolar e maior intervenção dos actores educativos. O projecto de autonomia era, assim, referenciado com veemência e enquanto direito e dever da escola e seus protagonistas. A dimensão pretende compreender a implementação do processo de autonomia na escola LP, na sua base legal. O objectivo será perceber de que modo específico ocorreu a formalização do projecto de autonomia na escola pesquisada.

Com este intuito, analisaram-se algumas ideias de autonomia expressas no Decreto-lei nº 115-A/98, as lógicas definidas no regulamento interno e os registos das actas dos diversos órgãos de governo da escola que davam conta dos processos de discussão e aprovação do regime de governo e autonomia da escola.

4.4.1. Processo de Implementação Legal: o Direito

No preâmbulo do Decreto-lei nº 115-A/98, a autonomia das escolas é referida como essencial à nova organização da educação e apresentada enquanto investimento do Estado que passa pela intenção do desenvolvimento de uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa.

Na escola LP, a primeira referência que encontrámos sobre o processo de implementação da autonomia diz respeito ao órgão de direcção. De acordo com os registos, a transição para o modelo de autonomia iniciou-se a 26 de Maio de 1998, e foi um dos assuntos a tratar em reunião do conselho directivo (CD), em cuja acta nº 346 se lê:

“A transição para a autonomia será uma das grandes preocupações a partir de agora. [...] E logo que possível, há que cumprir a necessidade de elaboração do regulamento interno”.

No entanto, a julgar pelas actas do CD durante esse ano lectivo (97/98), não se evidenciaram avanços.

Na acta nº 288 do Conselho Pedagógico, de 13 de Julho, regista-se o balanço do ano lectivo que terminava (97/98) e perspectiva-se o ano seguinte

(98/99). Esse balanço permitiu-nos perceber, através das informações dadas e dos círculos de estudos previstos, que há uma preocupação em que os professores aprofundem o conhecimento sobre as questões de autonomia. Havia também sérias preocupações quanto ao acompanhamento e à monitorização do processo.

As diligências para o processo de implementação foram intensificadas no ano lectivo 98/99⁵⁷. Na acta nº 354 (de 30 de Outubro) do Conselho Directivo, aparecem novamente registos sobre o assunto:

“Autonomia: feita a calendarização das actividades que se prendem com a transição para o novo modelo de gestão das escolas. Assim o processo eleitoral para a Assembleia Constituinte abrirá formalmente a dezanove de Novembro. No dia vinte e seis será feita a eleição de professores, alunos e funcionários que irão fazer parte da referida Assembleia. De todo este processo se vai dar conta, em reuniões sectoriais à escola de modo a que rapidamente se constituam as listas. Procede-se entretanto à feitura do Regulamento Interno da escola, processo esse a cargo de um grupo de professores da escola presidida pelo presidente e vice-presidente do Conselho Directivo”.

Também no conselho pedagógico, nesse mesmo período de 98/99, salientamos da leitura das actas as referências informativas em torno das questões da autonomia: organização de *fóruns* e círculos de estudo; e implementação do processo formal e burocrático do regime de autonomia.

*“Realização do Fórum Pedagógico sobre ‘Autonomia e Projecto Educativo’ [...] sendo, obrigatório a presença de todos os professores.
Realização de um círculo de estudos sobre o mesmo tema dinamizado pelos professores [presidente do directivo e membro directivo].”* (Extracto da Acta CP nº 289)

“A presidente referiu em linhas gerais o problema de autonomia, apresentando uns acetatos com o esquema das fases da autonomia; referiu que o PE começou a ser preparado no ano anterior [97/98]. A presidente deu especial

⁵⁷ Durante este período, outras preocupações foram referenciadas nas actas do CD: assuntos correntes do quotidiano escolar e recorrentes do domínio mais burocrático; obras profundas e também de recuperação / manutenção da escola; adesão ao processo de avaliação do IGE.

relevo à primeira fase da autonomia que é a constituição e eleição da Assembleia Constituinte. O colega de Educação Física deixou no ar a pergunta: como sensibilizar as pessoas para pertencerem à Assembleia Constituinte? Que contrapartidas? A presidente aconselha a ler o artigo 6º do desp. 115-A/98.” (Extracto da Acta CP nº 290)

Por último, a acta nº 291 do CP dá-nos conta da aprovação da composição da assembleia constituinte, onde se reduz o número de representantes de entidades sócio-económicas e culturais.

“Explicitada a sua composição⁵⁸, que assentava na representação de dez professores; dois funcionários, dois encarregados de educação; um membro da autarquia local e três agentes sócio-económicos e culturais, ponderou-se a pertinência de integração dos últimos, cujo interesse já havia sido analisado em sessões de Círculo de Estudos. [...] Considerou-se então, de maior interesse que a representatividade de outros fosse feita apenas por um elemento saído da Associação de Desenvolvimento do Concelho Local ou da Associação Comercial de Médios e Pequenos Empresários, o que levou à alteração da proposta aqui trazida. Foi, por fim, aprovada a seguinte composição da Assembleia Constituinte:

Professores: dez⁵⁹; Alunos: três; Funcionários: três; Encarregados de Educação: dois; Autarquia: um e Outros: um, no total de vinte elementos.

A presidente do Conselho Directivo referiu ainda as datas relativas do processo eleitoral bem como a necessidade do aparecimento de listas de professores [...].”

Do livro de actas da Assembleia de Escola constam duas actas lavradas com o número 1. A primeira acta número um deste órgão foi redigida em 21 de

⁵⁸ De observar que nesta composição não foram referidos os representantes dos alunos.

⁵⁹ Sublinhamos, e de acordo com os dados recolhidos e aqui apresentados, que a informação sobre a constituição da AE apresenta oscilações, nas propostas do CP, do regimento interno da AE, e ainda no da assembleia constituinte. No que diz respeito ao número de representantes, para os seguintes elementos e respectivamente, para professores apresentaram 10 (CP), 9 (Regimento Interno) e 8 (Assembleia Constituinte); pessoal não docente 3 (CP), 2 (Regimento Interno), 3 (Assembleia Constituinte); Representantes dos Pais 2 (CP), 3 (Regimento Interno), e 2 (Assembleia Constituinte) e quanto a Outros: 1 (CP), 2 (Regimento Interno) e 1 (Assembleia Constituinte), sendo que só os representantes dos alunos (3) e da autarquia (1) é que não sofreram oscilações consoante o órgão (grupo de trabalho) proponente.

Janeiro de 1999 e dá conta da reunião da assembleia constituinte⁶⁰ para a aprovação do primeiro RI. Esta assembleia cumprirá exclusivamente esta função após a qual se extingue (como lembrou a presidente do directivo). Cumpriu-se a metodologia proposta pelo representante da autarquia: “aprovação na generalidade do referido regulamento seguindo-se a aprovação na especialidade”. Procedeu-se, de seguida, à aprovação na especialidade, com base nas recomendações provindas do CP e das quais salientamos: “De entre os elementos docentes será eleito um presidente de assembleia”; “o presidente do CE não é elegível para presidente da assembleia, nem tem direito a voto”. A acta conclui: “foi finalmente posto à apreciação desta assembleia o primeiro RI, na especialidade, tendo sido aprovado por unanimidade. Deu-se então por encerrada esta assembleia constituinte [...]”.

A outra acta número um foi redigida a 31 de Maio de 1999 e dá conta da reunião formal e de início de exercício da Assembleia de Escola, com a seguinte agenda: tomada de posse; eleição do presidente da assembleia; reflexão sobre as competências da assembleia; eleições do CE, entre outros assuntos.

Cumpriu-se a agenda procedendo-se ao escrutínio secreto e presencial para a eleição do presidente. Depois, o presidente eleito, que passou a dirigir a reunião, sugeriu a nomeação de duas comissões de acompanhamento: uma do acto eleitoral do dia 7 de Julho para o CE (constituída por um professor, um representante dos pais e um dos funcionários); a outra de elaboração do regimento interno da assembleia (constituída pelo presidente da AE, por um representante da associação de pais e por uma professora, salvaguardando-se a possibilidade de inclusão de mais um representante dos pais e dos alunos).

A reunião número dois, realizada a 21 de Junho de 1999, teve a seguinte ordem de trabalhos: análise do relatório elaborado pela comissão de acompanhamento do processo eleitoral; aprovação do regimento interno⁶¹ da

⁶⁰ A assembleia constituinte era formada por 8 representantes dos professores, 3 representantes dos alunos, 3 representantes dos funcionários, 2 representantes dos pais, 1 autarca director de departamento, 1 entidade local do centro de saúde, e a presidente do conselho directivo da escola.

⁶¹ Do regimento interno salientamos a composição da AE: “nove professores, três alunos, dois membros do pessoal não docente, três membros da associação de pais, um membro da autarquia, dois representantes das actividades de carácter cultural e económico do concelho (Continua na página seguinte)

AE. Sublinhamos da leitura da acta a aprovação na generalidade do regimento da AE e o realce dado a algumas alterações no que se refere à composição, com o acrescento do ponto dois:

“Os presidentes do CE e do CP participam nas reuniões da AE, dispondo de direito de uso de palavra e de apresentação de iniciativas, sem direito de voto.”
(Extracto da Acta nº 2)

No que diz respeito à divulgação e ao conhecimento do regimento, o ponto um do artigo 21 passou a ter a seguinte redacção:

“[...] dele [do regimento] será fornecido um exemplar a cada membro da Assembleia, ao presidente do conselho executivo, ao presidente do conselho pedagógico, ao presidente da associação de pais, ao chefe dos serviços administrativos e ao chefe do pessoal auxiliar da acção educativa.”⁶² (ibidem)

Nesta reunião o debate mais intenso diz respeito à inclusão de um artigo referente às “reduções” do horário dos membros da assembleia, em que o presidente:

“[...] fez sentir a necessidade de dignificar esta estrutura da escola e concluiu acrescentando que, se os elementos de outros órgãos de gestão e administração tinham reduções, não entendia que tal não fosse também extensivo aos membros da assembleia”. (Extracto da Acta nº 2)

Desta discussão ficou acordada a elaboração pelo CE de uma proposta nos termos previstos pela lei.

É durante este período do ano escolar que se agendam os diferentes momentos para o processo eleitoral e se dá cumprimento à legislação em vigor

com relevo para o projecto educativo” (Regimento da Associação de Escolas). Referimos ainda a vigência do mandato do presidente e, sobre o regimento, o facto de vigorar durante o triénio 99-02.

⁶² Realça-se o facto de não ser fornecido um exemplar ao presidente da associação de estudantes, dado que todos os outros membros da comunidade educativa são referidos. Entendemos que os alunos estarão incluídos (tendo acesso ao exemplar) enquanto membros da AE.

fazendo circular a informação nos diferentes órgãos, como se pode ler na acta nº 367 do CE, de 22 de Junho de 1999:

“A presidente informou os presentes da forma como decorreu a reunião da Assembleia de Escola realizada ontem [...] [ver nossa informação na acta da AE] ou ainda “feito o balanço das eleições para o Conselho Executivo”⁶³ [...]”

Nas eleições para o CE existiu uma única lista concorrente, encabeçada pelo grupo que vinha dirigindo a escola através do CD, apresentando-se como presidente e vices-presidentes os mesmos elementos do CD.

A primeira reunião do conselho executivo (CE) propriamente dito ocorreu a 2 de Julho de 1999, após ter sido empossado pelo Presidente da Assembleia de Escola (acta nº 369).

Estas são as actas anteriores ao nosso processo de investigação e que conferem o estatuto legal aos respectivos órgãos. Das restantes actas da Assembleia de Escola, a acta nº 9 diz exclusivamente respeito à apreciação e votação do projecto educativo da escola para o triénio 2001/2004. Foi, então, aprovado unanimemente o projecto educativo. De mencionar que na acta não se refere o número de faltas ocorridas. Salienta-se a conclusão (finalmente) do PE, a sua aprovação e entrada em vigor.

A acta nº 10 da AE refere-se à reunião que cumpriu a seguinte agenda: apresentação de novos elementos (representantes dos alunos – eleitos em Dezembro 2001 pela primeira vez e todas raparigas (3) e representante da autarquia (novo elemento que substitui o que esteve nos dois anos anteriores); discussão em torno da implementação dos cursos / revisão curricular; provas globais e exames nacionais (novo despacho sobre a avaliação).

Sobre esta agenda, lembramos que estas medidas acabaram por ser suspensas, não entrando em vigor (uma das primeiras medidas avançadas pela nova equipa ministerial).

⁶³ A votação da lista candidata foi a seguinte: “obteve 71% de votos expressos, sendo 24% votos em branco e 9% votos nulos. Nesta eleição votaram, por força da lei, professores, representantes dos alunos e dos encarregados de educação e os funcionários” (Extracto da Acta nº 367).

Desta análise constatamos que venceu o direito, na conformidade à lei e através da assunção do cumprimento legal e burocrático da implementação da autonomia no governo da escola, materializado na aprovação do regulamento interno e do projecto educativo, pela escola e pela administração central.

4.4.2. Esperança de Mudança: o Dever

O regulamento interno também surgiu com a “ambição de ajudar a contrariar algumas deficiências estruturais e recorrentes no funcionamento e organização das escolas, incompatíveis com a afirmação do processo de autonomia” (RI: 2). Neste texto, salienta-se a importância de uma larga participação dos diferentes membros da comunidade educativa para que se colmatem as deficiências e se desenvolva a mudança.

Também se encontra este sentido, quanto à organização escolar, no Decreto-lei, ao reconhecer-se que “A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades” (Decreto-lei nº 115-A/98).

Da análise dos documentos, privilegiámos também a construção do regulamento interno (RI), dado que foi o primeiro documento formal a existir na escola para o arranque do processo de implementação da autonomia. No texto de apresentação do regulamento interno (RI: 1-2), encontrámos o recurso à LBSE, ao Decreto-lei nº 115-A/98, à Constituição da República, extraíndo-se destes documentos os ideais de democraticidade, de envolvimento, de participação, de solidariedade, de liberdade e de pluralidade. No regulamento interno (RI) definiam-se os seus aspectos centrais e organizacionais, mencionando o recurso ao processo de construção e desenvolvimento da autonomia. Aliás, assumia-se que o regulamento interno seria o “instrumento determinante”, o “instrumento de eleição” e um dos “instrumentos centrais” para o desenvolvimento do processo de autonomia, conforme o previsto na lei. Sobretudo, e no que diz respeito ao desenvolvimento e promoção das práticas, na elaboração e definição do regulamento, assumiu-se como central a “atenção à promoção da participação aos mais diversos níveis e por todos os sectores

da escola.” (RI: 1). O processo autonómico era, portanto, associado a um poder mais participado, solidário e democrático.

O RI foi um documento de elaboração pormenorizada, com sentido para os diferentes membros da comunidade educativa, não deixando de a todos contemplar, quer em direitos, quer em obrigações, apresentando-se efectivamente como um documento de co-responsabilização na comunidade.

Não obstante, se se tratasse também de um documento de forte componente instrumental que contextualizava a escola e definia o funcionamento de todos os serviços e órgãos, entendia-se ser possível, através de uma certa imprevisibilidade da autonomia, a repolitização e a mudança da escola pelas dinâmicas intersubjectivas, interdependentes e participativas das pessoas (professores, alunos, funcionários, pais, comunidade).

Atente-se, portanto, à formalização do processo e, para melhor compreensão das dificuldades e das controvérsias presentes nos documentos de exigência formal, acompanhe-se o processo de implementação no que à participação e mobilização da comunidade diz respeito.

Neste âmbito, a primeira referência à autonomia da escola encontrou-se de uma forma mais explícita na acta nº 337 do CD de 13 de Janeiro de 1998:

“Estando já em marcha a discussão das propostas de alteração ao regime disciplinar dos alunos bem como a proposta sobre autonomia das escolas decidiu-se alargá-la também aos alunos (através dos delegados) e aos encarregados de educação em moldes a estabelecer com a Associação de Pais.”

Saliente-se também a preocupação de envolver na discussão a participação de outros elementos da comunidade, tradicionalmente menos escutados nos assuntos de gestão da escola. Voltando a referir-se a questão da discussão da autonomia, a 20 de Janeiro 1998, na acta nº 338 do CD, lê-se:

“Não estando autorizada qualquer interrupção das actividades lectivas para a discussão do projecto-diploma sobre autonomia foi discutida a melhor maneira de operacionalizar todo o processo.”

No entanto, o documento não nos dá qualquer informação quanto ao modo de operacionalização.

A acta nº 3 da Assembleia de Escola diz respeito à cerimónia pública de tomada de posse ao conselho executivo. Assim, no dia 6 de Julho de 1999, no polivalente da escola, tomou posse o CE eleito, tendo o presidente da assembleia proferido algumas considerações, nomeadamente:

“[...] formulando um voto de confiança na competência e dedicação já demonstradas no exercício de funções similares por todos eles e apelando à colaboração e à solidariedade dos restantes órgãos institucionais e de todos os professores da escola e demais agentes implicados nesta comunidade escolar.” (Acta nº 3)⁶⁴

O novo Conselho Executivo iniciou funções no ano lectivo 99/00 (início da nossa investigação), a partir de 8 de Setembro de 1999, de acordo com a acta nº 370, sendo, portanto, esta a data de início do exercício e do trabalho deste grupo. Sublinhamos dessa reunião a informação da eleição da presidente do conselho pedagógico e as primeiras preocupações com o programa de comemorações dos 25 anos da escola e com o cumprimento da presença quinzenal dos diferentes presidentes dos órgãos⁶⁵ (dos assuntos agendados e tratados nos órgãos (CE, CP; AE), tentamos dar conta, através dos resumos das actas, no Apêndice II).

Este assunto foi por várias vezes referenciado e, na segunda parte da reunião do CE realizada a 27 de Janeiro de 2000⁶⁶, contou-se com a presença

⁶⁴ De referir que o teor alargado de todas as considerações consta de um texto escrito arquivado no “dossier” da Assembleia de Escola. Este facto é referido na acta.

⁶⁵ Relembramos que esta proposta aparecia no programa de acção eleitoral do CE.

⁶⁶ Do levantamento por nós efectuado em relação às actas dos órgãos, realçamos que das 58 actas consultadas do livro CD/CE procedeu-se ao seguinte registo, por ano: 22 actas referem-se ao ano lectivo 97/98, 18 ao ano lectivo 98/99 e 17 ao ano da investigação, 99/00. Da regularidade das reuniões da AE no primeiro ano lectivo, 99/00, realizaram-se três reuniões (Dezembro, Janeiro e Junho), das quais resultaram 20 páginas de texto em actas; no ano seguinte (00/01) realizaram-se duas reuniões (uma em Dezembro e outra em Fevereiro), das quais resultaram 14 páginas e meia de registo em actas; a título de curiosidade (e após confirmação), durante o ano lectivo, 01/02, realizaram-se três reuniões (Setembro, Março e no fim do ano lectivo), sendo que se consultou as duas actas disponíveis (dado que a última ainda não se encontrava no livro). Sublinhamos o registo das mesmas, em seis páginas, sendo que as restantes actas correspondem ao ano lectivo da investigação e encontram-se registadas no Apêndice II. De referir que as reuniões do conselho (Continua na página seguinte)

dos diferentes presidentes dos órgãos. Esta questão das reuniões quinzenais foi vincada com a principal preocupação de se trocarem impressões sobre o trabalho a desenvolver durante o ano, quer de modo mais individual quer colectivo:

“O encontro serviu para trocar impressões sobre vários assuntos nomeadamente os que se prendem com a implementação do decreto sobre autonomia. Falou-se também do clima escolar e da avaliação dos alunos nos conselhos de turma de Dezembro.

Reafirmou-se a necessidade de partilhar cada vez mais, trabalho e responsabilidade de acordo com o espírito do Decreto-lei.” (Extracto acta nº 377, de 27 de Janeiro de 2000)

Contudo, e apesar da esperança na mobilização e participação de todos os “implicados nesta comunidade escolar” (Acta CE), não se avançou com dispositivos de reforço de autonomia na escola, como por exemplo a assinatura de contratos. Parafraseando Lima (1998a), pode afirmar-se que estamos nesta altura em “*grau zero da autonomia contratualizada*”⁶⁷, ideia expressa por alguns dos protagonistas, nomeadamente o vice-presidente do conselho executivo e o presidente da assembleia de escola, respectivamente, como: “a não contratualização desautorizou o processo de implementação” (MCE1) e “não existiu, não foi concretizada a autonomia financeira, e não há contrapartidas. Portanto, os agentes não podem investir por uma questão de boa vontade” (PAE).

De facto, a autonomia escolar (até ao momento) limitou-se à produção de um quadro legal de normativos e regras para a partilha de poderes, a distribuição de competências e a participação na comunidade.

pedagógico, durante o ano lectivo 98/99, foram dez. De acordo com a consulta realizada durante 99/00, foram quinze as reuniões do CP, o que representa um esforço de um alargado número de horas em reuniões (Apêndice II).

⁶⁷ Efectivamente, de 1998 a princípios de 2005 não foi assinado um único contrato de autonomia, tendo sido assinado posteriormente um único contrato, o da “Escola da Ponte”, que nos pode trazer (hoje) a ideia de “grau um da autonomia”.

4.4.3. O Direito e o Dever numa Autonomia Redonda: Sinopse

No enunciado do decreto (Anexo IV) espelham-se preocupações políticas e intenções de descentralização dos poderes, o que faz pensar numa (re)politização das escolas no sentido de “arenas discursivas”, “arenas políticas” (metáforas do modelo político), como refere Lima (1998a), em que não se dispensa o conflito quer político quer organizacional, em que prevalece uma lógica de autonomia intimamente ligada à democracia na escola, numa atitude flexível que valorize a diversidade, a partilha, as especificidades das realidades escolares, num quotidiano de iniciativas e de co-responsabilidade. Não obstante, encontraram-se diversos obstáculos inviabilizando o desenvolvimento desta perspectiva mais democrática, participada e autónoma. Sendo a escola uma organização sujeita a um forte controlo burocrático, formalmente organizada e estruturada de acordo com modelos impostos pela administração central (modelo burocrático), pareceu-nos por demais evidente a aplicação dos normativos, como a lei da autonomia e gestão da escola, de uma forma reguladora e sem lugar para a construção da autonomia num sentido mais emancipatório. Sobre a descentralização e a autonomia, Lima (1995: 57) destaca a possibilidade de se constituírem num “processo de recentralização por *controlo remoto* e numa aceção de autonomia como delegação política e técnica gestionária”. Estas foram ideias asseguradas (confirmadas) neste processo de “imposição” de autonomia decretada.

Porquê este entendimento sobre as representações dos professores e dos alunos como “hipocrisia organizada”? Porquê esta associação às representações sobre a autonomia escolar dos professores e dos alunos? Paradoxalmente, apesar de o direito de autonomia ser imposto pela formalização do decreto, ganhou-se, na comunidade educativa, o dever de autonomia; porque nos documentos aprovados se assumem intenções de reforçar a democracia participativa e avançar com autonomia, mas também porque existe um ideal de autonomia a ganhar forma e que se realiza, fundamentalmente, na esperança de mudança e aproximação a uma escola de maior liberdade e participação democrática. Também, assim, se instalou nas pessoas um sentimento de dever de autonomia.

Entretanto, a elaboração do projecto educativo (PE) para o triénio 2001/2004 não se apresentou ainda suficiente para mobilizar e aglutinar as especificidades das dinâmicas escolares. Apesar da centralidade conferida ao projecto educativo neste esforço de concretização do documento legal, só se cumpriu a demanda da administração. Quer dizer, foi fundamental a concretização do projecto educativo apenas para o processo burocrático e formal da implementação da autonomia e não para a construção de um documento estruturante e central ao projecto político-educativo da escola. Também a construção do regulamento interno (RI) serviu o mesmo propósito. Aliás, trata-se do primeiro documento formal a existir na escola para o arranque do projecto de autonomia. Apresenta-se com uma forte componente instrumental que contextualiza a escola e define o funcionamento de todos os serviços e órgãos: “aparece como um instrumento determinante no processo de construção de autonomia designadamente no plano organizacional” (RI: 2) e foi “o instrumento de eleição” (*ibidem*) para a génese do processo de autonomia, conforme o previsto na lei.

Sintetizando, quer o esforço de concretização do RI e do PE, quer a determinação do grupo que se encontrava nos órgãos de gestão e direcção da escola, conseguiram unicamente assegurar o processo formal, legal e burocrático de implementação da autonomia.

Nessa perspectiva, cumpriu-se o direito de autonomia da escola instalando-se, simultaneamente, o dever de autonomia, o que se traduz como num jogo de soma nula numa autonomia que “não tem ponta por onde se pegue”, ou seja, numa autonomia redonda.

Instalado o processo de cumprimento burocrático, a escola passa a ser gerida em autonomia e todos os envolvidos se encontram perante a imposição e a responsabilidade de decidir e resolver de acordo com o direito de autonomia, assumindo para si o dever de ser autónomo. Ora, esta imposição acaba por ser constrangedora para a maioria dos envolvidos e não congrega, deliberadamente, todos os membros da comunidade que, a maioria das vezes, foram surpreendidos por um conjunto de deveres desconhecidos e estranhos.

O realce de um sentido de intromissão na autonomia individual alerta para uma forte suspeição sobre as características e as incertezas do projecto.

O dever de autonomia é, paradoxalmente, um ideal e uma realização fracassada de autonomia. Ter uma escola autónoma não é um direito, é sobretudo um dever: para consigo próprio, para com os outros e para com a escola e a administração. Quando não se assegura o cumprimento deste quádruplo dever, há insatisfação e o regime de autonomia está em risco (em crise). Porventura, e no limite, assiste à expansão da própria autonomia redonda isto é, uma autonomia que gasta o que ganha com o que perde, e que, por isso, não interessa aos protagonistas, pois lhes causa estranheza, cansaço, desconhecimento e se apresenta encerrada sobre si mesma, quer dizer, por estar hiper regulada e legitimada pela administração tornou-se dever para os actores escolares; por ter sido gerida num contexto que não promove a iniciativa e a diversidade dos agentes, a retórica da autonomia resultou em inércia. O desenvolvimento legal e imposto que inibiu o aprofundamento das autonomias concretizou-se, afinal, numa autonomia redonda (fechada no direito legal); em última análise, uma crise de autonomia, sem jeito, sem esperança ou mudança, sem princípio ou fim.

Apesar de outras evidências, são estas ideias que nos permitem continuar a salientar neste trabalho o carácter crísico e conflituante (redondo) do processo de desenvolvimento da autonomia, agora testemunhado pelos seus actores, nomeadamente os professores, que analisam, trabalham e interpretam os diferentes contextos em que se deseja (ou se exige), e de algum modo se constrói, a autonomia; quiçá (só) uma autonomia redonda.

4.5. A Centralidade de uma Agência Humana nas Autonomias da Escola – A Lenda da Estátua com Pés de Barro⁶⁸

“[...] Era uma estátua. Enorme, extremamente brilhante, a estátua erguia-se diante de ti, de aspecto terrível. A cabeça da estátua era de ouro fino [...] e os pés, parte de ferro e parte de argila.”

(Militão da Silva, 2000: 13)

Nesta dimensão, valoriza-se o estudo e a observação da acção humana no contexto escolar a propósito da aplicação do quadro normativo legal, com o intuito de compreender as (interpret)acções que os actores constroem nas suas práticas, isto é, como produzem (novas) regras e tomam decisões. Deste modo, apresenta-se e evidencia-se a agência humana que, quotidianamente, desenvolve práticas representativas da autonomia na escola secundária. Pretende-se dar a vez e a voz aos protagonistas, permitindo obter uma visão global da dinâmica de gestão e direcção e da participação dos diferentes parceiros.

Vamos ilustrar esta centralidade através da apresentação de diversos momentos de intervenção dos diferentes protagonistas com assento nos órgãos e através da análise de alguns dos debates ou incidentes críticos mais polémicos. Queremos ainda apresentar alguns equívocos e olhares sobre a participação e as representações em torno dos órgãos, principalmente do conselho pedagógico e da assembleia de escola, os quais nos foram, em diferentes momentos, referidos pelas pessoas com desempenho de diferentes papéis nos órgãos que governam a escola. Pretende-se dar visibilidade a

⁶⁸ A lenda: “Tiveste, o rei, uma visão. Era uma estátua. Enorme, extremamente brilhante, a estátua erguia-se diante de ti, de aspecto terrível. A cabeça da estátua era de ouro fino; de prata eram seu peito e os braços; o ventre e as coxas eram de bronze; as pernas eram de ferro; e os pés parte de ferro e parte de argila. Estavas olhando, quando uma pedra, sem intervenção de mão alguma, destacou-se e veio bater na estátua, nos pés de ferro e de argila, e os triturou. Então se pulverizaram ao mesmo tempo o ferro e a argila, o bronze, a prata e o ouro, tornando-se iguais à palha miúda na eira do verão: o vento os levou sem deixar traço algum. E a pedra que havia atingido a estátua tornou-se uma grande montanha, que ocupou a terra inteira. Tal foi o sonho. E agora exporemos a sua interpretação, diante do rei”. (Dan, 2, 31-36, in Militão da Silva, 2000: 13). Vamos usá-la em excertos ao longo desta dimensão, ilustrando metaforicamente a centralidade da agência humana.

alguns momentos de tensão nos órgãos, demonstrando as práticas representativas dos diversos membros.

Estrutura-se a análise caracterizando, primeiro, um conjunto de preocupações presentes na equipa (nos professores), para depois se apresentarem as intervenções dos alunos, dos pais e encarregados de educação e a dos outros membros da comunidade.

4.5.1. Os Professores

"[...] A cabeça da estátua era de ouro fino [...]"

(Militão da Silva, 2000: 13)

Consideremos, então, o que pensam alguns dos professores entrevistados, genericamente, sobre o projecto de autonomia, o trabalho desenvolvido e a participação nas reuniões e nos debates:

"A pessoa tem que trabalhar muito mais, vai ter que enfrentar situações, confrontar-se com pontos de vista diferentes, arranjar até pessoas que olham de forma diferente sem motivo absolutamente nenhum, isto desgasta." (Excerto da entrevista CDT)

"É muito reduzida [a participação] e para que a autonomia traga proveito, de facto é preciso que os professores participem, é preciso que os professores façam alguma coisa, porque senão quem é que faz? Não é?!" (Excerto da entrevista PCP)

Uma questão polémica e um assunto recorrente e com diferentes posicionamentos foi a decisão de cada órgão de direcção e gestão da LP ter um presidente diferente. Havia quem defendesse que a presidente do conselho executivo deveria ser também presidente do conselho pedagógico. A presidente do CE fez ponto de honra da medida deliberada sobre as presidências diferenciadas, aliás justificada desde o seu programa de acção, como uma partilha necessária de poderes (e até de acordo com a filosofia do documento/decreto em vigor). A PCP sempre pensou o contrário (e pareceu-nos que ao próprio grupo do conselho pedagógico – genericamente – agradaria

a proposta da PCP), apesar de muitas pessoas estarem profundamente indecisas. Este assunto foi largamente discutido e consta também das actas do CP:

“[A PCP] chamou a atenção para o facto de no regimento do Conselho Pedagógico se prever que o mandato do presidente seja de 3 anos. Acrescentou que, no entanto, o PCP pode ser eleito também de entre os elementos cujo mandato é apenas um ano. Concluiu-se pois ser necessário alterar o regimento [...] propôs ainda que, no futuro, se considerasse a possibilidade de este cargo ser ocupado pelo presidente do Conselho Executivo que referiu a esse propósito, que numa reunião do Programa Foco se sentiu pouco à vontade na discussão de determinados assuntos [...] existem informações que estão apenas na posse da PCE.” (Extracto da Acta nº 309, CP)

Por sua vez, no mesmo texto, esclarecem-se as “informações” e a expressão “que estão apenas na posse da PCE”:

“Entenda-se que não é por falta de diálogo entre esta e a PCP que se explica o pouco à vontade para discutir determinados assuntos [...] o conhecimento mais profundo que dela tem a PCE é por inerência do seu cargo.” (ibidem)

De mencionar que, ao fim de dois anos lectivos (99/00 e 00/01) de tentativas de desenvolver uma prática de presidência de órgãos com três pessoas diferentes (em cada cargo de presidente uma pessoa), se acabou por (a partir do ano lectivo 01/02) ter a mesma presidente nos órgãos, acumulando a PCE ambos os cargos⁶⁹.

Por outro lado, sobre o esforço de articulação de informação quinzenal entre todos os presidentes de órgãos através de uma reunião conjunta, também o balanço que os próprios fazem não é o melhor. Durante o ano, e numa tentativa de esclarecer uma prática de encontros (num modo de

⁶⁹ Recorde-se que a presidente do conselho executivo se encontra à frente da escola há vinte anos. A PCE passou a ser também presidente do CP, aplicando-se uma postura idêntica à que vigorava no modelo anterior, isto é, voltando a usar-se o modelo do conselho directivo em que a presidente do CD é a presidente do CP. O mesmo aconteceu em muitas outras escolas na aplicação do regime de autonomia.

operacionalização de medidas mais eficazes), o vice-presidente do CE (MCE1) insistiu que seria uma medida para “co-responsabilizar e pedir prestação de contas”. Mais tarde, quer ele próprio, quer o PAE, acabaram por dizer que, no fim do ano lectivo, terminariam os encontros/as reuniões de quinze em quinze dias:

“Acabaram, por exemplo, acabaram este ano [00/01]. Não há reuniões entre os representantes dos três órgãos. Acabaram e ninguém lhes sente a falta, porque ninguém se queixou. E eu também como já estou a ficar um ‘burro velho’ nisto, também já entrei na lógica, se ninguém se queixou... eu também não preciso. Do meu ponto de vista, indicia algum retrocesso. Enfim, elas tinham o sucesso que tinham, o interesse que tinham, mas isso devia ser discutido.” (Excerto da entrevista MCE1: 126)

“Tentamos essa articulação através dessa reuniões quinzenais. Penso que está no nosso horizonte voltar a fazê-lo. Mas, enfim, não têm sido muito eficazes estas reuniões na escola.” (Excerto da entrevista PAE: 186)

Prosseguindo com o “discurso directo”, e de acordo com as nossas notas das reuniões com os presidentes dos diferentes órgãos com o CE, presenciámos, muitas vezes, relatos e expressões acerca do funcionamento dos órgãos de gestão e do modo como experimentaram o desempenho de cargos, em que os professores se ressentiam da inoperância, da dificuldade de agirem de acordo com perspectivas mais democráticas e, principalmente, dos esforços e do desgaste que sentiam alguns dos que acreditavam que se deviam tentar implementar outras dinâmicas. Por exemplo, sobre o Conselho Pedagógico referiam:

“Este ano é que o conselho pedagógico funcionou muito pior. Faziam-se coisas que não tinham cabimento nenhum. Quer dizer, para tudo tem que se perguntar tudo, faz-se muito pouco, fez-se muito pouco, este ano no CP, em termos práticos.” (ibidem, CDT)

“Um desgaste terrível, já viu o que é quatro horas ali por semana, quando eram previstas quatros horas uma vez por mês?!” (ibidem)

“Eu acho que o pedagógico devia ter sido sempre, não era agora, com o projecto de autonomia, devia ter sido sempre, digamos, o motor de arranque, dum trabalho na escola, acho que nunca foi, nunca, eu acho que é um órgão morto, absolutamente.” (ibidem)

“A escola é cada vez mais exigente, a todos os níveis, um órgão como o conselho pedagógico deveria ser a vanguarda pedagógica da escola. Naturalmente, vai ter muito mais que fazer, cada vez mais que fazer, a questão é saber se as pessoas assumem isso, não é?!” (MCE2)

Também a propósito das expectativas de partilha e do diálogo sobre os assuntos da escola, refira-se ainda a experiência do pedagógico e da assembleia:

“As pessoas não querem perder esse entendimento, é capaz de ser isso, é a ‘paz podre’ que permanece. Não sei, ficamos sempre muito pelas mesmas queixas.” (PCP)

“Estou desorientado, sinceramente não tenho expectativas [...] este modelo de escola está para mim a esgotar-se.” (Notas de campo, PAE)

“As pessoas estão muito desmotivadas... eu sou capaz mas, não me apetece ‘lutar contra a maré’, eu própria já não tenho atitudes que tinha no início.” (Notas de campo, PCP)⁷⁰

Atente-se na súmula que a PCE apresentou na AE sobre as questões de segurança (uma preocupação que atravessou o ano lectivo e a comunidade), e que espelha o ambiente relacional e as dificuldades que se impunham na assembleia de escola:

“Agora os problemas de segurança não são tanto de fora para dentro são mesmo cá dentro. Mesmo porque nós fornecemos aos funcionários e aos

⁷⁰ A PCP termina o mandato no final do ano lectivo e não aceita continuar. Elegendo-se novo presidente (00/01), a pessoa eleita foi a professora cessante do mandato de vice-presidente (MCE2), que, obviamente, não aceitou. Conseguiu-se, com algum esforço, um novo elemento, outra professora com assento no órgão também no ano 99/00. A partir de 01/02, a presidência do pedagógico passa a ser assumida pela presidente do executivo.

porteiros uma colecção de fotografias de alunos e ex-alunos não desejáveis. Por outro lado, a escola segura tem funcionado, vieram identificar ex-alunos e em relação a casos reincidentes tem funcionado. Mas a segurança tem que ser continuada e os professores são fundamentais.” (Acta nº 6 da AE)

De salientar a redução da margem de liberdade individual, quer dos professores, quer dos alunos, em prol de uma maior segurança. Com efeito, estas explicações receberam o silêncio ou mesmo a aceitação generalizada, com excepção de uma professora (Departamento de Artes) que, incomodada, interpelou:

“Sou pela reintegração social das pessoas, e não acho que seja justo que os alunos que reprovaram por faltas, passem a ter para eles a escola fechada, isto não pode ser tão linear. Pelo menos deve-se tentar criar uma equipa para trabalhar com estas pessoas. Acho tudo isto, muito redutor. As pessoas devem formar-se sempre.” (Notas de campo, 2000)

Esta intervenção mereceu posições mais rígidas e inflexíveis dos professores em que ouvimos as seguintes afirmações:

- *“Estamos a falar de não alunos”.*
- *“Não temos que estar preocupados com essa exclusão”.*
- *“Toxicodependente integrado [um exemplo referido de uma outra escola da periferia] como porteiro foi um descalabro”.* (Notas de campo, 2000)

A professora insistiu que a escola devia, pelo menos, ter um projecto. Pudemos ainda confrontar estas nossas notas de campo com o registado em acta:

“Sobre a segurança na escola a presidente do Conselho Executivo informou algumas medidas tomadas, nomeadamente a do fecho dos portões da escola que originou a contestação que é do conhecimento de todos e a contratação de dois porteiros que foram instruídos relativamente aos objectivos e meios para melhor cumprirem a sua função. Concluiu-se que, apesar da notória melhoria do clima de segurança conseguido, este só será plenamente concretizado com o empenho permanente de toda a comunidade escolar. A professora [omitimos

o nome] discordou dos obstáculos que se tem posto à entrada e permanência na escola a ex-alunos, nomeadamente aos de perfil considerado de risco e sugeriu que se tentasse dar resposta a estes casos. O assunto foi debatido, tendo a Doutora [omitimos o nome/PAP] alertado para alguns riscos que poderiam advir dessa abertura indiscriminada a esse tipo de pessoas. Concluiu-se que a escola ficaria receptiva a qualquer projecto a apresentar para análise, sobretudo no âmbito da Animação Social.” (Extracto da Acta nº 6 da AE)

Este registo da acta demonstra que a posição deste grupo neste pequeno incidente não espelhou as características mencionadas nos resultados dos inquéritos aos professores, onde o perfil dos membros da AE apresenta características mais democráticas, de igualdade e justiça.

De salientar neste episódio que não se registaram intervenções mais alargadas, ficando o diálogo restringido quase exclusivamente aos professores. Aliás, vários são os exemplos que acentuam um défice de democraticidade neste órgão.

Em geral, estes testemunhos demonstram o esforço e o cansaço de construir democraticamente uma escola com vários sentidos. A propósito, considerem-se as palavras proferidas pelos elementos do conselho executivo (CE) sobre o balanço do primeiro ano de tentativa de implementação do projecto de autonomia (leia-se, aplicação do Decreto-lei nº 115-A/98):

“O primeiro ano desta autonomia tem sido um ano de procura; procurámos partilhar decisões, valorizar a gestão intermédia, mas não foi um ano fácil. Trata-se de uma mudança efectivamente grande, mudar um sistema que vigorou 25/26 anos tem de ser uma mudança de pequenos passos bem assentes.” (Notas de campo, 2000, PCE)

“Estar no CE é servir um centro muito especial da escola onde afluem os conflitos, onde chegam mais depressa as coisas negativas. Verifica-se a duplicidade de se esperar tudo ou não se esperar nada e exerce-se um trabalho frequentemente solitário e raramente solidário.” (Notas de campo, 2000, Membro Conselho Executivo, MCE1)

“Criou-me desencanto. Estamos ainda muito longe de termos um caminho comum. Da minha experiência na Direcção Executiva (DE) da escola levo a ausência de debate e a ausência de pessoas.” (Notas de campo, 2000, MCE2)

“Está tudo um bocado a respirar fundo. [...] Quotidiano muito ‘massacrante’ resolve o problema do momento. Falta de confiança generalizada.” (Entrevista MCE1, 2000)

Mas o que os desgastou completamente foi a incompreensão dos pares. Existe desconhecimento e falta de solidariedade, como nos dizia MCE2:

“[críticas constantes e destrutivas] demonstravam que não somos solidários com a classe, só nos preocupamos com os alunos. Os professores não têm autonomia nenhuma, não têm nada [...]; sempre assim. Isso provoca mágoas, percebe?!” (Notas de campo, 2000)

Também o vice-presidente MCE1 partilhou este tipo de sentimento ao referir-se à solidão que sentia no desempenho do cargo. Por um lado, a ausência de alunos, mas por outro lado, o trabalho pelo trabalho e a perda do grupo de pares. A falta de compreensão (entendimento) por parte dos pares acaba por ser muito angustiante. Perde-se reconhecimento e solidariedade.

Ainda numa análise reflexiva sobre o primeiro ano de trabalho (e de acordo com as nossas notas de campo), em diálogo informal, o presidente da assembleia de escola (PAE), o vice-presidente do conselho executivo (MCE1) e a investigadora (EF) falaram, genericamente, da equipa docente da escola. Questionou-se o “mal-estar docente” que se sentia e que, referiam peremptoriamente, se prendia com esta escola. Então passaram a referir casos específicos de professores que pediram transferência, apesar de serem efectivos. As principais razões evocadas por esses professores, e de acordo com os interlocutores, eram:

- *“Nesta escola trabalha-se demais.*
- *Demasiado exigentes com os professores e pouco com os alunos.*
- *Cortam a autonomia individual dos professores.*
- *Formas de gerir a escola que obrigam a muito tempo dispendido pelos professores.*

- *Críticas à audição aos alunos e seus problemas.*” (Notas de campo, 2000)

Atente-se ao facto de que estes sentimentos não surgem apenas nos membros do executivo. Todos os que experimentaram o desempenho de cargos (a coordenadora dos directores de turma – CDT – presidente do conselho pedagógico – PCP – membros do conselho executivo – MCE1 e MCE2 – e o presidente da assembleia de escola – PAE) referem, desconcertadamente, a inépcia e o cansaço, no fim do ano:

“[...] é perigoso, porque estas pessoas também, por muito que dêem, também acabam por se desgastar. Cansa. [...] Já há, muitas vezes, muitos desabafos e desencantos que não via há uns anos atrás [...].” (Notas de campo, CDT)

“Não estou habituada a desistir. [...] Foi sobretudo por um cansaço físico enorme mas também uma pressão psicológica terrível. Também sou muito exigente [...] há exemplos de pequenas grandes coisas que me foram desgastando [...] conflitos] foi uma experiência muito violenta. [...] Excesso de trabalho que foi demolidor.”⁷¹ (Entrevista, MCE2)

A vários níveis, eles sentem muito mais pressão, insegurança, mudanças constantes, muita necessidade em analisar, discutir, preparar em conjunto (portanto, muito mais que fazer); e, por outro lado, os conflitos aumentam, eles isolam-se dos restantes colegas, não se sentem reconhecidos nem valorizados pelo esforço e, por último, também não encontram compensações económicas⁷². Sobre estes assuntos e sobre a falta de assunção de responsabilidades falaram várias vezes os nossos entrevistados (Apêndice V).

No discurso de encerramento do ano lectivo, produzido pelo MCE1, a linguagem foi afectiva, metafórica, essencialmente sensível, e foi referido pelo

⁷¹ Este membro, vice-presidente do executivo, apresenta a sua demissão no final do ano lectivo (99/00), não cumprindo, portanto, o mandato do triénio. Por sua vez, já tinha transitado do anterior directivo (tendo estado dois anos no Directivo e um no Executivo), tendo sido sempre responsável pelo “pelouro” dos alunos.

⁷² Em termos económicos, se compararmos entre o CD – cinco pessoas com funções atribuídas e remuneradas – e o CE – três pessoas remuneradas e com redução e mais duas só com reduções (7h) – verifica-se a perda de regalias.

próprio como um “Registo inesperado mas (faço questão de o afirmar) que é o meu registo” (MCE1/Notas de campo). O discurso prossegue e o seu autor esclarece e apresenta um balanço sobre a gestão económica reafirmando a postura de co-responsabilização e de prestação de contas à comunidade. Deixou ainda mais uma provocação – o lugar à disposição – quando refere que espera que brevemente “passem muitos por cá, porque os tempos são de mudança!” O fecho e balanço deste ano, na voz da DE, foram plenos de sentidos para o trabalho na escola. Os membros do CE concluíram esta reunião dizendo “Vamos continuar na nossa solidão”.

Contudo, transparecia um discurso de “militância pedagógica” que gerava vários opositores. Ao longo da nossa permanência na escola, foi claro que este executivo, e principalmente MCE1, tinha uma forte conotação de ser “a favor dos alunos e contra os professores”. MCE1 (que assumia momentos com os alunos, tais como as reuniões de delegados, as assembleias, entre outros) reunia por isso muita oposição, como nos dizia PAE: “não o querem pelo trabalho e pela visão que tem da escola”. Também a nossa análise evidenciou neste elemento e naqueles que mobilizava a aproximação aos registos mais emancipatórios e democráticos para a escola.

Concomitantemente, esta situação, que espelha o ano do confronto e do conflito latente (que foi o primeiro ano), também enaltece a complexidade das relações escolares e o seu carácter profundamente contraditório. Na voz daqueles que governam sente-se sistematicamente isolamento, mágoa e solidão. O debate e a partilha sugerem consensos “mendigados”.

Esta parece-nos ser mais uma situação que reforça o sentido crítico (de crise) da autonomia. Isto é, houve um aumento real de trabalho e de responsabilidade, sem contrapartidas económicas ou simbólicas.

4.5.2. Os Alunos

“[...] de prata eram seu peito e os braços [...]”

(Militão da Silva, 2000: 13)

As palavras dos alunos durante a entrevista de grupo foram elucidativas quanto ao conhecimento que tinham sobre o governo (a liderança) da escola LP:

“[...] até entrar para o pedagógico, eu não sabia nada. Para mim, na escola era o conselho executivo que mandava. E, muitas vezes, ainda tínhamos a reunião do conselho directivo, mas agora não há conselho directivo e há conselho executivo.” (Excertos da entrevista GAL)

O testemunho dos jovens, os pensamentos dos alunos, sobre a oportunidade de participarem numa escola autónoma, foi-nos assim referido:

“Mais iniciativa [...] posso estar aqui, outra vez, na acção pedagógica. Ficamos a conhecer o segredo que é a escola [...] ao participar na escola acho que sabemos o que se passa por trás.” (Excerto entrevista GAL)

A experiência de participação nos órgãos de direcção e gestão foi uma aprendizagem prática muito valorizada. Constituiu-se, para os jovens-alunos, numa possibilidade real de intervenção na escola. Como eles diziam, apelou a um grande esforço para conhecerem o “segredo que é a escola”. Daí que apresentem grande vontade em continuar a experiência e a responsabilidade⁷³:

⁷³ De sublinhar a continuidade dos representantes no CP. Quanto à assembleia (AE), no primeiro ano, os representantes dos alunos eram três rapazes de 11º e 12º ano, assíduos, participativos e motivados (e o suplente era rapaz, como pudemos observar). No segundo ano, os representantes do 11º ano continuaram as suas funções, entrando um novo elemento do sexo feminino, acabando por a presença na AE se estabilizar com um representante do ano anterior e dois novos (um rapaz e uma rapariga). No terceiro ano, apresentou-se um novo grupo de representantes dos alunos, sem experiência de anos anteriores e constituído por três raparigas. De um modo geral, os alunos não faltaram às reuniões. Eventualmente, face a uma falta, apresentava-se o suplente.

“A presidente do CP preparou-nos, fez uma introdução, explicou-nos da melhor forma [...] tínhamos uma ideia geral, que havia representantes de cada departamento, e também dos alunos, mas, é assim, o trabalho e as funções de cada um estávamos muito a ‘leste’ [...] realmente não sabia muito sobre o CP.”

“[...] o que era na prática, nós vimos por experiência própria, porque nós víamos isso. Lá está, só a pessoa que está, é que vai perceber [...] nós estávamos sempre muito atentos, a ver o que se passava, porque deram-nos a ideia do que era o CP ‘por definição’ [...]”

“[...] sentia uma grande responsabilidade. Isso é verdade porque eu não estava só a pensar em mim. Punha sempre em causa a decisão. Tentava concluir se a minha faixa etária, os meus colegas, se de certeza decidiriam, assim?; por isso, não me arrependo nada do que disse, e do que lá fiz. Eu acho que foi, no máximo e no mínimo, o mais correcto.”

“Eu gostava imenso, como gostei, de ter conhecido, de fazer a experiência e não me arrependo nada. É por isso que, este ano, quero repetir a dose [...]”

“Sentia uma grande responsabilidade [...] a experiência foi positiva e temos novas expectativas deste ano fazermos algo mais com a nossa presença [...] podemos levar ideias da associação de estudantes para o CP. Porque acho que nós nos podíamos unir, porque nós podemos pôr interesses no CP.”
(Excertos entrevista GAL)

Do diálogo com os alunos compreendemos que, em geral, queriam continuar a experiência de participação nos órgãos; especialmente os alunos representantes do CP manifestavam muita vontade de continuar mais um ano, porque, como diziam, o primeiro tinha sido de observação, para perceberem como deveriam actuar e se não continuassem essa aprendizagem não se poderia revelar (Apêndice V).

Genericamente, foram estas as posições manifestadas pelos alunos quanto aos assuntos abordados no CP:

“Os temas eram sempre, posso dizer, interessantes. [...] Não há muito a dizer por parte dos alunos, porque pelo menos, a muitas reuniões que nós fomos

eram sobre avaliação⁷⁴. [...] Tem que se começar aos poucos. Temos que nos unir todos. Remar todos para o mesmo sítio.” (Excerto da entrevista GAL)

Não queremos com tudo isto dizer que alguns momentos não tenham sido menos gratificantes. Mas compreendemos que receberam este espaço de possibilidade e intervenção como novidade e profícuo no que respeita a novos conhecimentos e perspectivas sobre a escola.

Quando referiam a avaliação, pretendiam mencionar toda a documentação e procedimentos em termos avaliativos (testes formativos, sumativos ou notas qualitativas, ou ainda a justificação de notas por departamento). As questões avaliativas animaram muitas das discussões do pedagógico e silenciaram os alunos na medida em que, como expressaram, eram assuntos sobre os quais não podiam nem deviam pronunciar-se.

Os assuntos mais referenciados pelos alunos foram, sem dúvida, a modificação das condições gerais de acesso à escola, portanto, a questão do fecho de um dos portões por questões de segurança. Esta questão mobilizou fortemente os jovens, que se manifestaram, quer em greve(s), quer nos diferentes órgãos da escola e na comunicação social. Este conflito arrastou-se por longo tempo e, para os alunos, nunca ficou resolvido. Isto apesar de compreenderem as razões evocadas pelo CE: razões de segurança e de bem-estar das pessoas. O conselho executivo foi acompanhando e avaliando as medidas tomadas, e sobre o impacto destas colocavam informações no átrio da escola.

Quanto aos alunos, mantiveram a sua luta e escreveram dois *slogans* expressivos (que, aliás, estiveram presentes na manifestação e na greve dos alunos): “O portão poente é da nossa gente” e o “O portão poente tem massa consistente”.

A participação dos alunos na greve promovida a nível nacional gerou uma das principais intervenções dos alunos nos órgãos, nomeadamente no conselho pedagógico. Realce-se, a esse propósito, o comunicado de greve que

⁷⁴ Por equívoco, também estiveram presentes num dos primeiros pedagógicos da avaliação final (sobre retenções, por lapso). De qualquer forma, referiram a experiência de um modo positivo e de auto aprendizagem.

foi distribuído pela associação de estudantes, e que foi apresentado na reunião do Conselho Pedagógico de 10 de Maio. Foi um dos assuntos apresentados no item Informações e da responsabilidade da PCE. Apesar de este assunto merecer em acta uma apresentação sumária, evidenciando as principais ideias e propostas e nem sempre os seus autores, pareceu-nos importante apresentá-la mais minuciosamente, dado tratar-se de uma greve proposta a nível nacional e dadas as características do debate que se gerou na reunião do CP. Assim, na acta nº 307 foi registado este assunto em vinte e cinco linhas, apesar do registo habitual destas actas ser muito minucioso:

“Informou [PCE] os presentes sobre a realização de uma greve nacional do ensino secundário. Depois de ter resumido as razões que motivam os estudantes à greve, de acordo com um comunicado da associação de estudantes distribuído na escola, a PCE questionou os elementos do CP relativamente às medidas a tomar quanto à justificação de faltas, na eventualidade da adesão dos alunos desta escola [...] que se deveria agir posteriormente à greve [sugeriu um dos professores / educação física] e avaliando a sua dimensão ou aguardar determinação do ME [...] surgiram as seguintes propostas de actuação na escola: primeira – considerar as faltas dos alunos apenas para fins estatísticos, numa tentativa de as aproximar das dos professores e outros funcionários em situação idêntica; segunda – equiparar estas faltas a todas as outras, permitindo, assim, aos encarregados de educação que as justifiquem, recorrendo ao motivo greve; terceira – considerar essas faltas injustificadas, de modo a que os alunos tomem consciência das implicações da adesão à greve.” (Extracto da Acta nº 307, CP)

De acordo com as nossas notas de campo, a discussão em torno deste assunto durou 45 minutos e o cerne da questão foi o regime de faltas a aplicar. O desentendimento entre os presentes foi notório. Apareceram várias posições, sendo algumas extremadas, nomeadamente no que concerne o direito à greve de qualquer cidadão. Especificamente no caso dos alunos do secundário, geraram-se em alguns presentes posições autoritárias, incompreensíveis e intolerantes. Mas, fundamentalmente, é de destacar o não reconhecimento de capacidade de iniciativa, de criticidade ou de intervenção dos jovens. Nesse sentido, um pequeno grupo de professores referia marcar faltas e considerá-las

injustificadas, afirmando que esse seria um modo de os alunos aprenderem que podem reprovar, apresentando como justificação para a atitude “não podemos aceitar como justificação da falta: a greve”. Não obstante, também um grupo de professores alertou e defendeu que os alunos “Têm todo o direito em fazer greve. As faltas só podem contar para fins estatísticos”⁷⁵, chegando-se mesmo a afirmar que esta é um direito de expressão e de livre iniciativa de quem vive em democracia.

Apesar dos ânimos um pouco exaltados, o representante dos alunos presente (nesse dia, a outra aluna faltou e, portanto, estava sozinho) tentou intervir, dado que até ao momento todos os professores se tinham manifestado não se preocupando com o aluno. Mesmo assim, o jovem tenta explicar-se dizendo “que não depende assim tanto deles...”; no entanto, não conseguiu concluir as ideias, todos falavam, uns para cada lado, e bloquearam o aluno. Sequer pararam para o escutar, acabando o próprio por não dizer o que queria; daí que a sua voz não apareça na acta. De qualquer forma, procedeu-se à votação de acordo com as três propostas referidas, e a título de curiosidade mencionamos que o representante dos alunos votou na segunda (justificada pelos pais), aliás como a maioria (11 pessoas); na primeira proposta votaram três pessoas (uma professora, a psicóloga escolar e a representante dos pais, que nesse dia não era a presidente da associação); na terceira proposta votaram quatro pessoas (o grupo de professores de portugueses).

Outro dos episódios anotados foi a discussão em torno das questões disciplinares e de segurança. Houve um momento em que um dos professores pediu aos representantes dos alunos que manifestassem a sua opinião:

“[...] a aluna afirmou possuir experiência de integração em turmas consideradas indisciplinadas e de ter consciência de que esses comportamentos se reflectem negativamente no aproveitamento dos alunos, considerou que a análise destes problemas se devia fazer em conselhos de turma. O aluno afirmou que não se

⁷⁵ Obviamente, estas posições geraram momentos confusos de comunicação, com toda a gente a falar ao mesmo tempo e em tom mais alterado. Todavia, uma das professoras interveio (CDT) num tom mais jocoso, apesar de se notar o seu nervosismo e irritabilidade (e dada alguma incompreensão face ao alargar da discussão), entoou o refrão de Pedro Abrunhosa, com gestos e colocando óculos escuros, “não posso mais viver assim... não posso mais”, tentando demonstrar, pelo menos, a sua saturação.

deve valorizar a questão da indisciplina, até porque ela tem a sua origem em grupos exteriores à sala de aula.” (Extracto da Acta nº 303, CP)

Sobre as questões de segurança, da dificuldade em vedar a entrada na escola a quem não fosse aluno e até sobre as próprias festas, iniciou-se um debate no CP, levando o representante dos alunos⁷⁶ do secundário a declarar:

“Concordou com o que anteriormente foi referido e declarou ter conhecimento de alunos que, após a anulação da matrícula, conservam o seu cartão de estudante e continuam a entrar na escola. Relativamente às festas que têm decorrido à noite, na escola, afirmou que algumas situações problemáticas se têm verificado devido à livre entrada, que permite a presença de elementos estranhos à escola.” (Extracto da Acta nº 306, CP)

Ainda a propósito das intervenções e pensamentos dos alunos, se atendermos à entrevista de pequeno grupo que nos concederam (e em que tivemos oportunidade de os escutar em interacção), há que referir terem sido bastante discutidas por eles as relações entre os alunos e os professores, identificando algumas situações pertinentes e algumas estratégias que desenvolviam para lidar com elas (Apêndice V), entre elas algumas que decorreram da sua própria reflexão sobre a comunicação:

“[...] tudo bem, podemos falar. Mas isso é assim, tem de ser a introduzir...”

P – Temos que fazer rodeios. Isto é rodear, rodear...

C – Não, não, eu acho que isso não é rodear porque isso parece quase a “presa”, mas não. Mas não é assim. Eu acho que temos que usar métodos para comunicar, se comunicarmos todos ao mesmo tempo não sai nada de jeito. Temos que ir de mansinho, devagar, tem de se ser cauteloso, porque se é tudo depressa não resulta.” (Excerto da entrevista GAL)

⁷⁶ De acordo com as nossas notas de campo esta intervenção do aluno veio em consequência da interpelação da CDT que refere “O nervoso que o silêncio dele lhe dá, como se calhar o eu falar muito faz a outros.” Face a esta interpelação, questiona ainda a representante da associação de pais, e ambos os elementos acabam por responder, basicamente, o que referimos. Nesse CP faltou a outra representante dos alunos; estes foram assíduos, estando ambos presentes em 4 reuniões: o representante masculino num total de oito (faltando apenas duas vezes) e a outra representante, devido a um acidente na escola (fractura da perna), faltou a quatro sessões seguidas. Somente numa das reuniões (acta nº 308) faltaram ambos. Utilizaram duas faltas cada um em momentos diferentes.

Referiram ainda:

“Eu acho que os professores não cativam.

Eu acho que a principal função deles é tentar cativar-nos, porque muitos tentam cativar, mas não nos deixam ser nós próprios, e se nós não formos nós próprios...

Não ouvem as nossas propostas, o que nós tínhamos a dizer.

Há poucos professores que deixam os alunos decidir. Que decidam as coisas no fim, mas antes discutam as coisas para depois darem uma decisão.”

(ibidem)

Detectámos ao longo de todo o depoimento um sentimento de bem-estar e de contentamento, quer pela experiência de terem pertencido a órgãos da escola (apesar da responsabilidade exigida), quer pela oportunidade de ficarem a saber e a conhecer mais sobre a escola e, fundamentalmente, pela hipótese real de poderem observar e participar nas decisões.

Se atendermos ao que afirmam (Apêndice V), a experiência deste pedagógico, concretamente, foi eventualmente muito mais nefasta para professores com grande experiência destas reuniões, do que propriamente para os alunos, que estavam responsabilizados mas otimistas e curiosos sobre a sua presença nos órgãos.

Gostaríamos ainda de realçar a posição de alguns professores elementos do pedagógico e da assembleia face à presença dos alunos. Assim, referia a CDT:

“[...] acho que eles não têm participação nenhuma, acho que são ali uma figura decorativa. Eles até têm medo de abrir a boca, eles acham que aquilo, usando o termo deles, ‘é uma seca’. Claro que, pontualmente, podem ter uma ou outra intervenção mas, se bem se lembra, até quando tinham, era eu que os ‘picava’ [...].” (Excerto da entrevista CDT)

“Eles devem pensar assim: se estes adultos não se chegam a entender, estão aqui tantas vezes, a falar do mesmo, a repetir [...].” (ibidem)

De igual modo, a PCP⁷⁷ referia a pouca participação e a dificuldade que enfrentavam naquele contexto os alunos:

“Não têm participação, mas também reconheço, é muito difícil para eles [...] apesar de tudo, penso que na assembleia de escola a participação dos alunos foi bastante mais interessante e mais participada, também eram mais velhos.”⁷⁸
(Excerto da entrevista PCP)

Com este mesmo sentido, e genericamente sobre a participação e intervenção dos alunos, dizia-nos o PAE:

“Os alunos ainda não tomaram posse do território escolar. Os alunos continuam numa atitude bastante expectante, não há cultura, digamos, de reconhecimento de uma intervenção efectiva.” (Excerto da entrevista PAE)

“As escolas funcionam muito pouco para os alunos. [...] Por sua vez, os alunos não são suficientemente reivindicativos.” (Excerto da entrevista PAE)

Por sua vez, a vice-presidente (MCE2) referia-nos a participação dos alunos de um outro modo:

“[...] para eles próprios também é uma aprendizagem. E eles viveram sempre em democracia [...] para eles é uma aprendizagem de democracia participada. [...] eles próprios estão a ver aquilo com olhos de tentar perceber. Digamos que há um espanto, penso eu, mas acho que estão a viver as coisas com muito agrado [comparando com o CD / outros tempos]. Há uma diferença abismal, acho que os alunos ganharam um protagonismo que não tinham.” (Excerto da entrevista MCE2)

⁷⁷ Dado que sobre a própria participação dos professores e de todos os membros do CP possui uma visão muito crítica, e até talvez pessimista, no sentido em que se sente desgastada daquele trabalho do CP, apresentava uma visão também idêntica para os jovens.

⁷⁸ De acordo com as nossas notas e comentários de observador, entendemos que a diferença se deve mais ao contexto em que participaram, que era manifestamente diferente. A AE era um órgão de que se esperava um alargado número de intervenções, que começava a dar os primeiros passos e se contava que espelhasse uma abertura ao diálogo e à interacção de diversas participações. O CP era o órgão da escola, por tradição e definição, dos próprios professores.

De salientar que esta professora, durante o ano, sempre acompanhou os alunos, quer nos casos mais problemáticos de disciplina, quer em atitudes ou hábitos mais desadequados, sendo, portanto, das pessoas que mais os escutou e que, em certa medida, se encontrava mais próxima da visão dos alunos. Pensamos que valeria a pena generalizar-se aos membros dos órgãos de gestão e direcção este modo de referenciar as experiências de aprendizagem de participação em espaços conjuntos, dos diferentes elementos da comunidade (nomeadamente os alunos) e que nos foram mencionadas com este sentido pela MCE2 :

"[...] para algumas pessoas [professores] também é muito bom. Faz-lhes muito bem, porque nós, durante muitos anos e se calhar continuamos, temos demasiado poder na escola. E se calhar o facto de estar ali um aluno e poder dizer qualquer coisa, ter uma opinião sobre qualquer coisa, faz-me recuar um bocado e pensar: 'eles também existem' e isto é muito importante. [...] temos que assumir o nosso papel, e os nossos papéis não são simétricos, não podem ser, tem de haver uma assimetria." (Excerto da entrevista MCE2)

Pretendemos com estas situações ilustrar a pluralidade de visões e a dificuldade em escutar diferentes pontos de vista, que permitam harmonizar e produzir um trabalho conjunto. Por outro lado, a participação dos alunos aparece difícil em contexto de trabalho de pedagógico, nos moldes em que tivemos oportunidade de observar, dado que os professores, naturalmente, monopolizam, claramente, os diálogos e as intervenções.

4.5.3. Os Pais e Encarregados de Educação

"[...] o ventre e as coxas eram de bronze [...]"

(Militão da Silva, 2000: 13)

Considerámos para este trabalho, como mais relevante, as intervenções dos representantes dos pais e encarregados de educação nos órgãos, a

entrevista concedida pela presidente da associação de pais (PAP) e o envolvimento dos pais referido pelos professores⁷⁹.

Como já referimos, na escola LP existia um constante apelo à participação, ao envolvimento e à mobilização dos pais e encarregados de educação. No entanto, este apelo era feito com um sentido de controlo à actividade escolar dos filhos/educandos ou de cooperação/reforço aos mandatos dos professores, e não como detentores de direito a pensarem conjunta e livremente a escola LP. Como nos diz PAP, “é mais ao nível das questões mais globais... mais transversais”.

Os professores validaram esta visão principalmente nas questões sobre obras e segurança. Como exemplo, refira-se que, face ao problema do fecho de um dos portões de acesso à escola, envolveram-se também (através da associação), para tentarem no CAE, na DREN e no Centro de Emprego a vinda de mais funcionários, isto, visto saberem que, num assunto polémico com a administração central, os pais reuniriam mais força no protesto e teriam outras possibilidades para pressionarem e serem escutados.

Essencialmente, a intervenção da associação foi solicitada para pressionar organismos institucionais oficiais (como CAE, DREN, autarquia), não só com as questões de obras e de segurança, mas também para as questões disciplinares, no sentido de comprometerem os pais nas medidas a aplicar, principalmente nas sanções e na articulação com os pais dos alunos com comportamentos menos adequados.

Aliás, esta questão disciplinar esteve bem presente durante o ano. Face ao primeiro problema, tentava vincular-se o encarregado de educação na procura de medidas que permitissem alterar os comportamentos, a par de um esforço de co-responsabilização sobre a pessoa do seu educando.

Quanto à assiduidade e participação dos membros, entendemos ilustrar esta análise com alguns episódios que consideramos pertinentes, principalmente pela posição assumida pelos representantes. Sobre a

⁷⁹ Optámos por analisar apenas alguns dados, apesar de termos estado presentes em algumas das reuniões da associação, nomeadamente nas reuniões da associação com o CE, nos conselhos de turma de pais, bem como nos eventos organizados pela associação, no que diz respeito aos 25 anos da escola. Admitimos que, eventualmente, não trouxemos estes dados com a centralidade merecida.

assiduidade, salientámos a presença dos representantes dos pais e encarregados de educação em todas as reuniões.

Um dos assuntos que mereceu uma posição imediata dos representantes dos pais e encarregados de educação no conselho pedagógico foi a discussão em torno da realização de festas na escola promovidas pela associação de estudantes. Estas festas foram muito questionadas pelos professores devido ao ambiente e às questões de segurança. E foi uma das poucas vezes em que pais e professores manifestaram posições divergentes. Sobre as festas pronunciou-se a representante dos pais, afirmando que sentiam mais segurança nestas festas escolares do que nas realizadas noutros locais de diversão, e que a suspensão das mesmas seria demasiado radical. Por outro lado, alguns elementos do CP contrapunham que, precisamente, a livre entrada inviabilizava essas expectativas de segurança.

Outro dos momentos conturbados (e que já referimos) gerou-se na assembleia de escola, a propósito também da segurança. Neste caso, tratava-se da expulsão e da integração de alunos que tinham abandonado a escola. O assunto tinha sido apresentado pela PCE e instalou-se alguma confusão, nomeadamente pela interpelação da professora do departamento de artes, que questionava a proibição de esses alunos regressarem à escola.

A discussão gerada levou a referida professora a dirigir-se à PAP perguntando-lhe a sua posição (pensamos que o apelo se devia não ao facto de ser mãe, mas principalmente ao de ser professora universitária e psicóloga). A directividade na questão exigiu que a PAP dissesse:

“Estou plenamente de acordo em que não devem ser colocados de fora da comunidade. Há instituições fundamentais para isto, enquanto que na escola deve ser muito bem pensado. Por causa de sérios riscos. A escola tem tantas coisas para fazer, se calhar essa não é uma prioridade”.

Observamos também que, em defesa da professora (e mais directamente), manifestou-se um representante dos pais (polémico, na opinião dos professores), afirmando:

“Estamos a falar de Educação e desta cidade. É urgente uma política de integração dessas crianças.”

O assunto foi encerrado unanimemente face à proposta do presidente da assembleia, que consistia na elaboração de um projecto que respondesse a estes públicos.

A presença dos pais na escola era uma das preocupações da equipa que administrava a escola. Na entrevista da PAP, esta insistência na presença dos pais foi muito sublinhada:

“Eu diria que da parte da escola é de facto claro que os pais devem ir à escola, e isto é uma mensagem que tem de passar sistematicamente, os pais devem ir à escola, devem ir às reuniões.” (Excerto da entrevista PAP)

O que, em certa medida, nos foi também apresentado como a necessidade de constituir os pais aliados dos professores e das escolas:

“Porquê? Onde querem chegar com o envolvimento? A maior parte dos professores quer que os pais se envolvam na vida escolar dos filhos, para que os filhos tenham uma boa referência escolar, para que os filhos se comportem bem na escola [...]. Há poucos professores que considerem que os pais se devem envolver na escola mais do que aquilo que diz respeito estritamente à vida escolar de cada filho, ou seja, não tanto ao nível de dar opiniões, de opinar sobre situações [...].” (Excerto da entrevista PAP)

No que diz respeito aos pedidos do CE:

“Eu acho que ao nível do que nos pedem enquanto associação de pais, é algo de semelhante ao que pedem ao conselho de pais, portanto, e que funciona, como aliados, porque temos estatuto de associação.” (Excerto da entrevista PAP)

Acerca deste dever de envolvimento e participação, pudemos recolher a opinião da PAP no que diz respeito à existência dos conselhos de pais

(constituído pelos pais representantes das turmas). Num primeiro momento, diz:

“A minha reacção foi instintiva: será que conseguiria unir estas duas modalidades? Por um lado, a associação de pais, do outro lado, este órgão a que chamam conselho de pais [...] fiquei um pouco confusa [...]” (Excerto da entrevista PAP)

No entanto, referiu-nos que à medida que o tempo foi passando as coisas se foram esclarecendo:

“De facto, o que acontece é que a associação de pais tem um estatuto, quer dizer, legal. É uma associação, que está ao abrigo dos estatutos das associações e, portanto, tem um determinado tipo de funções que são muito mais vinculativas [...], mais na lógica de que aquele conjunto de pais é um conjunto de pais que à partida tem determinado tipo de características que os torna um pouco privilegiados no conselho executivo. Em princípio, será que estão, eu não diria mais disponíveis, mas eventualmente mais predispostos para... mais motivados.” (ibidem)

Prosseguindo com a explicação:

“Esta questão deste novo modelo de gestão, esta questão dos representantes das turmas acho que será importante, neste sentido, não pelo poder da representatividade, mas pelo poder de serem pais... mais disponíveis, mais intervenientes. [...] Os pais que aparecem mais são aqueles que têm uma perspectiva mais de conjunto. Eu acho que não é uma perspectiva individual, é uma perspectiva mais alargada, ao nível da escola, de saber da escola, mais do social, da sociedade, entende?” (ibidem)

O que levou a presidente da associação de pais e encarregados de educação a proferir, sobre a existência do conselho de pais,

“Eu cheguei à seguinte conclusão. Provavelmente, é uma triste conclusão mas é assim: ‘todos não são muitos’, percebe o que eu quero dizer? Não é gente a mais. Até porque eles funcionam enquanto grupo convocado pelo conselho executivo, percebe? Nós temos existência própria, eles só têm existência dependente do apelo, da convocatória, entende?” (Excerto da entrevista PAP)

O sentido atribuído a “todos não são muitos” é mesmo um sentido literal, dado que o número dos que faltam é sempre muito elevado. É tão difícil mobilizar que o que se pretende dizer é que, dado que “tanta gente falha, há tanta gente que não aparece que todos não são muitos”.

De igual modo, gostaríamos de acrescentar que a articulação com os pais foi muito referida e estimulada pelos professoras que detêm responsabilidades nos órgãos. Era algo em que se empenhavam imenso, há longa data, nomeadamente a CDT e o MCE1. Nós tivemos oportunidade de os escutar:

“Os pais têm uma voz nesta escola. Nas outras que eu conheço não vejo que tenham. Nós temos a preocupação de montar um jornal todos os períodos e, às vezes, até mais que uma vez, como forma de comunicação; o que se passa na escola, a recepção que se faz aos pais, o cuidado que se tem na preparação das reuniões com os pais, com os directores de turma [...] tudo isso é feito criteriosamente.” (Excerto da entrevista CDT)

“Temos alguns sinais de que somos diferentes... abertura. [...] Ficaram algumas coisas, o interesse da associação de pais e o conselho de pais.” (Excerto da entrevista MCE1)

Da história da escola LP, lembramos, ficou-nos também a ideia da importância dada à participação dos pais, dado que foram pioneiros na valorização destes parceiros na comunidade, cumprindo uma tradição local do dever dos pais e encarregados de educação na escola e de dar um sentido de escola aberta à comunidade.

4.5.4. Outros Membros da Comunidade

“[...] as pernas eram de ferro [...]”
(Militão da Silva, 2000: 13)

A possibilidade de presença e participação de outros membros da comunidade nos assuntos da escola foi um ganho trazido pelo regime de

autonomia, através da constituição do órgão Assembleia de Escola. Como já referimos, na escola LP a constituição da assembleia proporcionou que metade dos seus elementos não fossem professores. No entanto, esta assembleia é constituída por vários elementos que ocupavam funções no conselho pedagógico (CP): a coordenadora dos directores de turma (CDT), a presidente da associação de pais (PAP), a chefe dos serviços administrativos (CSA) e mais dois professores. Apesar de o número de professores da AE ser de nove elementos, na generalidade, nas reuniões, o seu número foi sempre largamente superior. Por um lado, as faltas ocorreram sistematicamente nos outros elementos (essencialmente representantes da autarquia e da comunidade) e, por outro, dos membros com assento no órgão, três elementos são também professores; em média, cinco ou seis elementos não eram, de facto, docentes.

Por sua vez, os assuntos da AE prenderam-se, essencialmente, com deliberações e aprovações de trabalhos desenvolvidos noutros órgãos. Aliás, a existência de uma agenda própria não se verificou, as reuniões foram acontecendo, só de acordo com a necessidade de legitimar a implementação do processo de autonomia (Apêndice II).

Das nossas observações, acentuamos o receio em discutirem-se neste órgão assuntos mais polémicos ou sensíveis, apresentando-se os professores com uma atitude muito cautelosa e até reservada.

A participação dos funcionários prendeu-se com algumas explicações sobre o orçamento e com a insistência do PAE em que participassem activamente com sugestões para a elaboração do PE (o que não conseguimos encontrar objectivamente). As principais intervenções da representante do pessoal não docente⁸⁰ dizem respeito a esclarecimentos de ordem administrativa que reforçavam posições iniciadas pela PCE. Isto é, a presidente do executivo solicitava um melhor esclarecimento à CSA (representante do pessoal não docente / chefe dos serviços administrativos), principalmente ao apresentar assuntos relacionados com o orçamento e suas rubricas, ou sobre

⁸⁰ Quanto à assiduidade dos representantes dos funcionários aconteceram duas faltas (justificadas), estando sempre um dos elementos presente.

questões de faltas e períodos de férias, assim como sobre a presença de núcleos de estágio na escola. As suas intervenções foram específicas e técnicas. Já a sua posição e visão quanto à presidência diferenciada dos órgãos era determinada e convicta. Defendia acerrimamente que a presidente do executivo deveria ser também a presidente do conselho pedagógico. Neste âmbito, sempre mencionou as vantagens e a experiência pessoal de saber técnico, “especial desta PCE!”, como gostava de salientar. Acerca dos estagiários, fez uma recomendação aos professores. Insistiu que estes deveriam ter algum cuidado, dado que passavam, quer para os professores, quer para os alunos, por vezes, imagens muito frágeis sobre os estagiários, o que não facilitava, depois, a resolução das questões disciplinares dos alunos na escola. O outro representante nunca interveio nas reuniões.

Por sua vez, os alunos apresentaram assuntos e opinaram de acordo com as polémicas instaladas no primeiro ano (99/00), com a associação de estudantes, com o processo de eleição, com a segurança na escola e com os problemas em torno do fecho do portão poente. Ultrapassadas estas questões, a sua voz perdeu-se, de acordo com o registo das actas da AE.

A participação da autarquia⁸¹ resumiu-se à presença física e silenciosa do seu representante. Em dez reuniões, esteve presente um representante em sete; em seis delas, o mesmo representante e, na reunião nº 10, um outro representante. O extracto seguinte envolve o representante da autarquia.

“Constatou-se [sobre o orçamento] que, na realidade, há dificuldades em definir uma política orçamental mais adequada à realidade da escola, porque as verbas são muito escassas e as imposições legais superiores são muito restritas. Sobre o assunto, e aproveitando a presença do representante da autarquia, o senhor... [omissão do nome/representante dos pais] apelou para que no futuro o orçamento camarário contemplasse uma verba destinada às escolas. O... [omissão do nome/representante da autarquia] esclareceu a forma rigorosa e legal com que os orçamentos camarários são elaborados,

⁸¹ Se considerarmos o ano 99/00, o representante da autarquia esteve duas vezes presente e o da comunidade uma única vez, sendo que o outro elemento ainda não tinha sido cooptado. Foi difícil conseguir os representantes, mas estes manifestaram-se com vontade e interesse, ainda que com pouca disponibilidade de tempo para o exercício participativo.

*informou que a atribuição de verbas para as escolas do terceiro ciclo e secundário não é da competência da câmara e disponibilizou-se para colaborar, na medida do possível, sempre que a escola solicitar.*⁸² (Extracto da Acta nº 6 da AE)

Se tivermos em conta o nosso diário de bordo, nesta mesma reunião e ainda antes deste assunto, o representante dos pais (que era referido pelos professores como problemático) interpelou a assembleia questionando o papel da câmara na mesma, ao que PAE respondeu: “representa a autarquia”. O próprio representante afirmou:

“Informo que represento o vereador responsável, e faço de elo de ligação entre a autarquia e a comunidade, levo as sugestões da escola.” (Diário de bordo de 21 de Junho de 2000)

Sublinhamos que foram estes os principais momentos de participação activa do representante, para além, claro, das votações em que esteve obviamente incluído o seu parecer.

Quanto aos elementos cooptados na comunidade (ACCE), conseguiu-se confirmar a aceitação de um dos elementos a meio do ano 2000, contando-se com a sua presença uma única vez, em Dezembro de 2000. De facto, não se confirmou outra cooptação e até ao fim do ano lectivo 01/02 manteve-se só este elemento cooptado. De acordo com a informação disponível (e registada em acta), o seu contributo à escola foi a presença nessa reunião. Usou a palavra activamente, manifestando-se sobre os assuntos em análise (Apêndice II), especificamente sobre a aprovação do RI, tendo mesmo, numa das propostas em aprovação, apresentado a sua posição:

“Artigo 9º: eliminar todo o artigo, já que as situações aqui previstas estão salvaguardadas na lei.

O Presidente da Assembleia contrariou esta opinião dizendo que apesar dos riscos e sensibilidades que as disposições do artigo possam acarretar, o reconhecimento dos méritos é um factor de dinamização, numa escola que se

⁸² Este é um dos poucos momentos em que o representante teve que interferir.

quer afirmar pela qualidade do ensino que ministra. No mesmo sentido se pronunciou o representante das actividades culturais e científicas e económicas, afirmando que há que privilegiar os contributos positivos [...].”
(Extracto da Acta nº 7 da AE)

De referir que a votação (13 votos) foi de acordo com a sua proposta, isto é, eliminar o artigo 9º e, portanto, em sentido contrário à perspectiva do presidente. Da análise efectuada, não encontramos mais contributos para além da presença nesta reunião.

O nosso entrevistado PAE, acerca da participação do membro da comunidade, referiu-nos que, durante o ano lectivo em estudo, se contou apenas com a presença do elemento da autarquia, não o que foi designado, mas sim um seu representante. Quanto aos outros membros, um apareceu precisamente ao fim de um ano e o outro ainda não foi cooptado. Como dizia na entrevista:

“Enviam normalmente um representante do próprio representante. Tem estado assim, porque está meramente passivo. E, portanto, a relação com a autarquia não mudou rigorosamente nada. [...] [Quanto ao elemento da comunidade] nunca apareceu e não houve oportunidade de aparecer. Apareceu este ano [Dezembro 2000, ano lectivo 00/01] pela primeira vez, exactamente ao fim de um ano. [...] parece-me, por acaso, uma figura interessante. Muito determinada, mas também é uma figura muito ocupada.” (Excerto da entrevista PAE)

Salientamos que este elemento era uma figura pública, da área cultural e musical, ao nível nacional, irmão de uma professora da escola, também membro da AE. Na reunião em que participou tivemos oportunidade de observar os seus contributos. Logo na apresentação referiu, de um modo muito simpático, a sua grande vontade em participar, como disse: “em ser útil à LP, na qual não fui aluno [...]”, explicando, no entanto, as suas dificuldades para estar presente. De qualquer modo, nessa mesma reunião, interveio pelo menos duas vezes, apresentando a sua opinião e sugerindo decisões de acordo com os assuntos em análise, como, por exemplo, as propostas de revisão do regulamento interno. A propósito da discussão gerada, visou e explanou no seu discurso os diferentes modos de ver a escola: “duas visões na sociedade, uma,

a dos jornais (*mass media*), a da violência e a da indisciplina do ‘mal estar’; e a outra, mais positiva, a dos beneméritos, dos mecenas [...]” (Notas de campo, 2000).

Por último, e a título de balanço, ficámos com o testemunho, na voz do PAE:

“As mudanças não são perceptíveis no relacionamento com a administração central. Aparentemente está tudo na mesma, o que é mau. Renovou-se a moldura mas o quadro anterior mantém-se basicamente o mesmo. [...] Não foi possível vencer as rotinas. As pessoas que estão nos cargos de gestão não querem arriscar porque têm algum receio de serem responsabilizadas ou incriminadas. Finalmente, é muito difícil pedir aos professores que mudem os seus comportamentos e que eles próprios se sintam motivados para mudar.”

4.5.5. A Centralidade de uma Agência Humana nas Autonomias da Escola – a Lenda da Estátua com Pés de Barro: Sinopse

“[...] e os pés, parte de ferro e parte de argila. Estava olhando, quando uma pedra, sem intervenção de mão alguma, destacou-se e veio bater na estátua, nos pés de ferro e de argila, e os triturou. Então se pulverizaram ao mesmo tempo o ferro e a argila, o bronze, a prata e o ouro, tornando-se iguais à palha miúda na eira do verão: o vento os levou sem deixar traço algum.”

(Militão da Silva, 2000: 13)

As relações humanas na escola adquirem uma nova centralidade quando se discute a autonomia da escola pública. Um projecto de autonomia exige um sujeito (concreto) da autonomia. Ela apela ao autor de si, a um criador e percursor da autonomia. Dito de um outro modo, a agência humana (aqui entendida pela e na acção/agir das pessoas) torna-se central no desenvolvimento das autonomias da escola.

Nesta dimensão, analisámos e identificámos um conjunto de práticas representativas da comunidade educativa LP no arranque e desenvolvimento do projecto de autonomia. Portanto, atendemos às ideias dos professores com responsabilidades nos órgãos de governo da escola, à identificação dos momentos de principal intervenção dos representantes dos alunos, dos pais e encarregados de educação e dos funcionários ou outros membros da comunidade, tentando anotar o tempo que utilizavam no desenvolvimento das suas ideias, quais os assuntos que referiam e se estes apareciam por iniciativa, por exigência de resposta ou ainda por inerência da representação do cargo.

Na equipa que dirigia a escola encontrámos uma preocupação constante de apelo ao diálogo, à comunicação e à divulgação das diversas informações, uma tentativa de partilha de poderes e de co-construção de uma escola autónoma e para todos. Nesse sentido, defenderam diferentes presidentes em cada um dos órgãos, reuniões quinzenais destes elementos com o conselho executivo e uma constituição de assembleia com um número reduzido de professores, entre outros.

Foram as pessoas que desempenhavam e ocupavam cargos na escola que, após a resolução das questões burocráticas e a formalização das regências e regimentos dos órgãos de governo da escola, nos deram um conjunto de indicadores de análise, através da observação das reuniões dos órgãos, das entrevistas, dos discursos e dos seus testemunhos, que nos permitiram concluir, por um lado, da imprescindibilidade da agência humana e, por outro, sobre o hiato entre a retórica autonómica e uma prática de autonomia escolar.

Um exemplo que ilustrou a discordância entre a retórica e a participação foi o programa dos 25 anos da escola, em que os organizadores referiram a pouca adesão e mobilização de toda a comunidade, evidenciando uma complexa panóplia de razões: falta de preparação para a participação, desenvolvimento de mecanismos de co-responsabilização, vontade, inclusão num dado grupo e sentimentos de reconhecimento, aceitação e visibilidade. Dado que a organização das actividades exigia muito tempo, responsabilidade e disponibilidade, as pessoas sentiam que elas se realizavam fundamentalmente pela “carolice” de alguns, pela sua capacidade de trabalho e

empenho em prol de uma comunidade, sendo cada vez mais difícil envolver outros (não têm tempo, não querem, não se interessam) para causas comuns, para construir um “bem comum”. Este foi o sentido invocado inúmeras vezes pelas pessoas no governo da escola (membros dos órgãos de direcção e gestão).

Apesar do apelo explícito ao envolvimento e à participação, observámos um quotidiano e um exercício repleto de ambiguidades e contradições, como se patenteia nestas afirmações: “O que falta é maior empenhamento de todos” (PAE); “para muitos, participar é uma ‘chatice’, dá muito trabalho” (CDT).

Assuntos houve que mobilizaram a opinião dos diversos membros dos órgãos, outros resultaram em episódios paradoxais e críticos de análise. Para Silva (2004: 261), “Em contextos de ambiguidade acrescidos de margens de autonomia que os actores utilizam segundo a sua discricionariedade, estes constroem representações subjectivas da realidade envolvente e criam sistemas de produção de sentido para justificar o modo como actuam”.

Reflectindo sobre os resultados que interpretámos, e a título sinóptico, consideramos que foi possível encontrar algumas modificações. A liderança foi colegial e democrática, mais participada e discutida. Foi também cansativa e por vezes desalentadora. Para os professores, em geral, a “autonomia” apareceu demasiado trabalhosa e sem “ganhos” imediatos; portanto, evidenciou-se um clima de suspeição e fraco envolvimento. Também Silva (2004: 261), no seu estudo e sobre as práticas de gestão e de decisão, realça que “O contexto é percebido de maneira diferente e, por isso, as reacções comportamentais imprevisíveis. Os actores interessam-se pelas decisões e apelam ao seu sentido de corpo de profissionais para reivindicar a participação nas decisões.”

Em relação aos alunos e aos primeiros passos para a sua “tomada de posse” na escola, detectou-se o exercício de uma maior participação que os aproxima de exemplos de cidadania e democracia participativa (ainda que envolva poucos conhecimentos). Ilustrou-se, através do recurso ao testemunho dos jovens sobre a sua experiência no conselho pedagógico e na assembleia de escola, uma aprendizagem prática, que foi muito valorizada e apelou ao seu grande esforço, como eles diziam, para conhecerem o “segredo que é a

escola”. Os alunos oscilaram na sua participação directa e nos diferentes assuntos. As principais questões prenderam-se com exigências em torno da segurança e da alimentação (cantina e bufete), limpeza (WC e balneários) e ginásio. No 1º ano colaboraram, opinaram e interpelaram mais a assembleia do que nos anos seguintes, o que nos permitiu pensar questões de mediação, de participação e de democratização.

No que diz respeito ao envolvimento dos pais e encarregados de educação, destacamos a importância histórica da participação dos pais na escola; esta equipa foi pioneira na valorização destes parceiros na comunidade, cumprindo uma tradição local do dever dos pais na escola e de dar um sentido de abertura da escola à comunidade. Todavia, o contributo foi, principalmente, nas questões sobre obras, segurança e disciplina. De facto, registou-se um aumento da dinamização parental e a assunção de responsabilidades, ainda que, essencialmente, como aliados dos professores ou, mais excepcionalmente, como adversários/inimigos, e não se encontrou uma partilha de poderes e de responsabilidades.

Em geral, e quanto à participação, e do que pudemos observar nas reuniões da AE e do CP, os pais e encarregados de educação assumiram um protagonismo e uma responsabilidade limitada, circunscrita (apesar de, por vezes, os professores não gostarem).

Quanto aos outros membros da comunidade, houve muito pouca participação, quer pelas ausências, quer pela presença passiva e expectante. Começou-se “com algumas expectativas positivas em relação aos seus contributos. Mas a pouca presença e a passividade da autarquia (do representante do representante) e a dificuldade de cooptar um membro da comunidade, leva-nos a dizer: não alterou rigorosamente nada.” (Excertos entrevista PAE).

Por um lado, a partilha de poderes e, por outro, a possibilidade de intervenção (hiper intervenção) por parte de todos na escola, acabaram por se manter ao longo dos anos de exercício (tríénio) deste executivo, sem, contudo, se encontrarem outros (novos) protagonistas.

Esta interpretação que os próprios fazem da sua vivência (experiência) à frente dos desígnios da escola e o modo como analisam o contributo dos

outros foi sintomática de grande inquietude: as suas expressões revelam um sentido crísico e um *défice* generalizado para a consecução e a concretização dos princípios de uma escola livre, autónoma e mais humana.

As aparentes dificuldades observadas no grupo que orientava o governo da escola, tais como a falta de diálogo, de comunicação e de reflexão, espelhavam (ou foram sentidas com) desinteresse, uma falta de mobilização preocupante para o trabalho de equipa, que depois se reflectia a variadíssimos níveis e perpetuava imagens nefastas das reuniões; assim interiorizada, gerava desconforto e não tinha em conta os princípios da gestão dos grupos e da cooperação⁸³.

No entanto, sabe-se que não é a existência de condições favoráveis à mudança, à participação ou ao decretar da autonomia que a concretiza. Aliás, e nas palavras de Freire (1999: 25), “Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não-autoritária, não se muda a ‘cara’ da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza a escola autoritariamente”.

Nesta dimensão, pretendeu-se reflectir sobre a implementação do modelo de autonomia e gestão da escola pública, decorrente do Decreto-lei nº 115-A/98, evidenciando a *agência humana* – o grupo que quotidiana e afincadamente “muda a cara da escola”; a esperança, a possibilidade de, através das pessoas, com as pessoas e para as pessoas, (re)politizarmos a escola através do recurso (potencial) de diversos (complexos e compósitos) significados de autonomias.

⁸³O que, em certa medida, indica um conjunto de dificuldades comuns a todos os grupos de trabalho. De facto, se considerarmos os estudos clássicos da “dinâmica de grupo” que apontavam a supremacia do trabalho do grupo sobre o trabalho individual, isto é, uma crença genuína na supremacia do grupo e que se encontra muito no inconsciente das pessoas, temos também que referir contributos mais recentes desenvolvidos pela psicologia social que nos alertam para alguns dos avatares e efeitos menos desejados que ocorrem nos grupos. Apesar das vantagens do debate participado e em grupo, verifica-se que em contexto de trabalho do grupo há um desaproveitamento das potencialidades individuais por falta de investimento e envolvimento dos membros do grupo. Aliás, os grupos, quando se estabilizam, formalizam-se em três sistemas, um de autoridade, outro de papéis e outro de comunicação e em toda e qualquer interacção grupal existe uma íntima ligação entre interacção, actividade e sentimento (Homans, 1950 *in* Litlejohn, 1982: 265-266). As disposições afectivas comandam e impulsionam a motivação para actividade do grupo (Pagès, 1976).

Não é por imposição autoritária que a escola se torna autónoma. A experiência demonstrou serem necessários sujeitos comprometidos para que, de forma lenta e gradativa, a autonomia se concretize.

Na compreensão da génese do processo de autonomia escolar, encontrámos uma prática humana, política e imprecisa que desenvolveu *a autonomia à luz da lenda da estátua com pés de barro*⁸⁴. Com esta metáfora acentuámos a interdependência entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática; exacerbámos a retórica, o peso do conceito e a imprescindibilidade e a fragilidade da realização da prática humana.

5. Síntese Interpretativa

Esta síntese interpretativa não será alheia ao modo paradoxal e espiralado como as diversas ideias sobre a génese da autonomia escolar se entrelaçam e intrincam no que analiticamente realçamos como a “pedagogia da autonomia crítica para o desenvolvimento de autonomias sensatas”. Apesar da dificuldade em apresentar estas dimensões de complexidade e de recombinação de lógicas aparentemente contraditórias, acabamos por admitir uma construção narrativa interpelativa que dê conta simultaneamente do hiato e da incerteza que se encontram nos contextos de acção humana e da sustentação (e esclarecimento) dos trajectos possíveis de uma autonomia crítica às autonomias sensatas. Ela será também uma oportunidade de estabelecermos relações e interdependências entre o campo teórico e o empírico e, ainda, de validar e credibilizar a nossa análise.

⁸⁴ (Ferreira, 2003: 146). Utilizam esta ideia de modo similar Sousa Santos (2000) e Militão da Silva (2000); o primeiro num texto intitulado: “Epistemologia das Estátuas quando Olham para os Pés: a Ciência e o Direito na Transição Paradigmática”; o segundo num texto intitulado: “Sistema de Ensino Público: o Gigante com Pés de Barro”. Encontra-se esta lenda num texto bíblico do antigo testamento. Genericamente, os autores referidos usam-na de modo a evidenciar a fragilidade de conceitos tão fortes como Direito, Ciência e Autonomia: para ambos, o que conta é captar estes conceitos em momentos de fragilidade e salientar e exacerbar a oposição e o peso retórico (e até categórico) de tais conceitos.

Orienta-nos a ideia de (d)enunciar o impacto da interacção humana na construção da autonomia da escola, tendo por base o nosso percurso de compreensão do impacto do modelo de autonomia e do seu processo de desenvolvimento na escola em que se evidenciou o fracasso desse projecto, mas também o seu carácter paradoxal e contraditório, entre lógicas de regulação e de emancipação.

A escola aparece simultaneamente incapaz de contrariar esquemas por demais individualistas – arreigados a hetero-regulações antigas – e capaz de fortalecer o desenvolvimento de perspectivas e culturas de cooperação (que também se fazem presentes na escola) que envolvem e contemplam os diferentes parceiros da comunidade – anunciadoras das possibilidades de emancipação. A este modo de implementação chamamos “desenvolvimento de uma autonomia crítica”, com o intuito de (d)enunciar a génese e o processo de crise da implementação do modelo (e da construção) da autonomia escolar, ao mesmo tempo que defendemos a possibilidade de aprendizagem de (outras) autonomias, nomeadamente aprofundando as “autonomias sensatas”.

5.1. Da Autonomia Crítica à(s) Autonomia(s) Sensata(s)

Através da pesquisa realizada na escola secundária LP, em que demos conta de como se iniciou e desenvolveu nesta escola pública o projecto de autonomia, procurámos esclarecer o modo de génese da autonomia escolar e estudar como os *agentes de educação* (sujeitos de acção) desenvolvem práticas autonómicas. Empiricamente, identificámos a tendência para, na escola, conviverem diferentes e plurais representações de autonomia (autonomias), que espelham lógicas (simultâneas) de poder regulatório e emancipatório, e a existência do “desenvolvimento de uma autonomia crítica”, decorrente da aplicação do Decreto-lei nº 115-A/98. Com a ideia de “desenvolvimento de uma autonomia crítica”, pretendemos dar conta de uma realidade escolar complexa, compósita, ambígua e em processo de recombinação que, por um lado, espelha o sentido geral de crise e, por outro, encerra a possibilidade de mudança que qualquer crise comporta. Tornou-se também aparente, precocemente, que, apesar da novidade que o discurso da

escola autónoma propunha, dada a tradição centralista da governação da escola portuguesa, encontrámos na comunidade educativa uma representação de autonomia sujeita à vivência dos indivíduos e, portanto, associada às pessoas e não às organizações e seus colectivos humanos.

São exemplares do “desenvolvimento de uma autonomia crítica” as imagens usadas pelos actores – que extraímos das nossas *notas de campo*⁸⁵ – para discursivamente se expressarem sobre o projecto de autonomia e o seu processo de implementação: “um olhar completamente desalinhado” (MCE1); uma “operação de maquilhagem” (CDT); “aqui d’el rei que se estão a meter na minha autonomia” (MCE1); uma “digestão absolutamente pantagruélica” (MCE1) que nos levará a parte incerta. A utilização da metáfora “uma operação de maquilhagem” ao projecto de autonomia mais não é do que uma indicação de que no essencial nada se modificará; digamos que se tratará de manter uma dada aparência de autonomia. Por sua vez, “aqui d’el rei que se estão a meter na minha autonomia” realça o sentido de intromissão na autonomia individual e alerta para uma forte suspeição sobre as características do projecto. Nestas expressões ficam visíveis ideias, dúvidas e questões (*peripécias*) que se encontram na comunidade dos professores face às incertezas do processo de génese e desenvolvimento da autonomia da escola pública.

Da observação e da análise detalhada do processo de implementação do projecto de autonomia, salientámos um ano de confronto, de conflito latente e de consensos mendigados em que aqueles que governavam sentiam, sistematicamente, isolamento, mágoa e solidão; apesar do esforço do grupo eleito para envolver toda a comunidade no arranque do projecto, na partilha dos poderes e das responsabilidades, os seus elementos sentiam-se a maioria das vezes sem reconhecimento dos pares e da comunidade em geral. São diversos os indicadores de realização de uma autonomia crítica: o desalento e o desânimo dos presidentes dos órgãos; a dificuldade no cumprimento dos mandatos; a não renovação de novos mandatos (assim que terminavam, não pretendiam continuar); a falta de estímulo, de interesse dos professores (em

⁸⁵ Durante o trabalho de campo partilhámos muitos momentos, em reuniões e eventos, em que a nossa presença sugeria comentários sobre o modo de gerir, de organizar, de dirigir e decidir sobre a escola.

geral) em volta das questões da autonomia; o desinteresse dos diversos agentes nas questões da escola; a não assunção de responsabilidades e de partilha de poderes; o desconhecimento acentuado por parte dos alunos. Em parte, uma agência humana frágil e pouco mobilizada. Mas há ainda outros indicadores relevantes e que provêm do discurso político da administração, nomeadamente: uma retórica forte do conceito de autonomia; uma lógica burocrática e de imposição da autonomia por decreto; uma mera regulação do sistema educativo, que proporcionou um maior controlo do Estado com um menor investimento económico e uma total e exclusiva exigência aos agentes educativos, quer como promotores de autonomia, quer como responsáveis pela sua ausência. Esta situação redundou numa autonomia sem aprofundamento, sem conhecimento, sem investimento e sem nenhuma contratualização ao longo de sete anos.

No entanto, a análise permite-nos também salientar que a escola LP se apresentava ao longo dos anos com “pessoas que dão o tom à organização e [que] a escola tem um tom adequado”. A escola apresenta um plano coerente e consolidado numa organização minuciosa e de saber informado, um projecto “à medida do [seu] querer” e da comunidade, mesmo antes de existir um modelo normativo da autonomia escolar. O que terá, então, ocorrido? Como se instalou na génese a própria crise da autonomia? Porque é que estes agentes educativos mobilizados se sentiram “emparedados” e até ameaçados na implementação do projecto de autonomia? O que falhou?

Como já referimos, testemunhámos em vários momentos a seriedade e a preocupação deste grupo de professores (na gestão e governo da escola) em construir documentos que resultassem de alargado debate na escola, no sentido de tentarem vincular neles os diferentes pensamentos e as ideias dos diversos intervenientes. Esta preocupação, em certa medida, dificultou até a concretização e a operacionalização de determinadas propostas dado serem alvo de polémicas ou discussões sem fim que atrasavam sistematicamente outros assuntos importantes, especialmente no Conselho Pedagógico (CP) e na Assembleia de Escola (AE).

Aparentemente, estamos perante dilemas constantes, que Friedberg (1995) considera serem resultado da evolução das teorias organizacionais,

dilemas de confiança e de vigilância na assunção da dinâmica da “confiança mútua”, no trabalho sujeito a grande optimismo, mas potenciador de diversos graus de confiança. Esta perspectiva é demonstrativa, nas palavras do autor (1995: 36), de “um enriquecimento notável da visão do homem no trabalho: o indivíduo não é movido unicamente pelo apetite do ganho, é também motivado pela sua afectividade e pelas suas necessidades psicológicas mais ou menos conscientes. Ele não é só uma mão, é também um coração segundo a feliz expressão de Crozier e Friedberg (1977)”.

Estas e outras ideias foram desenvolvidas no enquadramento teórico a propósito das relações (interacções) das pessoas nas organizações complexas, realçando-se a ambiguidade e os sentidos paradoxais que se encontram na realidade organizacional e comunicacional e que espelham a desconexão, a desarticulação entre os diferentes elementos na estrutura escolar, os quais, apesar de aparentemente unidos, revelam processos frouxos de interdependência e decisão; a propósito, falámos de *anarquia organizada*, *arena política*, *sistema debilmente articulado* e da decisão como *caixote de lixo*.

A autonomia escolar compreendida como um processo crítico desenvolveu-se, principalmente, através dos eixos paradoxais e estruturantes da autonomia e das tensões entre a retórica do conceito e o horizonte das suas práticas (humanas) políticas e imprecisas. Até ao momento, a génese e a construção da autonomia escolar processaram-se em crise, na medida em que a autonomia escolar se limitou ao cumprimento formal e legal do modelo presente no Decreto-lei nº 115-A/98 e à produção de um quadro de normas e regras para a partilha de poderes, distribuição de competências e participação regulada da comunidade. Não se avançou, portanto, nem em práticas nem em dispositivos de reforço e aprofundamento da autonomia – como, por exemplo, a assinatura de contratos durante um longo período de sete anos. Foi também este processo lento e cansativo de desenvolvimento que favoreceu uma realização de autonomia fracassada, na medida em que desacreditou ou fez desacreditar muitos dos que se envolveram. Os sinais imprecisos e incertos do desenvolvimento do projecto de autonomia exprimem medo e desconfiança generalizada na comunidade educativa e nos seus principais protagonistas (os

professores), uma participação esporádica e desconcertada dos professores e alunos e uma atitude hipócrita e burocratizada da administração central.

Para além de se terem observado práticas de autonomia de pendoros simultaneamente regulatórios e emancipatórios, encontrou-se também um empenho excepcional nos membros dos órgãos de gestão que estavam mobilizados e eram os principais intervenientes da mudança. A autonomia apresenta-se, portanto, com uma panóplia de lógicas compósitas: enquanto direito, dever, retórica ou política de vida.

Genericamente, a comunidade aparentava uma atitude de grande reserva (silêncio expectante) e “prudência defensiva” (Touraine, 1998: 381) em relação ao regime de autonomia que, no limite, podia ser entendida (a resistência) como uma forma de autonomia (ainda que de autonomia redonda).

Todos estes indicadores sugerem micropolíticas e micropoderes, presentes nas organizações e nas interações, nas ambiguidades, nos equívocos e nas diferentes representações de autonomia, mas também na emergência de poderes quer de regulação quer de emancipação; sugerem, ainda, uma esperança (potencialmente sem limite) na possibilidade de os sujeitos conquistarem a autonomia da escola, por compromisso de autonomia do desenvolvimento humano, esquecendo outros (muitos) constrangimentos.

Os agentes educativos, partindo de um ideal de autonomia tendencialmente positivo, por um lado, utilizaram-no no sentido do “velho fazer-se novo” – e nessa lógica identificou-se uma “autonomia requeitada” – e, por outro, foram fascinados por expectativas de práticas autonómicas, favorecedoras das lógicas exponenciais de mercado, em que o livre arbítrio e a escolha liberal se apresentam sempre como mais valias – nessa perspectiva, evocou-se uma “quase-autonomia”, por comparação às perspectivas de “quase-mercado” em educação. Encontrámos, ainda, no processo de implementação, uma autonomia legal e legitimada no discurso da administração central (AC) que não serve os agentes educativos (e revela desinvestimento político e administrativo da AC), pois não se realiza no quotidiano, antes se encerra na aplicação da lei e na demanda do poder central, é rígida e fixa – falámos, então, de autonomia redonda. Esta autonomia “não tem ponta por onde se pegue”, é desprovida de sentido e de significado

para os actores – se a escola é votada à autonomia, os actores enfrentam dificuldades, cansaço e angústia. A autonomia como um dever é ela própria a sua contradição. Nesse registo, a autonomia não é só autonomia, é o fracasso da autonomia e o fracasso dos actores que sofrem por não atingir o objectivo, o ideal de autonomia.

Efectivamente, tudo indica que o dever normativo de autonomia que se instalou na escola pública acentuou os sentimentos de fracasso, de alienação e de perda, tornando-se a autonomia a fazer-se em autonomia a desfazer-se, por não contar com a mobilização original das pessoas.

A autonomia da escola pública pode então ser (re)pensada à luz da *lenda da estátua com pés de barro*. A forte retórica que se associou ao conceito gerou nos sujeitos da acção uma ambiguidade de significado de difícil interpretação e de conotação crísica: a estátua monumental conta para se manter com uma agência humana frágil e fragilizada. Desta contradição, nasce o processo crístico de autonomia.

Estas interpretações permitem (d)enunciar o processo de implementação da autonomia das escolas como um processo lento, fracassado, cristalizado, rígido e sem o investimento político necessário ao favorecimento e ao desenvolvimento aprofundado da autonomia.

Contudo, denunciar a autonomia crística permite-nos também identificar caminhos de aprendizagem e de desenvolvimento na, da e para a autonomia escolar, isto é, permite-nos apostar numa pedagogia da autonomia crística, através do enunciar de autonomias sensatas. Pretende-se então, e essencialmente, concretizar (denunciar) a autonomia crística e desenvolver (enunciar) a perspectiva das autonomias sensatas.

No Quadro V.13 clarificam-se e aglutinam-se as possibilidades de autonomias da escola, ilustradas com discursos dos diferentes membros com assento nos órgãos de governo da escola, expressos durante a génese do projecto de implementação da autonomia escolar.

Quadro V.13. Quadro resumo das possibilidades de autonomias na escola

Projecto de Desenvolvimento de Autonomia	Autonomia(s)
<p>“não há margens de gestão”</p> <p>“não senti mudanças ao nível da administração central”</p> <p>“tudo tem de ser comunicado à DREN”</p> <p>“a administração central não mudou, tudo é determinado superiormente”</p> <p>“tudo passa, tudo passa pela DREN/CAE”</p> <p>“cumprir a lógica burocrática do processo”</p> <p>“visão administrativa e não pedagógica da escola”</p> <p>“tem que haver gestores mas têm que ser gestores de quase carreira”</p> <p>“quem tem o poder é o CE que ouve o CP”</p> <p>“efectivamente o CE é lei, se fosse um gestor já era capaz de pensar de forma diferente, não me parece necessária a divisão de poderes”</p> <p>“demasiado poder na escola os professores”</p> <p>“dinheiro não vejo que impeça as coisas de andar... por outro lado é uma segurança...”</p> <p>“com o aumento de órgãos há outro nível de articulação”</p> <p>“o trabalho da AE ainda não apareceu”</p> <p>“funcionamos como aliados”</p> <p>“é uma reivindicação velha das escolas e das pessoas que estão no ensino”</p>	<p>Autonomia Requetada</p> <p>“fazer-se para nos acomodarmos a uma lógica nova... e de seguida esta funciona como uma lógica velha”</p> <p>“digamos mais de respostas a problemas do que na construção de novas respostas possíveis para problemas velhos”</p> <p>“operação de maquilhagem”</p> <p>“grande pedrada no charco”</p> <p>“ir marinando, é tudo muito lento”</p> <p>“auto discurso caixa negra”</p> <p>“encontrar as pessoas certas para os lugares certos”</p> <p>“está tudo a respirar fundo”</p> <p>“é a ‘paz podre’ que permanece, não sei...”</p> <p>“temos o reverso da medalha, que é a acomodação que é digamos o ‘enquistamento em hábitos’...”</p>
<p>Poder Regulador</p>	<p>Quase Autonomia</p> <p>“mexeram com as pessoas há muitos anos em rotinas”</p> <p>“rentabilizar as escolas”</p> <p>“o problema da escola é a questão da eficácia, a eficácia em relação à eficiência”</p> <p>“não há contrapartidas, os agentes não podem investir”</p> <p>“valor das ofertas e daquilo que eles pensam que seja a qualidade”</p> <p>“não há qualquer benefício dos professores”</p> <p>“os alunos não falam, há aí uma lógica de dependência do professor, é a lógica da receita”</p> <p>“os agentes económicos não estão interessados, a escola não tem nada para lhes oferecer”</p>
<p>“tanto mais interessante quanto mais ideias novas apareciam, algumas eliminadas mais tarde”</p> <p>“os conflitos servem para as coisas avançarem”</p> <p>“poder com portas totalmente abertas”</p> <p>“luta de poderes”</p> <p>“oportunidade única de estruturar as coisas de outra maneira”</p> <p>“potencia o desenvolvimento da democracia”</p> <p>“participação aos mais diversos níveis e sectores”</p> <p>“democracia participada”</p> <p>“potencia o envolvimento dos diferentes actores na partilha da responsabilidade”</p> <p>“conselho de pais/todos não são muitos”</p> <p>“os pais cá dentro a tomar decisões em relação a tudo”</p> <p>“alma da escola”</p> <p>“facilitar circuito informativo e comunicacional”</p> <p>“entusiasmo por fazer coisas diferentes”</p> <p>“auto-suficiência financeira”</p> <p>“dentro do próprio orçamento há uma autonomia agora que não havia”</p> <p>“contratação de professores”</p> <p>“nomear professores, nomear DT, desenvolver projectos com apoios autárquicos, acreditar na participação”</p> <p>“contratualização daria para responsabilizar mais as pessoas pela gestão de um bem colectivo”</p> <p>“mais iniciativa”</p> <p>“os alunos ganham um protagonismo que não tinham”</p> <p>“potencia atitudes emancipatórias nos alunos e nos professores”</p>	<p>Autonomia Sensata</p> <p>“há um conjunto de oportunidades que estão aí que permitem construir caminhos...”</p> <p>“maior margem de intervenção das escolas”</p> <p>“que se possa construir alguma coisa com os alunos”</p> <p>“conselho de pais, conversas entre professores e alunos de maior abertura”</p> <p>“partilha de poderes”</p> <p>“potencia o desenvolvimento dos diferentes actores na partilha de responsabilidades”</p>
<p>Poder Emancipador</p>	<p>Autonomia Redonda</p> <p>“a única coisa que mudou foi o nome”; “cumprir a lógica burocrática do processo”; “temos o previsível, temos os órgãos estabelecidos”; “a não contratualização desautorizou a autonomia”; “não há margens de gestão”; “os órgãos decidem e depois as medidas não são implantadas”; “não há diferença com este modelo”; “autonomias muito orgânicas de cima para baixo”; “funcionamento lento”; “paz podre”; “sempre coisas muito técnicas”; “não há diferença com este modelo”</p>
<p>A Agência Humana</p> <p>“há pessoas e pessoas, há práticas e práticas, há nepotismo”; “não é gente a mais”; “envolver mais as pessoas nas coisas”; “passa pelas pessoas, pela cabeça das pessoas, não é pela legislação”; “implementar?! Não muda isto, muda sim se as pessoas já pensaram que deveria ser assim, então muda”; “não se conquista por decreto mas pela atitude quotidiana da comunidade educativa”; “os alunos ainda não tomaram posse”; “o futuro será aquilo que as pessoas quiserem, e que os órgãos quiserem”</p>	
<p>Autonomia Crítica</p> <p>“quotidiano muito massacrante”; “resolve o problema do momento”; “bate-se num obstáculo e depois noutro e outro, onde está a autonomia?”; “reuniu-se imenso quase todas as semanas... um desgaste terrível”; “trabalho muito violento”; “muito complicado por excesso de trabalho”; “cai-se num impasse”; “a não contratualização desautorizou o processo de implementação”; “não foi concretizada a autonomia financeira”; “falta de confiança generalizada”; “isto vai ter que romper por algum lado”; “é uma articulação, é isso. Não digo que seja difícil mas, pelo menos, não estávamos habituados a isso e exige um exercício”</p>	

Com o Quadro V.13 atrás apresentado, cumprimos o principal objectivo de ilustrar, através de unidades de discurso dos actores escolares, as principais ideias que vimos desenvolvendo e apresentando na tese através de um vaivém constante entre a análise e a interpretação da pesquisa e o desenvolvimento de olhares mais teóricos. No entanto, para visibilizar o discurso dos actores, encontrámos uma forma de apresentação, embora não nos satisfaça por não ser cabal do ponto de vista da dinâmica que necessariamente deveria expressar.

Então, dadas as possibilidades de autonomias escolares e na medida em que as entendemos enquanto dinâmicas de interacção de uma agência humana exigente de conhecimento, liberdade, vontade e responsabilidade, tentámos elaborar uma figura que, para além de sinóptica, pudesse espelhar melhor o nosso entendimento geral sobre o estudo e a tese que vimos a apresentar e a defender.

Logo, e com a figura que a seguir se apresenta (Figura V.2), pretendemos, então, suprir ou colmatar este sentido de insuficiência referido e, nesse âmbito, apresentam-se as diversas propostas de autonomia, caracterizando-as por conceitos ou palavras chave e realçando as possibilidades de interligação ou de acção isolada e ainda necessariamente mediada por um conjunto de vectores essenciais à agência humana e aos contextos políticos, organizacionais, comunicacionais, para que nas escolas prevaleçam diálogos autónomos e conhecimento rigoroso. Pretendemos, assim, destacar a possibilidade, compósita e contraditória, potencialmente inerente ao exercício, à prática e ao aprofundamento das autonomias escolares.

De acordo com esta dinâmica autonómica, as pessoas tanto agem e executam de conformidade com uma dada cultura partilhada por crenças, ideologias e convicções, mais ou menos consensuais e genéricas, como são criadoras e inovadoras de sentidos, quando atribuem novos significados e leituras interpretativas e intersubjectivas do mundo, sendo autores autónomos no microcosmos escolar.

Trata-se, então, de aceitar a tensão dialógica que mantém em permanência a “complementaridade contraditória” (Correia, 1998: 183) e o

envolvimento participativo de *uma agência humana* crítica para o desenvolvimento e aprofundamento das autonomias.

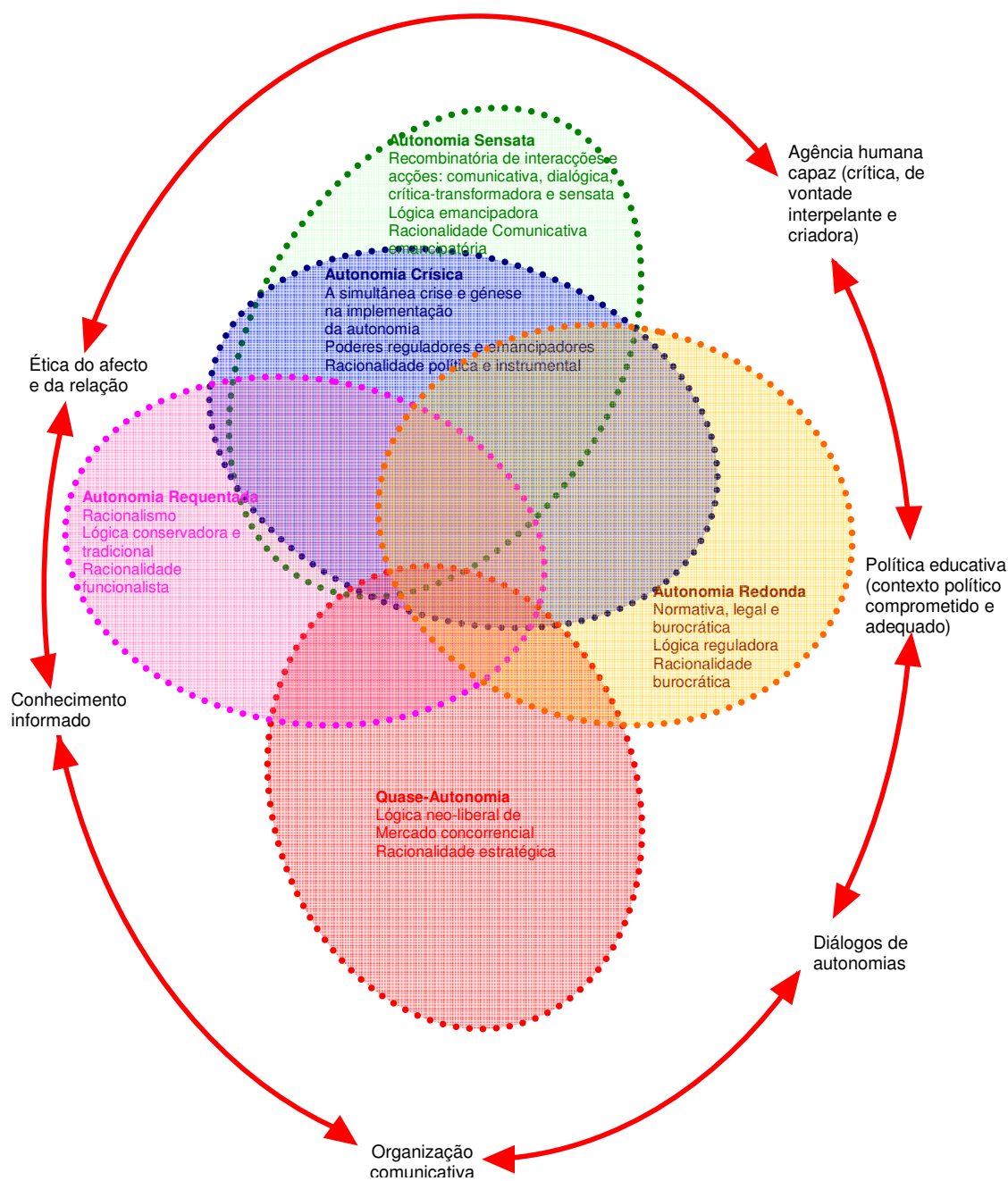


Figura V.2. Construção dinâmica das autonomias escolares

O estudo da escola LP reportou-nos a uma autonomia que se desenvolve num quadro compósito, controverso e de *crise* e com défice de pessoas, que nos levou a considerar (denunciar) que a crise da autonomia emerge no seu próprio modo de génese – autonomia crísica – e a identificar práticas de autonomia requentada, quase autonomia e de autonomia redonda que a definem e sustentam.

Contudo, e paradoxalmente, estes sinais de crise permitem compreender novas oportunidades. Com efeito, ninguém pode suprimir totalmente a capacidade de decisão e acção dos actores sociais, pois existe sempre uma margem de autonomia, ainda que relativa, crísica, resistente ou silenciosa e que resulta do querer e da autoria dos sujeitos. Assim se torna possível pensar uma pedagogia da autonomia crísica, fundada no desejo do desenvolvimento de outras autonomias (mais) sensatas em que se exija maior investimento, implicação, conhecimento informado e aprofundamento da autonomia através de *uma política educativa reivindicada e mediada pela agência humana*.

Quando diversos autores chamam a atenção para o carácter da mudança em educação e para o papel dos professores na mudança, apresentam o seu discurso baseando-o num contexto mais abrangente da mudança, em que os desafios se colocam num quadro sócio-histórico de transição e recomposição que não é alheio às questões da modernidade e aos perigos, riscos ou crises sociais destes tempos incertos e paradoxais.

Neste sentido, Hargreaves (1998) aborda a mudança dos professores, enquanto Lopes (1999; 2001; 2007) trata das crises de identidade na docência; ambos, em certa medida, apontam um processo crísico da vida contemporânea, com repercussões específicas na vida organizacional.

Se considerarmos, como Grácio (1995) e Lopes (1999), que a escola foi pensada para instruir e emancipar e que o principal material de trabalho dos professores seria o saber emancipatório, isto leva-nos a olhar criticamente o trilho desenhado nas escolas ao longo destes tempos, estruturado no poder regulatório do discurso de modernização, conseguido pela racionalidade dominante, e a equacionar novas possibilidades ligadas à estruturação de

novas relações sociais baseadas na autonomia, no diálogo, na comunicação e interação, no sentimento e na solidariedade, na compreensão, numa concepção social e solidária do ser humano.

Como afirma Jennifer Nias (cit. Lopes, 1999: 348), porque “a lentidão glacial das mudanças em educação é um truísmo, [...] para se pensar e fazer a mudança em educação tem de se começar por entender a permanência”; talvez o entendimento da permanência contribua para compreender, ou pelo menos contextualizar, o excesso de resistência, de adaptação e de constância que sempre se viveu nas escolas. Para se fazer a mudança em educação seria, então, necessário estudar (analisar e compreender) as “velhas” práticas, as que se mantêm inalteráveis por longos períodos de tempo.

Com efeito, tal como entre ideias e práticas ou entre expectativas e condições de exercício, entre a construção da autonomia individual e a construção da autonomia colectiva há um hiato. Para o ultrapassar, defendemos que é necessário aprofundar (transgredir) a autonomia, isto é, construir uma autonomia de acção sensata, comprometida na escola. Comummente sabemos que não são as definições, por mais elaboradas que possam ser, que determinam as práticas dos actores. A este propósito, relembre-se Hameline (1995: 46) sobre a análise do agir, quando afirma: “É inegável que o percurso da acção sensata passa pela promoção do actor a conhecedor da sua acção”.

É deste ponto de vista que reconhecemos centralidade à agência humana no desenvolvimento de uma escola autónoma. Ao procurarmos elaborar esta perspectiva, tentamos integrar a questão da agência nas questões da autonomia e do poder da pessoa humana; quisemos valorizar a complexidade inerente ao comportamento humano e criticar visões essencialmente racionalistas e predeterminadas, isto é, burocratizadas.

Em termos de balanço, refuta-se a visão meramente económica para a análise dos contextos de interação humana, porque leva a uma desumanização da sociedade, apontando nas pessoas unicamente o seu aspecto económico. Preferimos outra inquietude para analisar estes tempos incertos e, por isso, retomamos a discussão do *homem e sua humanidade*. Como já referimos, Heidegger (2000) apresenta uma reflexão na qual afirma a

existência de dois pensamentos no homem: *o pensamento que calcula* e *o pensamento que medita*. Se pensarmos nas suas definições dos dois tipos de pensamentos, compreendemos a relação que propõe entre o poder da técnica, da ciência contemporânea e da relação do homem com o que existe. O pensamento que calcula é rápido, eficaz e oportunista e nunca chega a meditar; o pensamento que medita exige esforço e treino apurado e é demorado. Contudo, se um dia usarmos um só tipo de pensamento, se por exemplo o pensamento que calcula fosse o *único* permitido, as pessoas perderiam a sua unicidade e especificidade de serem um ser capaz de reflexão. Esta dimensão de reflexão, de intimidade, de proximidade a si próprio é a maior liberdade das pessoas e a oportunidade para o desenvolvimento de uma agência humana. Realçam-se, assim, as particularidades do *ser humano*, a complexidade da personalidade, das atitudes e contradições, dos desejos e das razões humanas; isto é, sublinha-se a vontade, o querer “ser e fazer” e a necessidade de reconhecimento, de prestígio, de valor e de dignidade. A compreensão e a interpretação dos fenómenos sociais e humanos logicamente que afectam a forma de pensar e de estar no mundo e exigem que se valorize um conhecimento crítico e intersubjectivo que responda com outra confiança e melhor aos paradoxos.

Tudo isto pretende salientar que a par da complexidade do mundo e no confronto das nossas decisões imperam atitudes de autonomia e capacidades de pensamento e que, na complexidade dos raciocínios, não são dispensadas articulações compósitas entre razões, emoções e liberdade subjectiva.

Desenha-se, então, um apelo ao conhecimento de nós próprios e das nossas relações, salientando outras formas aprofundadas e democráticas de saber e de viver. No essencial, ao introduzir-se a questão central da *agência humana*, exigem-se mudanças pessoais e nas organizações sociais. Privilegia-se a intervenção e o estudo da autoria e da acção em cooperação, com base nas perspectivas interaccionistas, acentuando-se a intersubjectividade das pessoas para a compreensão das organizações.

Foi através da defesa de uma agência humana capaz e mobilizada nos contextos organizacionais que identificámos caminhos de aprendizagem e de desenvolvimento na, da e para a autonomia escolar, pretendendo discutir a

autonomia como uma solução e não como um problema. Adoptámos, assim, uma perspectiva radical; ao desejar para a escola o desenvolvimento de outras autonomias – autonomias sensatas (Hameline, 1995) – consideramos o aprofundamento da autonomia ao serviço da comunidade educativa como um bem comum e que exige coragem na e para a liderança numa escola autónoma (Jablin, 2006).

A autonomia sensata entendida como uma mudança radical constrói-se na resposta a questões radicais: para que serve a autonomia sensata? Em que difere da autonomia crítica ou de outras formas de autonomia? Qual a sua especificidade?

As autonomias sensatas são autonomias renovadas e alargadas. São autonomias de recomposição da acção. A autonomia sensata pode ser entendida como um constructo que se refere a uma agência humana enquanto lugar de mediação, que é capaz de criar, de integrar e transportar formas originais e singulares (radicais) de superação de dicotomias. Uma autonomia que se aprofunda ao fazer o novo com o velho, reinterpretando ou reactivando as culturas herdadas de cada escola, e onde se podem combinar lógicas emancipadoras e reguladoras e diversos poderes (num elevado nível de complexidade e de recomposição). Hameline (1995: 40) define um “lugar mediano” para a acção quotidiana do professor anunciando para a acção sensata três teses: “que a acção é instrução, que o máximo é indesejável, que tudo se passa no ‘entre’”. No aprofundamento desta perspectiva, o autor desenvolve a ideia do agir enquanto “processo, a duplo título” (*ibidem*: 41), querendo com isto realçar o entrelaçar da acção – “só há acção enredada” (*ibidem*) – um fazer e desfazer constante que exige um exercitar permanente num dado contexto: “quem faz e desfaz os nós encara o processo de forma quase autónoma” (*ibidem*: 42).

Neste processo de instrução da acção existe contradição, mas também instrução do próprio actor; na medida em que as coisas têm ordem humana, é a acção humana que determina e avalia das prévias intenções. Todos os actores no seu fazer se afastam das intenções ou objectos pela razão de, por livre iniciativa, terem iniciado o caminho; portanto, a acção “não se revela

forçosamente sensata [...] a acção concentra mas também dispersa” (*ibidem*: 42-43).

A acção permite ao actor aceder ao conhecimento. Afirma Hameline (*ibidem*: 43) que “O actor instruído pela acção, e por isso mesmo sensato, é aquele que, compreendendo o que de facto construiu, se liberta dessa devoção”. Nesta perspectiva, a autonomia sensata é uma autonomia de acções combinadas e criativas, porque inventadas, mas também moldadas pela escuta e pela coragem, que se constituem em princípios de solidariedade e de comunicação. Está-lhes subjacente uma ética estruturada na subjectivação, na liberdade de acção responsável, no afecto e na relação.

A autonomia sensata desenvolve-se como uma instância de acção conjugada, realizada por actores que, como mediadores discursivos, reconstroem sentidos em espaços contraditórios. No limite, a autonomia sensata constrói-se na radicalidade de uma agência humana (local) que reage à multiplicidade de lógicas híbridas produzidas no espaço educativo e se refere a pessoas – sujeitos que constroem (e interpretam) as narrativas e se narram nelas de modo processual e dialógico, usando uma epistemologia da controvérsia e da escuta (Correia, 1998).

A procura e o desenvolvimento de autonomias sensatas necessita de um comprometimento político adequado que favoreça as condições para uma acção de vontade e responsabilidade dos actores e que se realiza numa *praxis* criativa, incerta e relacional, que se pratica ao serviço e para o bem da comunidade escolar e é sujeita a avaliação, ao autocontrolo e ao querer de sujeitos decisores.

Todavia, exercitando os meios de desenvolvimento de uma acção paradoxal e de cariz sensato, existe o perigo do exagero, da insensatez de desejar o máximo. Há, por isso, que cuidar do discurso da excelência e da lógica mercantil. Como diz Hameline (1995: 47-48), “o excelente não é um acumulador: não arrebatava todos os prémios. A marca da excelência [...] é produzir recursos a partir dos constrangimentos: aqui impõe-se o óptimo”.

As autonomias sensatas são exigentes, pois, como dissemos, se estruturam numa ética composta pela subjectivação e pela liberdade, no respeito da pessoa humana. São também combinatórias de tipos de acção –

dialógica (Freire), comunicativa (Habermas), sensata (Hameline) e transformadora ou crítica (Giroux) – levadas a cabo por uma agência humana autónoma que, na sua interacção complexa, se desenvolve numa “organização escolar comunicativa”.

Esta perspectiva sublinha a dimensão política da educação e dá visibilidade à acção individual (autonomia pessoal) e à educação colectiva, ao agir organizacional e comunicacional, aos actores. Realça ainda os contextos (desejados enquanto contextos de autonomia relativa) de interdependências comunicacionais e relacionais com que se constroem a(s) possibilidade(s) autonómica(s). Estas oportunidades devem ter também em conta a proposta (por nós já referida), que é defendida por Lopes (2007), de uma “política pedagógica”, de “capacitação colectiva dos professores” e de uma nova profissionalidade baseada mais em autoria e conhecimento (vale dizer autonomia) e menos em execução.

Ao enunciar as autonomias sensatas neste (novo) paradigma de recomposição, defendemos o aprofundamento da autonomia enquanto autoria responsável e solidária ao serviço da comunidade educativa. No essencial, ao introduzirmos a questão central da *agência humana* na construção e reconstrução social e cultural da comunidade escolar, privilegiamos a dimensão do estudo da acção, através da qual os actores agem com conhecimento rigoroso e atribuem sentidos autónomos à sua acção sem recusarem as dimensões afectivas e emocionais que inevitavelmente acompanham as pessoas. É no seu fazer (e querer), em acção combinada, que os actores reconstroem uma pedagogia da autonomia crísica e aprofundam autonomias sensatas que (re)fazem livremente as autonomias de cada escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS
DIÁLOGOS SOBRE AUTONOMIAS

“A prudência está fora de circulação, é o que sustento. É preciso saber desenvolver um pensamento audacioso que seja capaz de ultrapassar os limites do racionalismo moderno e, ao mesmo tempo, de compreender os processos de interação, de mestiçagem, de interdependência que estão em acção nas sociedades complexas”

(Maffesoli, 1998:37)

Elegemos como tema de estudo a autonomia e mais especificamente a autonomia escolar. Ao longo do trabalho, apresentámos introduções em cada capítulo e elaborámos pontos sinópticos frequentemente, procedendo ainda, na transição entre os capítulos, ao registo de comentários, articulações e ligações. Na apresentação da pesquisa empírica, seguimos minuciosamente todos os passos do percurso, procedendo à exposição da organização, da fundamentação epistemológica e metodológica, da recolha exaustiva de dados e do seu procedimento de análise. Na interpretação, seguimos um procedimento análogo de caracterização de cada uma das cinco categorias encontradas, através de uma introdução, de um desenvolvimento e de uma síntese conclusiva, finalizando a apresentação do *estudo empírico* com uma síntese interpretativa que clarifica a articulação entre o “vaivém” do pólo teórico e do pólo empírico e que, por sua vez, (d)enuncia uma perspectiva conclusiva para o estudo.

Apesar das questões que fomos levantando ao longo do trabalho e do esforço de concretização das ideias, entendemos ser possível afirmar que conseguimos estabelecer um patamar de compreensão (e não de conclusão) para o estudo da autonomia. Por outro lado, e dada a forma como organizámos este trabalho, não se trata de apresentar conclusões, mas sim de proceder a mais algumas considerações finais que permitam perceber o caminho “vivido” e anunciar novas pistas ou olhares que possibilitem prosseguir na procura de novos horizontes de estudo e compreensão.

Por isso, e se assumimos neste estudo a génese da construção da autonomia escolar, salientamos que qualquer análise ou balanço sobre ela tem de ser provisório e inacabado. Procurámos perceber a génese e a implementação da autonomia escolar na governação da escola pública secundária decorrente da proposta de aplicação do Decreto-lei 115-A/98 que regulamenta o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos. Na génese da autonomia escolar, encontrámos a crise no seu duplo significado de risco e de oportunidade de mudança.

Sem dúvida que se tentou aprofundar a problemática da autonomia, e neste estudo algumas ideias (perguntas) foram enunciadas. Por um lado, a questão: será a autonomia moderna? Por outro lado, e dado o enfoque na autonomia, esclareceu-se a polissemia dos discursos sobre a(s) autonomia(s), (a representação social), assumindo-se que para as pessoas ela se reporta a uma experiência individual e subjectiva ligada à vivência de sujeito autónomo, com impacto no quotidiano escolar dos alunos e dos professores (e de todos os agentes de educação) num contexto organizacional de autonomia escolar. Especificamente, interessou-nos também compreender o conjunto de novas possibilidades que serão reforçadas no exercício de autonomia escolar (por exemplo, lógicas de mercado, de estado, de comunidade) e observar o impacto destes poderes emancipatórios e/ou regulatórios nos professores e nos alunos. Ora, no conjunto de hipóteses de possibilidade autónoma desenhada no cenário educacional para o governo da escola, o desenvolvimento da construção social da autonomia evidencia um contexto de interdependências e de intersubjectividades, de acção colectiva organizada, em que a *agência humana* assume *um* lugar central. No aprofundamento da governação autónoma da escola pública, tornou-se evidente a exigência de agentes capazes de se governarem a si próprios e às coisas. Até porque os professores nos órgãos de direcção e gestão da escola estudada referiam, frequentemente, as pessoas na organização escola (a agência humana) como fundamentais ao desenvolvimento de verdadeiras práticas de autonomia.

Dividimos, então, o trabalho em três partes, o pretexto (a que correspondem os Capítulos I e II), em que enunciámos as preocupações e motivações iniciais sobre a problemática e onde discutimos a autonomia como resultado do projecto da modernidade. Para o efeito, analisámos o processo da modernidade nos domínios da história, da filosofia, da ciência, da organização e da educação, discutindo a autonomia nos seus princípios e dimensões e nos diferentes momentos da modernidade e assumindo a designação plural de autonomias (Capítulo I). Fundamentámos este desenvolvimento num paradigma emergente em que se impõe a necessidade de conhecimento sobre o ser humano (razões e emoções), sobre a importância do encontro consigo e com os outros, numa lógica da subjectivação; em que existe individuação e partilha solidária do outro. Considerámos que, no limite, estas aberturas a si e ao outro são efectivamente dinâmicas e duas perspectivas da mesma coisa, assumindo-se a autonomia como uma prática de liberdade de decisão, de escolha, de vontade e, portanto, de autoria.

No Capítulo II, aprofundaram-se os princípios de regulação, emancipação e autonomia, dando-se conta das tensões e dos paradoxos que envolvem estes conceitos em educação e especialmente na escola. Perguntámos: Em que consiste a regulação? E a emancipação? Como definir práticas emancipatórias e/ou regulatórias? E ainda: Como enunciar o conceito de autonomia e identificar quais são as representações sociais dos actores? E quais os pendores que prevalecem no processo de génese da autonomia dado termos a permanência, em simultâneo, de duas lógicas diferentes – a emancipatória e a regulatória?

Nos impasses e visões conflituantes de autonomia, e nessa perspectiva, configurámos uma tipologia da autonomia: a autonomia requentada, a quase-autonomia, a autonomia redonda, a críscica e a sensata. Concluiu-se com a argumentação de um diálogo conceptual entre a autonomia, a regulação e a emancipação.

Do pretexto pode ainda dizer-se que, se se quer uma autonomia escolar, é necessária uma autonomia pessoal. Vários são os autores que propõem perspectivas radicais para a análise actual; Young (cit. Estêvão, 2004) propõe na análise da justiça um “conceito relacional e multidimensional” e define-o

como “eliminação da dominação e da opressão institucionalizadas”. No estudo do conceito de autonomia escolar, foi para nós claro que este é um conceito relacional e plural; perseguindo mais autonomia, a escola emancipa-se e resiste à dominação e à sua adaptação enraizada e burocratizada da escola.

O contexto de autonomia escolar e o aprofundamento do desenvolvimento da autonomia tendem a evidenciar a tensão e até a coexistência no mesmo actor educativo do pilar regulatório (que evidencia políticas e orientações predeterminadas e de controlo do estado ou do mercado e exige a conformidade às regras) e do pilar emancipatório (que prioriza políticas e orientações de liberdade, independência, igualdade e criticidade).

Na segunda parte do texto, temos também dois capítulos (III e IV) em que configurámos um quadro de referência teórica. No Capítulo III, partimos dos contributos das teorias organizacionais e das teorias da comunicação para começarmos por dar uma panorâmica sobre a administração educacional e analisarmos a escola pública como organização através dos contributos dos modelos explicativos, burocrático, político, da ambiguidade e cultural. Em seguida, partimos da assunção da escola como espaço de relação e de interacção e usámos ambas as teorias (organizacionais e comunicacionais) para explicar e compreender a comunicação e a interacção como um denominador comum nas organizações enquanto “invenções humanas” (Greenfield, 1993: 7) e enquanto espaços compósitos e de ligações complexas de agir organizacional e comunicacional de uma dada agência humana. Neste âmbito, inquirimos as pessoas sobre uma representação de autonomia escolar sujeita à sua própria experiência de autonomia. Ao longo do texto, passámos de uma lógica de denúncia para uma lógica de interpelação e de interpretação. Finalizámos a propor e a defender uma organização comunicativa autónoma sustentada no reconhecimento de uma ética do afecto e da relação, em que a dimensão do sentimento é comum, presente e continuada (entrelaçada) nas propostas, mas ainda menosprezada nos contextos de acção colectiva, como referem os membros dos órgãos de governo da escola LP sobre a falta de reconhecimento e de cooperação por parte dos pares, que julgam e não assumem ou partilham responsabilidades, o que gera desânimo e solidão para

os decisores, ainda que haja um ideal de mudança, de transformação da escola pública que temos na que queremos.

A escola como uma organização comunicativa sustenta-se também num legado Freireano e de todos aqueles que defendem a educação como prática de liberdade, que se realiza na defesa para a escola pública de um destino comunitário, de uma gestão democrática e de um financiamento de Estado. Este querer funda-se num saber emancipatório ao serviço da comunidade; um querer de aprofundamento que enuncia autonomias responsáveis e é gerador de entendimentos complexos com sentido para todos e cada um.

No Capítulo IV, analisam-se as políticas educativas, principalmente nas duas últimas décadas, de 1986 a 2006, enquadrando a governação das escolas e analisando a autonomia proposta pelo modelo, tendo em conta as tendências de repolitização da escola e os poderes políticos que se vão evidenciando.

Há efeitos concretos que a autonomia induziu ou pode induzir nas escolas. Em primeiro lugar, a autonomia facilitou o aparecimento no espaço público do debate e da pluralidade de possíveis definições, legítimas e concorrenciais para o conceito de autonomia. A autonomia favoreceu também nos discursos de educação uma diversidade plural de compreensões e de legítimas preocupações para o universo escolar. Ao nível político, intensificou os discursos da descentralização e da territorialização das políticas educativas.

Daqui resultou querer saber sobre qual o papel do Estado com o compromisso nacional da autonomia das escolas enquanto garante de maior participação, democraticidade e igualdade de oportunidades. Assistiríamos a um Estado que aliviou as suas responsabilidades na Educação, que intensificou os mecanismos reguladores de garante dos propósitos e que evidenciou comprometimento político adequado e partilhado com os actores escolares, particularmente com aqueles que estariam no governo das escolas? Concluiu-se neste capítulo que há, de facto, um forte sentido político para a construção da autonomia escolar e para o impacto que diferentes políticas terão ao nível do desenvolvimento autónomo a ocorrer nas escolas através da agência humana.

Na terceira parte, o contexto, através da oportunidade de apresentação empírica, caracterizámos a escola LP e enfatizámos *o discurso directo* dos que governam a escola, mas também enunciamos, denunciámos e anunciamos as autonomias em todas as suas dimensões, princípios e paradoxos, procurando dar à escola e aos actores educativos e decisores a centralidade devida para a implementação e a construção dos diferentes momentos de autonomia. Sustentámos para a agência humana as exigências do conceito de autonomia para a sua realização efectiva: conhecimento, liberdade, responsabilidade e vontade, a cada um e a todos os actores escolares, ainda que em diferentes níveis e graus de realização. Assumimos a génese e a sua consolidação numa autonomia crísica e defendemo-la numa pedagogia da autonomia crísica à autonomia sensata. Novas interrogações se tornam desejáveis: Será possível uma pedagogia da autonomia e da emancipação para a escola? Ou será suficiente perguntar por uma pedagogia emancipatória, como a definiu Rui Grácio (1995)? Ou ainda questionar uma autonomia da pedagogia da autonomia, como refere Freire (1997a), em que a coexistência dos conceitos de regulação e de emancipação se tornam centrais?

Através de uma síntese interpretativa do capítulo elaborámos um quadro complexo, radical e dinâmico que intitulámos “da possibilidade da autonomia crísica às autonomias sensatas” e que pretende debater a construção dinâmica das autonomias escolares, no limite, discutir conjuntamente as autonomias enquanto problema e solução.

No âmbito sóciocrítico da Escola de Frankfurt e da Teoria Crítica, considerámos Habermas, Giroux e Adorno nos seus contributos para o entendimento das escolas simultaneamente enquanto espaços de constrangimento e adaptação cultural e social e como espaços de valorização pessoal (de capacidades comunicativas e relacionais) e mobilização cultural e social. Nesta perspectiva, defendemos uma combinatória de acções humanas para a autonomia de uma agência humana capaz, a que aliámos (para além dos citados) também Freire e Hameline.

Refere Giroux (1986: 36), a propósito da teoria crítica e de acordo com a Escola de Frankfurt, que esta se “torna uma actividade transformadora que se

vê a si própria como explicitamente política e se compromete com a projecção de um futuro até agora não realizado”. Logo, para a teoria crítica trata-se de procurar e lutar por um mundo sem injustiças, melhor e mais humano.

Nóvoa (1995: 10) afirma que “As realidades educativas são paradoxais e, muitas vezes, contraditórias. Todo o esforço teórico para as tentar compreender tem de fugir às linearidades explicativas e reflectir a complexidade das posições em confronto.”

Não se trata, para superar a crise de autonomia, de a combater; pelo contrário, importa considerá-la e até integrá-la. A autonomia crísica não é uma visão pessimista e não deve ser encarada como ameaça ou desconfiança, é antes algo que existe e que importa integrar. Ela é imprevisível e tem vários riscos e, também por isso, é desafiante.

Relembra Sennett (2001: 47): “As condições de tempo no novo capitalismo criaram um conflito entre carácter e experiência, a experiência do tempo desconexo a ameaçar a capacidade das pessoas formarem o respectivo carácter como narrativa sustentada”. Como lembra o autor, o mundo nunca teve estabilidade e as pessoas habituaram-se a várias formas improvisadas de sobrevivência, mas “O que há de peculiar na incerteza de hoje é que existe sem qualquer desastre histórico iminente; em vez disso está tecida nas práticas quotidianas de um capitalismo vigoroso.” (*ibidem*).

No que à crise da escola diz respeito, pode afirmar-se o seu sentido pedagógico, a sua especificidade, relacional, comunicacional e organizacional, enquanto ordem e burocracia, o que impede uma governação democrática e democratizadora e limita a autonomia, entendida na modernidade como liberdade, autoridade e independência, e ligada intimamente à democracia.

Já em 1995, Verdasca, a propósito da governação da escola, referia uma certa desorientação, uma falta de sentido e de compromisso político, o que inevitavelmente tinha originado “indiferença, descrença e perda de confiança social” (1995: 18) no microcosmos escolar. A pertinência e a actualidade deste olhar faz-nos esquecer que se passaram doze anos.

Ribeiro (2006) aponta a educação no meio da “crise” e, sustentado em Maffesoli (2003), assinala a “mudança histórica que está em curso no plano das mentalidades e se revela em expressões comportamentais por vezes

extremadas” (cit. Ribeiro, 2006). Muitas pessoas não se revêem nestas mudanças; no entanto, ninguém fica indiferente e, no que à educação diz respeito, o autor afirma que esta foi “surpreendida no meio da *crise*, enredada entre as mentalidades em ebulição e a crescente anomia dos comportamentos” (*ibidem*); o que falta saber é até que ponto a educação é vítima desta situação ou um dos principais responsáveis, dado que sempre que ocorreu mudança a educação marcou presença. Por conseguinte, e dado o contexto actual, os professores portugueses sentem-se “atormentados” (*ibidem*) pelo seu enquadramento cultural e institucional, “sentem a sua eficácia funcional diminuída, o seu estatuto sócio-profissional desqualificado e a sua dignidade ofendida, ou mesmo a sua saúde psíquica abalada” (*ibidem*).

A importância do estudo das escolas como espaços comunicacionais, relacionais, isto é, sociais, contém níveis únicos de especificidade que permitem não reflectir exclusivamente na escola a sociedade desenvolvendo-se apenas numa determinada interacção. Nesta lógica, Giroux (1986: 139) fala que as “teorias de resistência aprofundam a nossa compreensão de autonomia relativa” o que, por sua vez, aumenta a frequência das contradições. Com este sentido, afirma: “A noção de autonomia relativa é desenvolvida através de várias análises que apontam os ‘momentos’ não-reprodutivos que constituem e apoiam a noção crítica de acção humana” (*ibidem*).

Nesta perspectiva, também os alertas de Sennett (2001) nos são úteis: “o capitalismo de curto prazo ameaça corroer o carácter, particularmente as qualidades de carácter que vinculam os seres humanos uns aos outros e conferem uma sensação de eu sustentável a cada um” (*ibidem*: 41).

Para Giroux (1986: 139), importa “O papel atribuído à acção humana e à experiência como elos mediadores centrais entre os determinantes estruturantes e os efeitos vividos.”

Mais especificamente, e sobre os decisores no governo da escola autónoma, deve considerar-se quer a “coragem” quer a “coragem cívica” que nos são apresentadas, respectivamente, por Jablin (2006) e Giroux (1986). Jablin (2006), a propósito do desenvolvimento dos estudos sobre liderança e na defesa de um conhecimento transversal de e na liderança ao serviço do bem comum, apresenta a ideia da coragem considerando-a através de “três

modelos: a disposição para correr riscos, a conscientização, o poder e o medo, por vezes, elaborado” (*ibidem*: 102).

Também Giroux (1986: 158) capta esta noção e defende, para uma prática transformadora, a “coragem cívica”, considerando-a central e representativa de “uma forma de comportamento no qual a pessoa pensa e age como se vivesse numa democracia real. É uma forma de bravura que tem por objectivo explodir as reificações, mitos e preconceitos”.

Procurou-se, então, neste trabalho, e na linha de Sousa Santos (1998), formas de conhecimento que, apesar de informadas, sejam, também, figuras de um conhecimento compreensivo e íntimo capaz de nos unir pessoalmente e autonomamente ao que estudamos.

Vale agora perguntar o que mudou e de que lado estamos?

Não se pretendeu com este trabalho ficar por “uma sociologia da denúncia” (Correia, 1998 :109). Foi nosso objectivo enunciar um papel comunicacional e activo de acção humana re combinado numa lógica compósita de acções (sensata, comunicacional, dialógica e crítica) que acompanhassem “a construção de compromissos locais estruturados na complementaridade contraditória e instável de lógicas de justificação múltiplas e diversificadas” (*ibidem*), mas também novas e criativas, isto é, numa “lógica de interpretação” (*ibidem*).

Porventura, neste trabalho prevaleceu um discurso psicossociológico e, por momentos, filosófico, da educação, mas, assim sendo, ele só fará sentido se entendido como contributo para compreensão de um objecto híbrido – a autonomia – carregado de ambiguidades e contradições, mas exigindo uma agência humana mediada e capaz na sua originalidade e autoria para a superação de “complementaridades contraditórias” (*ibidem*: 183) em contextos políticos empenhados e de compromisso adequado.

Como refere Estêvão (2004: 89), “Por aqui se vê que a autonomia pode constituir-se num verdadeiro desafio para a escola, tornando-a mais visível como um espaço político de estratégia e de resistência dos actores, de

reactivação de sub culturas escolares, de recriação de quadros informais de sociabilidade e de poder” de visibilidade de uma agência humana afectiva e comunicativa que diariamente constrói “uma cara da escola”. Apesar de pretendermos discutir a autonomia como uma solução, assumimos o seu carácter dual de problema e solução, isto é, “de facto, a autonomia pode conduzir a escola a desconectar-se do seu meio envolvente e a investir na fidelidade e no amor à estabilidade, tornando-se por isso, e paradoxalmente, num factor de precariedade e de empobrecimento” (Estêvão 2004: 8); mas, e seguindo ainda o autor, “a situação de autonomia pode igualmente levar a escola a enfraquecer as suas dependências verticais e a reforçar quer as solidariedades horizontais quer os mecanismos intermédios de regulação” (*ibidem*).

Nesta perspectiva, cabe à agência humana das escolas aproveitar “o contágio” que mais lhes convém na situação em causa, empenhando-se colectivamente num projecto educativo que reivindique aprovação e compromisso político apropriado para o serviço à comunidade local.

Estamos do lado de um conhecimento novo e aprofundado que eleve o interesse e o desejo de construção de uma escola mais autónoma, justa e de satisfação para professores, estudantes e comunidade, que, no seu colectivo cooperativo, sejam capazes de reivindicar e de reabilitar a escola na sociedade. Tarefa difícil mas não impossível. Atente-se nas perspectivas de Maffesoli, Hameline, Lopes e Ribeiro, enquanto esperança, alertas ou pistas e caminhos possíveis e desejáveis.

Maffesoli (1998) defende uma racionalidade aberta, de experiência sensível, e que denomina de uma razão sensível de paixões (erótica). Na explicação e compreensão dos fenómenos sociais complexos, alerta-nos para que “esse esquecimento progressivo do pensamento ‘erótico’, isto é, de um pensamento amoroso da vida em sua integralidade, tende a favorecer uma atitude normativa e justificativa” (*ibidem*: 44). Neste âmbito, apela à expressão sinérgica da razão e do sensível, porque “O afeto, o emocional, o afetual, coisas que são da ordem da paixão, não estão mais separados em um domínio à parte, bem confinados na esfera da vida privada” (*ibidem*: 53); por

consequente, só uma racionalidade que tem “uma espécie de entusiasmo” (*ibidem*) é capaz de explicar a totalidade dos fenómenos sociais e humanos.

Hameline (1995: 38), sobre a pedagogia ou a prática educativa enquanto prioridade racional de desenvolvimento de um processo num determinado produto, afirma: “A racionalidade exprime-se onde opera a economia das emoções. Consta-se, prevê-se, avalia-se e descreve-se o modo como *isto* funciona e porque é que funciona”. O autor pretende, assim, alertar para os riscos de uma racionalidade olímpica de subjugação única do pensamento à racionalidade e nunca ao sentimento e socorre-se da seguinte afirmação de Filloux (1974, cit. *ibidem*): “a inteligência surge exclusivamente no prolongamento das paixões, nunca antes”.

Quando defendemos uma nova autonomia, e na linha de Lopes (2007), trata-se de criar novas autonomias individuais capazes de gerar novas autonomias colectivas, portanto, “gerar uma relação social real” (*ibidem*); esta construção, para a autora, “é uma relação social genuína, próxima, concreta, auto-regulada (até onde deve deixar de o ser) e cooperante, que tem a forma de identidade colectiva” (*ibidem*); este gerar de “relação social real” é em tudo idêntica ao desenvolvimento de uma autonomia sensata, isto é, uma autonomia auto-regulada pela acção e pela interacção, que exige elevados níveis de intercompreensão. Nos termos de Ribeiro (2006), seguindo Csikszentmihalyi, estamos perante uma *personalidade autotélica*¹ e que consiste numa pessoa que “transforma facilmente potenciais ameaças em desafios agradáveis e, deste modo, conserva a sua autonomia interior” (*ibidem*).

Diálogos de autonomias é o desejo conclusivo desta tese, no que diz respeito aos contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia na escola secundária, anunciado no (D)enunciar a autonomia.

Na nossa perspectiva, a autonomia precisa de aprofundamento e quando admitimos que esta possa acontecer através de uma autonomia sensata é porque acreditamos que esta assume uma mudança radical no olhar de autonomia, que exige lidar simultaneamente com o risco e a confiança, na

¹ Segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa – Novo Aurélio Séc. XXI*, diz-se do que não tem finalidade ou sentido além ou fora de si e que portanto é completo em si mesmo.

perspectiva de Giddens que significa um aumento de *reflexividade social*, isto é, pensar constantemente e reflectir sobre as diferentes perspectivas e as circunstâncias das nossas interacções quotidianas. De certo modo, pressupõe uma maior democratização, a um nível em que as relações (e as interacções) se fundamentam numa epistemologia da escuta, da controvérsia e da comunicação, capaz de avançar na compreensão e no respeito solidário. No limite, fazendo jus a uma organização comunicativa para e na escola.

Diálogos de autonomias resulta, também, de uma leitura interpretativa da dinâmica das autonomias escolares (Figura V.2, Capítulo V). Admitindo a possibilidade plural de autonomias, estas concebem-se quer na hipótese de se expressar cada autonomia por si, quer nas suas diversas e complexas variações. Sintetizando: a autonomia requeitada constrói-se num racionalismo de lógica conservadora e tradicional, isto é, numa racionalidade funcionalista; a quase-autonomia desenvolve-se numa lógica neoliberal de mercado concorrencial para a educação e, portanto, evidenciando uma racionalidade estratégica; a autonomia redonda estrutura-se na norma e no procedimento legal de poder autoritário e de lógica reguladora, numa racionalidade burocrática; a autonomia críica pode espelhar a simultaneidade das autonomias anteriores, bem como a sua existência *per si*, e ainda a leitura da génese da autonomia e da sua implementação enquanto crise de autonomia onde se espelham poderes reguladores e emancipadores, numa racionalidade política e instrumental, a maioria das vezes confusa e paradoxal e até de entropia, e também por isso desencadeadora de outras possibilidades radicais; a autonomia sensata é, assim, renovada e criativa, realça as interacções humanas nas suas razões e emoções, logo, traz-nos a centralidade de uma agência humana exigente – de conhecimento, de ética, de interesse e de vontade (uma agência humana de “razão sensível de paixões”). Esta expressa-se criticamente numa lógica de racionalidade emocional que é e anuncia uma racionalidade comunicativa e emancipatória.

Toda esta dinâmica é mediada por um conjunto de acções e relações exigentes, sintetizadas e multirreferenciadas nas seguintes ideias: numa agência humana – capaz, crítica, de vontade interpelante e criadora –, numa ética do afecto e da relação e num conhecimento informado, vividos em

diálogos de autonomias, numa organização comunicativa que reivindica uma política educativa comprometida com as pessoas e as comunidades locais, de modo adequado e continuado, para o compromisso de aprofundamento da autonomia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

A

- ABRANCHES, G. e CARVALHO, E. (1999). "Linguagem, Poder, Educação: O Sexo dos B, A, BAS", *Cadernos de Co-Educação*, Universidade de Coimbra.
- ADORNO, T. (1998). *Educación para la Emancipación*. Madrid: Morata.
- AFONSO, A.J. (1995). "O Novo Modelo de Gestão das Escolas e a Conexão Tardia à Ideologia Neoliberal", *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 73-86.
- AFONSO, A.J. (1997). "O Neoliberalismo Educacional Mitigado numa Década de Governação Social-Democrata. Um Contributo Sociológico para Pensar a Reforma Educativa em Portugal (1985-1995)", *Revista Portuguesa de Educação*, 103-137.
- AFONSO, A.J. (1998). *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Universidade do Minho.
- AFONSO, A.J. (2001). "Emancipação ou Emancipações? A Educação entre a Crise das Metanarrativas e a Hipervalorização dos Projectos Individuais", in A. Teodoro (org.) *Educar, Promover, Emancipar – Os Contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma Pedagogia Emancipatória*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 223-243.
- AFONSO, A.J. (2005). "Ainda há Lugar para a Avaliação Emancipatória?", in R. Garcia, Z. Edwiges e I. Giambiagi (orgs.) *Cotidiano, Diálogos sobre Diálogos*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 11-27.
- ALTHUSSER, L. (1979). "Sobre a Relação de Marx com Hegel", in D'Hondt, Derrida, Althusser, Dubarle, Janicaud, Régnier, *Hegel e o Pensamento Moderno*. Porto: Rés-Editora Limitada.
- ARAÚJO, H. (1996). "Precocidade e Retórica na Construção da Escola de Massas em Portugal", *Educação, Sociedade & Culturas*, 5, 161-174.

AZEVEDO, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Lisboa: Edições Asa.

B

BALDRIGE, J.V. (1971). *Power and Conflit in the University* New York: John Wiley & Sons, Inc.

BACHARACH, S.B. e MUNDEL, B. (1993). "Organizacional Politics in Schools: Micro, Macro, and Logics of Action", *Educational Administration Quarterly*, 29, 4, Novembro, 423-452.

BALL, S.J. (1989). *La Micropolítica de la Escuela – Hacia una Teoría de La Organización Escolar*. Barcelona, MEC: Paidós.

BALL, S.J. (1995). "Mercados Educacionais, Escolha e Classe Social: O Mercado como Estratégia de Classe", in P. Gentili (org.) *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis: Vozes.

BALL, S.J. (2001). "Reforming Schools/Reforming Teachers and the Terrors of Performativity". Comunicação apresentada na Universidade do Minho, Fórum de Administração Educacional, Janeiro.

BAPTISTA, A.M. (2002). *O Discurso Pós-Moderno contra a Ciência*. Lisboa: Gradiva.

BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROSO, J. (1996a). "O Estudo da Autonomia da Escola: da Autonomia Decretada à Autonomia Construída", in J. Barroso (org.) *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, 167-189.

BARROSO, J. (org.) (1996b). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.

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

- BARROSO, J. (org.) (1999). *A Escola entre o Local e o Global – Perspectivas para o Século XXI*. Lisboa: Educa.
- BARROSO, J. (2003a). “Regulação e Desregulação nas Políticas Educativas: Tendências Emergentes em Estudos de Educação Comparada”, in João Barroso (org.) *A Escola Pública, Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Asa, 9-48.
- BARROSO, J. (2003b). “A ‘Escolha da Escola’ como Processo de Regulação: Integração ou Seleção Social”, in João Barroso (org.) *A Escola Pública, Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Asa, 79-107.
- BARROSO, J. (2006a). “A Investigação sobre a Regulação das Políticas Públicas de Educação em Portugal”, in J. Barroso *et al.* (org.) *A Regulação das Políticas Públicas de Educação, Espaço, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa, Unidade de I&D de Ciências da Educação, 9-34.
- BARROSO, J. (2006b). “O Estado e a Educação a Regulação Transnacional, A Regulação Nacional e a Regulação Local”, in J. Barroso *et al.* (org.) *A Regulação das Políticas Públicas de Educação, Espaço, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa, Unidade de I&D de Ciências da Educação, 41-67.
- BATESON, G. *et al.* (1981). *La Nouvelle Communication*. Paris: Seuil.
- BEAUVOIR, S. (1949). *Le Deuxième Sexe/Simone de Beauvoir*. Paris: Gallimard, cop., 2 vol. Mulheres/Feminismo.
- BECK, U. (1998). *La Sociedad del Riesgo – Hacia una Nueva Modernidad*. Barcelona: Editorial PAIDÓS.
- BELL, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- BENSON, K. (1977). “Organizations: a Dialectical View”, *Administrative Science Quarterly*, 22, 1-21.

- BERTALANFFY, L. (1973). *Théorie Générale des Systèmes*. Paris: Dunod.
- BLACKBURN, S. (1997). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOUNDON, R., BESNARD, P., CHERKAoui, M. e LÉCUYER, B. (1989). *Dicionário de Sociologia*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- BOWLES, S. e GINTIS, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge and Kegan Paul.
- BOWLES, S. e GINTIS, H. (1990). "A Educação como Campo de Contradições na Reprodução da Relação Capital-trabalho: Reflexões sobre o Princípio da Correspondência", *Teoria & Educação*, 1, 93-107.
- BOYER, R. (s/d). *Estado e Mercado. Um Novo Envolvimento do Século XXI?* Braga: Universidade do Minho.
- BRUNSSON, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia – Os Grupos em Acção: Dialogar, Decidir e Agir*. Porto: Edições Asa.
- BURREL, G. e MORGAN, G. (1987). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis: Elements of the Sociology of Corporate Life*. Aldershot: Gower Publishing Company.
- BUSH, T. (1983). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row.
- BUSH, T. (1999). *As Teorias da Administração Escolar*. Tradução livre de Ana Paula Soares.

C

- CABRAL PINTO, F. (1996). *A Formação Humana no Projecto da Modernidade*. Lisboa: Epistemologia e Sociedade, Instituto Piaget.

- CARVALHO FERREIRA, J.M., CASACA, S.F. e JERÓNIMO, H.M. (2001). "Teorias Ecológicas e Sociocognitivas", in J.M. Carvalho Ferreira, J. Neves e A. Caetano, *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Portugal: McGraw Hill, 129-164.
- CARVALHO FERREIRA, J.M., NEVES, J., ABREU, P.N. e CAETANO, A. (1999). *Psicossociologia das Organizações*. Portugal: McGraw Hill.
- CARVALHO FERREIRA, J.M., NEVES, J. e CAETANO, A. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Portugal: McGraw Hill.
- CLEGG, S.R. (1998). *As Organizações Modernas*. Oeiras: Celta Editora.
- COHEN, M., MARCH, J. e OLSEN, J. (1972). "A Garbage Can Model of Organizational Choice", *Administrative Science Quarterly*, 17, 1-25.
- COLEMAN, J.S. *et al.* (1966). *Equality of Educational Opportunity*. London: Dept. of H.E. and W.
- COMÉNIO, J.A. (1976). *Didáctica Magna, Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CORREIA, J.A. (1998). *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CORREIA, J.A. (1999). "Relação entre Escola e Comunidade: da Lógica da Exterioridade à Lógica da Interpelação", *Aprender*, 22, Julho, 129-134.
- CORREIA, J.A. (2000). "As Ideologias Educativas em Portugal nos Últimos 25 Anos", *Cadernos Correio Pedagógico*, 48, Porto: Edições Asa.
- CORREIA, J.A. (2006). Conferência proferida nas Comemorações dos 25 anos da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- CORREIA, J.A. e MATOS, M. (2001). "Da Crise da Escola ao Escolocentrismo", in S. Stoer, L. Cortesão e J.A. Correia (orgs.)

Transnacionalização da Educação – da Crise da Educação à Educação da Crise. Porto: Edições Afrontamento, 91-117.

CORREIA, J.A., STOLEROFF, A. e STOER, S. (1993). “A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal”, *Cadernos de Ciências Sociais*, 12/13.

COSTA, A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.

CROZIER, M. (1989). *A Empresa à Escuta*. Lisboa: Instituto Piaget.

CROZIER, M. e FRIEDBERG, E. (1977). *L'Acteur et le Système: les Contraintes de L'Action Collective*. Paris: Editions du Seuil.

D

DALAI-LAMA (1999). *Ética para o Novo Milénio*. Camarate: Sociedade Industrial Gráfica, Círculo de Leitores.

DALE, R. (1994). “A Promoção do Mercado Educacional e a Polarização da Educação”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 2, 109-139.

DAMÁSIO, A. (1994). *O Erro de Descartes. Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

DAMÁSIO, A. (2000). *O Sentimento de Si. O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

DAMÁSIO, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa, As Emoções Sociais e a Neurologia do Sentir* (2ª edição). Mem Martins: Publicações Europa América.

DEROUET, J. (1992). *École et Justice*. Paris: Metallié.

DICIONÁRIO DE SOCIOLOGIA (1990). Lisboa: Círculo de Leitores.

DIONNE, P. e OUELLET, G. (1990). *La Communication Interpersonnelle et Organisationnelle: l'Effet Palo Alto*. Boucherville (Québec): Gaétan Morin.

DUBAR, C. (1997). *A Socialização – Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto Editora.

DUBAR, C. (2006). *A Crise das Identidades – A Interpretação de uma Mutação*. Porto: Edições Afrontamento.

DUBET, F. (1994). *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Epistemologia e Sociedade.

E

ELIARD, M. (1993). "Sociologie et Éducation de Condorcet à Durkheim", *Révue Française de Pédagogie*, 104, 55-60.

ELLSTRÖM, P. (1983). "Four Faces of Educational Organizations", *Higher Education*, 12, 231-241.

ESTÊVÃO, C. (1998). *Redescobrir a Escola Privada Portuguesa como Organização*. Braga: Universidade do Minho.

ESTÊVÃO, C. (2001). *Justiça e Educação: a Justiça Plural e a Igualdade Complexa na Escola*. São Paulo: Cortez Editora.

ESTÊVÃO, C. (2002). *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional – Dilemas e Desafios*. Porto: Edições ASA.

ESTÊVÃO, C. (2004). *Educação, Justiça e Autonomia – Os Lugares da Escola e o Bem Educativo*. Porto: Edições ASA.

ESTÊVÃO, C. (2006). "Abordagens Sociológicas Outras da Escola como Organização", in L. Lima, *Compreender a Escola – Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Edições Asa, 250-286.

ETZIONI, A. (1972). *Organizações Modernas*. São Paulo: Pioneira.

ETZIONI, A. (1974). *Análise Comparativa das Organizações Complexas*. São Paulo: Zahar Editores.

F

FERREIRA, E. (2003). *A Escola Secundária num Contexto de Autonomia – Contributos para a Compreensão da Construção da Autonomia na Escola*. Porto: FPCE – Universidade do Porto. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica.

FERREIRA, E. (2004). “A Autonomia da Escola Pública: A Lenda da Estátua com Pés de Barro”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 22, 133-152.

FISKE, J. (1995). *Introdução ao Estudo da Comunicação*. Porto: Edições Asa.

FORMOSINHO, J. (1988). “Princípios para a Organização e Administração da Escola”, in COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *A Gestão do Sistema Escolar – Relatório de Seminário*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento, 53-102.

FORMOSINHO, J., FERREIRA, F.I. e MACHADO, J. (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições Asa.

FORMOSINHO, J., LAFOND, M.A.C., ORTEGA, E.M., MARIEAU, G., SKOVSGAARD, J. e MACHADO, J. (1998). *Autonomia, Gestão e Avaliação das Escolas*. Lisboa: Edições Asa.

FORMOSINHO, J. e MACHADO, J. (1999). *A Administração das Escolas no Portugal Democrático*. Lisboa: Edições Asa.

FREIRE, P (1994). *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1995). *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho d’Água.

- FREIRE, P. (1997a). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1997b). *Política e Educação* (3ª edição). São Paulo: Cortez Editora.
- FREIRE, P. (1999). *A Educação na Cidade* (3ª edição). São Paulo: Cortez Editora.
- FREIRE, P. (2000). *A Importância do Ato de Ler – Em Três Artigos que se Completam*. São Paulo: Cortez Editora.
- FRIEDBERG, E. (1995). *O Poder e a Regra – Dinâmica da Ação Organizacional*. Lisboa: Instituto Piaget.
- FRITZELL, C. (1987). “On the Concept of Relative Autonomy in Educational Theory”, *British Journal of Sociology of Education*, 8, 1, 25-35.
- FROMM, E. (1999). *Ter ou Ser?* Lisboa: Editorial Presença.
- FUKUYAMA, F. (1999). *O Fim da História e o Último Homem*. Lisboa: Gradiva.
- FURTER, P. (1998). “Paulo Freire e Ivan Illich: das Utopias Pedagógicas às Utopias Sociais”, in M.W. Apple e A. Nóvoa (orgs.) *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora, 69-90.

G

- GAARDER, J., (1996). *O Mundo de Sofia – uma Aventura na Filosofia*. Lisboa: Editorial Presença.
- GADOTTI, M. (1998). *Pedagogia da Praxis*. São Paulo: Cortez Editora.
- GIDDENS, A. (1994a). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora.

- GIDDENS, A. (1994b). *Capitalismo e Moderna Teoria Social*. Lisboa: Editorial Presença.
- GIDDENS, A. (1996). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- GIDDENS, A. (2000a). *O Mundo na Era da Globalização*. Lisboa: Editorial Presença.
- GIDDENS, A. (2000b). *Dualidade da Estrutura*. Oeiras: Celta Editora.
- GIROUX, H. (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes.
- GOFFMAN, E. (1993). *Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Lisboa: Relógio d'Água.
- GOLEMAN, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates, SIG. Sociedade Industrial Gráfica, Lda.
- GRÁCIO, R. (1995). *Obra Completa I da Educação*. Lisboa. Textos de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian.
- GRANDE DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO (1998). Alfragide: Clube Internacional do Livro.
- GREENFIELD, T. e RIBBINS, P. (1993). *Greenfield on Educational Administration, Towards a Human Science*. London and New York: Routledge.
- GRUPO DE LISBOA (1994). *Limites à Competição* (2ª edição). Mem Martins: Publicações Europa-América.

HABERMAS, J. (1987). *Théorie de l'Agir Communicationnel (I et II)*. Paris: Fayard.

HABERMAS, J. (1998). *O Discurso Filosófico da Modernidade*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

HAMELINE, D. (1995). "O Educador e a Acção Sensata", in A. Nóvoa *et al.* *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 35-62.

HARGREAVES, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança – O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Portugal: McGrawHill.

HARVEY, D. (s/d). *Condição Pós Moderna*. Lisboa: Edições 70.

HEGEL, G.W.F. (1994). *Discursos sobre Educação*. Lisboa: Edições Colibri.

HEGEL, G.W.F. (1997). *Fenomenologia do Espírito – Parte I* (3ª edição). Petrópolis: Vozes.

HEIDEGGER, M. (2000). *Serenidade*. Lisboa: Instituto Piaget.

J

JABLIN, F.M. (2006). "Courage and Courageous Communication among Leaders and Followers in Groups, Organizations, and Communities", *Management Communication Quarterly*, 20, 1, 94-110.

JODELET, D. (1989). "Représentations Sociales: un Domaine en Expansion", in D. Jodelet, *Les Représentations Sociales*. Paris: P.U.F., 31-61.

L

LAING, R.D. (1976). *O Eu e os Outros – O Relacionamento Interpessoal* (3ª edição). Petrópolis: Editora Vozes.

- LE GRAND, J. (1996). "Los Quasi Mercados y la Política Social", in E.O. Mathias (org.) *Economia de la Educación*. Barcelona: Ariel, 257-271.
- LEITE, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEITE, C. (2005). "A Territorialização das Políticas e das Práticas Educativas", in C. Leite (org.) *Mudanças Curriculares em Portugal – Transição para o Século XXI*. Porto: Porto Editora, 15-31.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. e BOUTIN, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LEYENS, J. (1985). *Teorias da Personalidade na Dinâmica Social*. Lisboa: Verbo.
- LEXICOTECA (1984). *Moderna Enciclopédia Universal*. Portugal: Círculo de Leitores.
- LIMA, L. (1988). "Modelos de Organização das Escolas Básica e Secundária – para uma Direcção Democrática e uma Gestão Profissional", in COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *A Gestão do Sistema Escolar – Relatório de Seminário*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento, 149-195.
- LIMA, L. (1991). *O Ensino e a Investigação em Administração Educacional em Portugal. Situações e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- LIMA, L. (1992). "Organizações Educativas e Administração Educacional em Editorial", *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3), 1-8.
- LIMA, L. (1994). "Modernização, Racionalização e Optimização: Perspectivas Neo-taylorianas na Organização e Administração da Educação", *Cadernos de Ciências Sociais*, 14, 119-139.

- LIMA, L. (1995). "Reformar a Administração Escolar: a Recentralização por Controlo Remoto e a Autonomia como Delegação Política", *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 57-71.
- LIMA, L. (1997). "O Paradigma da Educação Contábil – Políticas Educativas e Perspectivas Gerencialistas no Ensino Superior em Portugal", *Revista Brasileira de Educação*, 4, São Paulo: ANPED, 43-58.
- LIMA, L. (1998a). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar* (2ª edição). Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, L. (1998b). "Topografia Complexa das Decisões em Educação". *Actas do VIII Colóquio Nacional da APELF/AFIRSE*. Lisboa: Afirse Portuguesa e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 1-13.
- LIMA, L. (2000). *Organização Escolar e Democracia Radical – Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. Brasil: Cortez Editora.
- LIMA, L. (2001). *A Escola como Organização Educativa – uma Abordagem Sociológica*. Brasil: Cortez Editora.
- LIMA, L. (2006a). "Concepções de Escola: para uma Hermenêutica Organizacional", in L. Lima (org.) *Compreender a Escola – Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Edições Asa, 7-69.
- LIMA, A. (2006b). *A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns Contributos de Investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- LITTLEJONH, S. (1982). *Fundamentos Teóricos da Comunicação Humana*. Rio de Janeiro: Zahar.
- LOBROT, M. (1992). *Para que Serve a Escola?* Lisboa: Terramar.
- LOPES, A. (1992). "Aprendizagem e Ensino", *Manual do Formador – Psicologia da Educação*. Porto: GETAP, 3-34.

- LOPES, A. (1993). "A Abordagem Sistémica a Problemas Escolares: a Análise de uma Situação". Relatório apresentado no âmbito de Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Porto: Universidade do Porto.
- LOPES, A. (1999). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação – A Construção de Identidades Profissionais em Docentes do 1º CEB*. Porto: Universidade do Porto. Tese de Doutoramento.
- LOPES, A. (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação – A Construção de Identidades Profissionais em Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- LOPES, A. (2007). "Marcos e Marcas das Políticas de Educação na (Re)construção da Identidade Profissional dos Professores Portugueses: Rumo a uma Política Pedagógica", *Políticas Públicas e Conhecimento Profissional: a Educação e a Enfermagem em Reestruturação* (no prelo).
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação – Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária
- LYOTARD, J.-F. (s/d). *A Condição Pós Moderna*. Lisboa: Gradiva.

M

- MACHADO PAIS, J. (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- MAFFESOLI, M. (1998). *Elogio da Razão Sensível*. Petrópolis: Editora Vozes.
- MAFFESOLI, M. (2003). *Entre o Bem e o Mal. Compêndio de Subversão Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MAGALHÃES, A. (1998). *A Escola na Transição Pós Moderna*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- MAGEE, B. (1989). *Os Grandes Filósofos*. Lisboa: Editorial Presença.
- MAROY, C. (2006). “Convergências e Divergências dos Modos de Regulação numa Perspectiva Europeia”, in João Barroso *et al.* (org.) *A Regulação das Políticas Públicas de Educação, Espaço, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa, Unidade de I&D de Ciências da Educação, 227-241.
- MATOS, M.S. (1999). *Teorias e Práticas da Formação – Contributos para a Reabilitação do Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Edições Asa.
- MCLAREN, P. (1997). *A Vida nas Escolas – Uma Introdução à Pedagogia Crítica nos Fundamentos da Educação* (2ª edição). Porto Alegre: Artes Médicas.
- MEYER, J.W. e ROWAN, B. (1977). “Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony”, *American Journal of Sociology*, 83, 2, 340-363.
- MILITÃO DA SILVA, J. (2000). *A Autonomia da Escola Pública: a Re-Humanização da Escola* (4ª edição). Campinas: Papirus.
- MOLES, A. (1995). *As Ciências do Impreciso*. Porto: Edições Afrontamento.
- MORA, J.F. (1991). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MORGAN, G. (1996). *Imagens da Organização*. São Paulo: Editora Atlas.
- MORIN, E. (1996). *Ciência com Consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- MORIN, E. (1999). *Amor, Poesia, Sabedoria*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORIN, E. e CYRLUNIK B. (2004). *Diálogo sobre a Natureza Humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORIN, E., LAPASSADE, G., WEBER, M., DASSA, S., MOTTEZ, B., BENNIS, W. G., MARSH, S., TOURAINE, A., WEIL, S., MITRANI, N., COLLINET, M., MARCHAND, J.J., MILLS, C. W., EIDELBERG, L.,

RAYMOND, H., PARIS, R., NAVILLE, P., RIZZI, B., GENETTE, G. E LEFORT, C. (1976). *A Burocracia*. Lisboa: Sociocultur.

MOSCOVICI, S. (1986). *Psicologia Social*. Barcelona: Editorial Paidós.

MOSCOVICI, S. (1989). “Des Représentations Collectives aux Représentations Sociales: Éléments pour une Histoire”, in D. Jodelet (dir.) *Les Représentations Sociales*. Paris: P.U.F., 62-86.

MUCCHIELLI, A. (1998). *Psicología de la Comunicación*. Barcelona: Paidós.

N

NOVO AURÉLIO SÉC. XXI (1999). *O Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

NÓVOA, A. (1998). “Paulo Freire (1921-1997): A ‘Inteireza’ de um Pedagogo Utópico”, in M.W. Apple e A. Nóvoa (orgs.) *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora, 167-186.

NÓVOA, A. (2005). *Evidentemente – Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa.

NÓVOA, A., HAMELINE, D., SACRISTÁN, J.G., ESTEVE, J.M., WOODS, P. e CAVACO, M.H. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

O

OFFE, C. (1985). *Disorganized Capitalism*. Oxford: Polity Press.

ORTON, J.D. e WEICK, K. (1990). “Loosely Coupled Systems: a Reconceptualization”, *Academy of Management Review*, 15, 2, 205-223.

PAGÈS, M. (1976). *A Vida Afectiva dos Grupos – Esboço de uma Teoria da Relação Humana*. Petrópolis: Vozes.

- PAGÈS, M. (s/d). *O Trabalho Amoroso*. Lisboa: Vega Universidade.
- PAIXÃO, P. (2004). *Portokyo*. Barcelos: Companhia Editora do Minho, Círculo de Leitores.
- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.
- PETIT, F. e DUBOIS, M. (1998). *Introdução à Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Instituto Piaget.
- PIRES, E., FERNANDES, S. e FORMOSINHO, J. (1991). *A Construção Social da Educação Escolar*. Porto: Edições Asa.

R

- REVISTA EXPRESSO, 23 de Março de 2002.
- RIBEIRO, A. (1991a). “Comunicação e Relação Interpessoal”, in *Manual do Formador: Psicologia da Educação*. Porto: GETAP, 3-25.
- RIBEIRO, A. (1991b). “A Psicologia da Educação nos Cursos de Formação”, in *Ciências da Educação em Portugal – Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- RIBEIRO, A. (1992). “Relação Educativa”, in B. Campos (coord.) *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta, 133-159.
- RIBEIRO, A. (2003a). *O Dever de Felicidade e as Atribuições do Corpo*. “Última Lição”, proferida a 27 de Maio de 2003 na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- RIBEIRO, A. (2003b). *O Corpo que Somos – Aparência, Sensualidade, Comunicação*. Lisboa: Editorial Notícias.

RIBEIRO, A. (2006). *Professores na Escola de Hoje: do Difícil Equilíbrio entre Desafios e Perícia*. Conferência de Encerramento do II Colóquio DCE-UMA e VII Colóquio Internacional da Sociedade Europeia de Etnografia na Educação (SEEE) “Educação e Cultura”. Funchal, 6 e 7 Dezembro de 2006.

RICOEUR, P. (1991). *Do Texto à Acção*. Porto: Rés-Editora, Lda.

RICOEUR, P. (1993). “É Importante Manter desde o Início, a Dimensão Política da Educação”, in Anita Kechikian, A. (org.) *Os Filósofos e a Educação. Entrevistas com Robert Misrahi, Raymond Polin, François Châtelet, Jacques Bouveresse, Marcel Conche, Jean-François Lyotard, Olivier Revault D'Allonnes, Clément Rosset, Paul Ricoeur, Etienne Balibar*. Trad. port. de Leonel Ribeiro dos Santos e Carlos João Nunes Correia. Lisboa: Edições Colibri, Col. Paideia.

ROCHA, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro: Editora Estante.

ROJAS, E. (2004). *Uma Teoria de Felicidade*. Coimbra: Edições Tenacitas.

S

SARMENTO, M. (1996). “A Escola e as Autonomias”, *Cadernos Correio Pedagógico*. Porto: Edições Asa.

SENNETT, R. (2001). *A Corrosão do Carácter – As Consequências Pessoais do Trabalho no Novo Capitalismo*. Lisboa: Terramar.

SILVA, E. (2004). *O Burocrático e o Político na Administração Universitária – Continuidades e Rupturas na Gestão dos Recursos Humanos Docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

- SILVA, E. (2006). “As Perspectivas de Análise Burocrática e Política”, in L. Lima, *Compreender a Escola – Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Edições Asa, 70-132.
- SIMON, H. (1989). *A Razão nas Coisas Humanas*. Lisboa: Gradiva.
- SMEDT, M. (2002). *Elogio do Bom Senso – na Busca do Sentido*. Cascais: Sinais de Fogo.
- SOUSA SANTOS, B. (1991). “Ciência”, in M.M. Carrilho, *Dicionário do Pensamento Contemporâneo*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 23-43.
- SOUSA SANTOS, B. (1994). *Pela Mão de Alice – o Social e a Política na Pós-Modernidade* (3ª edição). Porto: Edições Afrontamento.
- SOUSA SANTOS, B. (1998). *Um Discurso sobre as Ciências* (10ª edição). Porto: Edições Afrontamento.
- SOUSA SANTOS, B. (2000). *A Crítica da Razão Indolente – Contra o Desperdício da Experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal – 1970-1980, Uma Década de Transição*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, S. (1993). “O Estado e as Políticas Educativas: uma Proposta de Mandato Renovado para a Escola Democrática”. Comunicação proferida na II Conferência Internacional de Sociologia da Educação, Faro.
- STOER, S. (1994). “O Estado e as Políticas Educativas: uma Proposta de Mandato Renovado para a Escola Democrática”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, 3-33.
- STOER, S. e ARAÚJO, H. (1992). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi) Periferia Europeia*. Lisboa: Escher.

STOER, R., CORTESÃO, L. e CORREIA, J.A. (2001). *Transnacionalização da Educação: da Crise da Educação à “Educação” da Crise*. Porto: Edições Afrontamento.

STOER, S. e DALE, R. (1999). “Apropriações Políticas de Paulo Freire: Um Exemplo da Revolução Portuguesa”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 67-81.

STOER, S., STOLEROFF, A. e CORREIA, J.A. (1990). “O novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.

T

TOURAINÉ, A. (1992). *Crítica da Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.

TOURAINÉ, A. (1998). *Iguais e Diferentes Poderemos Viver Juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.

V

VALA, J. (1986). “A Análise de Conteúdo”, in A. Santos Silva e J. Madureira Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 101-128.

VATTIMO, G. (1987). *O Fim da Modernidade. Niilismo e Hermenêutica na Cultura Pós-Moderna*. Editorial Presença: Lisboa.

VERDASCA, J. (1995). *Instrumentos de Diagnóstico e Planeamento em Educação*. Évora: Serviço de Reprografia e Publicações da Universidade de Évora.

W

WATZLAWICK, P. (1980). *Le Langage du Changement. Eléments de Communication Thérapeutique*. Paris: Seuil.

WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H. e JACKSON, D.D. (1967). *Pragmática da Comunicação Humana*. São Paulo: Cultrix.

WEBER, M. (1970). *Economia y Sociedad, Esbozo de Sociología Comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.

WEICK, K. (1973). *A Psicologia Social da Organização*. São Paulo: Editora Edgard Blucher Ltda.

Z

ZAMBRANO, M^a. (1971). *Filosofía y Poesia en Obras Reunidas*. Madrid: Editorial Aguilar.

ZAMBRANO, M^a. (2000). *A Metáfora do Coração e Outros Escritos* (2^a edição). Lisboa: Assírio e Alvim.

ZAMBRANO, M^a. (2003). *Pessoa e Democracia: a Historia Sacrificial*. Lisboa: Fim Século.

Legislação Citada

Decreto-lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro

Gestão democrática dos estabelecimentos de ensino preparatório e secundário.

Decreto-lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro

Regime jurídico da autonomia das escolas oficiais dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Decreto-lei nº 172/91, de 10 de Maio

Define um novo modelo de direcção e gestão das escolas.

Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio

Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos

Despacho nº 113/ME/93

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro

Lei nº 24/99, de 22 de Abril

Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-lei nº 115-A/98.

Lei de Bases do Sistema Educativo

Outros Documentos

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988a). *Documentos Preparatórios I*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988b). *A Gestão do Sistema Escolar – Relatório de Seminário*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.

Fontes Consultadas na Escola LP

Actas da Assembleia de Escola

Actas do Conselho Pedagógico

Actas da Direcção Executiva

Documentos e Convites Promovidos no Âmbito das Sessões Comemorativas dos 25 anos da Escola

Dossier sobre Necessidades de Obras e Melhoramento na SM

Inquéritos Promovidos pela Escola

Jornais Escolares

Programa de Acção do CE para o Triénio 99/02 – “Horizonte 2000: Por uma Escola à Medida do Nosso Querer”

Programa de Avaliação da Escola Secundária da Fundação Manuel Leão – *Programa Aves*

Propostas de Projecto Educativo

Regimento Interno da Assembleia de Escola

Regimento Interno do Conselho Pedagógico

Regulamento Interno

Relatório Final do Projecto “Avaliação da Escola Secundária” aplicado na escola em 98/99

Relatório Nacional “Avaliação da Escola Secundária IGE”

PESQUISA E CONSULTA BIBLIOGRÁFICA

A

- AFONSO, A.J. (1990). *Estado Mercado, Comunidade e Avaliação: Proposta de um Quadro Teórico-sociológico*. Braga: Universidade do Minho.
- AFONSO, A.J. (1999a). “A Autonomia como Tópico Discursivo na História Recente dos Modelos de Administração das Escolas”, in *DREN Dossier Educação – Perspectivas sobre Territorialização Educativa*, nº 1, Dezembro 1999, Porto, 99-108.
- AFONSO, A.J. (1999b). *Educação Básica – Democracia e Cidadania – Dilemas e Perspectivas*. Porto: Edições Afrontamento.
- AFONSO, A.J., RAMOS, C.C., ROQUE, H. e ALVES, J.M. (1999). *Que Fazer Com Os Contratos de Autonomia*. Lisboa: Cadernos Correio Pedagógico.
- AFONSO, N. (1999). “A Autonomia das Escolas Públicas: Exercício Prospectivo de Análise da Política Educativa”, *Inovação*, 12, 3, 45-64.
- ALMEIDA, A. (2001). *Do Ofício de Criança ao Ofício de Aluno: Contributos para a Reflexão da Educação de Infância*. Porto: Universidade do Porto. Dissertação de Mestrado.
- ALTHUSSER, L. (1974). *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença.
- ALVES, J.M. (1999a). “Autonomias, Participação e Liderança”, in A. Carvalho, J. Alves, M. Sarmento, *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições Asa.
- ALVES, J.M. (1999b). “Crises e Dilemas do Ensino Secundário – em Busca de um Novo Paradigma”, *Cadernos Correio Pedagógico*. Porto: Edições Asa.

- ALVES, J.M. (1999c). *A Escola e as Lógicas de Acção, as Dinâmicas Políticas de uma Inovação Instituinte*. Cadernos CRIAP. Porto: Edições Asa.
- ALVES, N. e GARCIA, R.L. (2001). “A Necessidade da Orientação Colectiva nos Estudos sobre Cotidiano – Duas Experiências”, *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 27-62.
- APPLE, M.W. (1989). *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- APPLE, M.W. (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.
- APPLE, M.W. e NÓVOA, A. (1998). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto: Porto Editora.
- AZEVEDO, J.C. (2000). *Escola Cidadã – Desafios, Diálogos e Travessias*. Petrópolis: Editora Vozes.

B

- BACHELARD, G. (s/d). *O Novo Espírito Científico*. Lisboa: Edições 70.
- BACHELARD, G. (1981). *A Epistemologia*. Lisboa: Edições 70.
- BACHELARD, G. (1991). *A Filosofia do Não – Filosofia do Novo Espírito Científico*. Lisboa: Editorial Presença.
- BALL, S.J. (1997). *Foucault y la Educación – Disciplinas y Saber* (3ª edición). Madrid: Morata.
- BARBOSA, M. (1999). *Olhares sobre Educação, Autonomia e Cidadania*. Braga: Universidade do Minho.
- BARCELLONA, P. (1992). *Postmodernidad y Comunidad – El Regreso de la Vinculación Social*. Madrid: Editorial Trotta.
- BARROS, E. (1999). *Andar na Escola com João dos Santos – Pedagogia Terapêutica*. Lisboa: Caminho.

- BARROSO, J. (1995). *Os Liceus – Organização, Pedagogia e Administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica.
- BARROSO, J. (1997). “Autonomia e Gestão das Escolas: os Estudos não Fazem Decretos... e os Decretos não Fazem as Práticas”, *Rumos*, 19, Novembro-Dezembro, 14-15.
- BARROSO, J. (1998). “Descentralização e Autonomia: Devolver o Sentido Cívico e Comunitário à Escola Pública”, *Revista Colóquio/Educação e Sociedade*, 4, Outubro, 32-58.
- BARROSO, J. (1999). “Organização e Gestão das Escolas Secundárias”, in J. Azevedo (coord.) *O Ensino Secundário em Portugal*. Lisboa, Conselho Nacional de Educação, 117-156.
- BARROSO, J. (2001a). *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa: Ministério da Educação.
- BARROSO, J. (2001b). *Teorias das Organizações e Administração Educacional*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- BARROSO, J., AFONSO, N., DINIS, L.L., MACEDO, B., MAROY, C., PINHAL, J., VISEU, S. e van ZANTAN, A. (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação, Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa, Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- BARROSO, J., AFONSO, N., LEVIN, H.M. e CARDOSO, C.M. (2003). *A Escola Pública, Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Edições Asa.
- BARROSO, J. e VISEU, S. (2006). “A Interdependência entre Escolas: um Espaço de Regulação”, in J. Barroso *et al.* (org.) *A Regulação das Políticas Públicas de Educação, Espaço, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa, Unidade de I&D de Ciências da Educação, 129-160.

- BECK, U. (2000). *Un Nuevo Mundo Feliz – La Precariedad del Trabajo en la Era de la Globalización*. Barcelona: Editorial PAIDÓS.
- BECK, U., GIDDENS, A. e LASH, S. (2000). *Modernização Reflexiva: Política, Tradição e Estética na Ordem Social Moderna*. Oeiras: Celta Editora.
- BERGER, P. e LUCKMANN, T. (1999). *A Construção Social da Realidade – um Livro sobre a Sociologia do Conhecimento*. Lisboa: Dinalivro.
- BIROU, A. (1988). *Dicionário de Ciências Sociais*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- BLUMER, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método*. Barcelona: Hora.
- BOBBIO, N. (1988). *O Futuro da Democracia*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- BOBBIO, N. (1995). *Direita e Esquerda*. Lisboa: Editorial Presença.
- BOLTANSKI, L. e THÉVENOT, L. (1991). *De la Justification*. Paris: Métailié.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razões Práticas sobre a Teoria da Acção*. Oeiras: Celta Editora.
- BRUNER, J.S. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água.

C

- CABRAL, E.P. (1996). *Princípios e Orientações para a Administração da Escola Secundária*. Porto: Profedições.
- CAMPOS, R.H.F. (1978). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- CAMPOS, R.H.F. e GUARESCHI, P.A. (2000). *Paradigmas em Psicologia Social – A Perspectiva Latino-Americana*. Petrópolis: Editora Vozes.

- CANAVARRO, J.M. (2000). *Teorias e Paradigmas Organizacionais*. Coimbra: Quarteto.
- CARR, W. (1990). *Hacia una Ciencia Crítica de la Educacion*. Barcelona: Alertes.
- CARRILHO, M.M. (1991). *Dicionário do Pensamento Contemporâneo*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- CARVALHO, A., ALVES, J.M. e SARMENTO, M. (1999). “Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança”, *Cadernos Pedagógicos*. Porto: Edições Asa.
- CATANI, A.M., OLIVEIRA, R.P., AFONSO, A.J., OLIVEIRA, J.F. e LIMA, L.C., (2000). *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntico.
- CHARLOT, B. (1994). *L'École et le Territoire: Nouveaux Espaces, Nouveaux Enjeux*. Paris: Armand Colin.
- CHIAVENATO, I. (1981). *A Administração de Recursos Humanos*. São Paulo: Atlas S.A.
- CORREIA, J.A. (1999). *Os “Lugares Comuns” na Formação de Professores*. Lisboa: Cadernos Correio Pedagógico. Porto: Edições Asa.
- CORREIA, J.A., LOPES, A., MATOS, M. (1999). *Formação de Professores – da Racionalidade Instrumental à Acção Comunicacional*. Lisboa: Cadernos Correio Pedagógico.
- CROZIER, M. (1982). “Mudança Individual e Mudança Colectiva”, in A. Knoke, E. Figueiredo, H. Tajfel, J.P. Leyens, J.C. Jesuíno, L. Caeiro, M. Bonami, M. Crozier, S. Stoer e W. Doise, *Mudança Social e Psicologia Social*. Lisboa: Livros Horizonte, 67-81.

CURRAL, L. e CHAMBEL, M.J. (2001). "Processos de Comunicação nas Organizações", in J.M.C. Ferreira, J. Neves e A. Caetano, *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Portugal: McGraw Hill, 357-376.

D

DELGADO, M.L. e BARRIO, O.S. (1995). *Organización Escolar – Una Perspectiva Ecológica*. Alcoy: Marfil.

DICIONÁRIO DO PENSAMENTO CONTEMPORÂNEO (1991). Org. M. Carrilho. Lisboa: Publicações D. Quixote.

DIOGO, F., SARMENTO, M.J. e ALVES, M. (1998). *Regulamento Interno e Construção da Autonomia das Escolas*. Lisboa: Cadernos Correio Pedagógico.

DRUCKER, P. (1998). *A Organização do Futuro*. Lisboa: Publicações Europa-América.

E

ECO, U. (1998). *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editorial Presença.

ELLSTRÖM, P. (1992). *Understanding Educational Organizations, an Institutional Perspective*. Braga: Universidade do Minho.

ESTÊVÃO, C. (1995a). "Um Novo Modelo de Direcção e Gestão das Escolas Portuguesas: A Mitologia Racionalizadora de uma Forma Organizacional Alternativa", *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (1), 87-98.

ESTÊVÃO, C. (1995b). "Uma Abordagem Neo-Institucional da Escola como Organização. A Propósito do Novo Modelo de Direcção e Gestão das

Escolas Portuguesas”, in A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (orgs.) *A Escola: Um Objecto de Estudo*. Lisboa: AFIRSE, 435-455.

ESTÊVÃO, C. (1998a). “A Agenda Oculta da Gestão da Qualidade Total na Educação”, *Organizações e Trabalho*, 20, 51-61.

ESTÊVÃO, C. (1998b). “Organizações Educativas e Gestão da Formação”, *Formação & Inovação*, Ano 2, nº 3 e 4, 59-65.

ESTÊVÃO, C. (1998c). “A Construção da Autonomia e a Autonomia da Gestão das Escolas Privadas”, *Revista Portuguesa da Educação*, 11, 23-35.

ESTÊVÃO, C. (1998d). *Gestão Estratégica nas Escolas*. Lisboa: IIE.

ESTÊVÃO, C. (1999a). “Políticas de Formação e Cidadania Organizacional”, *Revista de Educação*, Vol. III, 1, 49-55.

ESTÊVÃO, C. (1999b). “Escola, Justiça e Autonomia”, *Inovação*, Vol. 12, 3, 139-155.

F

FALCÃO, M.N. (2000). *Parcerias e Poderes na Organização Escolar – Dinâmicas e Lógicas do Conselho Escola*. Braga: Instituto de Inovação Educacional.

FERREIRA, E. (2007). “A Hipocrisia Reina nas Escolas – A Propósito da Autonomia e da *Tomada de Posse* dos Jovens na Escola”, in Carlinda LEITE e Amélia LOPES (orgs.), *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições Asa, 63-91.

FILIPPE, R.G. (s/d). *Modernidade: Crítica da Modernidade e Ironia Epistemológica em Max Weber*. Lisboa: Instituto Piaget.

FORMOSINHO, J., SOUSA FERNANDES, A., FERREIRA, F.I. e MACHADO, J. (2005). *Administração da Educação – Lógicas Burocráticas e Lógicas de Mediação*. Porto: Edições Asa.

FOUCAULT, M. (1966). *As Palavras e as Coisas*. Lisboa: Edições 70.

FREIRE, P. (s/d). *Educação como Prática da Liberdade* (5ª edição). Lisboa: Dinalivro.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido* (26ª edição). São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1977). *Extensão ou Comunicação* (10ª edição). Paz e Terra.

FREIRE, P. (1978). *Cartas à Guiné Bissau*. Paz e Terra.

FREIRE, P. (1979). *Educação e Mudança* (22ª edição). São Paulo: Paz e Terra.

G

GADOTTI, M. (2000). *Concepção Dialéctica da Educação*. São Paulo: Cortez Editora.

GADOTTI, M., FREIRE, P. e GUIMARÃES, S. (1995). *Pedagogia: Diálogo e Conflito*. São Paulo: Cortez Editora.

GADOTTI, M. e ROMÃO, J. (1997). *Autonomia da Escola. Princípios e Propostas* (2ª edição). São Paulo: Cortez Editora.

GENTILI, P. (org.) (1995). *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis: Vozes.

GHIGLIONE, R. e MATALON, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.

GIDDENS, A. (1997). *Para Além da Esquerda e da Direita*. Oeiras: Celta Editora.

GIDDENS, A. (1999). *Para uma Terceira Via*. Lisboa: Editorial Presença.

GIROUX, H.A. (1990). *Los Profesores como Intelectuales – Hacia una Pedagogia Crítica del Aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.

GRÁCIO, R. (1981). *Educação e Processo Democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

GRÁCIO, S. (1994). "Instituições de Ensino e Mercado de Emprego: entre a Autonomia e a Heteronomia", *Educação, Sociedade & Culturas*, 89-103.

GRÁCIO, R. (1995). *Obra Completa III Educadores, Formação de Educadores, Movimentação Estudantil e Docente*. Lisboa: Textos de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian.

GRAMSCI, A. (1974). *Obras Escolhidas*. Lisboa: Editorial Estampa.

GREENFIELD, T.B. (1986). "Leaders and Schools: Willfulness and Nonnatural Order in Organizations", in T. Sergiovanni e J. Corbally, *Leadership and Organizational Culture*. America: University of Illinois Press.

H

HABERMAS, J. (1987). *Técnica e Ciência como "Ideologia"*. Biblioteca de Filosofia Contemporânea. Lisboa: Edições 70.

HABERMAS, J. (1989). *Consciência Moral e Agir Comunicativo*. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro.

HALL, R. (1984). *Organizações, Estruturas e Processos* (3ª edição). Rio de Janeiro: Prentice-Hall.

HARGREAVES, D. (1979). *Las Relaciones Interpersonales en la Educación*. Madrid: Narcea.

HEBERT, M.L., GOYETTE, G. e BOUTIN, G. (1990). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Epistemologia.

HEGEL, G.W.F. (1993). *Fenomenologia do Espírito – Parte II* (2ª edição). Petrópolis: Vozes.

HELENO, J.M. (2000). *O Lugar da Utopia*. Lisboa: Fim de século.

I

ILLICH, I. (1977). *Sociedade sem Escolas*. Petrópolis: Editora Vozes.

J

HOCQUARD, A. (1996). *Éduquer, à Quoi Bon?* Paris: L'Educateur.

JESUÍNO, J.C. (1996). *Processos de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.

JODELET, D. (1989). *Les Représentations Sociales*. Paris: P.U.F.

JUNIOR, C.A.S. (1993). *A Escola Pública como Local de Trabalho*. São Paulo: Cortez.

K

KATZ, D. e KAHN, D. (1970). *Psicologia Social das Organizações*. São Paulo: Editora Atlas.

KECHIKIAN, A. (1993). *Os Filósofos e a Educação. Entrevistas com Robert Misrahi, Raymond Polin, François Châtelet, Jacques Bouveresse, Marcel Conche, Jean-François Lyotard, Olivier Revault D'Allonnes,*

Clément Rosset, Paul Ricoeur, Etienne Balibar. Trad. port. de Leonel Ribeiro dos Santos e Carlos João Nunes Correia. Lisboa: Edições Colibri, Col. Paideia.

KNOKE, A., FIGUEIREDO, E., TAJFEL, H., LEYENS, J.P., JESUÍNO, J.C., CAEIRO, L., BONAMI, M., CROZIER, M., STOER, S. e DOISE, W. (1982). *Mudança Social e Psicologia Social*. Lisboa: Livros Horizonte.

L

LANDSHEERE, G. (1997). *A Pilotagem dos Sistemas de Educação*. Lisboa: Edições Asa.

LEITE, C. (org.) (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal – Transição para o Século XXI*. Porto: Porto Editora.

LE MOS, J. e SILVEIRA, T. (1998). *Autonomia e Gestão das Escolas – Legislação Anotada* (1ª edição). Porto: Porto Editora.

LIMA, L. (1995). “Avaliação e Autonomia da Escola”, in J. Pacheco e M. Zabalza (orgs.) *A Avaliação dos Alunos do Ensino Básico e Secundário*. Braga: Universidade do Minho.

LIMA, L. (1996a). “Construindo um Objecto: Para uma Análise Crítica da Investigação Portuguesa Sobre a Escola”, in J. Barroso (org.) *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora, 15-39.

LIMA, L. (1996b). *Construindo Modelos de Gestão Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

LIMA, L. (1997). “A Autonomia das Escolas (1987-1997): Discursos, Expectativas e Impasses de uma Década”, *Rumos*, 19, 16.

LIMA, L. (1998a). *A Administração do Sistema Educativo e das Escolas (1986/1996)*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.

- LIMA, L. (1998b). *Gestão das Escolas Secundárias. A Participação dos Alunos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- LIMA, L. (1998c). "Mudando a Cara da Escola – Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública", *Educação, Sociedade & Culturas*, 10, 7-55.
- LIMA, L. (1999a). "Autonomia da Pedagogia da Autonomia", *Inovação*, 12, 3, 65-84.
- LIMA, L. (1999b). "E Depois de 25 de Abril de 1974. Centro(s) e Periferia(s) das Decisões no Governo das Escolas", *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), 57-80.
- LIMA, L. (2006). *Compreender a Escola – Perspectivas de Análise Organizacional*. Porto: Edições Asa.
- LIMA, L., AFONSO, A.J. e ESTEVÃO, C. (1999). *Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho.
- LIMA, L., FORMOSINHO, J. e SOUSA FERNANDES, A. (1988). "Organização e Administração das Escolas de Ensino Básico e Secundário – Princípios Gerais da Direcção e Gestão das Escolas", in COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Documentos Preparatórios II*. Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento, 139-170.
- LOPES, A. (1991). "O Professor e a Investigação Educacional". *Separata de Ciências da Educação em Portugal – Situação Actual e Perspectivas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 607-616.
- LOPES, A. (1995). "Professores e Identidade", in *O Estado Actual da Investigação na Formação*. Porto: SPCE, Afrontamento, 175-183.
- LOPES, A., PEREIRA, F., FERREIRA, E., COELHO, O., SOUSA, C., SILVA, M.A., ROCHA, R. e FRAGATEIRO, L. (2004a). "Estudo Exploratório sobre Currículo de Formação Inicial e Identidade Profissional de

Docentes do 1º CEB: Indícios sobre o Papel do Envolvimento dos Estudantes na Gestão do seu Currículo de Formação”, *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (1).

LOPES, A., PEREIRA, F., FERREIRA, E., SOUSA, C., SILVA, M.A., ROCHA, R. e FRAGATEIRO, L. (2004b). “O Envolvimento dos Estudantes do Curso de Professores do 1º CEB (Ensino Primário). na Gestão do seu Currículo de Formação”. Comunicação apresentada no VI Colóquio sobre Questões Curriculares, II Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares – Currículo: Pensar, Inventar e Diferir, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

M

MAGALHÃES, A.M. (2000). *Nem Todos Podem Ser Doutores*. Porto: Profedições.

MAGALHÃES, A.M. e STOER, S.R. (1998). *Orgulhosamente Filhos de Rousseau. Livro Sobre a Sociologia do Conhecimento*. Lisboa: Dinalivro.

MARCH, J. e OLSEN, J. (1976). *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen: Univesitetsforlaget.

MARTINS, F. (2001). *As Associações de Pais e Encarregados de Educação na Escola Pública: Contributos para uma Análise Sociológica-Organizacional*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado.

MATTOSO, J. (1998). *A Identidade Nacional*. Lisboa: Edições Gradiva.

MCLELLAN, D. (1974). *O Pensamento de Karl Marx*. Coimbra: Coimbra Editora.

- MEAD, G.H. (1962). *Mind, Self and Society: from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MERANI, A.L. (1978). *Natureza Humana e Educação*. Lisboa: Editorial Notícias.
- MIALARET, G. (1980). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes.
- MILLS, W. (1982). *A Imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- MORROW, R.A. e TORRES, C.A. (1997). *Teoria Social e Educação – uma Crítica das Teorias da Reprodução Social e Cultural*. Porto: Edições Afrontamento.
- MOSCOVICI, S. e DOISE, W. (1991). *Dissensões e Consenso – uma Teoria Geral das Decisões Colectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MOUFFE, C. (1996). *O Regresso do Político*. Lisboa: Gradiva.

N

- NIAS, J. SOUTHWORTH, G. e YEOMANS, R. (1982). *Staff Relationships in the Primary School: A Study of Organizational Cultures*. London: Cassel Education.
- NÓVOA, A. (1991). “Os Professores: Quem São? Onde Vêm? Para Onde Vão?”, in S. Stoer (org.) *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa – Uma Abordagem Pluridisciplinar*. Porto: Afrontamento, 59-130.
- NÓVOA, A. (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

O

ORTSMAN, O. (1978). *Mudar o Trabalho – as Experiências, os Métodos, as Condições de Experimentação Social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

P

PALACIOS, J. (1988). *La Cuestion Escolar – Críticas y Alternativas*. Barcelona: Laia.

PALAZZOLI, M.S., ANOLI, L., BLASIO, P., GIOSSI, L., PISANO, I., RICCI, C., SACCHI, M. e UGAZIO, V. (1990). *Al Frente de La Organización – Estrategia y Táctica*. Barcelona: Paidós.

PARO, V. (2000). *Gestão Democrática da Escola Pública*. São Paulo: Editora Ática.

PEREIRA, F. (2001). *Transformação Educativa e Formação Contínua de Professores – os Equívocos e as Possibilidades*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

PERRENOUD, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PERRENOUD, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada – das Intenções à Acção*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PETERS, M. (1995). *Education and the Postmodern Condition*. London: Bergin & Garvey.

PIRES, E.L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa: Edições Asa.

PRIZENDT, A.M.S., LUTFI, E.P., PENTEAO, H.D., MARTIRANI, L.A., OLIVEIRA, M.A., MEKSENAS, P., PORTO, T.M.S. e SANTOS, V.N.

(1998). *Pedagogia da Comunicação – Teorias e Práticas*. São Paulo: Editora Cortez.

PUCCI, B., ZUIN, A.A., COSTA, B.C.G., PRESTES, N.H., OLIVEIRA, N.R., MARKERT, W. e MAAR, W.L. (1995). *Teoria Crítica e Educação – A Questão da Formação Cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes.

Q

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

R

RICOEUR, P. (1996). *Teoria da Interpretação – O Discurso e o Excesso da Significação*. Lisboa: Edições 70.

ROGERS, C. (1973). *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte: Interlivros.

ROGERS, C. (1985). *Psicologia e Pedagogia – Tornar-se Pessoa* (7ª edição). Lisboa: Moraes.

S

SANTOS, J. (1982). *Ensaio Sobre Educação I – A Criança quem é?*, Lisboa: Livros Horizonte.

SANTOS, J. (1983). *Ensaio Sobre Educação II – O Falar das Letras*. Lisboa: Livros Horizonte.

- SARMENTO, M. (1998). "Autonomia, Prática de Regulação das Escolas e Regulamento Interno", in F. Diogo (org.) *Regulamento Interno e Construção da Autonomia das Escolas*. Porto: Edições Asa, 13-23.
- SARMENTO, M. (1999). *Autonomia da Escola – Políticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.
- SCHEIN, E.H. (1982). *Psicologia Organizacional* (3ª edição). Rio de Janeiro: Prentice-Hall.
- SCHON, D. (1998). *El Profesional Reflexivo – como Piensan los Profesionales quando Actúan*. Barcelona: Paidós.
- SILVA, A.S. (1988). *Entre a Razão e o Sentido – Durkheim, Weber e a Teoria das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, A. e PINTO, J.M. (1986). *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, T.T. (1994). *O Sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos*. Brasil: Vozes.
- SILVA, T.T. e GENTILI, P. (1996). *Escola S.A. – Quem Ganha e Quem Perde no Mercado do Neoliberalismo*. Brasília: CNTE.
- SIMÕES, E. (2001). "O Processo de Tomada de Decisão", in J.M.C. Ferreira, J. Neves e A. Caetano, *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Portugal: McGraw Hill, 405-426.
- SNYDERS, G. (1988). *A Alegria na Escola*. Lisboa: Editora Manole.
- SOUSA SANTOS, B. (1998a). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974-1988)* (3ª edição). Porto: Edições Afrontamento.
- SOUSA SANTOS, B. (1998b). *Reinventar a Democracia*. Lisboa: Gradiva.

T

TAJFEL, H. (1982). *Grupos Humanos e Categorias Sociais I*. Lisboa: Livros Horizonte.

TOFFLER, A. (1991). *Os Novos Poderes*. Lisboa: Edição “Livros do Brasil”.

TOFFLER, A. (1994). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Edições “Livros do Brasil”.

TOURAINÉ, A. (1984). *O Retorno do Actor – Ensaio Sobre a Sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget.

TOURAINÉ, A. (1994). *O que é a Democracia?* Lisboa: Instituto Piaget.

TYLER, W. (1991). *Organización Escolar*. Madrid: Morata.

V

VATTIMO, G. (1991). *Éthique de l'Interprétation*. Paris: Éditions la Découverte.

VIEIRA, V.L. (1997). *A Democracia em Rousseau – a Recusa dos Propostos Liberais*. Porto Alegre: Edipucrs.

W

WALLERSTEIN, E. *et al.* (1996). *Para Abrir as Ciências Sociais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

WATZLAWICK, P. (1991). *A Realidade é Real?* Lisboa: Relógio d'Água.

WARBURTON, N. (1998). *Elementos Básicos de Filosofia*. Lisboa: Gradiva.

WEBER, M. (1997). *Conceitos Sociológicos Fundamentais*. Lisboa: Edições 70.

WEICK, K. (1976). “Educational Organizations as Loosely Coupled Systems”, *Administrative Science Quarterly*, 21, 1.

WHITTY, G. (1996). "Autonomia da Escola e a Escolha Parental: Direitos do Consumidor versus Direitos do Cidadão na Política Educativa Contemporânea", *Educação, Sociedade & Culturas*, 115-172.

APÊNDICES

APÊNDICE I

ESQUEMA: MOMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

Esquema: Momentos da Investigação

	1º Momento Dez 1999 Dez 2001	2º Momento Jan 2002 Dez 2003	3º Momento Jan 2004 Maio 2007
Principais Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e recolher documentação sobre a escola. - Recolher dados para a caracterização do meio e da comunidade desta escola. - Perceber e traçar um diagnóstico sobre o processo de implementação do regime de autonomia. - Recolher o máximo de representações sobre a “construção da autonomia na escola”. - Começar a desenhar um quadro de referência teórico. - Efectuar pesquisa e leituras de bibliografia específica. - Preparar e realizar os inquéritos por questionário. - Fazer guião das entrevistas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar o trabalho de redacção do quadro teórico de análise. - Iniciar o trabalho de redacção do relatório síntese. - Fazer tratamento dos dados do inquérito. - Iniciar a organização da apresentação e análise de alguns dados. - Realizar o trabalho de redacção final / apresentar em provas APCC. - Preparar dinâmica da aula em CRH para apresentar em provas APCC: - Apresentar trabalho final à Escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar as questões teóricas a desenvolver. - Prosseguir na pesquisa bibliográfica e nas leituras. - Escrever artigos e comunicações sobre o desenvolvimento do processo de autonomia. - Analisar e tratar toda a documentação recolhida. - Analisar os inquéritos aos professores e alunos. - Apresentar trabalho final para provas de doutoramento.
Principais Actividades	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de recolha de dados e informação em material produzido na escola (jornais, encontros...). - Observação participante nas diferentes actividades no âmbito das comemorações dos 25 anos da escola. - Proceder ao registo de notas de campo/diário de bordo. - Assistir como mera observadora às reuniões de DE com presidentes e outros órgãos. - Recolher opiniões e informações junto dos professores, dos alunos e dos funcionários de modo a construir um primeiro referencial sobre a autonomia. - Fazer as entrevistas e recolher cópias das actas dos diversos órgãos sobre o processo de implementação da autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar os diferentes documentos recolhidos. - Fazer análise documental. - Elaborar os gráficos dos resultados dos inquéritos. - Analisar os resultados do inquérito aos professores. - Acompanhar na escola a evolução do projecto de autonomia. - Prosseguir na redacção do relatório. - Redigir o Relatório de Síntese da Investigação. - Conclusão do Trabalho de Síntese e da dinâmica da aula e apresentação à Universidade para conclusão de provas APCC. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo teórico da problemática. - Análise e reflexão sobre o desenvolvimento do processo de autonomia. - Analisar e interpretar toda a documentação e recolha de dados efectuada na escola. - Organizar o Índice e o Relatório das provas. - Organizar bibliografia e referências bibliográficas e anexos. - Escrever diferentes capítulos e concluir tese.

APÊNDICE II

RESUMOS DAS ACTAS DAS REUNIÕES DO CONSELHO EXECUTIVO, CONSELHO PEDAGÓGICO E ASSEMBLEIA DE ESCOLA

Resumo das Actas das Reuniões do Conselho Executivo (CE) – Ano Lectivo 99/00 – Quadro CE

Órgãos	Reuniões			Assuntos Agendados	Outros Assuntos Tratados
	Nº	Datas	Actas (nº)		
CE	1	8/09/99	370	Dar conhecimento da eleição da PCP; questões de serviço de exames; actividades de início de ano lectivo; comemorações dos 25 anos da escola.	Revista a distribuição de horas não lectivas; reestruturação do pessoal auxiliar devido a baixas.
	2	7/10/99	371*	Informar concurso dos 500 anos da Descoberta do Brasil; informação sobre as obras de fundo a realizar; contacto CAE, abrir 4 vagas a concurso de AAE.	Criar bolsa de professores da sala de estudo para ocupar aulas de 7º ano quando professores faltam.
	3	25/10/99	372	Reestruturação do pessoal, falta dos funcionários do centro de emprego; alargada discussão sobre o comportamento desadequado dos alunos; suspeita de consumos ilícitos; pressionar DREN sobre as obras.	Questões da realização das eleições da associação de estudantes; marcar reunião com DT dos alunos que faltam muito.
	4	2/11/99	373	Eleição da associação de estudantes, datas a realizar; pedir audiência aos serviços de jardinagem; admitidos dois funcionários por concurso; discutida a situação da psicóloga escolar.	Apresentação do programa dos 25 anos; procura por parte dos alunos de áreas relacionadas com as novas tecnologias – tentar aumentar a oferta.
	5	25/11/99	374*	Ofício da DREN de substituição de equipamento; discutido o impasse da associação de estudantes; reunião com o advogado do IPJ; melhorar condições de segurança; Festa de Natal do grupo Inglês/Alemão; convocados para a 2ª parte da reunião de professores coordenadores de projectos.	Compra de livros para a biblioteca em curso; informações da PCE sobre o último CP; enviar ofício PSP/comandante por causa da segurança.
	6	16/12/99	375	PCE informou sobre os trabalhos do concurso Brasil; deu conta da reunião com o IGE/ avaliação; impasse da associação de estudantes; fecho do portão poente.	Redacção de texto sobre o fecho do portão poente a ser lido em todas as turmas dando conta das razões.
	7	6/01/00	376♥	Apresentação do estudo, por parte de uma assessora do CE, devido à redução do horário AAE previsto na lei; avançar com as medidas de segurança já pensadas há algum tempo; 3ª volta de eleições para a associação de estudantes.	Marcar datas, reuniões com pais; pôr à disposição dos professores propostas de revisão curricular; reforçar junto do CAE pedido de normas de limpeza.
	8	27/01/00	377♥*	Marcar encontro com PCE da outra escola secundária da cidade; a presidente informou da comissão para a segurança criada na AE; ponto de situação sobre obras de fundo: biblioteca, sala de professores, ginásio. Informar que CP aprovou a realização de conselhos de turma intercalares.	Eleições para a direcção do clube de andebol; 2ª parte da reunião com todos os presidentes dos órgãos; pensar projecto de autonomia.
	9	10/02/00	378♥*	Informar sobre o conselho disciplinar realizado; salientou-se os problemas de um número muito reduzido de alunos, absorver o CE; analisar o relatório de segurança; oferta de dois computadores à escola pelo centro de formação das escolas.	Campanha para utilização dos cacifos; discussão sobre o estacionamento na zona envolvente; das reuniões com todos os presidentes: resumo das actas das reuniões de pais; AE *****
	10	17/02/00	379♥	Dedicar mais tempo às comemorações dos 25 anos; questões sobre o clube de andebol; dinamizar áreas ligadas à ciência; marcar audiência com o presidente da Câmara por causa das obras de fundo.	Analisar queixas e problemas de alunos apresentadas em reuniões de delegados; pensados secretariados das provas e exames globais.

(Cont.)

Órgãos	Reuniões			Assuntos Agendados	Outros Assuntos Tratados
	Nº	Datas	Actas (nº)		
CE	11	13/03/00	380♥	Preparação do café concerto; marcar reunião de pais e encarregados de educação; informações sobre exames nacionais; aquisição de material para reprografia; actividades de desporto escolar; comemorações do dia da cidadania.	Discussão de casos pontuais de indisciplina; análise da contagem de tempo de serviço de um professor (dúvidas); visita de estudantes de uma escola francesa; queixa sobre um professor; balanço das aulas de apoio pedagógico acrescido.
	12	15/03/00	381♥*	Dia da Cidadania; Semana das Profissões; questões dos exames; situação sobre a avaliação do desempenho da psicóloga escolar; questões das obras; questões da indisciplina.	Departamento da língua moderna propõe realizar evento com poeta em articulação com a Câmara; baile de finalistas organizado pela associação de estudantes.
	13	30/03/00	382♥	Ponto de situação quanto ao PE e informar das secções propostas em CP; investir em livros para a biblioteca; obras – enviar proposta de alterações do arquitecto à DREN; presidente esclarece rubricas Orçamento de acordo com o ofício recente; consultar os grupos sobre estágios do próximo ano.	Discutir as conclusões de mais um conselho disciplinar; agendar reunião com grupo de educação física sobre problemas surgidos no desporto escolar.
	14	11/05/00	383♥	Analisar proposta da rede escolar; discutir colaboração com centro de emprego; proposta da vice-presidente e da qual fará parte; criação de uma comissão que analisará os estágios, férias de alguns funcionários; provas de exames nacionais.	Tentar avançar com projecto Obras; concluiu-se plano de emergência; analisar faltas dadas por alguns professores; questão do clube de andebol.
	15	8/06/00	384♥*	Faltas e características pessoais de um dado professor; remodelação urgente do polivalente; pedir orçamentos para a pouco e pouco fazer estas obras em espaço principal de ponto de encontro dos alunos; reunião de professores; decidida comissão de horários; pedido de exoneração da vice; discussão sobre a questão de cooptação.	Analisadas novas directrizes no que diz respeito à segunda língua estrangeira; aprovação da candidatura ao programa Leonardo. Analisados pequenos delitos; nova reunião de pais.
	16	28/06/00	385♥	Analisar propostas de professores de educação física envolvidos no desporto escolar; reunião com elementos da brigada da escola segura; preparação da reunião geral de professores.	Orçamento para a instalação de gás no ginásio; matrículas dos alunos.
	17	13/07/00	386 ⁹ ♥	Pedir audiência ao comandante da PSP; analisar distribuição de horas de coordenadores e subcoordenadores de projectos; atribuir mais 1 hora aos DT do 7º ano para mais acompanhamento dos alunos.	Analisar pedidos de recurso dos alunos; analisar ofício da DREN relacionado com o processo de um aluno.
	18	21/07/00	387♥	Analisar propostas de montagem de gás; decidindo-se pela BP.	O CE congratula-se com a cooptação de um professor para o cargo de vice-presidente.

⁹ Reuniões Quinzenais. (CE, AE, CP, CDT)

♥ Presença da Investigadora

Resumo das Actas das Reuniões do Conselho Pedagógico (CP) – Ano Lectivo 99/00 e 00/01 – Quadro CP

Órgãos	Reuniões			Assuntos Agendados	Outros Assuntos Tratados
	Nº	Datas	Actas (nº)		
CP	1	8/09/99	299	Aprovar acta da última reunião do ano lectivo; passar o “testemunho” ao novo conselho; eleição do novo PCP; importância dos conselhos de turma, muito importa-nos a questão disciplinar (não rotulem alunos) referiu a CDT.	Dadas informações sobre expediente escolar; referida importância do CP; importância de se trabalhar no PE; aprovar proposta de calendarização das actividades.
	2	13/10/99	300▲	Regimento Interno do CP; projecto educativo; apresentar novos elementos do CP (representante do pessoal; representante dos pais; dos alunos ainda não foram eleitos); informação sobre a nossa investigação.	Questões sobre o observatório da escola; problema de indisciplina; considerar área prioritária de intervenção; criados dois grupos de trabalho: regulamento interno e outro para proposta de PE; dar a conhecer as normas de actuação conjunta (prevenção da indisciplina).
	3	24/11/99	301	Informações; preparação para as reuniões da avaliação (critérios, calendário); reflexão sobre a interrupção de aulas e reuniões conselhos de turma.	Reflexão sobre dois documentos de anos anteriores: critérios gerais de avaliação e recomendações para as reuniões de avaliação; reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos da escola nos exames de 12º ano. Discussão em torno da média Português.
	4	12/01/00	302	Informações; reflexão sobre os resultados da avaliação do primeiro período; projecto educativo; decidiu-se o horário das reuniões do CP (14h30/18h30); propor formação da comissão especializada de avaliação.	Intensificou-se e continuou-se a discussão entre a discrepância de notas finais e exames principalmente em português; reflexão sobre a nova ficha de avaliação para os pais; análise de documentos entregues.
	5	26/01/00	303♥ ♦	Continuação da ordem de trabalhos da sessão anterior; apresentação dos dois representantes dos alunos do 10º ano; apresentação da investigadora e do projecto de investigação; pedidos alguns esclarecimentos e aprovação do projecto de investigação proposto.	Proposta da PCP de que a ordem de trabalhos e o resumo dos assuntos tratados fossem afixados na entrada da escola, unanimemente aceite.
	6	02/02/00	304♥	Conclusão da ordem de trabalhos da sessão de 12 de Janeiro; continuação dos trabalho PE.	Proposta de organização do PE; grupo de trabalho PE incluiu representantes de pais, dos alunos, do CP e da AE; reformulação da ficha de apreciação dos alunos.
	7	01/03/00	305♥	Informações; ponto de situação do PE; regimento CP; discussão e aprovação dos documentos internos sobre avaliação; análise da ficha de informação para os encarregados de educação; informações sobre processo disciplinar (3 dias de suspensão e destituição do cargo de delegado); projecto de orçamento dos departamentos sobre normas e avaliações.	PCE lamentou a pouca adesão dos professores na abertura das comemorações da escola; mencionou o discurso do director/DREN; informou da visita do Ministro à escola no dia da cidadania (que acabou por ser cancelada); distribuir a todos os elementos do CP “Revisão curricular no ensino secundário”; informação da PAP sobre as conferências para promover no âmbito das comemorações.
	8	05/04/00	306♥α ε	Informações; apreciação e aprovação do calendário das provas globais e recomendações; análise e discussão da proposta das normas internas de avaliação; substituição da PCE pela vice-presidente.	Informar a PCP que o RI pode ser alterado até final de Maio; dar a conhecer a proposta da DREN/obras; debate sobre questões de segurança.
	9	10/05/00	307♥α	Informações; apreciação e aprovação do regimento do CP; análise e discussão dos documentos de avaliação. Discutir greve nacional de alunos prevista a 11 de Maio; como proceder com regime de faltas; discussão do regimento do CP.	A PCE informou do ofício DREN com exigência de manter núcleos de estágio. Debate em torno dos núcleos de estágio (vantagens/desvantagens/estratégias). PCE informou que a DREN está a elaborar legislação dos contratos de autonomia, daí que qualquer alteração ao RI tem de acontecer até fim do ano lectivo.

(Cont.)

Órgãos	Reuniões			Assuntos Agendados	Outros Assuntos Tratados
	Nº	Datas	Actas (nº)		
	10	17/05/00	308♥δ	Conclusão da ordem de trabalhos da reunião anterior.	Apresentação de um questionário sobre indisciplina elaborado pela psicóloga escolar e observatório para preenchimento do grupo de alunos e grupo de professores; concluída a apreciação do Regulamento Interno, votado e aprovado unanimemente; entrada em vigor a 31 de Maio.
	11	31/05/00	309♥α	Informações; análise e discussão dos documentos de avaliação; critérios elaborados pelo CP-, avaliação do 3º período.	Discussão sobre a tarefa de preenchimento dos temas; a PCP sugeriu que se alterasse o regimento do CP no que diz respeito ao mandato do PCP.
	12	27/06/00	310♥β	Conclusão da ordem de trabalhos anteriores; apreciação e decisão sobre casos de retenções repetidas.	Surgiu discussão e equívoco grave entre alterações de pedidos de férias, ano anterior, incompatibilizando-se duas professoras. (Fraude) aprovada proposta da avaliação dos três alunos propostos, a decisão final do CP foi: transitar um e manter a retenção dos outros dois.
	13	03/07/00	311•	Conclusão da ordem de trabalho anteriores; apreciação e decisão sobre os pedidos de revisão do conselho de turma.	PCE informou que tinham sido apresentados nove pedidos de revisão dos oito conselhos de turma, em cinco casos a decisão tinha sido alterada, o CP tinha agora que analisar quatro casos.
	14	04/07/00	312•	Conclusão da ordem de trabalhos da sessão anterior.	
	15	12/07/00	313♥α	Conclusão da análise do documento de avaliação; critérios gerais; RI análise e revisão; preparação para o arranque do próximo ano.	Só se fez leituras de actas anteriores e agendou-se nova reunião dado o adiantado da hora; concluiu-se quanto à avaliação e ao RI só ser possível analisá-los e discuti-los em Setembro.
	16	13/07/00	314	Apreciação da avaliação apresentada pelos professores envolvidos no projecto de português para o ensino básico e de matemática; preparação do arranque do novo ano lectivo.	Decidido calendário escolar para 2001; PCP sugeriu equipa para recepção aos alunos.

Resumo das Actas da Reuniões da Assembleia de Escola (AE) – Ano Lectivo 99/00 e 00/01 – Quadro AE

Órgãos	Reuniões			Assuntos Agendados	Outros Assuntos Tratados
	Nº	Datas	Actas (nº)		
AE	1	07/12/99	4♥△	Tomada de posse dos novos membros; análise das propostas de alteração do RI; o PE da escola ponto de situação.	Cumprimento da ordem de trabalhos proposta; o aluno propôs debater recentes eleições da associação de estudantes; o representante dos pais quis saber como se poderia consultar a documentação sobre o PE da escola; o representante dos alunos perguntou como poderiam os alunos participar no PE e foi-lhes respondido que deveriam ir às sessões do CP; o PAE opôs-se à participação formal da AE na elaboração do PE pois considera dever haver separação de poderes; formou-se um grupo de trabalho informal constituído por dois alunos, dois encarregados de educação e dois professores para colaborar com o CP; após debate sobre eleições da associação de estudantes, a AE deliberou recomendar ao CE a implementação de certas medidas nos próximos actos eleitorais; triagem dos nomes dos representantes das actividades económicas e sociais, a fim de preencherem dois lugares vagos na AE.
	2	19/01/00	5♥	Cooptação de dois representantes das actividades económicas e culturais; informações sobre o regimento interno, informações do PCE sobre a escola.	Apresentação de novas presenças; PAE propôs a constituição das seguintes comissões: PE com 2 professores, 2 representantes dos pais e 2 alunos; 25 Anos; segurança e encerramento dos portões; orçamento da escola; os representantes dos alunos voltaram a apresentar posições sobre a associação de estudantes e questionaram a posição do CE enquanto mediador do processo; após a discussão, a assembleia frisou o quanto a associação reduz a uma comissão de festas de finalistas; finalmente rectificaram o resultado das eleições da associação de estudantes tendo os alunos votado contra.
	3	21/06/00	6♥△	Informações; apreciação da reformulação do RI; o PE; balanço do ano escolar 99/00; outros assuntos: posição da escola face ao andebol; mecenato e contratos de publicidade; Prodeps.	O representante dos pais tece um comentário quanto ao número de reuniões da AE ser manifestamente pouco; pedido de demissão do MCE2; teceram elogios quanto ao trabalho desenvolvido pela professora e aprovaram um voto de louvor unanimemente; informaram sobre o trabalho que se vem desenvolvendo sobre os estágios; PCE informou das obras prestes a iniciar (balneários e pavilhão gimnodesportivo) e as que ainda aguardam início (biblioteca e sala de professores); balanço do trabalho desenvolvido por cada uma das comissões constituídas na AE; o representante dos pais interpela o representante da autarquia sugerindo a inclusão no orçamento camarário de uma verba para as escolas; quanto às medidas propostas para a segurança, uma das professoras representantes do departamento de artes discordou dos obstáculos que se têm colocado aos ex-alunos, nomeadamente aos de perfil considerado de risco, e sugeriu outro esforço para estes assuntos; a representante dos pais (PAP) alertou para alguns riscos que poderiam advir dessa abertura indiscriminada a essas pessoas, concluindo este assunto com a proposta de receptividade por parte da escola a projectos e iniciativas neste âmbito; retirada a proposta de reformulação do RI por não estar ainda a documentação disponível e completa; apresentado o atraso do PE; balanço do ano transferido para a próxima reunião; adiada também a reflexão sobre o andebol (por ausência das pessoas ligadas ao clube); criar grupo de trabalho para o próximo ano para o trezenato e publicidade; confirmação da aceitação de um representante ACCE.
	4	07/12/00	7 ¹⁰ ♥△•	Tomada de posse de novos membros: 3 representantes dos pais; 3 representantes dos alunos; 1 representante das actividades culturais, científicas e económicas; apreciação e reformulação do RI; PE ponto de situação; cooptação de mais um representante de actividades culturais.	Foram introduzidos os seguintes temas: segurança na escola e balanço do último ano lectivo; esgotado o tempo da reunião na apreciação e reformulação do RI e sua aprovação; das discussões geradas e como uma das mais polémicas foi a anulação do artigo 9º que diz respeito ao reconhecimento de méritos que foi anulado com 13 votos a favor.
		22/02/01	8♥	Informações; a segurança na escola; outros assuntos.	Prestadas informações quanto ao PE, orçamento e cooptação de um representante ACCE; os representantes dos pais apresentaram algumas sugestões quanto ao PE; esclarecimentos dados pela PCE e mais uma professora sobre o orçamento da escola; informaram ter conseguido um reforço para a segurança; o PAE e PCE apelaram para o preenchimento da vaga do representante ACCE dado que até ao momento todos os convites foram recusados.

- Presença do representante da ACCE
- △ Presença do representante da autarquia
- ♥ Presença da Investigador

APÊNDICE III

INQUÉRITO AOS PROFESSORES

Inquérito aos Professores

INQUÉRITO

Cara(o) Colega:

Agradecemos que respondesse ao presente questionário sobre o desenvolvimento da autonomia da sua escola e sobre a implementação do modelo de autonomia, direcção e gestão da escola pública (Dec. Lei nº 115-A/98). As suas respostas são fundamentais para o nosso trabalho de investigação em Ciências da Educação.

As respostas solicitadas são totalmente confidenciais.

Muito obrigada pela sua colaboração.

NÃO ESCREVA O SEU NOME

Elisabete Ferreira

QUESTIONÁRIO

0- Sexo: F ☐ 1- Idade Até 25 anos ☐ 36 a 45 ☐
M ☐ 26 a 35 ☐ Mais de 45 ☐

2- Anos de serviço docente em 01/09/99 _____

3- Habilitação académica _____

4- Categoria profissional _____ 5- Grupo _____

6- Níveis de ensino em que lecciona _____

7- Tempo de serviço nesta escola _____

8- Cargos desempenhados nesta escola (refira cargos/ano) _____

9- Em sua opinião a participação dos docentes desta escola na vida escolar é:
(Assinale com x apenas uma resposta)

Muito Activa ☐ Pouco Activa ☐

Activa ☐ Passiva ☐

- Observações : _____

10- Como caracteriza a sua própria participação ?
(assinale com x apenas uma resposta)

Muito Activa ☐ Pouco Activa ☐

Activa ☐ Passiva ☐

- Dê alguns exemplos da sua participação: _____

11- Em sua opinião, a participação dos alunos desta escola na vida escolar é:
(assinale com x apenas uma resposta)

Muito Activa ☐ Pouco Activa ☐

Activa ☐ Passiva ☐

- Dê alguns exemplos da participação dos alunos: _____

PARA RESPONDER ÀS PRÓXIMAS QUESTÕES POR FAVOR NÃO RECORRA A INFORMAÇÕES ADICIONAIS
--

12- Em sua opinião, os elementos que compõem a Assembleia da Escola têm:

(assinala com um x as respostas tendo em conta que 1 corresponde a menos importante e 5 corresponde a mais importante)

A- Hábitos de partilha	1	2	3	4	5
B- Conhecimento da legislação	1	2	3	4	5
C- Respeito pelas diferentes opiniões	1	2	3	4	5
D- Facilidade para as relações humanas	1	2	3	4	5
E- Conhecimentos de gestão e administração	1	2	3	4	5
F- Elevado nível de justiça	1	2	3	4	5
G- Domínio das questões burocráticas	1	2	3	4	5
H- Simpatia	1	2	3	4	5
I- Ideais democráticos de envolvimento	1	2	3	4	5
J- Flexibilidade	1	2	3	4	5
K- Capacidade para gerirem com autoridade	1	2	3	4	5
L- Ideais de igualdade e solidariedade	1	2	3	4	5
M- Conhecimentos pedagógicos e educativos	1	2	3	4	5
N- Capacidade de liderança	1	2	3	4	5
O- Espírito crítico e reflexivo	1	2	3	4	5
P- Domínio de conhecimentos científicos	1	2	3	4	5
Q- Ideais de liberdade	1	2	3	4	5

13- Em sua opinião, a Direcção Executiva da sua escola ocupa-se principalmente com:

(assinala com um x as respostas tendo em conta que 1 corresponde a menos importante e 5 corresponde a mais importante)

A- A promoção do bem estar e das relações	1	2	3	4	5
B- As questões de segurança	1	2	3	4	5
C- As boas relações entre os professores	1	2	3	4	5
D- O domínio das questões burocráticas	1	2	3	4	5
E- As relações entre a escola e o meio	1	2	3	4	5
F- As questões políticas e económicas	1	2	3	4	5
G- A animação pedagógica e social da escola	1	2	3	4	5
H- As relações com os pais/encarregados de educação	1	2	3	4	5
I- O cumprimento da legislação, das normas e dos deveres	1	2	3	4	5
J- As relações com os órgãos da administração central	1	2	3	4	5

K- A resolução dos conflitos	1	2	3	4	5
L- As questões de financiamento e auto-financiamento escolar	1	2	3	4	5
M- O projecto educativo de escola	1	2	3	4	5
N- As questões administrativas e de gestão	1	2	3	4	5
O- O cumprimento do regulamento interno	1	2	3	4	5
P- As questões de (in)disciplina na escola	1	2	3	4	5
Q- O plano anual de actividades	1	2	3	4	5
R- O desenvolvimento do nível de competências dos alunos	1	2	3	4	5
S- A concretização dos ideais democráticos	1	2	3	4	5
T- As questões de discriminação e exclusão escolar	1	2	3	4	5
U- A implementação do processo de autonomia	1	2	3	4	5

14- Qual é a sua posição face a estas afirmações:

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
A- O actual modelo de direcção e gestão da escola aumenta a capacidade de autonomia escolar	1	2	3	4	5
B- Este modelo de organização escolar enfraquece o poder do conselho pedagógico	1	2	3	4	5
C- O actual modelo aumenta a qualidade na educação	1	2	3	4	5
D- O modelo de autonomia concentra os poderes na direcção executiva prejudicando a intervenção dos professores na vida escolar	1	2	3	4	5
E- A autonomia torna a escola o centro das políticas educativas	1	2	3	4	5
F- A autonomia que resulta do actual modelo pode ser um meio de o Estado garantir o controlo sobre a educação	1	2	3	4	5
G- A autonomia não se conquista por decreto mas pela atitude quotidiana da comunidade educativa na escola.	1	2	3	4	5
H- O actual modelo promove a competitividade escolar numa lógica de eficácia e de eficiência	1	2	3	4	5
I- A autonomia potencia o desenvolvimento da democracia	1	2	3	4	5

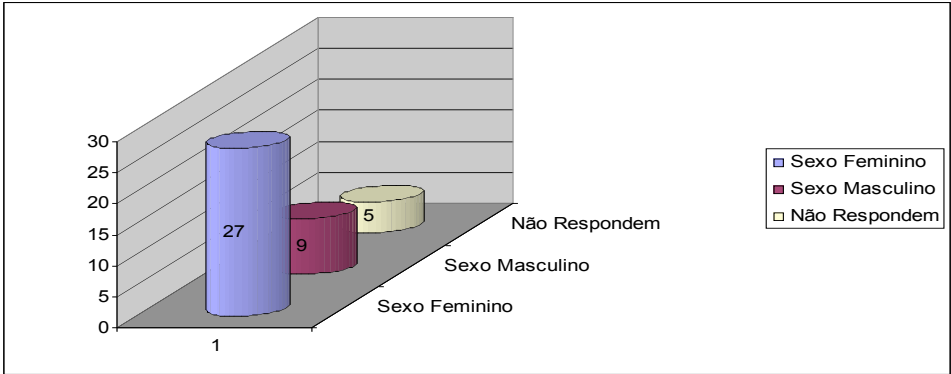
J- O actual modelo de autonomia aumenta a burocratização pedagógica	1	2	3	4	5
K- A autonomia potencia o envolvimento dos diferentes actores sociais e educativos na partilha de responsabilidades	1	2	3	4	5
L- Com este modelo aumentou-se a dificuldade de circulação da informação	1	2	3	4	5
M- Este modelo exige a profissionalização da gestão	1	2	3	4	5
N- A autonomia potencia atitudes emancipatórias nos alunos e nos professores	1	2	3	4	5
O- A autonomia acentua os problemas de financiamento e auto-financiamento das escolas	1	2	3	4	5
P- Esta nova proposta de organização escolar confere mais poder às escolas	1	2	3	4	5
Q- A autonomia potencia os conflitos na escola	1	2	3	4	5
R- Esta nova proposta de organização escolar favorece a descentralização	1	2	3	4	5
S- A autonomia concretiza na vida da escola a democratização e a igualdade de oportunidades	1	2	3	4	5
T- A autonomia acentua o controlo do sistema educativo através do reforço do poder local	1	2	3	4	5
U- O actual modelo de autonomia é ainda pouco conhecido pela generalidade dos professores	1	2	3	4	5
V- Este modelo de organização escolar reduz a capacidade de autonomia	1	2	3	4	5
X- O modelo de autonomia resume a assembleia de escola a atitudes consultivas sem espaço de intervenção	1	2	3	4	5

15- Exprese a sua opinião sobre as mudanças que sente na escola, usando como ponto de referência o desenvolvimento do projecto de autonomia na sua escola _____

 Notas que pretenda acrescentar _____

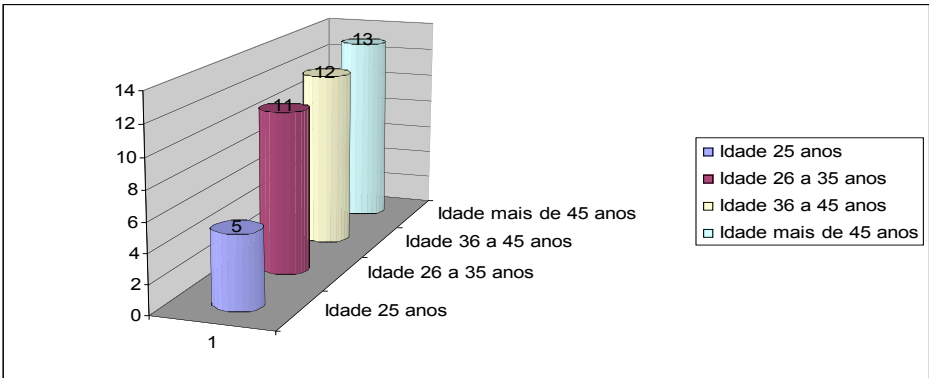
Caracterização dos Professores

Gráfico III.A – Distribuição dos professores inquiridos quanto ao sexo (total=41)



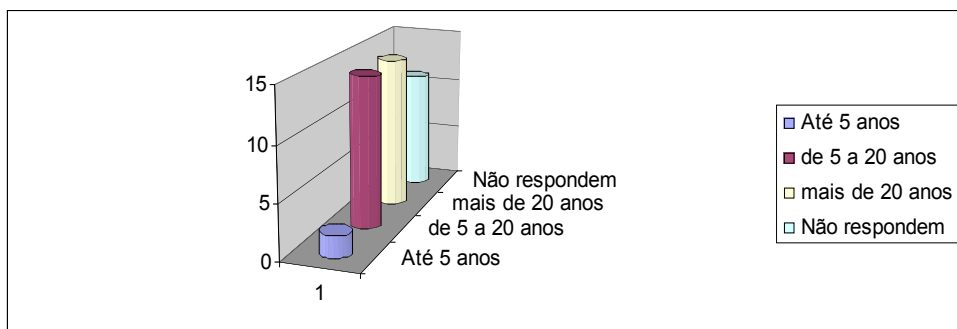
Q.0-Sexo

Gráfico III.B – Distribuição dos professores inquiridos quanto à idade (total=41)



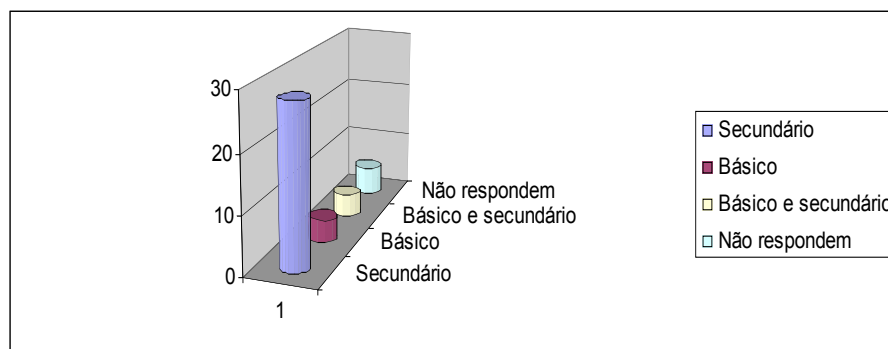
Q.1-Idade

Gráfico III.C. Distribuição dos professores inquiridos quanto aos anos de serviço docente em 1/09/99 (total=41)



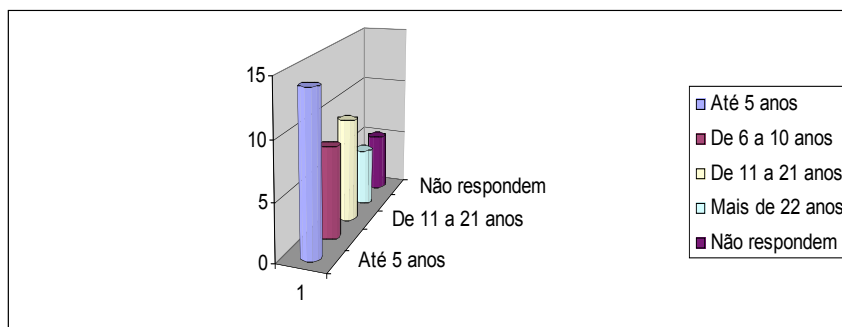
Q.2-Anos de serviço docente

Gráfico III.D. Distribuição dos professores inquiridos quanto ao nível de ensino em que leccionam



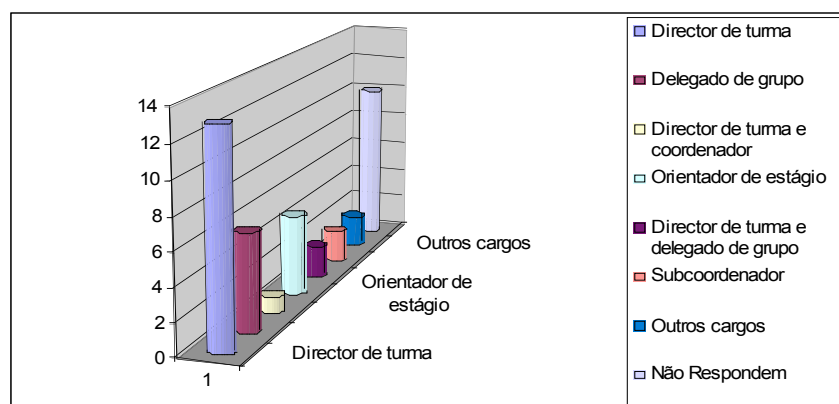
Q.6-Níveis de ensino em que lecciona

Gráfico III.E. Distribuição dos professores inquiridos quanto ao tempo de serviço nesta escola (total=41)



Q.7-Tempo de serviço nesta escola

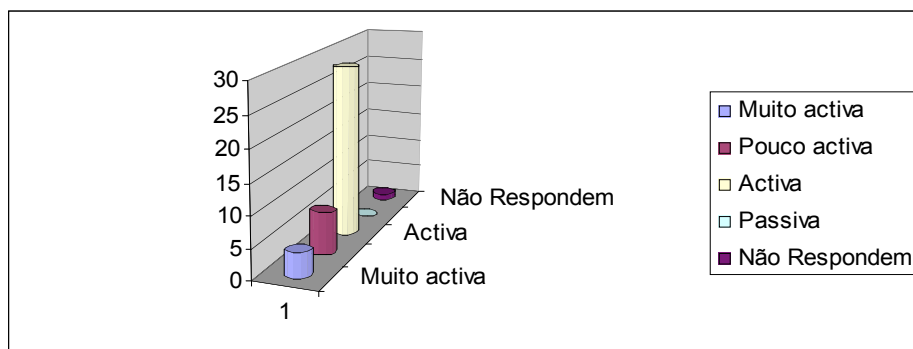
Gráfico III.F. Distribuição dos professores inquiridos quanto aos cargos desempenhados



Q.8-Cargos desempenhados nesta escola

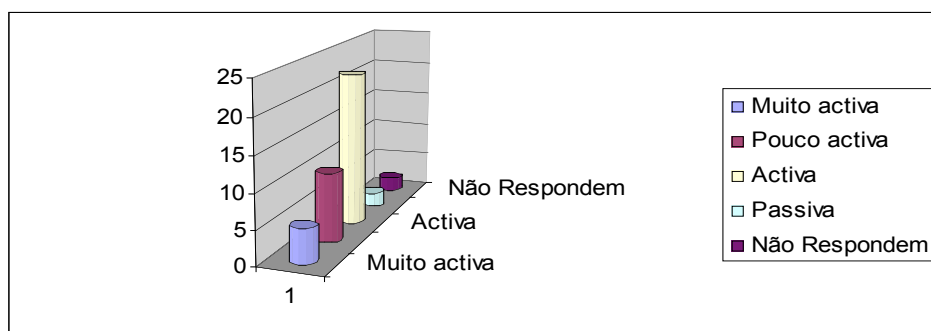
Participação Escolar Docente e Discente

Gráfico III.G. Distribuição dos professores inquiridos quanto à participação dos docentes desta escola na vida escolar (Total=41)



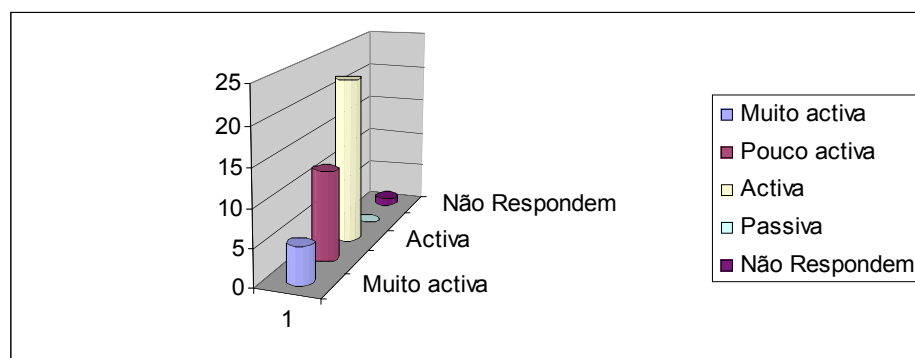
Q.9- Participação dos docentes na escola

Gráfico III.H. Distribuição das opiniões dos professores inquiridos quanto à sua própria participação na vida escolar desta escola (Total=41)



Q.10- A própria participação na escola

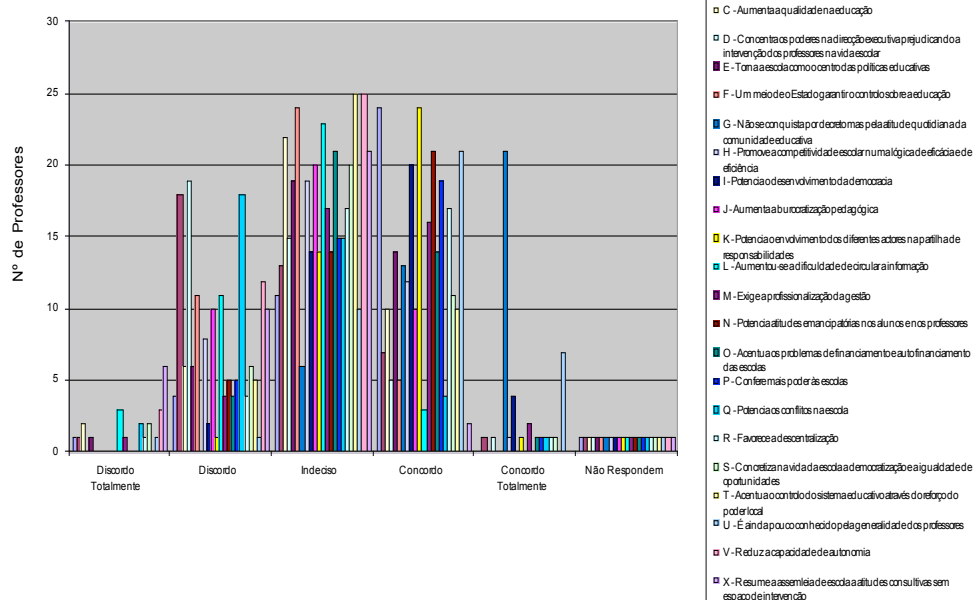
Gráfico III.I. Distribuição das opiniões dos professores inquiridos sobre a participação dos alunos na vida escolar (Total=41)



Q.11- A participação dos alunos na escola

Representações dos professores sobre a Autonomia

Gráfico III.J. Distribuição dos níveis de concordância face às diferentes afirmações de acordo com os professores inquiridos (Total=41)



Ocupações da Direcção Executiva

Gráfico III.L. Distribuição das ocupações da Direcção Executiva da escola de acordo com as opiniões dos professores inquiridos (Total=41)

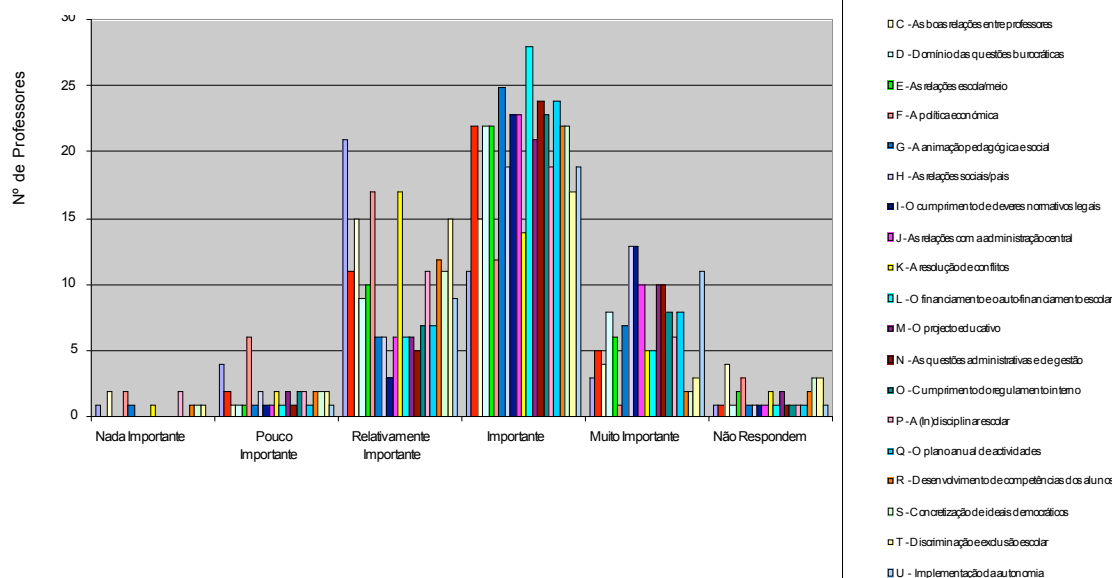
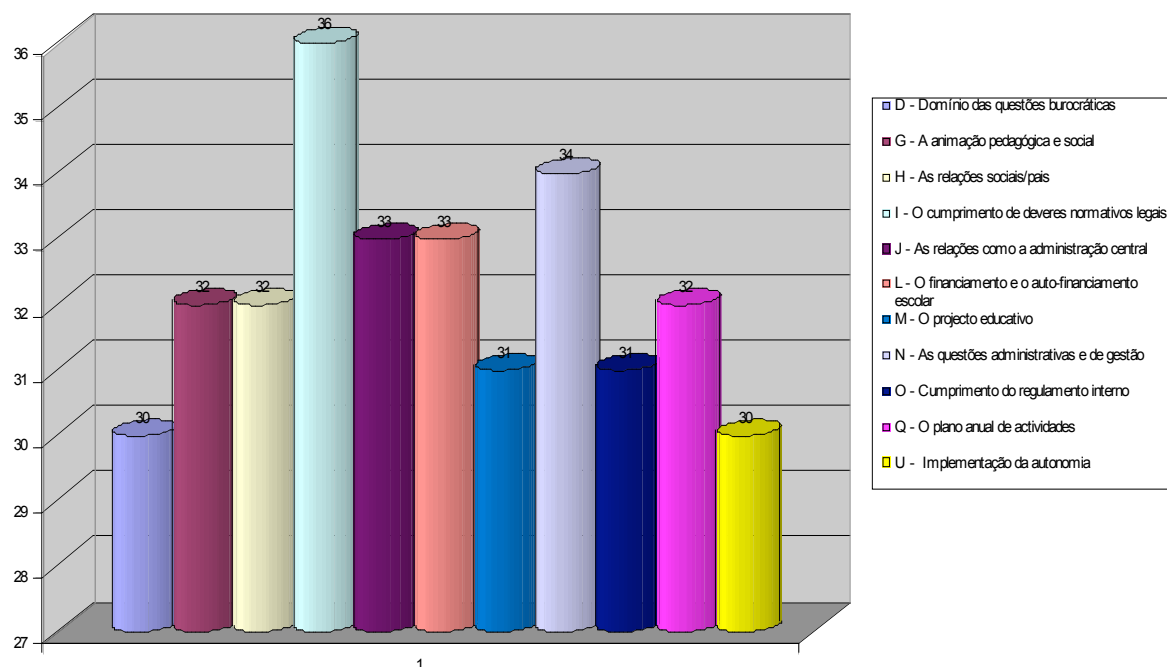


Gráfico III.M. Distribuição das principais ocupações da Direcção Executiva da escola de acordo com as opiniões dos professores inquiridos



Q.13- As ocupações da Direcção Executiva mais valorizadas pelos professores inquiridos

Características da Assembleia de Escola

Gráfico III.N. Distribuição das características mais valorizadas para os elementos que compõem a Assembleia de Escola de acordo com os professores inquiridos (Total=41)

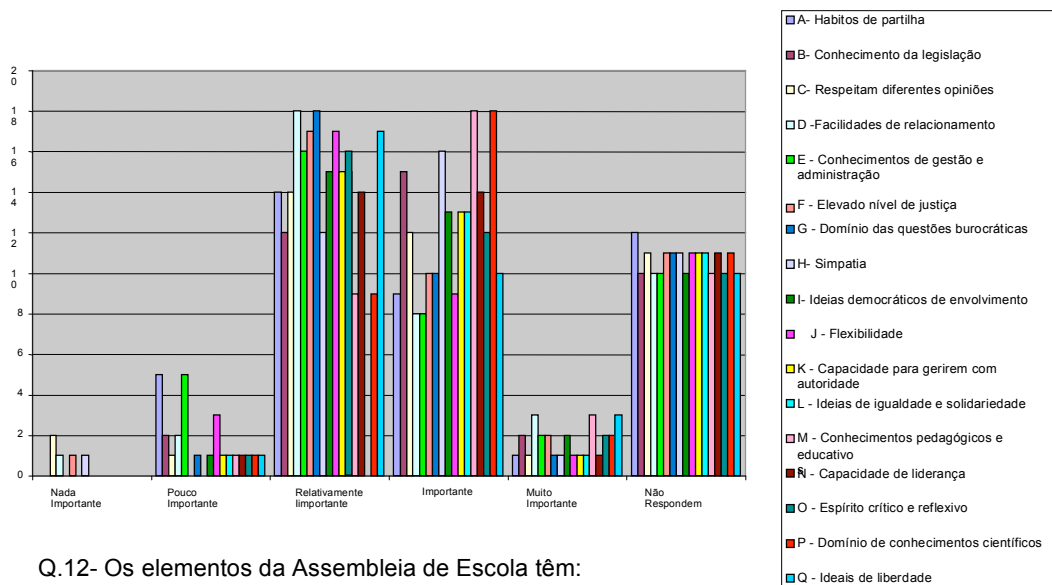
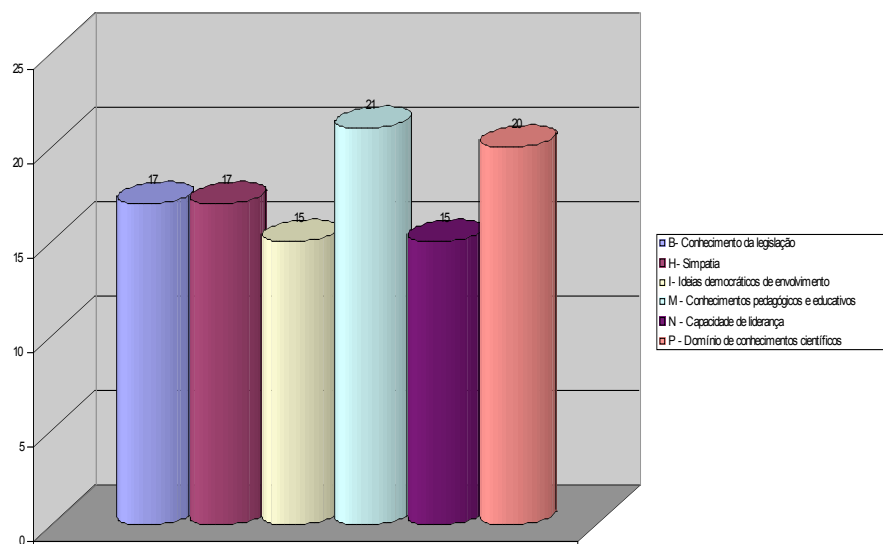


Gráfico III.O. Características mais valorizadas para os elementos da Assembleia de Escola após somatório *Importante* e *Muito importante*



Q.12- Principais características para os elementos da Assembleia de Escola

APÊNDICE IV
INQUÉRITO AOS ALUNOS

Inquérito aos Alunos

INQUÉRITO

Cara(o) aluna(o):

O presente questionário é fundamental para estruturar um trabalho de investigação em Ciências da Educação. As tuas opiniões são fundamentais e confidenciais.

Grata pela simpatia e colaboração.

Elisabete Ferreira

NÃO ESCREVA O SEU NOME

QUESTIONÁRIO

0- Turma _____

1- Ano _____

2- Sexo: F ☐

M ☐

3- Idade _____

4- Conheces os órgãos que governam a tua escola ?

SIM ☐

NÃO ☐

- Em caso afirmativo diz quais são: _____

5- Tens conhecimento de que está em vigor um novo modelo de direcção e gestão da escola?

SIM ☐

NÃO ☐

6- Já ouviste falar de autonomia da escola ?

SIM ☐

NÃO ☐

7- Pensas que a autonomia da escola pública é:

(assinala com x as respostas tendo em conta que 1 corresponde a menos importante e 5 corresponde a mais importante):

A- Um novo modo de dirigir e gerir a escola	1	2	3	4	5
B- Um modo de reconhecer mais poder às escolas para tomar decisões	1	2	3	4	5
C- Uma forma de possibilitar maior participação de todos na escola (professores, alunos, pais e funcionários)	1	2	3	4	5
D- Um modo de aumentar os conflitos	1	2	3	4	5
E- Um meio para aumentar a democracia na escola	1	2	3	4	5
F- Uma forma do Estado aumentar o controlo sobre as escolas	1	2	3	4	5
G- Uma forma de possibilitar aos alunos mais influência nas decisões importantes da escola	1	2	3	4	5
H- Um modo da escola ser independente do Estado	1	2	3	4	5

8- Ser aluno num contexto de autonomia promove:

(assinala com x as respostas tendo em conta que 1 corresponde a menos importante e 5 corresponde a mais importante):

A- A livre iniciativa	1	2	3	4	5
B- Situações de insegurança	1	2	3	4	5
C- A capacidade de participação	1	2	3	4	5
D- Os conflitos	1	2	3	4	5
E- A influência dos alunos nas decisões importantes da escola	1	2	3	4	5

F- Os níveis de competição entre os alunos	1	2	3	4	5
G- A cultura democrática	1	2	3	4	5
H- O desenvolvimento de responsabilidades	1	2	3	4	5
I- Aprendizagens que têm a ver com maior empenho dos alunos na vida social e política	1	2	3	4	5
J- O desenvolvimento da autonomia individual	1	2	3	4	5

9- Sabes o que se discute nas reuniões dos seguintes órgãos :

A. Assembleia de Escola SIM ☐ NÃO ☐ SÓ ÀS VEZES ☐

B. Conselho Pedagógico SIM ☐ NÃO ☐ SÓ ÀS VEZES ☐

C. Direcção Executiva SIM ☐ NÃO ☐ SÓ ÀS VEZES ☐

10- Refere alguns dos assuntos tratados nesses órgãos?

11- Indica a forma como tiveste conhecimento dos assuntos tratados nesses órgãos?

12- Conheces os representantes dos alunos no Conselho Pedagógico?

SIM ☐ NÃO ☐

-Em caso afirmativo indica os seus nomes _____

13- Conheces os representantes dos alunos na Assembleia de Escola?

SIM ☐ NÃO ☐

-Em caso afirmativo indica os seus nomes _____

14-Refere duas das actividades que a Associação de Estudantes tenha desenvolvido na tua escola?

15-O delegado da tua turma escuta e consulta os alunos para solucionar os vossos problemas?

SIM ☐ NÃO ☐

-Refere dois problemas que tivessem sido solucionados com a intervenção do delegado da tua turma:

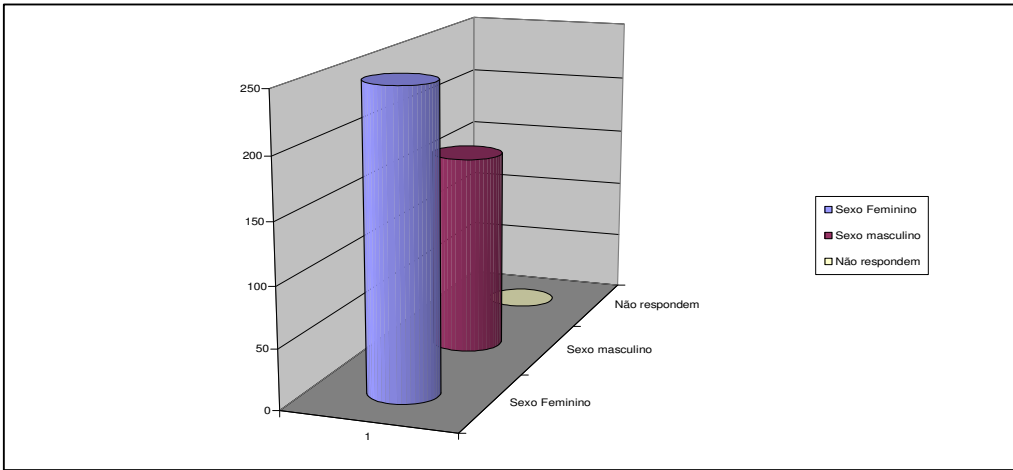
16- Expressa a tua opinião sobre as mudanças que sentes na tua escola, desde o ano lectivo anterior

Notas que pretendas acrescentar _____

Obrigado pela tua colaboração
EF / U.M. / 00

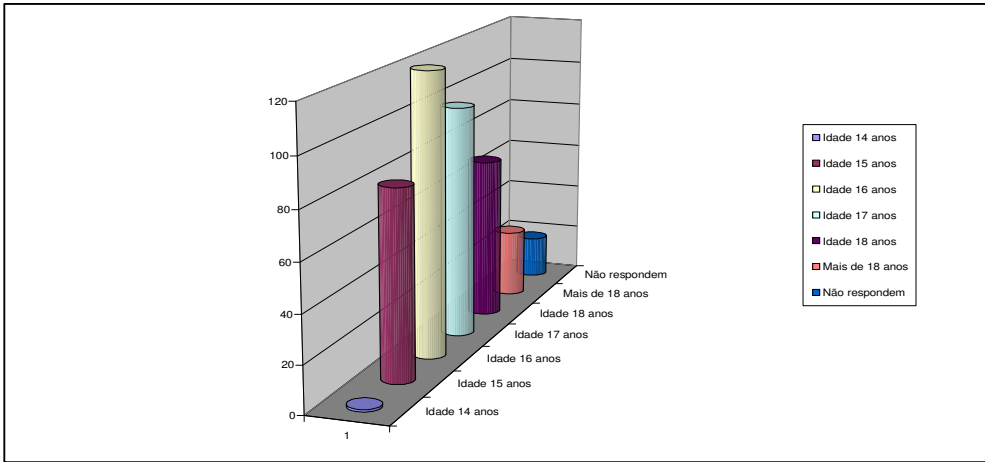
Caracterização dos Alunos

Gráfico IV.A. Distribuição dos alunos inquiridos quanto ao sexo (Total=416)



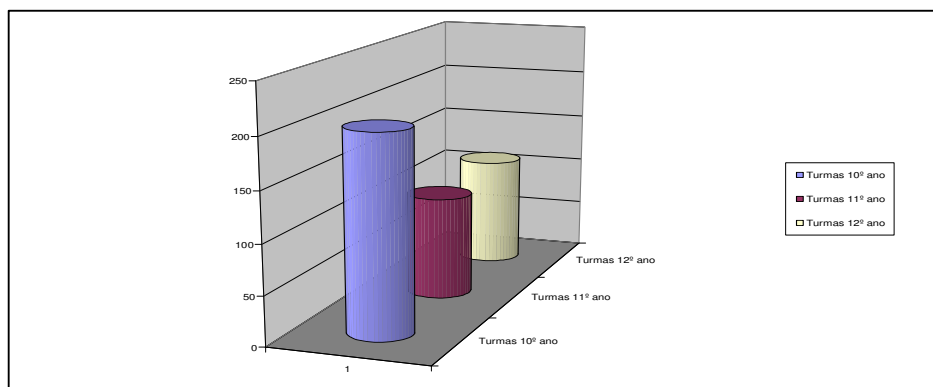
Q.2- Sexo

Gráfico IV.B. Distribuição dos alunos inquiridos quanto à idade (Total=416)



Q.3- Idades

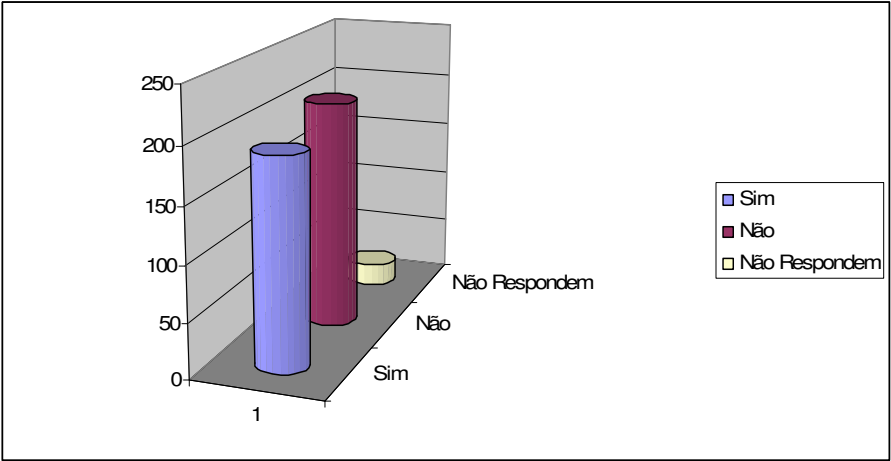
Gráfico IV.C. Distribuição dos alunos inquiridos por ano de frequência (Total=416)



Q.1- Ano

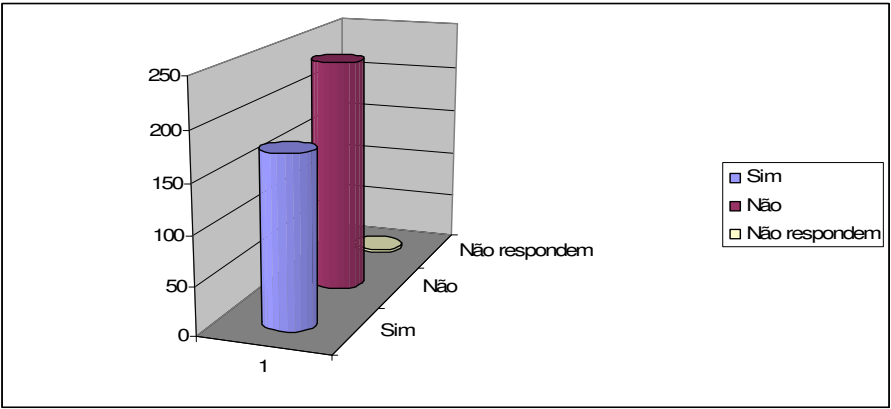
Conhecimento sobre a autonomia escolar

Gráfico IV.D. Distribuição dos alunos inquiridos quanto ao conhecimento sobre a questão da autonomia na escola (Total=416)



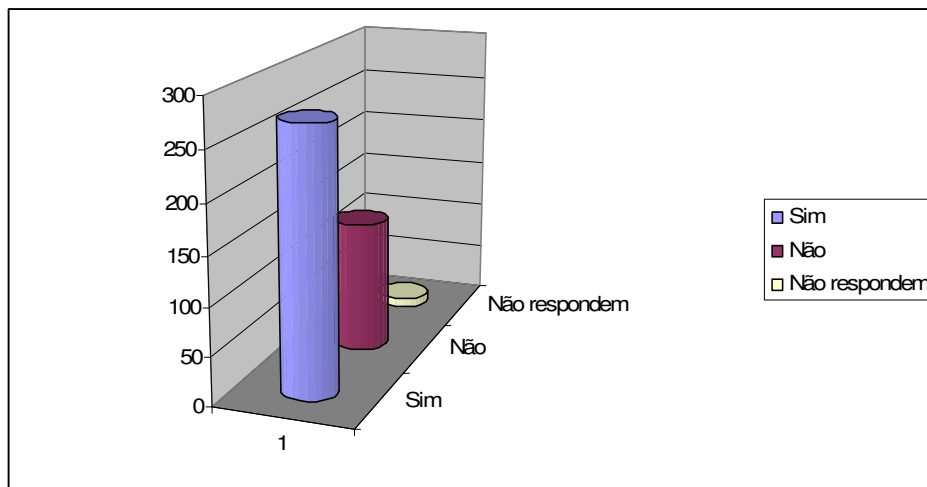
Q.6- Já ouviste falar da autonomia da escola?

Gráfico IV.E. Distribuição dos alunos inquiridos quanto ao conhecimento sobre a existência do novo modelo de direcção e gestão da escola (Total=416)



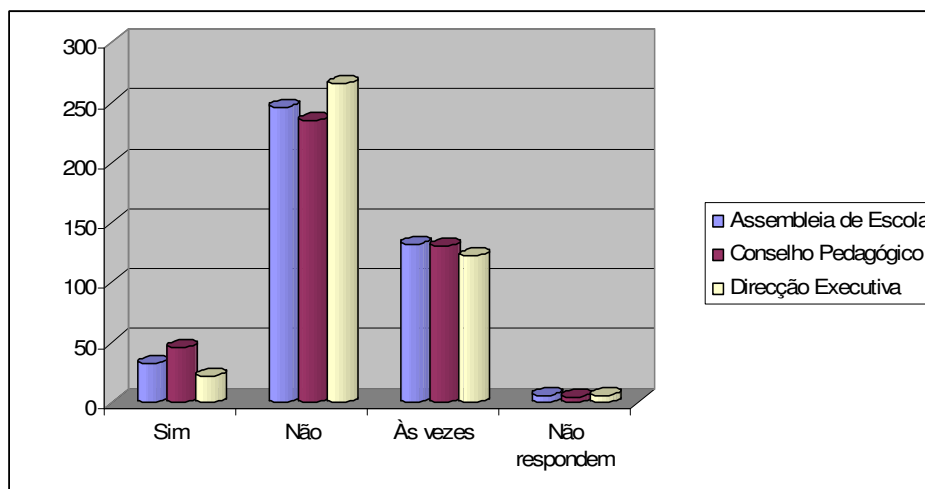
Q.5- Tens conhecimento de que está em vigor um novo modelo de direcção e gestão da escola?

Gráfico IV.F. Distribuição dos alunos inquiridos quanto ao conhecimento dos órgãos que governam a escola (Total=416)



Q.4- Conheces os órgãos que governam a tua escola?

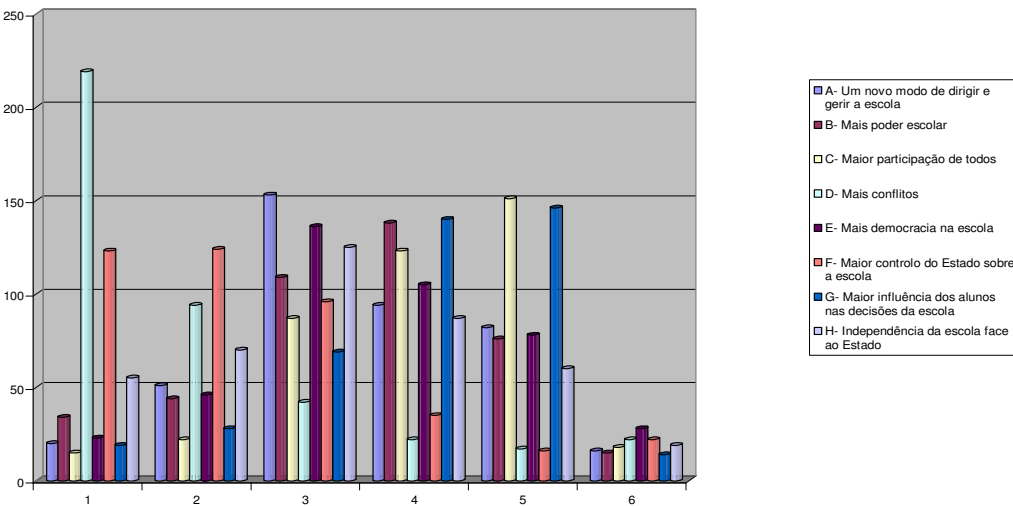
Gráfico IV.G. Distribuição dos alunos inquiridos quanto ao conhecimento dos assuntos discutidos nas reuniões dos seguintes órgãos: Direcção Executiva, Conselho Pedagógico e Assembleia de Escola (Total=416)



Q.9- Sabes o que se discute nas reuniões dos seguintes órgãos:

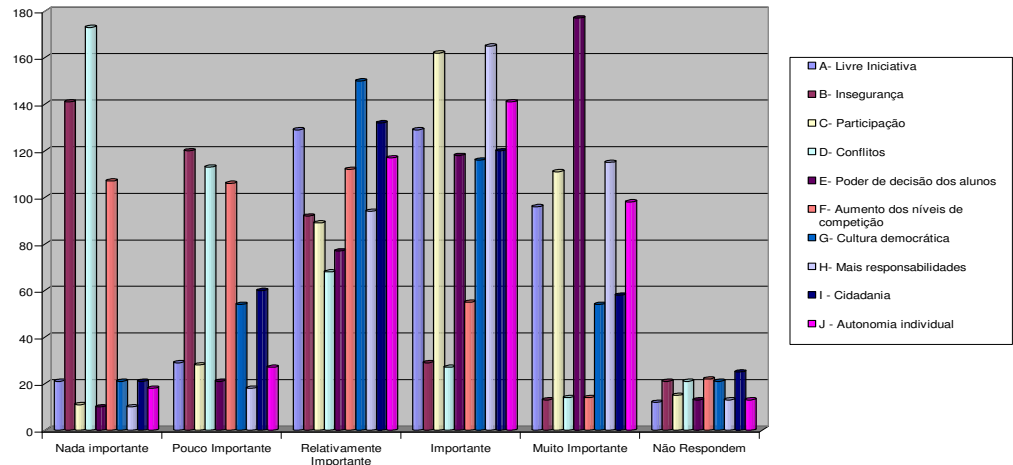
Representações sobre a autonomia

Gráfico IV.H. Distribuição das dimensões mais valorizadas pelos alunos inquiridos sobre o que é a autonomia da escola (Total=416)



Q.7- Pensas que a autonomia da escola é:

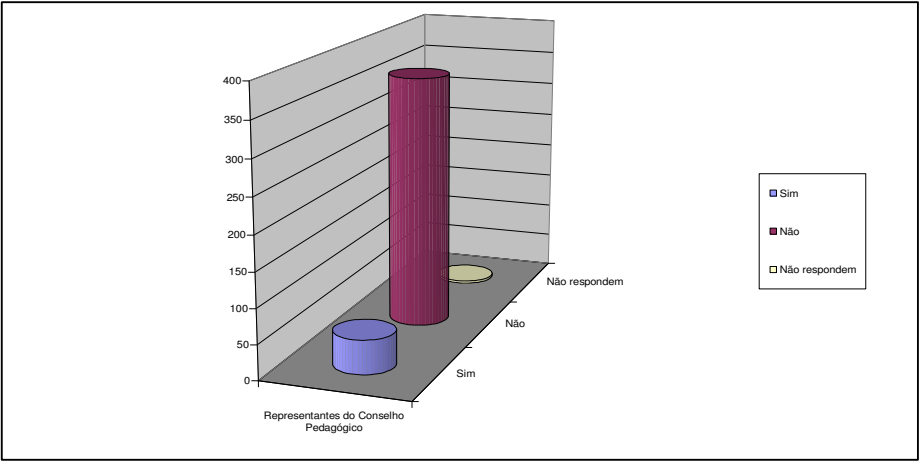
Gráfico IV.I. Distribuição dos aspectos mais valorizados pelos alunos inquiridos (Total=416)



Q.8- Ser aluno num contexto de autonomia promove:

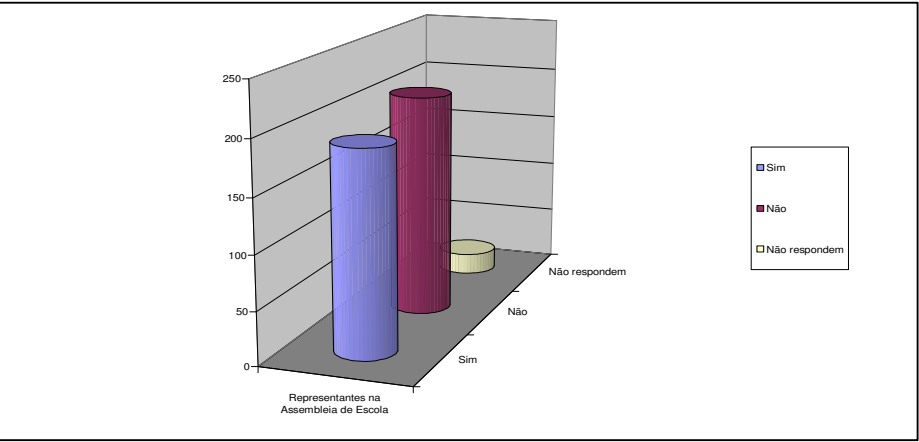
Participação dos Alunos no Governo da Escola

Gráfico IV.J. Distribuição dos alunos inquiridos quanto ao conhecimento que possuem sobre os representantes dos alunos no Conselho Pedagógico (Total=416)



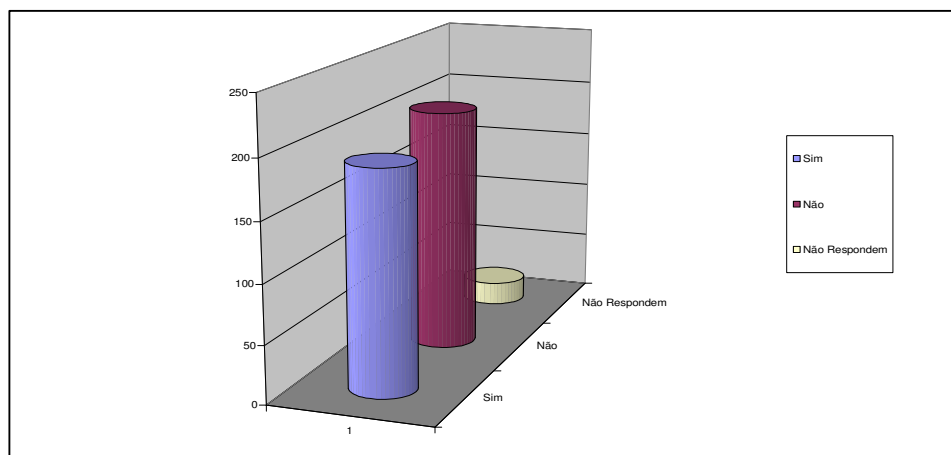
Q.12- Conheces os representantes dos alunos no Conselho Pedagógico?

Gráfico IV.L. Distribuição dos alunos inquiridos quanto ao conhecimento que possuem sobre os representantes dos alunos na Assembleia de Escola (Total=416)



Q.13- Conheces os representantes dos alunos na Assembleia de Escola?

Gráfico IV.M. Distribuição dos alunos inquiridos quanto à resolução de problemas através dos delegados de turma (Total=416)



Q.15- O Delegado da tua turma escuta e consulta os alunos para solucionar os vossos problemas?

APÊNDICE V

ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Análise do conteúdo da Entrevista PCE

Autonomia na Escola	Dimensões							
	<i>Principais Expectativas</i>	<i>Representações sobre a autonomia</i>	<i>Mudanças ocorridas ou a ocorrer</i>	<i>Concretizações</i>	<i>Ideias ou ideais para o futuro- Um Desejo</i>	<i>Imagem da Escola</i>	<i>Ser Professor</i>	<i>Gestão</i>
PCE	<p>"Entrada de novos parceiros, já estava prevista em legislação anterior e que foi difícil de movimentar"</p> <p>"Está apto um condicionalismo que está a facilitar e a pôr em prática e com alguns resultados este novo sistema, a presença dos alunos, a presença dos pais"</p> <p>"A nossa escola está a caminhar, se calhar lentamente, mas penso que isto é mesmo para ser lento, não estamos a rejeitar nada à partida, estamos a tentar reparar todas as potencialidades que tem o projecto com as dificuldades que há"</p>	<p>"Quando se fala de autonomia as pessoas, para já, é uma palavra primitiva que tem um sentido positivo"</p> <p>"A primeira reacção quando apareceu no papel 'os pais estão cá dentro a tomar decisões em relação a tudo', foi uma reacção negativa, aos poucos foi ultrapassada"</p> <p>"Neste sistema onde toda a gente pode dar o seu contributo, poderá sentir que tem voz no momento certo, para ajudar a melhorar a escola, isto é muito difícil"</p>	<p>"[PE] é o lugar que mais alterações tem, já estava institucionalizado e portanto aquele que mais alterações teve"</p> <p>"Uma mudança no sentido de alargamento das estruturas, distribuição de responsabilidades, mais pessoas envolvidas"</p> <p>"Transição não é fácil"</p> <p>"A diferença consiste na ligação com o CP e esta ligação com a AE é que será a novidade"</p> <p>"O CP será a novidade maior neste sistema orgânico dentro da escola. E não é consensual"</p> <p>"Como estava era muito mais centralizado"</p> <p>"Querem já alguns contratos de autonomia em Setembro [00/Director Regional]"</p>	<p>"As vantagens da diversificação das tarefas é uma vantagem [presidentes diferentes], não está tudo sobre a mesma pessoa, mas obriga a um exercício que tem de ser treinado"</p> <p>"É uma articulação"</p> <p>"Há esta divisão que facilita os funcionamentos desses órgãos"</p> <p>"Era mais complicado antigamente do que agora, agora é uma coisa automática, a pessoa sente a responsabilidade e fazemos esse trabalho [articular PP/PE]...a importância da descentralização, do poder 'entre aspas'</p> <p>"É só uma questão de organização do trabalho que se tem que aprender"</p> <p>"Agora há uma distribuição de responsabilidades que é institucionalizada e no caso do crédito global de horas foi uma mudança também grande, que veio acompanhar a autonomia"</p> <p>"Alteram a fórmula do crédito global de horas, para a escola gerir: uma parte obrigatória para os alunos, outra como entender para os cargos"</p> <p>"[Autarquia] têm ajudado naquilo que eles podem, nos meios que têm"</p> <p>"[Os alunos] é uma oportunidade de se fazerem ouvir"</p> <p>"Os alunos têm que sentir que têm os seus representantes e com alguma regularidade são ouvidos"</p>	<p>"Agora o ideal é conseguirmos encontrar as pessoas certas para os lugares certos"</p> <p>"Reconhecer que algumas coisas não estão tão bem, e estamos a corrigir, é uma boa maneira para andar entusiasmada"</p> <p>"O ideal é que toda a gente se sinta a contribuir para a melhoria da escola"</p> <p>"Não estou ainda a sentir a obra feita a pensar que fiz muito bem. Estou sempre a tentar melhor"</p>	<p>"[PE] concentrar tudo num objectivo central, considerar neste objecto que é apostar na qualidade de ensino e está a ser pedido a todos os órgãos, professores, funcionários e aos pais representantes"</p> <p>"Uma escola melhor capaz de eliminar as coisas más que tem, ir eliminando as coisas más e melhorando as coisas boas...e penso que a autonomia nos vai ajudar a resolver mais rapidamente"</p> <p>"[Coisas boas/más] é racionalizar os meios que temos, os recursos humanos e equipamentos, procurando adaptarmo-nos de modo a que os alunos intervenientes na escola sintam que estão a dar um contributo e que os seus contributos têm efeito positivo"</p>	<p>"Em relação à autonomia penso que os professores sentiram mais a 'intromissão dos outros', os pais e de quem vem de fora, e portanto é isso, as pessoas aprenderam a lidar com essa entrada de parceiros"</p> <p>"Penso que sim, que os professores estão com vontade no aumento da autonomia"</p> <p>"Quer dizer, não sei se eles estão à espera de uma autonomia diferente, não sei"</p> <p>"Há professores que pensam que a autonomia só passa pela sua própria autonomia..."</p> <p>"Eles [professores] dentro daquelas quatro paredes, nós quando descobrimos a autonomia que ele tem, tem muita autonomia..."</p>	<p>"Nesta escola cada órgão tem um presidente diferente"</p> <p>"A contratualização da autonomia, o próprio director desejou que fosse rápido e também acho que tem lógica, não se faz nenhum contrato sem que a escola tenha já aprovado o RI e o PE"</p> <p>"Dentro do próprio orçamento da escola há uma autonomia agora que não havia antigamente, ou seja, estava repartido por rubricas"</p> <p>"Agora o conselho administrativo reúne e diz: nós gastamos daqui e queremos passar para ali"</p> <p>"[Dinheiro] não vejo que seja isso que impede as coisas de andar...por outro lado é uma segurança...não sei, é a minha visão que se calhar já é um bocado deformada por estar aqui há tanto tempo"</p>

Análise do conteúdo da Entrevista MCE1

Autonomia na Escola	Dimensões							
	<i>Principais Expectativas</i>	<i>Representações sobre a autonomia</i>	<i>Mudanças ocorridas ou a ocorrer</i>	<i>Concretizações</i>	<i>Ideias ou ideais para o futuro – Um Desejo</i>	<i>Imagem da Escola</i>	<i>Ser Professor</i>	<i>Gestão</i>
MCE 1	<p>"Fase inicial decorreu com alguma novidade e entusiasmo"</p> <p>"Tive alguma esperança"</p> <p>" Maior ponto de encontro entre os órgãos, muito mais diálogo, mais comunicação e assunção e responsabilidades"</p> <p>"Começámos por fazer reuniões de 15 em 15 dias entre os órgãos – acabaram"</p> <p>"Desde logo autonomia claro mudança na escola é evidente é sempre pouco, já devia ter acontecido"</p> <p>"Devíamos começar cada trimestre com conversas entre professores e alunos; de maior abertura"</p> <p>"Pareceu-me tanto mais interessante quanto mais ideias novas apareciam, algumas ilimitadas depois"</p> <p>" Maior margem de intervenção das escolas"</p> <p>"Sou um adepto da revolução permanente – mudança"</p> <p>"Ninguém está de facto muito preocupado em relação à questão da autonomia e do seu funcionamento lento"</p>	<p>"Contratação de professores"</p> <p>"Há pessoas e pessoas, há práticas e práticas, há nepotismo"</p> <p>"Ir marinando é tudo muito lento"</p> <p>"A própria AE reúne tão esporadicamente que acaba por estar esvaziada"</p> <p>"Pode-se fazer para potenciar novos patamares e novos espaços ou fazer-se para nos acomodarmos a uma lógica nova... e de seguida esta funciona como uma lógica velha"</p> <p>"As pessoas não se movem nisto como peixe na água"</p> <p>"Será que a nossa autonomia individual vai ser compaginável com este tipo de auto...discurso caixa negra"</p> <p>"As pessoas estão muito centradas nas questões do quotidiano e não estão nada convencidas que o avanço da autonomia venha resolver os seus problemas em concreto"</p> <p>"Não vejo sinais de captura...alheios a uma série de coisas"</p> <p>"Falta de confiança generalizada"</p> <p>"Autonomia digamos mais de resposta a problemas do que na construção de novas respostas possíveis para problemas velhos"</p> <p>"A não contratualização desautorizou o processo de implementação"</p>	<p>"Na construção da AE houve algum consenso e alguma ideia de mudança fase de construção mais ou menos intensa"</p> <p>"Vimos um pedagógico que não fosse meramente colecção de professores e indicámos outras pessoas"</p> <p>"Temos alguns sinais de que somos diferentes... abertura"</p> <p>"A autonomia parece interessante..."</p> <p>"Há um conjunto de oportunidades...caminhos de exercício quotidiano (construção da autonomia)."</p> <p>"Se vai ser uma autonomia construída pelos parceiros ou se vai ser a definição de autonomias muito orgânicas, de cima para baixo..."</p> <p>"A contratualização daria para responsabilizar mais as pessoas pela gestão de um bem colectivo"</p> <p>"Isto vai ter que romper por algum lado"</p> <p>"Tenho fortes receios digamos que a 'domesticação social' seja muito mais forte durante um tempo"</p>	<p>"A massa crítica que estavam em certos órgãos abraçaram com relativo entendimento e desejo que avançasse e houve uma fase pacífica e possível de avançar na fase da instalação dos órgãos"</p> <p>"Manter diferentes PE e PP nesta escola mais do que noutras, cada 'macaco no seu galho'"</p> <p>" O PE está hipotecado, o que é outro sinal da nossa insuficiência"</p> <p>"Ficaram algumas coisas, o interesse da associação de pais – O conselho de pais"</p> <p>"Digamos que construímos o organigrama, falta-lhe dar vida"</p> <p>"Estamos naquilo que era previsível, temos os órgãos estabelecidos, temos lógicas mais ou menos medidas na cabeça das pessoas mas acho que na prática não se traduzem em ideias mais inovadoras"</p> <p>"Cumprir a lógica burocrática do processo"</p> <p>"A nossa prática de gestores da autonomia é pouco interessante, é muito pobre"</p> <p>"Quotidiano muito 'massacrante' resolve o problema do momento"</p> <p>"Está tudo um bocado a respirar fundo"</p>	<p>"De que se possa construir alguma coisa com os alunos"</p> <p>"Há esta expectativa que com eles poderemos construir algum caminho, acho que sim, isso faz parte da possibilidade e do que se vai concretizar"</p>	<p>"Uma imagem global positiva"</p> <p>"Esta escola tem de facto acumulado ao longo dos anos um capital, digamos, de imagem que pronto parece que no essencial tornam a escola positiva"</p> <p>"É um dos nossos efeitos perversos, quer dizer, nós criamos uma certa imagem"</p> <p>"Não se levante o tapete, porque se levanta, cuidado, começam a surgir maleitas por todo o lado e portanto acho que esta escola, digamos, convive com essa dualidade de situações duma forma inteligente e funcional que dá resultado"</p> <p>"Passa sobretudo os aspectos mais positivos e depois aparece o aspecto negativo pontualmente"</p>	<p>"Grande falta de audição suspeito que haja muitos professores que..."</p> <p>"Eu espero muito de mim nesta profissão e espero muito dos alunos, espero muito disto, quando se espera muito alguma coisa vai acontecer"</p> <p>"Não faço questão de definir o perfil do professor"</p> <p>"Os alunos não falam, há aí uma lógica de dependência do professor e a lógica da receita"</p> <p>"Estão desacreditados em relação a isto"</p> <p>"É uma lógica muito pobre do ponto de vista da informação"</p> <p>"Do ponto de vista dos profissionais interessados porque são profissionais dotados de autonomia... esta é uma profissão com uma autonomia como haverá poucas... mas as pessoas sempre a queixarem-se que não têm autonomia..."</p> <p>"Eu como professor desde sempre me apaixonei por esta coisa"</p> <p>"Tenho uma enorme disponibilidade para dar benefício da dúvida a alguns intervenientes do processo educativo nomeadamente aos alunos e aos pais mas tenho pouca disponibilidade para dar benefício aos professores"</p>	<p>"Valores 1.2000.000 contos, cada aluno 1000 contos, cada aula 20 contos".</p> <p>"Falta de assunção quanto aos órgãos e atribuições questão de constituição dos órgãos nº de elementos"</p>

Análise do conteúdo da Entrevista MCE2

Autonomia na Escola	Dimensões							
	<i>Principais Expectativas</i>	<i>Representações sobre a autonomia</i>	<i>Mudanças ocorridas ou a ocorrer</i>	<i>Concretizações</i>	<i>Ideias ou ideais para o futuro – Um Desejo</i>	<i>Imagem da Escola</i>	<i>Ser Professor</i>	<i>Gestão</i>
MCE2	<p>“O decreto sobre a autonomia veio dar-me alguma esperança em relação à escola, isso a nível dos conceitos, naturalmente”</p> <p>“Fui uma das pessoas mais entusiastas apesar de saber que podia ser ‘uma grande pedrada no charco’”</p> <p>“Mexeram um bocado com as pessoas que já estavam lá há muitos anos, em todas as suas rotinas, fazendo com que se partilhassem poderes, demasiado concentrados no conselho directivo”</p> <p>“Seria uma oportunidade talvez única de nós conseguirmos estruturar as coisas de outra maneira muito mais democrática, mais eficaz e mais funcional”</p> <p>“Embora as minhas expectativas fossem ótimas, boas e muito cheia de esperanças em termos pessoais foi muito violenta porque implicou trabalho”</p> <p>“Foi uma experiência muito violenta”</p>	<p>“A filosofia de autonomia era sobretudo, no meu ponto de vista, a partilha dos poderes, digamos, a novidade, acho que isso trouxe alguma conflitualidade aqui dentro, as pessoas não estavam muito habituadas a isso”</p> <p>“Se calhar perdeu-se um bocado as intenções iniciais, por sua vez a existência de assembleia não trouxe uma grande mais valia para a qualidade de vida aqui na escola”</p>	<p>“Foi um ano muito complicado por esse excesso de trabalho, para muitas pessoas, só quem está lá é que sabe o que aquilo é”</p> <p>“Além do que há para fazer há depois a questão do contentamento”</p> <p>“Acho que os conflitos também servem para as coisas avançarem”</p> <p>“[AE/CE] foi essa a novidade em termos de órgãos, acho que de facto as pessoas não estavam preparadas para lhes reconhecer o espaço cá dentro”</p> <p>“Sempre achei que era um órgão complicado, muito complicado [o CP], com muita gente, na altura bastante gente a pensar, com muita gente e muito inalterante, discutia-se muito, falava-se muito, mas produzia-se pouco”</p> <p>“Reduziu-se o número em torno de professores, mas não foi grande eficácia, tem a ver com a composição, com as pessoas que estão lá e não propriamente com o órgão em si”</p> <p>“As pessoas que estão lá às vezes e que empenam, um bocado o futuro não é muito brilhante, eu sou um bocado pessimista”</p> <p>“[AE] é um espaço de discussão, provavelmente também tem um olhar de fora que é importante nestas coisas, acho que ainda não foi muito visível o contributo que a assembleia deveria dar à escola”</p>	<p>[Alunos] acho que a estrutura nos trouxe alguma novidade e algum envolvimento, quando foi preciso eleger representantes houve mobilização, tiveram que aparecer listas, essas coisas todas crescem de algum modo”</p> <p>“É muito bom sobretudo pelos alunos, porque para eles próprios é também uma aprendizagem, é uma democracia participada acho que para algumas pessoas é muito bom, durante muitos anos e se calhar continuamos, temos demasiado poder nas escolas, os professores, e o facto de estar ali um aluno e poder dizer alguma coisa, faz-me recuar um bocado e pensar”</p> <p>“Os próprios alunos estão a ver aquilo com os olhos muito de tentar perceber, há um espanto, mas estão a viver a experiência com muito agrado”</p> <p>“Um grande número de pessoas que os escuta fizeram com que os alunos sentissem que começavam a ter mais quem os envolvesse nas coisas”</p> <p>“Há uma diferença abismal, acho que os alunos ganham um protagonismo que não tinham”</p> <p>“A nível do conselho administrativo do CE eu sempre achei que nós éramos muito pouco activos, falava-se muito, discutia-se muito, batia-se muito a perna mas depois as coisas não andavam para a frente”</p>	<p>“Sendo a responsabilidade mais diluída e mais alargada, há hipóteses das coisas serem diferentes para bem melhor, de envolver mais as pessoas nas coisas, nas decisões, ouvir mais as pessoas confrontarem-se com as coisas uns dos outros”</p> <p>“Sou uma pessoas de consensos discutidos e nós vivemos o nosso interesse comum aqui, nós queremos que eles cresçam bem, cresçam felizes, prepará-los o mais possível para a vida científica academicamente mas também como pessoas, devia ser o nosso grande tema aglutinante”</p> <p>“Há-de haver sempre quem remexa um bocado as coisas, podia ser melhor mas há-de continuar a existir”</p>	<p>“Acho que pelas categorias desta escola o processo está muito instalado e a maioria de nós já conhece essas estatísticas, há um grande número de professores que estão no 9º e no 10º escalão, com o peso que isso tem e então acho que de facto estamos demasiado instalados para fazer a escola funcionar”</p> <p>“A escola é cada vez mais exigente, a todos os níveis, naturalmente um órgão como o CP deveria ser vanguarda pedagógica da escola, vai ter muito mais que fazer, cada vez mais que fazer, a questão é saber se as pessoas assumem isso”</p> <p>“[CE] sermos um alvo muito fácil, na escola, qualquer coisa que corria mal é sempre o conselho executivo, eu tive alguma dificuldade em lidar com isso porque achava que não fazia mais porque não podia fazer, porque não sabia nem podia e achava que havia alguma dose de injustiça nessas críticas”</p>	<p>“Um grupo de professores que já estão instalados e já dão muito poucas horas, e os mais novos, não vejo neles um grande apego e empenho à escola e uma grande dedicação, são muito mais pragmáticos”</p> <p>“Uma ligação extra à escola, um envolvimento extra, uma participação mais activa, tudo o que seja envolver a sério mais nisto, não vejo”</p> <p>“Não somos solidários com a classe, só nos preocupamos com os alunos e os professores não fazem nada nesta escola, não têm autonomia nenhuma, não têm nada [algumas das críticas dos colegas professores ao CE] provoca mágoas”</p> <p>“[Com os professores] tenho um poder enorme, que horror, acho que até tenho poder de mais, podia dizer uma alma livre, quer dizer, faço o que quero”</p> <p>“Há-de haver sempre, quaisquer que sejam os modelos, quaisquer que sejam os ministros e as políticas educativas, há-de haver sempre um número de professores aqui da escola que remexe as suas coisas e que remexe um bocado com as coisas”</p>	<p>“No conselho directivo éramos cinco com funções atribuídas e também remuneradas”</p> <p>“Com reduções, remunerações, tudo isso, a situação modifica completamente quando são só três, há professores só com sete horas de redução e sem remuneração, é evidente que não lhes podemos pedir muita coisa...portanto, passamos a ter muito mais que fazer”</p> <p>“Passei cá os dias de manhã à noite com uma pressão muito grande e as coisas todas a mudar, era preciso discutir isto, discutir aquilo, fazer aquilo mais a gestão do dia a dia que é muito complicada numa escola com este número de alunos e este número de professores!”</p> <p>“Excesso de trabalho que foi demolidor”</p> <p>“É preciso estruturar as coisas lá dentro [CE] de outra forma, qualquer pessoa acha que tem o direito de entrar lá dentro e olha mais isto, olha mais aquilo e não sei quê”</p> <p>“É um poder com portas completamente abertas e isso é muito desgastante, estamos a fazer qualquer coisa e não podemos atender as pessoas”</p> <p>“Interfere com o trabalho acumulado, estar sempre a interromper é muito desgastante”</p> <p>“Havia ali a AE a lutar pelo seu próprio espaço aqui dentro e os outros órgãos da escola a não querer dar-lhe o espaço assim de mão beijada e a fazer questões”</p> <p>“Algum atrito, eu estou a falar em relação ao CE/AE”</p> <p>“Parece que no fundo tudo se dilui, continua a ser tudo, continua a ter-se uma visão administrativa da escola e não pedagógica”</p>

Análise do conteúdo da Entrevista PCP

Autonomia na Escola	Dimensões							
	<i>Principais Expectativas</i>	<i>Representações sobre a autonomia</i>	<i>Mudanças ocorridas ou a ocorrer</i>	<i>Concretizações</i>	<i>Ideias ou ideais para o futuro – Um Desejo</i>	<i>Imagem da Escola</i>	<i>Ser Professor</i>	<i>Gestão</i>
PCP	<p>“Já tenho poucas expectativas”</p> <p>“As mudanças não acontecem por via administrativa”</p> <p>“Tive alguns receios nomeadamente na constituição dos departamentos”</p> <p>“[Os departamentos] não funcionam, não funcionam porque não há trabalho de grupo, não há porque cada pessoa trabalha para si, trabalha de modo individual e é muito difícil. Não há um trabalho de grupo, não há aceitação dos trabalhos dos outros”</p> <p>“As pessoas estão muito desmotivadas”</p> <p>“Eu sou capaz mas não me apetece lutar contra a maré eu própria já não tenho atitudes que tinha no início”</p> <p>“Eu anseio a chegada dos 90m de aula, pode ser que por aí as coisas mudem um bocado”</p> <p>“Tenho mais expectativas em relação a isso [90m], por exemplo, que propriamente em relação à questão da autonomia”</p>	<p>“O CE deixa-nos espaços de autonomia sem dúvida nenhuma, o problema é que nós não aproveitamos a autonomia que temos, esse para mim é o grande problema. Nós não só utilizamos muito mal como deixamo-nos, damo-nos muito ao ‘desbarato’”</p> <p>“Efectivamente o CE é lei, se fosse um gestor já era capaz de pensar de maneira diferente, agora sendo um CE de lei não me parece que seja necessário essa divisão de poderes”</p> <p>“O CE acaba por ter uma visão mais completa daquilo que cá se passa”</p> <p>“Quando se fala em autonomia fico logo assustada, os professores até são muito autónomos”</p> <p>“A participação é muito reduzida e para que a autonomia traga proveito, de facto é preciso que os professores façam alguma coisa...os professores desta escola numa maneira geral não estão interessados nisso”</p> <p>“Os professores querem a sua própria autonomia. Eles querem a sua, não é a autonomia da escola, é a sua que eles querem”</p>	<p>“As mudanças vão ocorrendo lentamente”</p> <p>“Os professores temem estão habituados a trabalhar sozinhos é um péssimo hábito; isso enraizou-se de tal maneira...”</p> <p>“Com o novo modelo de gestão é que apareceram os departamentos”</p> <p>“O funcionamento do pedagógico é o mesmo, é um bocado difícil piorar”</p> <p>“Faz mais sentido a presidente do CP ser a presidente do CE”</p> <p>“Se há incompatibilidade entre os órgãos, a escola não funciona pura e simplesmente”</p> <p>“Enquanto não tiver um tempo específico para reuniões obrigatórias, não vejo grandes possibilidades de mudança”</p> <p>“Não é fácil haver esta integração das pessoas que estão fora da escola...ela é absolutamente necessária e até interessante”</p> <p>“As coisas têm corrido bem e acho que a associação de pais até tem feito um trabalho interessante, os DT têm feito um bom trabalho. Cada vez há mais pais a virem à escola...”</p> <p>“Os alunos não têm participação, mas também reconheço que no pedagógico é muito difícil para eles”</p> <p>“Na AE a participação dos alunos foi bastante mais interessante e mais participada, também eram mais velhos”</p>	<p>“Aquele reunião de 15 em 15 dias com os presidentes dos órgãos foi... também acho que foi pouco produtiva”</p> <p>“Acho que os órgãos em si acabam por funcionar um bocado mal, não funcionarem mesmo.”</p> <p>“Temos muito mais reuniões do que antigamente. Não vejo proveito nenhum nisso”</p> <p>“O que nós fizemos na reunião, há sempre aquelas queixas, não há reflexão, não reflectimos sobre as coisas, nem sobre as práticas, nem sobre a possibilidade de mudança, sentimo-nos todos um bocado incapazes”</p> <p>“[Sobre a contratualização] tudo depende da capacidade da direcção que a escola tiver e eu não vejo nesta escola uma grande capacidade em concreto para fazer muita coisa, o que tem sido feito, tem sido feito pelo CE, para não dizer exclusivamente e com outros professores que vai chamando”</p> <p>“Mas afinal onde está o raio da autonomia?! As pessoas querem tudo legislado e depois quando está legislado não gostam da maneira como está tudo legislado”</p> <p>“A verdade é que esta minoria, porque na verdade somos uma minoria, somos cada vez mais uma minoria, ainda conseguimos dominar um bocado o processo, talvez pela pessoa que é a presidente do CE, que consegue ter algum poder sobre as pessoas, poder no sentido de influenciar”</p> <p>“É a ‘paz podre’ que permanece, não sei, a verdade é que as reuniões também de turma não trazem nada de novo, fala-se sempre das mesmas coisas, e são sempre coisas muito técnicas”</p>	<p>“A formação continua tem que ser mais qualificada”</p> <p>“Na escola eu acho que uma das questões que era urgente mudar era a organização dos horários dos professores”</p> <p>“Tem que ser por imposição, mas o horário dos professores deveria ter um espaço, mas marcar com presença obrigatória na escola, para reuniões”</p>	<p>“Que tipo de escola que queremos ao fim e ao cabo, se querem uma escola que exclui ou o contrário”</p> <p>“Aqueles grandes objectivos que têm a ver com o crescimento da pessoa, têm a ver com as discussões da cidadania, as discussões da igualdade, tudo isso, eu acho que são muito poucos que valorizam, quer dizer, da parte dos professores”</p> <p>“Mas apesar de tudo esta escola tem feito um trabalho interessante, acho que tem havido melhorias e progressos, se calhar poderia haver mais se os professores colaborassem mais, mas o CE tem feito um trabalho bastante positivo”</p> <p>“A escola também tem bastante autonomia, agora o grande problema está em colocá-la e aproveitá-la”</p>	<p>“A prática dos professores no dia-a-dia tem mudado pouco”</p> <p>“O ponto de vista do professor é a contestação imediata”</p> <p>“Esta diferença de atitudes que os professores têm que é muito grande não pode de maneira nenhuma conduzir a uma situação de aprendizagem educativa e de nível de bom comportamento”</p> <p>“Nós professores somos tão diferentes uns dos outros e lidamos com os alunos de maneira tão diferente que isto não pode dar bons resultados, mesmo em termos de formação, de formação de pessoas, não pode dar bons resultados”</p> <p>“Os professores tem muita autonomia, disso eles não se podem queixar”</p>	<p>“A função da AE é um bocado aprovar ou não aquilo que foi decidido nos outros órgãos”</p> <p>“Quem tem o poder é o CE que ouve o CP”</p> <p>“Os poderes do CP são muito limitados”</p> <p>“O CP dá conselhos, aconselha, dá opiniões sobre determinados assuntos...a AE depois rectifica tudo”</p>

Análise do conteúdo da Entrevista PAE

Autonomia na Escola	Dimensões							
	<i>Principais Expectativas</i>	<i>Representações sobre a autonomia</i>	<i>Mudanças ocorridas ou a ocorrer</i>	<i>Concretizações</i>	<i>Ideias ou ideais para o futuro – Um Desejo</i>	<i>Imagem da Escola</i>	<i>Ser Professor</i>	<i>Gestão</i>
PAE	<p>"Criou muitas expectativas aos professores"</p> <p>"A filosofia subjacente a esse diploma pareceu-me correcto, a separação dos poderes, a mobilização de elementos, que sempre estiveram na escola, mas que raramente eram chamados a intervir, ou mesmo os representantes da autarquia, os representantes das sociedades económicas e culturais da região"</p> <p>"Neste modelo aparecem [os diferentes representantes] de uma forma formal, de envolvimento num órgão concreto e com múltiplas funções"</p> <p>"Pensámos que realmente iríamos ter uma margem de manobra, a possibilidade de emprestar a nossa criatividade a um modelo de escola"</p> <p>"Pensar um espaço de manobra, para a escola, bastante mais alargada do que se tem verificado nomeadamente ao nível da auto-suficiência financeira"</p> <p>"Não existiu, não foi concretizada a autonomia financeira, e não há contrapartidas e portanto os agentes não podem investir apenas por uma questão de boa vontade"</p>	<p>"Continua a ser assim: os órgãos determinam, tomam decisões e depois elas [as medidas] no terreno acabam por não ser implantadas"</p> <p>"Este modelo de escola está para mim a esgotar-se"</p> <p>"Não senti uma nova abordagem das entidades superiores em relação à escola"</p> <p>"Não há qualquer benefício neste momento [da AE], falta o maior empenhamento de todos e a escola afirmar-se no meio e junto aos pais"</p> <p>"Os alunos continuam numa atitude bastante expectante, não há cultura, digamos, de reconhecimento de uma intervenção efectiva"</p> <p>"Faltará à comunidade sentir a necessidade e a importância da escola"</p> <p>"Tentámos essa articulação [relacionar os três órgãos CE, CP, AE] através de reuniões quinzenais – penso que está no horizonte voltar a fazê-lo – não têm sido eficazes"</p>	<p>"Sou adepto deste modelo de gestão e é com muita pena minha mas tenho a dizer que não se sente mudança. Não foi possível vencer as rotinas, quer a nível da administração da gestão, quer do comportamento dos professores"</p> <p>"As rotinas continuam, pensou-se que seriam abolidas mas não foram, o corpo docente tem determinados vícios, formas de estar, alguma irresponsabilidade"</p> <p>"Tivemos já, portanto, membros da autarquia"</p> <p>"Normalmente faz-se representar...não é o que foi designado pela autarquia"</p> <p>"E conseguimos a presença de representantes da comunidade"</p> <p>"Nunca apareceu, não houve oportunidade"</p> <p>"Eles próprios [os representantes] também ainda não interiorizaram, portanto, os habituais reflexos positivos, os que lhe fossem possíveis neste modelo"</p> <p>"Têm sido assíduos, o contributo limitado"</p> <p>"Estão a começar, o processo é novo, ficam inibidos no meio de tantos adultos"</p> <p>"Estou desorientado, sinceramente não tenho expectativas, a rotina vai entrar, vai tornar a entrar"</p> <p>"A não ser que tenhamos um PE suficientemente motivador"</p>	<p>"Na AE foi colocado os professores numa posição um pouco mais frágil, mesmo assim continuam a ser uma posição bastante dominante"</p> <p>"Temos a presença do conselho, da PCE e da PCP que não têm direito a voto, mas que podem intervir de facto, há uma forma de impor a maioria do ponto de vista da discussão e não em termos de resultado final"</p> <p>"O nosso trabalho [da AE] ainda não tem aparecido"</p> <p>"Um órgão necessário à escola [AE] mas que ainda não estão criadas bases sob as quais nós vamos trabalhar que são o RI e o PE"</p> <p>"Acompanhamento e execução destes dois documentos fundamentais, em que a AE terá um papel mais interveniente e afirmativo"</p>	<p>"Um PE bem elaborado, motivador, selectivo. Selectivo no sentido de demarcar bem aquilo que quer"</p> <p>"Está a esgotar-se [o modelo]...não me parece que tenha muito futuro!"</p> <p>"Os alunos não sentem a escola deles, não sentem o peso da escola"</p> <p>"Os alunos ainda não tomaram posse"</p>	<p>"Se a escola, digamos, fizesse sentir a sua necessidade no meio...o que existe ainda é uma separação...não há sistematização, apesar de termos alguma tradição"</p> <p>"O problema da escola é a questão da eficácia, a eficácia em relação à eficiência"</p> <p>"Há uma tradição um tanto liceal...uma conotação da 'Universidade de Anta' mas é mais uma atitude que resulta mais da competição entre professores do que propriamente entre os pais e os alunos"</p>	<p>"Este modelo não foi muito bem assimilado pela maior parte dos professores"</p> <p>"Há professores que intimidam não só os alunos como até mesmo os outros representantes"</p> <p>"Os professores reagem a estes direitos dos pais reivindicarem de colher posições, de não concordarem com determinadas situações, cria-se o ridículo e fazem-se incoerências"</p> <p>"Há uma redução de 2 horas para professores membros da AE para exigir mais responsabilidade"</p> <p>"É muito difícil pedir aos professores que mudem os seus comportamentos e os próprios se sintam motivados para mudar, quando aparentemente [DREN/Ministério] está tudo na mesma"</p> <p>"O trabalho de equipa é quase nulo, as pessoas fecham-se"</p> <p>"Há uma espécie de cumplicidade, de segredo...na aula e na actividade pedagógica pertencemos a um estado secreto"</p> <p>"Fecham-se e funcionam com estilo cooperativo, toda a gente tem algo a defender"</p> <p>"Em relação aos professores não reconhecem qualquer direito a nenhum órgão para as questões avaliativas"</p>	<p>"O nosso relacionamento com a administração central também não mudou, aliás tudo tem de ser comunicado à DREN, qualquer alteração do RI, flexibilização dos currículos terem que ter autorização da DREN"</p> <p>"Situações impensáveis quando se fala de autonomia"</p> <p>"Não há facilidades nenhumas, os orçamentos são determinados superiormente"</p> <p>"Não há grandes margens de gestão"</p> <p>"As pessoas que estão nesses cargos não querem arriscar porque têm algum receio de serem incriminadas"</p>

Análise do conteúdo da Entrevista CDT

Autonomia na Escola	Dimensões							
	<i>Principais Expectativas</i>	<i>Representações sobre a autonomia</i>	<i>Mudanças ocorridas ou a ocorrer</i>	<i>Concretizações</i>	<i>Ideias ou ideias para o futuro – Um Desejo</i>	<i>Imagem da Escola</i>	<i>Ser Professor</i>	<i>Gestão</i>
CDT	<p>"Quando as coisas apareceram eu fiquei muito entusiasmada, dei tudo e mais alguma coisa, meti-me em tudo que eram colóquios sobre autonomia"</p> <p>"Reflecti e pensei que isto poderia ser assim: ficar tudo na mesma, ser uma 'operação de maquilhagem'"</p> <p>"Pensei que as escolas poderiam ter autonomia para nomearem professores que estivessem aqui e que não fossem efectivos, pudessem nomear directores de turma sem se sujeitarem a lógicas administrativas; outros assuntos como o dinheiro, enfim acho que a autonomia também passa por outros campos"</p> <p>"Acreditei que se as na realidade vissem que as escolas poderiam começar a desenvolver determinados projectos da escola tendo o apoio das autarquias, do próprio ministério, acreditava na participação, as pessoas iam-se entusiasmar e empenhar em fazer coisas interessantes"</p>	<p>"Nós temos aqui nesta escola uma certa autonomia que não tem nada a ver, digamos, com este processo de autonomia, é, digamos, uma questão de cultura de escola"</p> <p>"Quaisquer projectos que possam achar interessantes e queiramos desenvolver apresentamos ao pedagógico"</p> <p>"Não foi preciso este modelo, fizemos sempre, isto é uma coisa que me agrada muito na escola"</p> <p>"Isto passa pelas pessoas, pela cabeça das pessoas, não é pela legislação"</p> <p>"Implementar, isto agora vai mudar, não muda nada, fica igual, isto muda sim se as pessoas, até mesmo sem haver legislação, já pensaram que era assim que as coisas se deveriam processar assim, isso sim, acontece"</p> <p>"Quando começam a querer fazer alguma coisa e batem num obstáculo, batem noutro e batem noutro e afinal pensam: mas onde é que está a autonomia?!"</p>	<p>"Foi diferente na medida em que houve na realidade, digamos, uma partilha de poder, em que deixou de tudo ficar concentrado no PCE"</p> <p>"Não sinto diferença, não sinto e aliás no ano passado acho que foi nefasta, acho que o pedagógico foi uma desgraça"</p> <p>"Não vejo grande diferença com a implementação deste novo modelo"</p> <p>"No PE grandes preocupações são as preocupações do dia a dia, que são criar algumas responsáveis que trabalhem em relação à natureza, sejam críticas...mas tudo muito genérico"</p>	<p>"Este ano é que os conselhos pedagógicos funcionaram muito pior"</p> <p>"Reuniu-se [CP] imenso quase todas as semanas"</p> <p>"Faziam-se coisas que não tinham cabimento nenhum, quer dizer, para tudo tem que se perguntar tudo, fez-se muito pouco, fez-se muito pouco este ano no CP em termos práticos"</p> <p>"Um desgaste terrível, já viu o que é 4 horas por semana, quando eram previstas 4 horas por mês?"</p> <p>"Acho que eles não têm participação nenhuma [alunos], acho que são ali uma figura decorativa. Eles até têm medo de abrir a boca"</p> <p>"Para nós adultos [CP] aquilo é na realidade horrroso, é um tédio, para aqueles miúdos também"</p> <p>"Alguém lançou uma ideia [CP] essa ideia foi repetida seis vezes. Eu não resisti, tive que interferir, aliás eu ando a participar muito menos no CP porque não tenho pachorra, não tenho pachorra"</p> <p>"As reuniões de 15 em 15 dias acho muito bem para haver uma certa comunicação para as pessoas poderem pensar e reflectir sobre os problemas da escola e ser partilhado por outros que não fazem parte do poder, fazem parte da gestão intermédia de uma escola"</p> <p>"Eu penso que o 2º ano vai dar às pessoas uma visão um bocadinho diferente, de que não podem ser coordenadores só para ter redução têm que efectivamente fazer alguma coisa"</p>	<p>"Andamos empurrados por uma lógica economicista e portanto como é isso que manda, não vale a pena é assim: 'com aquilo que tens faz o melhor que podes e depois logo se vê' eu penso que é isso mesmo que nós temos que fazer"</p> <p>"Tem sempre a ver com as pessoas se as pessoas são instadas a determinada...e responsabilização, sim"</p> <p>"Nem sei que lhe diga, eu já tive muita esperança que até quanto mais não fosse como medida para resolver o problema do emprego dos professores, que as próprias escolas arranjassem dinâmicas diferentes e pudessem contratá-los a dar aulas e gradualmente fazerem também outro tipo de intervenções que não são menos úteis...as coisas desvaneceram-se e eu já acredito muito pouco. Acho que isto continua a ser algo que se vai gerindo e que há pessoas entusiasmadas que fazem sempre algo melhor e de forma diferente. Também é perigoso porque estas pessoas também acabam por se desgastar"</p>	<p>"A escola em si dá uma certa autonomia, uma certa realidade às pessoas"</p> <p>"A nossa escola é uma escola que tem uma tradição nas artes há imensos anos, embora isso seja focado no PE, é-o de uma forma muito leve"</p> <p>"[Problemas com droga / social] Acho que intervém, a escola intervém ate onde pode. Quer dizer, também há coisas que a escola não pode fazer, a escola contou sempre com a polícia, como deve saber"</p> <p>"A escola nisso [apoia os problemas dos alunos] é espantosa, porque é desde a psicóloga daqui a levá-los para o centro de saúde, para o psicólogo clínico, para os centro de atendimento a jovens, a escola faz todos os esforços, chamar pais também"</p> <p>"Os pais têm uma voz nesta escola, nas outras que eu conheço não vejo que tenham"</p> <p>"Aqui é um 'oásis'"</p> <p>"Tem 15 turmas do básico e 31 do secundário, acho que esta é uma escola que eu posso dizer que é uma escola maternal, muito preocupados com os alunos, muitos deles sentem que é aqui exactamente a casa deles como uma casa"</p>	<p>"[Conflitos <i>versus</i> participação nos órgãos] vai inibindo, mas se inibir vai inibindo pouco, a maior parte das pessoas gostam disto, é mais cómodo, muito mais cómodo, muito mais, o participar é uma chatiche, a pessoa tem que trabalhar muito, vai ter que enfrentar situações, confronta-se com pontos de vista diferentes"</p> <p>"As pessoas não estão para se desgastar"</p> <p>"Também há muitos professores que não querem saber [questões de droga e sociais] porque sabem que a situação incomoda, porque estamos sujeitos a grandes arrelias"</p> <p>"Não participam. Muito franca, há meia dúzia daqueles que adoram fazer coisas, há meia dúzia alargada que se entregam de 'alma e coração'"</p> <p>"As pessoas têm que se convencer que têm que cumprir prazos porque eu tenho que ler as actas todas, fazer um levantamento para se fazer alguma coisa com os problemas que estão um empecilho"</p>	<p>"Não há coordenação suficiente entre a presidente do conselho executivo e a presidente do conselho pedagógico"</p> <p>"A presidente do CE deve pensar assim: mas até onde vai a minha função, sou eu que costumo fazer estas coisas, mas então é ela, nem sabe porque nunca fez nada daquilo"</p> <p>"Penso que é pela própria dinâmica, pela forma como as coisas estão organizadas ou desorganizadas"</p> <p>"Cai-se num impasse"</p> <p>"Uma presidente que está nestas funções há vinte e não sei quantos anos, quer dizer, é uma coisa que não tem cabimento"</p> <p>"As pessoas aqui não têm termo de comparação"</p> <p>"Não há liberdade de escolha"</p> <p>"Era bom para as pessoas fazerem essa paragem e a própria PCE também fazer um bocado 'luta pelo lugar' e ver as coisas com outros olhos"</p> <p>"Qualquer um de nós exerce um cargo durante muito tempo, depois começa a recorrer a determinadas práticas que para mim são más"</p> <p>"É importante que as pessoas se distanciem das coisas"</p> <p>"Quando o presidente [AE] intervém muitas vezes há quem reaja mal, quer dizer, dá a impressão que ele está ali, que há ali uma luta de poderes quando tem a ver com lugares diferentes desempenhados por pessoas completamente diferentes e que têm obrigatoriamente de ter uma visão diferente"</p> <p>"Acho que o pedagógico devia ter sido sempre, [ainda não o é] a máquina motora, o motor de arranque de um trabalho na escola, acho que nunca foi, acho que é um órgão morto, absolutamente".</p>

Análise do conteúdo da Entrevista PAP

Autonomia na Escola	Dimensões							
	<i>Principais Expectativas</i>	<i>Representações sobre a autonomia</i>	<i>Mudanças ocorridas ou a ocorrer</i>	<i>Concretizações</i>	<i>Ideias ou ideais para o futuro – Um Desejo</i>	<i>Imagem da Escola</i>	<i>Ser Professor</i>	<i>Gestão</i>
PAP	<p>"Primeiro ano que estive na associação de pais foi precisamente um ano de preparação"</p> <p>"Preparação do RI"</p> <p>"A mim o que me parece é que se vamos funcionar de acordo com este modelo, não pode ser justificado na base da representatividade"</p> <p>"Mais na lógica de que aquele conjunto de pais são um conjunto de pais que à partida tem determinado tipo de características que os torna um pouco privilegiados no CE"</p> <p>"Acho que há menos situações estandardizadas, as coisas não funcionam assim todas da mesma maneira, com todas as turmas, com todos os professores, com todos os pais"</p>	<p>"Cheguei à conclusão, provavelmente é uma triste conclusão: todos são muitos"</p> <p>"Não é gente a mais"</p> <p>"Há tanta gente que falha, há tanta gente que não aparece"</p> <p>"Há uma ideia generalizada, a nível do corpo docente, a nível da escola de que os pais devem ir à escola"</p> <p>"Diversificou-se as modalidades de participação mas é nosso sentido de reforçar as atitudes educativas, a intervenção na organização escolar para o projecto escolar"</p> <p>"Funcionamos como aliados"</p> <p>"São coisas, são perspectivas, são percepções que os professores não têm, são perspectivas diferentes"</p>	<p>"Estava completamente farta, eu fui-me afastando das coisas ao longo do período de preparação"</p> <p>"Começaram a haver os delegados de turma, portanto os pais, a escola resolveu formar aquilo a que se chamou o conselho de pais"</p> <p>"Não existe noutras escolas [conselho de pais] neste sentido é de facto inovador"</p> <p>"A minha reacção foi instintiva: será que conseguiria unir estas duas modalidades? Por um lado, a associação de pais, do outro lado este órgão a quem chamam conselho de pais"</p> <p>"Estarem lá na qualidade de pais e de alguém que é externo à escola e que nesse sentido tem uma visão diferente para as coisas"</p>	<p>"O conselho de pais é o conjunto de pais que são delegados de turma e portanto representantes dos pais de cada turma"</p> <p>"O que acontece é que a associação de pais tem um estatuto, quer dizer, legal, é uma associação que está ao abrigo dos estatutos das associações e portanto tem um determinado tipo de funções que são muito mais vinculativas"</p> <p>"[Conselho de pais] Em princípio serão pais que estão, eu não diria mais disponíveis, mas eventualmente mais predispostos, mais motivados"</p> <p>"Esta questão deste novo modelo de gestão, esta questão dos representantes das turmas, acho que será importante neste sentido, não pelo poder da representatividade, mas pelo poder de serem pais mais disponíveis, mais intervenientes"</p> <p>"[PE] tivemos uma reunião alargada da associação com o conselho de pais e fizemos a nossa discussão e elaborámos um documento"</p> <p>"Nós fizemos mesmo uma proposta de reformulação e demos ____"</p> <p>"Para os pais não é nada fácil fazer isto, perceber qual era a lógica do PE"</p> <p>"Propusemos a nível dos alunos, a nível dos professores, dos pais e a nível da comunidade, nas diversas áreas, cultural, pedagógica e administrativa"</p> <p>"Vimos contemplar algumas 'achegas' dos pais"</p> <p>"E a nível das questões mais globais, fomos chamados para reforçar, para pedir à DREN nas questões das obras, da segurança, questões mais transversais"</p> <p>"em relação à presença dos pais, houve momentos bom e menos bons, há abertura em relação à questão do conselho de pais, ao jornal dos pais, não sei se há mais alguma escola que tenha isto!"</p> <p>"São alguns aspectos que de facto me parecem diferenciar pela positiva esta escola"</p>		<p>"A escola resolveu formar aquilo a que se chamou (e eu penso que não existe noutras e nesse sentido é de facto inovador) o conselho de pais que é o conjunto dos pais que são delegados de turma e portanto representantes dos pais de cada turma"</p> <p>"Eu diria que da parte da escola é de facto claro que os pais devem ir à escola, isto é uma mensagem que tem de passar sistematicamente"</p> <p>"Os pais devem ir à escola, devem ir às reuniões"</p> <p>"A escola tem um aspecto agradável, entradas, polivalente, bares, luz"</p> <p>"Há degradação mas há uma preocupação de cuidar o que é uma mais valia"</p>	<p>"A maior parte dos professores quer que os pais se envolvam na vida escolar dos filhos, para que os filhos tenham uma boa referência escolar e para que os filhos se comportem bem na escola"</p> <p>"Há poucos professores que consideram que os pais se devem envolver na escola mais do que aquilo que diz estritamente respeito à vida escolar de cada filho"</p>	<p>"Eles [conselho de pais] funcionam enquanto grupo porque o CE os convoca"</p> <p>"Nós [AP] temos existência própria, eles só têm existência dependente do apelo à convocatória"</p>

Análise de conteúdo da Entrevista CSA

Autonomia na Escola	Dimensões							
	<i>Principais Expectativas</i>	<i>Representações sobre a autonomia</i>	<i>Mudanças ocorridas ou a ocorrer</i>	<i>Concretizações</i>	<i>Ideias ou ideais para o futuro – Um Desejo</i>	<i>Imagem da Escola</i>	<i>Ser Professor</i>	<i>A Gestão da Escola</i>
CSA	<p>“Pensei que vinham grandes mudanças”</p> <p>“Nós agora é que vamos ter autonomia”</p> <p>“Vai ser uma maravilha”</p> <p>“Agora é que as escolas, quase como nas faculdades, têm a sua autonomia, vamos gerir isto tudo, pensei...”</p> <p>“Mas passado quase um mês achei que isto era uma continuação do executivo, do conselho directivo”</p> <p>“A única coisa que mudou foi o nome”</p>	<p>“Eu estou na profissão que gosto e estou a fazer aquilo que gosto, que é a chefia; é estar nestas reuniões, estar por dentro dos assuntos, também é tentar resolver problemas”</p> <p>“Só que dá muito trabalho, muito trabalho”</p> <p>“Exactamente é uma coisa nova [a presença em órgãos] e por isso é que eu digo que até gosto, apesar de reclamar imenso tempo, mas gosto”</p> <p>“Não sei se haverá... [uma partilha de poder] não há, ainda não chegámos aí”</p> <p>“O modelo de gestão com o directivo era o directivo, digamos, a entidade máxima e neste momento com o aumento dos outros órgãos há outro nível de articulação”</p>	<p>“São as mesmas pessoas só que com a história das autonomias o que pedem à escola é muito mais”</p> <p>“Acham que a escola tem obrigação de tudo [os pais/encarregados de educação] e mais alguma coisa e não é bem assim porque os orçamentos continuam na mesma”</p> <p>“É muito mais trabalhoso e efectivamente os encarregados de educação exigem muito mais”</p> <p>“As próprias crianças, elas exigem muito mais, os alunos”</p> <p>“Não noto diferença nenhuma porque acho que é uma abertura [acerca do diálogo com funcionários] muito grande, do conselho executivo que já existia como conselho directivo”</p> <p>“Há uma diferença: a presidente do CE deixou de ser a presidente do CP...acho que deveria ser sempre a mesma pessoa para não estar a ser rotativo”</p> <p>“Mudou o nome e mudou para mais trabalho”</p> <p>“Passou de CD para CE, o trabalho mudou muitíssimo”</p>	<p>“Muito mais reuniões, não tenho tempo para nada. Há uma reunião de pedagógico todas as semanas ou quase todas as semanas, há reuniões de assembleia de escola”</p> <p>“A presidente sempre foi uma pessoa muitíssimo aberta, não há o poder nela”</p> <p>“O princípio dela [a presidente] é ter os outros órgãos sempre a par de tudo o que se passa na escola”</p> <p>“Nesse aspecto [partilha dos órgãos] é uma grande democracia”</p> <p>“[As propostas dos funcionários] já eram ouvidas, por isso é que eu não noto essa grande diferença”</p> <p>“Efectivamente deu muita mais liberdade aos encarregados de educação de entrar nas escolas, de saber o que se passa com os filhos”</p>	<p>“É muito complicado”</p> <p>“Não há assim grande mudança, não estou a ver para o meu tempo”</p>	<p>“Como todas as escolas está a começar a atravessar fases muito más”</p> <p>“É um ‘céu aberto’, claro que há pequenos focos [droga] e isso aconteceu o ano passado”</p> <p>“Nós temos que nos sujeitar...obrigaram o Estado a assegurar até ao 9º ano para toda a gente, estamos abertos a toda a gente”</p> <p>“Esta escola quase poderia ser considerada uma escola de elite”</p>	<p>“[Envolvimento dos professores] é a realidade há grupinhos mais participativos”</p> <p>“[Não participação de alguns] Há porque é a ‘lei do menor esforço’”</p> <p>“Se há um grupo que trabalha, para muitos o interessante é não trabalhar”</p>	<p>“Isto já não é uma escolinha, isto por mês, num mês as requisições de material, vencimentos andam à volta dos 60 mil contos”</p> <p>“Tem que haver gestores mas tem que ser gestores de quase carreira”</p> <p>“Um gestor depois não está só para gerir dinheiros, um chefe não está só para gerir tudo o que for relacionado com alunos, tudo relacionado com pessoal, tudo sei lá... mil e uma coisa. Acho que não é dentro nem de dez anos”</p> <p>“As escolas não têm autonomia, não podem até porque os projectos de orçamento já mandam o projecto mais ou menos alinhado.”</p> <p>“Pela [DREN/CAE] tudo passa, tudo passa, tudo, tudo, por isso é que eu não estou a ver isto com uma autonomia”</p>

Análise de conteúdo da Entrevista CPA

Autonomia na Escola	Dimensões							
	<i>Principais Expectativas</i>	<i>Representações sobre a autonomia</i>	<i>Mudanças ocorridas ou a ocorrer</i>	<i>Concretizações</i>	<i>Ideias ou ideais para o futuro – Um Desejo</i>	<i>Imagem da Escola</i>	<i>Ser Professor</i>	<i>A Gestão da Escola</i>
CPA		"Não notamos diferenças, é a mesma coisa é sermos, portanto, responsáveis pelo nosso trabalho"	"Da parte exterior, da parte do conselho administrativo e com o pessoal auxiliar depende deste conselho, para nós praticamente não foi notado esta mudança"	<p>"As pessoas conversam connosco, dão-nos ideias, dão-nos, enfim, conselhos, conversam, convivem com a gente"</p> <p>"Convivemos exactamente com os funcionários e os professores mas praticamente de 'irmão para irmão'"</p> <p>"Havia uma relação mesmo de amizade"</p> <p>"Em termos de relacionamentos 'Graças a Deus'"</p>		"Era uma comunidade ali, era uma família e também enfim se transitou para aqui"	"Em termos de relações com professores e funcionários, olhe, há uma amizade, mas há mesmo"	"Temos o melhor relacionamento possível com qualquer um dos órgãos de gestão"

Análise de conteúdo da Entrevista GAL

Autonomia na Escola	Dimensões							
	<i>Principais Expectativas</i>	<i>Representações sobre a autonomia</i>	<i>Mudanças ocorridas ou a ocorrer</i>	<i>Concretizações</i>	<i>Ideias ou ideais para o futuro – Um Desejo</i>	<i>Imagem da Escola</i>	<i>Ser Professor</i>	<i>A Gestão da Escola</i>
GAL	<p>“[Representação no pedagógico] a presidente do Conselho Pedagógico preparou-nos, fez uma introdução e explicou-nos da melhor forma”</p> <p>“Tínhamos uma ideia geral, que havia representantes de cada departamento, também dos alunos, mas é assim: o trabalho e as funções de cada um, estava muito a 'leste'”</p> <p>“Realmente não sabia muito sobre o conselho pedagógico”</p> <p>“O professor alertou que era algo que dispndia um bocado de tempo, as reuniões eram um bocado demoradas e era preciso ter em atenção se tinham disponibilidade”</p> <p>“Os temas eram sempre, posso dizer, interessantes”</p> <p>“Não há muito a dizer por parte dos alunos, porque pelo menos, a muitas reuniões que nós fomos eram sobre avaliação”</p> <p>“Foi boa porque ficámos a conhecer mais um bocado da escola, daqueles segredos...o segredo que é a escola”</p> <p>“Saber como se trabalha numa escola, o que se passa por trás, não só os professores e os alunos, não ficamos a saber o que há por trás disso”</p>	<p>“Mais iniciativa”</p> <p>“Ninguém, se perguntar, conhece quem está no conselho pedagógico a representar-te, ninguém sabe infelizmente”</p> <p>“Nós quando estamos 'cá fora' [sem pertencermos aos órgãos] não sabemos”</p> <p>“Há também falta de interesse”</p>	<p>“Isto até pode parecer ilógico, mas por exemplo os professores estarem a dar aquelas explicações, porque é que aquela turma tem negativa, saber que era o conselho pedagógico que decidia se aquela turma pode ir ou não àquela visita de estudo?!”</p> <p>“Posso estar aqui outra vez na acção pedagógica”</p> <p>“É uma pessoa a escrever, 'tim tim por tim tim', o que tu dizes, e até às vezes aconteceu, 'não digas essa parte'”</p> <p>“Com este modo de governar a escola sentimos muito poucas mudanças”</p> <p>“Eu notei agora mais desde a entrada no pedagógico”</p> <p>“para mim a escola é sempre igual”</p> <p>“Até entrar para o pedagógico eu não sabia nada, para mim na escola era o CE que mandava”</p>	<p>“Depois o que era na prática, nós vimos por experiência própria”</p> <p>“Sentia uma grande responsabilidade, isso é verdade, porque era, eu não estava só a pensar em mim”</p> <p>“Não participávamos muito, não, digo às vezes não damos opinião, eu até posso justificar isso; há várias justificações, mas acho que as fundamentais foram estas: é que primeiro não sabíamos muito bem o meio em que íamos estar envolvidos”</p> <p>“Segurança havia no que tínhamos para dizer; mas como eram vários departamentos, às vezes por ordem a serem ouvidos, já diziam tudo”</p> <p>“Cada departamento a justificar as negativas, e as notas que tiveram e as faltas que foram dadas e por exemplo esses problemas normais, e nós aí não tínhamos nada a dizer: verdadeira ou mentira?!”</p>	<p>“A experiência foi positiva e temos novas expectativas deste ano fazermos algo mais com a nossa presença”</p> <p>“Se forem novos elementos, eles vão ter de começar a caminhada que nós já começámos, nós já estamos a meio”</p> <p>“Eu estou a ver mais uma ligação entre a AE e os alunos”</p> <p>“Podemos levar ideias da Ass. Estud. para o CP, porque acho que nos podíamos unir, porque nós podemos pôr interesses vossos no CP”</p> <p>“Tem que se começar aos poucos. Temos que nos unir todos”</p> <p>“Remarmos todos para o mesmo sítio”</p>	<p>“Esta escola tem poucas aulas práticas, e deveria ser menos teoria e mais prática, porque com a teoria não se aprende tanto como com a prática”</p> <p>“[Gostam da escola porquê] o conceito de escola, porque aqui faz-se grandes amizades que se prolongam, até mesmo a nossa vivência aqui, é isso que nos ajuda a ultrapassar sempre esses problemas que haja cá”</p> <p>“A escola é um meio social como os demais”</p> <p>“É o que nós somos, tudo o que nós falamos aqui de bem ou de mal, somos nós que a pouco e pouco vamos construindo isto”</p> <p>“A ideia do que é este espaço para nós e o que podemos fazer por ele”</p> <p>“Há também falta de interesse porque se vê muitas pessoas a receber esse jornal e deitam fora ou põe no livro e fica aí”</p>	<p>[Como lidam com as diferenças] são indiferentes, ou então começam a separá-los da turma, são poucos e raros os professores...mas ainda há professores que se interessam por falar. A maioria deles não. Não há professores que se interessam”</p> <p>“Esses alunos que os professores passam pelo lado, porque quando são professores que parecem ter 'mente aberta' eles interessam-se, eles estão nas aulas e até são capazes de ser os melhores alunos.”</p> <p>“Agora quando é aquele professor que corta logo porque vê o estilo dele, vê a aparência, porque sabem mas não falam, não dizem nada, colocam-nos de lado, simplesmente. Isso é mau, porque lá está, nós temos, porque o professor tem que encarar todos os alunos por igual, mas isto, lá está, agora vou referir um defeito, eu digo sempre, eu não tenho muita razão de queixa, eu acho isto injusto...”</p> <p>“Há um certo gelo entre eles”</p> <p>“Eu ajudo a quebrar o gelo”</p> <p>“Eu sou um tipo de introdução e depois é tipo, como se fosse natural da natureza, depois automaticamente eles vão falando, e depois há uma altura em que fica tudo bem”</p> <p>“Os professores querem sempre seguir o que têm destinado...queremos que as aulas sejam dadas, mas de uma maneira mais fácil”.</p> <p>“Eu acho que os professores não cativam”.</p> <p>“A principal função deles é tentar cativar-nos, porque muitos tentam cativar, mas não nos deixam sermos nós próprios, e se nós não formos nós próprios....”</p> <p>“Não ouvem as nossas propostas, o que nós tínhamos a dizer.”</p> <p>“Formam uma barreira, eu sou o professor, tu és o aluno. Há sempre esta barreira, deixando essa de parte, quebrando as outras todas,... há uma interligação de pensamento e de linguagem que há numa sala de aula, tanto facilita o professor como os alunos”</p> <p>“Há poucos professores que deixam os alunos decidirem. Quem decide as coisas no fim, mas antes discutem as coisas para depois darem uma decisão”</p> <p>“As atitudes dos professores, nós lutamos todos, não pode ser o todo poderoso e o insignificante, tem que haver um equilíbrio, uma estabilidade”</p> <p>“O professor é que manda...”</p> <p>“O todo poderoso.”</p> <p>“Ele é que tem sempre a palavra final, até na auto-avaliação, para que é que fazemos a auto-avaliação se o professor já sabe a nota que nos vai dar?”</p> <p>“A auto-avaliação é mais um teste para ver se o aluno tem mentalidade para saber o que vale, porque normalmente há avaliações que transcendem...”</p>	<p>“O conselho pedagógico foi-me ensinando. O ano passado nós falámos sobre isso e disseram-me que tínhamos que pedir primeiro autorização à DREN porque sem isso não se pode fazer nada”</p> <p>“Tudo o que for 'pró melhor' vai haver concurso a ver qual é que se escolhe”</p> <p>“[Como está a ser gerida a escola] através do CE, o CP, a associação de estudantes e a associação de pais [esqueceram a AE]”</p>

APÊNDICE VI

TRANSCRIÇÃO DE UMA ENTREVISTA

Entrevista PAE

Entrevistadora (EF)

Entrevistado (PAE)

EF- Esta nossa conversa visa recolher o seu testemunho enquanto presidente do órgão Assembleia de Escola; neste sentido pretendemos que nos fale das suas expectativas, das concretizações e dos projectos em torno deste modelo de gestão da escola pública, decorrente do Decreto-lei nº 115-A/98.

PAE- Efectivamente, este novo, novo regimento das escolas criou muitas expectativas nos professores...

EF- ... Hm! Hm!

PAE- De facto a filosofia subjacente a esse diploma, o célebre Decreto-lei nº 115-A/98 parece-me perfeitamente correcta, nomeadamente a separação dos poderes e a mobilização, digamos, de elementos que sempre estiveram dentro da escola, mas que raramente eram chamados para intervir na escola, como sejam os representantes da autarquia e os representantes das sociedades económicas e culturais da região. Na nossa escola, o documento foi discutido; pareceu-me que na altura não foi muito bem assimilado pela maior parte dos professores mas ele foi avançando, foi sendo implementado no terreno. Outro facto relevante é o reconhecimento da autonomia, uma reivindicação velha das escolas e das pessoas que estão no ensino.

EF- Exacto.

PAE- O reconhecimento de um certo grau de autonomia veio dar a possibilidade de emprestar a nossa criatividade a um modelo de escola que naturalmente enferma de muitos defeitos, muitos... problemas. Se me perguntar agora, passados estes 2 anos de experiências, o que se fez com essa autonomia, dir-lhe-ei que muito pouco em termos teóricos e nada em termos efectivos.

EF- Sim, sim. E como é que definiria a autonomia?

PAE- Pensava que seria bastante mais alargada do que aquela que é definida no documento, nomeadamente ao nível da auto-suficiência financeira.

EF- Pois que é insuficiente...

PAE- E que é fundamental para a realização de qualquer projecto e para tomar qualquer iniciativa. De facto, essa autonomia financeira não existe, não foi concretizada.

EF- Há os contratos de autonomia...

PAE- Exacto. Os agentes económicos não estão muito interessados na escola, a escola teria que ter alguma coisa para lhes oferecer. Não basta definir um quadro legal para a autonomia. A escola tem muito pouco para lhes oferecer. Os agentes não investem apenas por uma questão de boa vontade.

EF- Mas isso já é uma leitura que faz deste exercício?

PAE- Sim, é verdade que qualquer balancete desta experiência que ainda está a ser pilotada será naturalmente provisório. No caso da nossa escola, falta-nos um elemento fundamental, o projecto educativo interno. Está ainda a ser elaborado. Entretanto, as rotinas continuam... Pensou-se que estas iriam ser abolidas mas não foram. Não o foram porque o corpo docente tem determinado formas de estar e atitudes que revelam alguma irresponsabilidade. Os órgãos institucionais determinam, tomam decisões e depois “elas” [as medidas] no terreno acabam por não ser implantadas.

EF- E em relação aos meios da comunidade, tiveram logo membros da comunidade presentes na assembleia de escola? Em 98, 99 foi? Já tinham isso?

PAE- Tivemos já membros da autarquia.

EF- Pois, só a presença da autarquia.

PAE- Exacto, da autarquia só no ano anterior é que conseguimos a presença de representantes da comunidade.

EF- Portanto é só este ano de percurso.

PAE- Exacto.

EF- Portanto, no ano de 99/2000 é que têm representantes da comunidade e mesmo assim...

PAE- E mesmo assim falta-nos um ou outro...

EF- Que ainda não está?!...

PAE- Que não está, porque não há... não houve interesse da parte...

EF- E até aqui o elemento da autarquia é sempre o mesmo nas escolas todas... segundo o que eu entendi da presença da pessoa na assembleia.

PAE- Exacto, e normalmente faz-se representar. O que normalmente aparece na nossa escola não é aquele que foi designado pela autarquia.

EF- Ah!... Eu pensei que era...

PAE- É Vereador da Câmara, mas quem tem marcado presença (irregular) nas reuniões da assembleia é um substituto

EF- E é vereador de que pelouro?

PAE- A Câmara designou o vereador da cultura, da educação. No entanto, este vereador só uma vez esteve presente.

EF- Claro.

PAE- Nós sabemos que... têm outros afazeres, têm outros objectivos, provavelmente eles próprios também ainda não interiorizaram os reflexos positivos deste modelo.

EF- Mas eles têm hábitos e responsabilidades em relação às escolas do primeiro ciclo e jardim-de-infância?!

PAE- Têm responsabilidade nessa área, efectivamente. É diferente, porque falta o governo transferir directamente competências para as autarquias nesses níveis de ensino. No caso deste modelo de gestão é a escola – e não o governo – que solicita À autarquia.

EF- São, portanto, apoiados.

PAE- Sim, as câmaras têm compensações financeiras para assumir essa responsabilidade...

EF- Enquanto aqui não se passa nada, não têm benefícios?

PAE- Não. Por isso enviam normalmente um representante do próprio representante. Para além disso assume uma posição meramente passiva. Portanto, a presença da autarquia não alterou rigorosamente nada.

EF- Nada?

PAE- Nada.

EF- E passa-se o mesmo em relação ao elemento da comunidade?

PAE- É verdade. Apareceu este ano pela primeira vez, exactamente ao fim de um ano.

EF- Ah! Apareceu pela primeira vez.

PAE- Ao fim de um ano!

EF- ...Quer dizer...onde fica o ponto de vista da comunidade?!...

PAE- Sim, exacto, e parece-me por acaso uma figura interessante. Muito determinada pelo menos... mas também é uma figura muito ocupada.

EF- Pois.

PAE- No entanto, eu tenho algumas expectativas positivas em relação ao seu contributo.

EF- E em relação aos alunos?

PAE- Os alunos deveriam ser a mais interessada ou das mais interessadas, mas continuam numa atitude bastante expectante. Não há uma cultura de reconhecimento e de uma intervenção efectiva. Não só nesta escola mas em todas as escolas – basta ver o seu papel junto dos conselhos executivos.

EF- Exacto.

PAE- Os representantes dos alunos estão presentes, têm estado presentes, têm sido assíduos mas geralmente o seu contributo tem sido limitado; é verdade que o processo é novo. Este facto pode explicar essa inibição.

EF- Mas apesar disso alguns professores disseram que entre o pedagógico e a assembleia, o espaço onde eles foram mais participativos foi na assembleia de escola.

PAE- Também julgo que sim. Este facto é significativo sobre o que tem sido o papel dos alunos na gestão das escolas.

EF- No pedagógico tem muitos professores...sentem-se ainda mais sós...

PAE- Exacto. E depois há professores que intimidam, que não aceitam bem as propostas e críticas dos alunos.

EF- Claro.

PAE- Não só os alunos como até mesmo os outros representantes, como teve oportunidade de verificar na reunião que esteve presente. Quando se tocou na questão do controlo dos professores, das faltas, houve logo reacções intempestivas, porque alguns professores sentiram-se “tocados”. Como também verificou na reacção à intervenção nessa reunião de um representante dos pais/encarregados de educação.

EF- Sim. Sim.

PAE- As críticas desse senhor em relação ao projecto educativo foram pertinentes. Ele tem toda a razão em dizer que em dois anos não se fez um projecto educativo. A escola, onde toda a gente, ou quase toda a gente, é licenciada revela dificuldades em elaborar um projecto. Os professores reagem

mal às reivindicações dos pais, e muitos deles desentendem-se com o ridículo e com argumentos de natureza intelectual.

EF- Pois, é complexo. Nesta última Assembleia ficou bem claro, mas durante o percurso do ano passado tivemos vários momentos em que se notava a defesa dos professores claramente.

PAE- Claramente desde início da formação...

EF- Pois, é isso que eu estava a pensar.

PAE- Nove em vez de dez professores.

EF- Porque até isso foi falado esta semana, não é?

PAE- Exacto, os professores estão numa posição numérica um pouco mais frágil, mesmo assim continuam a ter uma autoridade dominante.

EF- Pois acaba por ser...

PAE- Porque há uma coesão que não existe nos outros elementos.

EF- Há uma presença maior dos professores, estão sempre ou quase sempre, não faltam.

PAE- Quase sempre. Embora sendo nove entre vinte elementos estão em regra uma maioria.

EF- Claro.

PAE- Mas depois também temos a presença das presidentes do Conselho Executivo e do Conselho Pedagógico que não têm direito a voto, mas que podem intervir de facto. É uma forma, ainda que não deliberada, de reforçar essa maioria.

EF- Exacto, dá força...

PAE- Embora em termos de decisões essa maioria não se tenha feito notar, a verdade é que ela está latente.

EF- Em termos de resultado, não é?

PAE- Para já em termos de análises, da defesa de pontos de vista, da própria discussão...

EF- Sim, sim da própria discussão.

PAE- Em relação à discussão não em termos de resultados finais. Também ainda não se verificaram atitudes de confronto directas relativamente às decisões, votações.

EF- Resultados finais, não, não...

PAE- As decisões têm sido tomadas por quase unanimidade. Isto provavelmente devido ao tal efeito inibitório da nossa presença que poderá realmente inibir, condicionar as decisões...

EF- Os pais estão representados na Assembleia de Escola, ou estão alguns presentes? A presidente da associação, não é?

PAE- Sim, a associação de pais designa três representantes.

EF- Ah! Porque o ano passado era a Presidente que estava.

PAE- Foi essa a vontade da associação: estar representado também pelo seu presidente.

EF- Mas eram na mesma três representantes?

PAE- Eram três representantes, ainda que nem sempre estão presentes, têm muitos afazeres.

EF- Há reduções para os professores?

PAE- Há.

EF- Por serem membros da Assembleia de Escola?

PAE- Sim, a redução lectiva para os membros da Assembleia é uma situação discutida. Há escolas que não atribuem reduções, há outras que atribuem. A

escola pode gerir a bolsa de horas. Eu debati-me muito para haver reduções, para exigir...

EF- Por responsabilização?

PAE- Para responsabilizar mais os professores.

EF- Claro.

PAE- Não podemos obrigar que os professores venham às reuniões, se empenhem. As escolas têm reduções quase para tudo e para cargos que muitas vezes não têm qualquer responsabilidade ou têm uma responsabilidade mínima. Portanto, não fazia sentido não haver reduções para os membros de um órgão tão importante na tomada de decisões sobre a vida da escola como a assembleia. Reconheço que isto é polémico. Sobretudo porque ainda não há um trabalho realizado. Este modelo de gestão ainda não deu provas...

EF- Pois é isso que...

PAE- A assembleia é um órgão basilar do novo modelo de gestão. Tem grandes responsabilidades no acompanhamento do Projecto Educativo e do Regulamento Interno, dois documentos fundamentais na vida da escola.

EF- Quer dizer que neste momento tem sido uma desvantagem “a não existência” destes dois documentos.

PAE- Exacto, tem sido uma desvantagem...

EF- A não existência desses dois documentos reguladores.

PAE- Exacto. Estamos a trabalhar sem rede ou se quiser uma meia rede.

EF- E acha que esta abertura aos outros membros da comunidade poderá trazer novidades?

PAE- Até ao momento, não se conhecem ainda. No futuro, torna-se evidente que há muito a ganhar na ligação da escola com o meio.

EF- O que é que falta, na sua opinião?

PAE- O que falta é um maior empenhamento de todos... e sobretudo a escola afirmar-se no meio e junto dos pais. Como? Os professores só têm algum prestígio junto dos pais na altura das avaliações, durante o ano são uns “malandrecos”, não é? Porque faltam muito... (às vezes com alguma razão) essa imagem corresponde, em parte, a situações reais. Mas faltará de facto à comunidade sentir a necessidade da escola e a importância da escola; o facto de haver uma escola... ou não existir, aparentemente, neste momento, é uma questão a menos para a comunidade, mas não devia sê-lo; se a escola fizesse sentir a sua necessidade no meio, o meio acarinharia mais a escola, interessar-se-ia pelo que se passa dentro dela, acabaria por fazer a escola sua. Nessa altura será muito mais fácil essa ligação, essa comunhão de interesses. O que existe neste momento é de facto uma separação, um desencontro real.

EF- E promoverem-se dinâmicas partindo da escola para o meio?

PAE- Esse é um desafio crucial de qualquer escola. A nossa escola tem feito algumas coisas nesse sentido. Eu pessoalmente desenvolvi no passado actividades de cooperação com o meio e com a Câmara, algumas delas com sucesso mediático. Mas de facto não há uma relação de cooperação sistemática.

EF- Por exemplo o ano que nós estamos a estudar é precisamente o ano dos 25 anos da escola.

PAE- Pois.

EF- Em que têm imenso envolvimento...

PAE- Sim. Trata-se de uma boa oportunidade para estreitar as relações com o meio, fazer impregnar a memória da escola na comunidade envolvente.

EF- Digamos, uma possibilidade de ter a escola na rua.

PAE- Exacto... É um bom pretexto para a escola sair à rua, mostrar-se, seduzir...

EF- Pelo menos pensando em 99/2000 poder-se-á afirmar que a escola está na rua?

PAE- Sim, sim, aliás isso já vem desde o projecto da escola cultural ao qual aderimos logo de início. Há uma forte tradição desta escola nesse domínio.

EF- Hm...Hm...

PAE- Nós procuramos estar abertos a essa realidade: fizemos várias exposições, dinamizámos actividades de natureza formativa e lúdica. Frequentemente sem grandes apoios e meios.

EF- Mesmo assim.

PAE- A primeira Feira Medieval, por exemplo, realizada numa data coincidente com as comemorações da elevação de Espinho a cidade e apoiada pela Câmara, constitui um dos exemplos mais frutuozos dessa cooperação.

EF- Exacto, lembro-me de comentarem isso.

PAE- Exacto, mas ainda não conseguimos agarrar totalmente. Falta participação. E às vezes os pais, como aconteceu na última reunião, participam porque há ali filhos, não é? Porque não havendo as questões dos filhos rapidamente finalizam as questões.

EF- Mas também lhes falta essa aprendizagem.

PAE- Exacto, falta-lhes essa aprendizagem, não é?

EF- Porque não podem... estão ali em representação e não...

PAE- Estão é de algum modo a defender os interesses dos próprios filhos.

EF- Exactamente.

PAE- Exacto assim como também acontece pela parte dos professores...

EF- A mesma coisa!

PAE- E nós temos a obrigação de ver mais longe, não é? E as pessoas deviam ter mais responsabilidade até a esse nível.

EF- E quanto às relações entre os três órgãos – Executivo, Pedagógico e Assembleia?

PAE- Na reunião que assistiu pôde verificar isso.

EF- Exacto.

PAE- Tentamos essa articulação através dessas reuniões quinzenais à quinta feira entre os presidentes dos órgãos. No entanto, não têm sido muito eficazes estas reuniões. O grande problema da escola é a eficácia. A eficácia e a eficiência.

EF- Em que sentido? A eficácia e eficiência em que sentido?

PAE- No domínio da tomada de decisões. É importante que os órgãos decidam nas matérias que são da sua competência, que assumam as suas responsabilidades. Teve certamente a oportunidade de observar na reunião em que esteve presente a dificuldade dos professores em tomar determinadas decisões...

EF- Refere-se à questão dos Louvores.

PAE- Quando as pessoas têm acções relevantes para a escola e para o meio, penso que devem merecer um destaque, serem reconhecidas pelo seu mérito. Como viu, as pessoas votaram contra essa proposta. Há uma certa “cultura do inibimento”, uma concepção errada da igualdade de que esta questão é apenas um exemplo. O reconhecimento do mérito poderia dar a possibilidade à escola de se tornar mais visível, de atrair mais apoios externos porque quem ajuda, quem apoia, espera algum reconhecimento seja de que natureza for. Posso dar um outro exemplo: a questão dos mestrados. Aqui na escola são já bastantes os mestres em várias áreas, e no entanto continua-se sempre a falar nos documentos oficiais da escola em licenciados. Ora, aqui há tempos, eu propus que os mestres fossem designados como tal. Não imagina os comentários que suscitei.

EF- Exacto.

PAE- Parece que é “pecado mortal” que alguém se destaque, alguém se empenhe, mais, que alguém opte, por exemplo, em explorar as possibilidades de afirmação sócio-profissional. É o caso da avaliação do desempenho. Um professor pode propor-se a uma avaliação extraordinária do desempenho, podendo beneficiar desse facto para progredir na carreira. As escolas devem aproveitar os aspectos em que podem marcar a diferença até para negociar numa situação mais favorável ao previsto. A diferenciação das escolas é o desafio que se avizinha e a escola está a perder uma boa oportunidade para se afirmar como escola.

EF- E não acha que esse registo de qualidade assim definido pode inviabilizar outras situações mais em termos do projecto da escola pública?

PAE- Por isso é que eu acho que também é importante um projecto educativo para se definir opções, as áreas de maior investimento humano e material, se definir metas. A escola pública implica um tronco comum de grandes opções, mas cada escola terá de criar, paralelamente, domínios diferenciados, fazer opções diferentes, emergir da superficialidade, das rotinas. No meio temos várias escolas mas cada escola pode ter um projecto que a diferencie, pode ter o seu caminho próprio. Eu penso que só assim é que se rentabiliza o investimento que o país faz na Educação. Não faz sentido que determinadas escolas numa mesma área tenham as mesmas opções em termos curriculares, que tenham os mesmos currículos, que tenham as mesmas características.

EF- Mas refere-se ao facto de se aproveitar melhor os recursos existentes em cada escola e que não precisam de grandes investimentos, digamos assim?

PAE- Exacto. O novo regulamento de gestão das escolas dá essa possibilidade porque permite que cada escola negocie com o Ministério em diferentes circunstâncias e de diferentes formas.

EF- Não acha que se correm riscos de começarmos a ter escolas que são autênticos *ghetos*, no que se refere aos seus públicos?

PAE- Esse risco minimiza-se no tempo. A sociedade em que vivemos é competitiva, todos aspiram a mais e melhor. E as escolas têm massa crítica com capacidade de aliviar essa situação.

EF- Tudo isso não favorecerá o *ranking* de escolas, fazendo com que haja alunos com quem ninguém quer trabalhar?

PAE- Poderá acontecer. Como disse atrás, esse é um risco a merecer reflexão. Mas eu acredito na energia positiva da competitividade. As escolas têm meios (escassos) idênticos. Por isso é importante experienciar esses recursos e isso só se consegue com a competição saudável.

EF- Quando defende essa posição, pode-se entender que uma ou outra escola não avance, e de repente comece a ficar com públicos mais diferenciados (mas negativamente), mais problemáticos, e difíceis...

PAE- Parece-me que isso está acontecer nos meios urbanos... mas as razões não se prendem com a competitividade das escolas, a luta pela qualidade. Pelo contrário, penso que a falta desse estímulo, a massificação e o nivelamento por baixo levam à degradação. É evidente que nos meios urbanos há outros problemas que têm que ser considerados como o das minorias étnicas...

EF- Exacto.

PAE- A minha experiência como director pedagógico num externato da cidade onde temos cursos de cabeleireiros, de electricistas frequentados por gente de meios sócio-económicos efectivamente muito complicados, diz-me que podem ser integrados perfeitamente em determinados modelos educativos considerados elitistas. O segredo está no desenvolvimento de uma cultura de responsabilidade e de motivação permanentes. Aqui a escola não conta praticamente com o apoio da família, pelo que o processo formativo/educativo tem de centrar-se no aluno e desenvolver-se quase exclusivamente na escola. É um trabalho árduo mas estimulante, e penso poder dizer que é globalmente bem sucedido.

EF- Aqui na escola ainda não está claro; vocês ainda nem fizeram essa discussão das áreas onde vão investir.

PAE- Não, ainda não. E no entanto era imperativo tê-lo já feito. As opções têm de ser tomadas porque hoje há uma grande mobilidade escolar... Os estudantes deslocam-se facilmente. Nos critérios das suas opções já não pesa a distância física ou geográfica. O exemplo das artes é conhecido.

EF- Nas artes nota-se muito isso.

PAE- Os estudantes vão mesmo de táxi para determinadas escolas quando é necessário, como se observa nesta zona. E são pessoas que não têm grandes recursos, têm alguns recursos, naturalmente que têm, mas hoje os alunos escolhem as escolas em função das opções e no futuro vão procurar as escolas segundo o critério da qualidade, do reconhecimento social e académico.

EF- Escolhem em função das ofertas da escola.

PAE- Exacto, das ofertas e daquilo que eles pensam que seja a qualidade dos professores. Há movimentações, entre as escolas, de alunos seguindo as opções e também já dos professores. Já existem alguns casos conhecidos em que a escolha de uma determinada escola é determinada pela presença de um determinado professor.

EF- Mas a ideia que eu tenho é que vocês aqui continuam a ter essa boa “cotação”, não é?

PAE- Já não penso tanto assim. Há uma tradição liceal na nossa escola que continua a notar-se no epíteto de “Universidade de Anta”, mas resulta mais de uma competição entre os professores do que propriamente entre os pais e os alunos. Não há, não há diferença. Aliás, nos últimos anos têm entrado mais jovens em medicina da outra escola concorrente e a medicina é uma referência (como todos sabemos). Isto significa que essa escola apoia mais os seus alunos, porque raramente um aluno sem esses apoios acrescidos consegue chegar a esse curso. A comparação entre as escolas tendo por base o número de alunos que entram em medicina é já um sinal dos novos tempos.

EF- A outra escola não tem característica liceal, vem da tradição duma escola industrial?

PAE- Sim, era uma escola industrial, e em principio, frequentada por alunos de nível socio-económico inferior.

EF- Há uma selectividade, um certo elitismo...

PAE- Há ainda alguns “tiques” desse passado na relação entre as escolas. No entanto, é uma rivalidade sem qualquer sentido, que se manifesta no pior sentido: quando são afixados os resultados de 12º ano, comparam-se os resultados porque também há rivalidade entre os explicadores de determinadas disciplinas. São estes que em grande parte alimentam esta rivalidade. A rivalidade saudável e positiva deveria ocorrer noutros parâmetros e com outros sentidos.

EF- Mas aqui ainda se dá uma certa cultura de preocupação, digamos assim, com determinado público, com determinados indicadores, não sei?! Às vezes ficava com essa sensação...

PAE- Ficou com essa sensação porque algumas pessoas cultivam essa rivalidade. O meio é relativamente pequeno, as pessoas conhecem-se demasiado bem e portanto...

EF- Mesmo no grupo do pedagógico, às vezes achava que há assim uma certa...

PAE- Uma “rivalidadezinha”. Mesmo entre os órgãos executivos, existiu mais no passado do que agora, é certo, mas ela é ainda visível.

EF- No directivo quando era o anterior modelo?

PAE- Não, não. O facto tem a ver com pessoas e não com o modelo de gestão. Tem havido coisas engraçadas: professores que vêm (da outra escola) para a nossa escola; e depois desiludem-se e concorrem outra vez à escola de origem. E o inverso também tem ocorrido.

EF- Pois, mas os que saem e não voltam, não regressam...é pelo menos pouco comum...

PAE- É menos comum, portanto diz alguma coisa de facto sobre essa divisão.

EF- No entanto, e apesar da escola ter o 3º ciclo a funcionar, há ainda presente uma lógica de modelo liceal, percebida nas próprias posições dos professores?

PAE- É verdade, como já referi, ainda que cada vez menos perceptível.

EF- E nenhuma delas é então só secundária?

PAE- Não, nenhuma delas é só secundária!

EF- Mas este discurso da divisão levanta muitas dúvidas?! O 9º ano de facto obrigatório originará uma tendência de massificação também para o secundário...

PAE- A questão da divisão, da rede escolar tem sido muito debatida. Pessoalmente sou defensor da especialização das escolas nos diferentes graus de ensino e da complementaridade dos cursos/áreas ministrados numa determinada região.

EF- Na vertente da especialização para o mercado de trabalho, digamos assim?!...

PAE- Dentro do secundário também defendo a especialização de determinadas áreas tendo em conta as saídas profissionais e as condições materiais e humanas da escola. Assim, os jovens sabiam que aqui iriam encontrar condições de trabalho melhores. A escola podia especializar-se em determinados cursos, oferecer melhores condições materiais e humanas, criar uma cultura e uma imagem próprias.

EF- Refere-se, por exemplo, a áreas como a marcenaria, a carpintaria?

PAE- Poderia ser uma opção... são áreas reconhecidamente carenciadas de quadros profissionais. O que assistimos é que geralmente as escolas que têm esses cursos não os valorizam e dispensam os recursos. Depois são cursos

que continuam a ter uma vertente eminentemente teórica e continuam distantes da realidade do mercado de emprego.

EF- Exacto.

PAE- Há uma enorme dispersão de recursos humanos e materiais.

EF- Mudando novamente o rumo à nossa conversa, em relação ao cargo que desempenha neste novo modelo de gestão, quais os comentários que teceria? O que é que refere de mudança, quais as alterações?

PAE- Com muita pena minha, tenho a dizer que não se sente. Defendo este modelo de gestão e acho, e por isso insisto que tenho muita pena em dizer isto mas de facto não se sente. Não foi possível vencer as rotinas quer a nível da administração da gestão quer, quer a nível do comportamento dos professores e dos demais agentes da acção educativa. Falta ainda percorrer um longo caminho de aprendizagem.

EF- Mas isso mesmo em relação à escola, ou quando está a referir-se à administração da gestão está a pensar ao nível central?

PAE- Estas mudanças ainda não são perceptíveis também no nosso relacionamento com a administração central. Aliás, basta ter em conta que qualquer alteração no Regulamento Interno tem de ser comunicado à DREN. Por outro lado, transferir competências e não fazê-las acompanhadas de meios financeiros correspondentes, significa coarctar de forma preocupante as perspectivas de autonomia.

EF- Exactamente.

PAE- Mas há mais. Qualquer flexibilização de currículos obriga à autorização da DREN; quaisquer receitas geradas pela escola são controladas pelos organismos de tutela, através de regulamentos que são do passado e continuam em vigor. Renovou-se a moldura mas o quadro anterior mantém-se basicamente o mesmo.

EF- Em vigor.

PAE- Por isso, neste quadro é de facto difícil concretizar uma verdadeira autonomia e tomar decisões importantes ao nível da escola.

EF- Hum... hum...

PAE- As margens são muito estreitas: os orçamentos são determinados superiormente, as rubricas mantêm-se inalteradas com alguns dos ajustamentos em função da inflação ao longo de vários anos, as pessoas que estão nos cargos de gestão não querem arriscar porque têm algum receio de serem responsabilizadas ou mesmo incriminadas. Aparentemente está tudo na mesma, o que é mau. Também não sinto que há já uma nova abordagem das entidades superiores em relação à escola. Finalmente, é muito difícil pedir aos professores que mudem os seus comportamentos e que eles próprios se sintam motivados para mudar.

EF- Pois, sempre esta ideia de que continua a faltar imenso dinheiro!

PAE- O dinheiro é sempre importante. A autonomia tem custos, naturalmente.

EF- Porque eu vejo as vossas preocupações e é sempre falta de dinheiro!

PAE- Também faltam funcionários em quantidade e sobretudo em qualidade. Trabalhar numa escola não é o mesmo que trabalhar noutro local qualquer.

EF- Não há funcionários e não se pode contratar?...

PAE- Exacto. Quanto a mim, considero que há funcionários a mais na nossa escola, não gostam muito de ouvir dizer isto, mas é o que penso. É o problema de qualidade. É preciso intervir na formação de todos os agentes educativos, não só nos professores, mas também nos funcionários, aspecto que tem sido negligenciado.

EF- O chefe do pessoal auxiliar diz que são bem menos os funcionários do que eram anteriormente!

PAE- Sim, diminuíram um pouco, alguns estão em casa, na reforma, etc. Mas com esses no activo e nas actuais circunstâncias a escola não funcionava melhor, funcionava da mesma forma. Há rotinas instaladas, há falta de

autoridade e de mecanismos coercivos nos órgãos de gestão das escolas. No ensino privado as coisas são bem diferentes: com quantos funcionários funcionaria a escola se fosse um Colégio?

EF- Sente diferença...

PAE- É muito complicado gerir o pessoal sobretudo quando o conselho administrativo não tem autoridade para lhes impor determinados comportamentos. Embora no fim do ano tenham uma avaliação, esta é de tal maneira condescendente, só em casos excepcionais é que um funcionário poderá ter a menção de “não satisfaz” e sofrer as consequências de facto.

EF- Mas isso acontece também em relação aos professores, não é?

PAE- Isso também em relação aos professores... claro! A situação é em tudo idêntica. Os professores não se sentem pressionados pela avaliação... e ainda por cima, frequentemente, não aceitam bem a intervenção dos órgãos de gestão no seu trabalho.

EF- Ai não?

PAE- Aliás, basta ver o que se passa nas reuniões quando se fala em avaliação! A pergunta é sempre a mesma: “quem é que me vai avaliar? E como?”

EF- Hum! Hum!

PAE- Os argumentos são também conhecidos: quem avalia actua em função de interesses, não é isento, fá-lo em função das aparências e não da realidade. Há todo um conjunto de preconceitos que este modelo de gestão não ultrapassa, talvez devido a determinados conceitos de democraticidade. De resto, este modelo de escola parece estar a esgotar-se.

EF- Está?

PAE- Está a esgotar-se. Não me parece que tenha muito futuro!...

EF- E em relação aos alunos, o que é que lhe parece? A organização do hemiciclo trouxe algumas perspectivas de participação mais activa dos alunos, o que lhe parece?

PAE- Os alunos não sentem a escola como deles, não valorizam a importância da escola, nas suas vidas. Pelo menos é isso que demonstram frequentemente nas suas atitudes. Mesmo essa actividade, a aparente dinâmica que lhes conferem, é ainda muito superficial.

EF- Ou será que eles estarão demasiado preocupados com os currículos?

PAE- Alguns deles estão de facto concentrados no objectivo da classificação.

EF- Porque é aquilo que os professores de facto valorizam no espaço escolar, não é?

PAE- É verdade. E os alunos mais argutos percebem-no. Por isso, adaptam-se à situação e recusam o que consideram ser uma dispersão de energias. A matriz das funções da avaliação praticada em geral nas escolas remete-os para essa atitude que classificaria de “defensiva”.

EF- Hum! Hmm!

PAE- Os professores têm em muito pouca conta as restantes funções e os indicadores de avaliação.

EF- Então não valorizam a participação, por exemplo, no hemiciclo.

PAE- Há efectivamente resistências dos professores à participação dos alunos em actividades não curriculares, como essa que referiu.

EF- Exacto...

PAE- De resto, como se poderiam envolver os alunos? Que ganhariam? A avaliação resume-se e expressa fundamentalmente os resultados dos testes. Há excepções, evidentemente!

EF- É porque aí continua a ser...

PAE- Continua a ser o indicador de referência. Nós desenvolvemos algumas actividades necessárias porque os pressionamos. Eu tive que pressionar os alunos para constituírem uma lista para concorrerem a esse jogo do hemicycle.

EF- Claro!

PAE- Sobretudo os alunos do 12º ano dizem-me: “não vou perder tempo, os meus pais dizem que o que importa são as notas!”.

EF- As notas...

PAE- Os professores dizem que contemplam esses aspectos mas depois não os valorizam.

EF- E portanto também só contam as notas dos testes.

PAE- O aluno é pois colocado perante estas contradições, estas incoerências, e pergunta: “afinal o que é que eu estou aqui a fazer?”. O importante é estudar, “marrar” para obter uma boa nota. “Envolver-me nessas actividades estou a perder tempo, estou a jogar contra mim”.

EF- Exactamente, é o que parece !

PAE- Isso não significa que alguns de nós não tenham sucesso na mobilização dos alunos. Explorando as boas relações com os alunos, pressionamo-los um bocadinho, de uma forma subtil, e conseguimos implicá-los em actividades não especificamente curriculares.

EF- E acabavam por conseguir...

PAE- Sim mas é através de um processo negocial.

EF- Mas, por exemplo, se começarem a verificar que os alunos estão a perder rendimento, aumentam as preocupações?!

PAE- Aumentam as preocupações. Os argumentos que se empregam para desvalorizar essas actividades adquirem mais força.

EF- Ou então são canalizados os alunos que de facto estão melhor do ponto de vista do saber escolar, não é?

PAE- É verdade. Em regra, são os melhores alunos que mais aderem quando este envolvimento poderia funcionar até como uma espécie de terapia para alguns deles, em particular para os que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem ou de socialização.

EF- Mas para isso era preciso que os professores olhassem esse envolvimento doutro modo.

PAE- Era preciso sobretudo que se assumissem como educadores e não apenas como transmissores de saberes.

EF- Claro!

PAE- Fazem até um contra-ciclo, frequentemente.

EF- Não é pessimismo ?!

PAE- Não, é a realidade. Esta é que gera este pessimismo.

EF- Muito pessimismo!

PAE- É o que se passa na escola. Como já também tive cá filhas, conheço bem o que se passa do outro lado.

EF- Já não tem cá nenhuma?

PAE- Já não tenho. Conheço situações que são mesmo de “bradar aos céus”. Algumas das situações são do conhecimento dos órgãos institucionais, no entanto sentem-se impotentes para actuar, ou impotentes do ponto de vista legal, ou sobretudo até, e também, do ponto de vista, pois, humano.

EF- São as relações provavelmente...

PAE- Claro, as relações que se tecem ao longo de muitos anos condicionam os nossos actos. É inevitável.

EF- Mas os alunos, apesar de tudo, quando nós falamos com eles, gostam da escola, podem não gostar da sala de aula, do conhecimento...

PAE- A nossa escola cria-lhes boas condições de estar. O polivalente e os espaços de lazer proporcionam condições agradáveis.

EF- Valorizam o espaço das relações deles e dos amigos, não é?

PAE- Fez esse inquérito numa altura boa na Primavera e Verão. É um tempo que permite actividades ao ar livre e os alunos gostam particularmente de cultivar o lazer...

EF- Ah.! Ah!

PAE- Estariam um bocadinho condicionados. Mas... mas em geral penso que esta escola também não lhes agrada. Cada um de nós tem de investir muito mais na escola.

EF- Perspectivas para o futuro, está em exercício, é presidente da Assembleia da Escola?!

PAE- O futuro será aquilo que as pessoas quiserem, e o que os órgãos forem capazes de fazer. Eu tinha algumas expectativas para a escola, aliás nunca me demiti de nada, mas sinto que está um tanto aquém daquilo que poderia ser. O meu receio é que o novo modelo de gestão não consiga alterar nada ou quase nada na vida da escola. Receio que o Projecto Educativo, o Regulamento Interno e a matriz da nova gestão não passem de documentos que sabemos que existem mas que em nada nos perturbam. A não ser que tenhamos um projecto educativo suficientemente motivador mas continuo algo céptico. O projecto educativo de escola deve ser exigente, selectivo, no sentido de demarcar bem aquilo que a escola quer, vincar bem a filosofia educacional que pretende concretizar, criar mecanismos de responsabilização. Com efeito, quando normalmente se pretende tudo não se concretiza nada. O vago e o indefinido são portas abertas para a desresponsabilização. Repare, por exemplo, na questão do observatório cá da escola: é um projecto da escola ao qual se atribuiu muito interesse. No início do ano pedi aos responsáveis o relatório do observatório, da actividade do ano passado e foi-me dito que não

existia, que o iam elaborar dentro de uma semana. Até hoje não vi nenhum relatório.

EF- Pois, isso, por acaso, até era uma das coisas que ia pedir.

PAE- Pois terá que esperar, como eu...

EF- Porque eu vi que há um observatório de escola e eu não tenho nenhum documento que o refira.

PAE- Nem eu conheço, nem ninguém conhece...

EF- Qual o trabalho do Observatório? O que é que se faz, concretamente?!

PAE- Não existe relatório, duvido que exista de facto o observatório. Essa reflexão enquanto as coisas funcionarem assim, isto não é um problema desta escola, é um problema de muitas, como poderemos ter uma escola de qualidade?

EF- Mas, quando diz que vai depender da escola, dos professores, vai depender das rotinas...

PAE- Uma das vias seria o reconhecimento dos méritos e do empenhamento das pessoas e a co-responsabilização. A avaliação do desempenho deve ser mais objectiva, mais rigorosa, e não apenas um mero acto pró-forma. É a cultura da exigência, do profissionalismo que falta instalar na escola.

EF- E depois esse nível de exigências será em relação a quê? Ao envolvimento, em relação ao trabalho que se desenvolve, às negativas atribuídas, ou em relação a quê?

PAE- A tudo. Tudo pode ser questionado, os resultados e os processos; os saberes e as atitudes.

EF- E o contexto da sala de aula?

PAE- Fecham-se, basta ir às reuniões. Ninguém sabe o que um determinado professor está a fazer, qual a base conceptual, teórica e prática do seu trabalho.

EF- Exacto, isso...

PAE- Há uma espécie de cumplicidade, de segredo, parece, sobre o que estamos a fazer. A actividade pedagógica pertence a um domínio reservado no qual só entra quem o proprietário autoriza. Não pode ser. O professor não pode ser um solitário, um eremita pedagógico que se fecha ou reage corporativamente.

EF- Claro.

PAE- Quando confrontados com observações do tipo “não cumpriu” respondem frequentemente com respostas evasivas e defensivas como “O que é que percebes da minha disciplina? Eu é que sei o que devo ou não devo fazer...”

EF- Não quer dizer que não haja momentos de dúvida, não é?

PAE- Claro. A dúvida deve estar sempre presente nos nossos actos. Ninguém é dono exclusivo da verdade.

EF- Face à dúvida, existem vários caminhos. E pode-se decidir de que lado ficamos?!

PAE- Pois ficamos, ficamos em regra do lado dos professores. É o sentido cooperativista para o bem e para o mal.

EF- É, não é?!...

PAE- Seria deveras esclarecedor a este propósito, por exemplo, fazer um estudo às actas, em particular às justificações das notas contestadas pelos alunos ou pais. Desafio-a a fazer essa pesquisa.

EF- Mas isso aparece no pedagógico, não?

PAE- O processo de contestação das classificações atribuídas nem sempre passa pelo Conselho Pedagógico. Mas os argumentos que fazem vencimento no Conselho de Turma têm em regra a mesma aceitação pedagógica. Numa acção de formação sobre avaliação apresentei o exemplo. Há tempos, numa acta em que se justificava a nota atribuída de 13 valores e face à pretensão

dos pais do aluno de 14 valores: a fazer fé nos argumentos utilizados, extremamente penalizadores para o aluno, este deveria ter reprovado e não ter tido o 13. Pelo traço do perfil do aluno nem o 10 se justificaria. Às vezes, constata-se o contrário: quando se pretende justificar uma subida da nota define-se um perfil tão elevado que a nota deveria ser muito superior à proposta.

EF- Claro, claro. Por isso é que o conflito pode ser uma dimensão interessante, não é?

PAE- Sim, o conflito pode ser enriquecedor. Infelizmente é-o poucas vezes porque as pessoas assumem posições defensivas, científicas e pedagogicamente arrogantes.

EF- Só que depois face à dúvida quem vamos privilegiar, isto é, uma tomada de posição nomeadamente da escola.

PAE- As escolas funcionam muito pouco para os alunos. Os alunos ainda não tomaram posse do território escolar. Vamos esperar para ver se o novo modelo de gestão traz alterações substantivas nesta área.

EF- Não lutam pelos seus direitos?!

PAE- Também é verdade. Os alunos não são suficientemente reivindicativos. Vamos ver, eu estou com muitas expectativas no projecto educativo, vamos ver como as coisas evoluem.

EF- Pertence ao grupo que vai trabalhar no projecto educativo?

PAE- Pertença. O meu papel será de coordenação. Enquanto Presidente da Assembleia prefiro ficar descomprometido até à análise e votação do Projecto. Vou intervir o menos possível nesta fase.

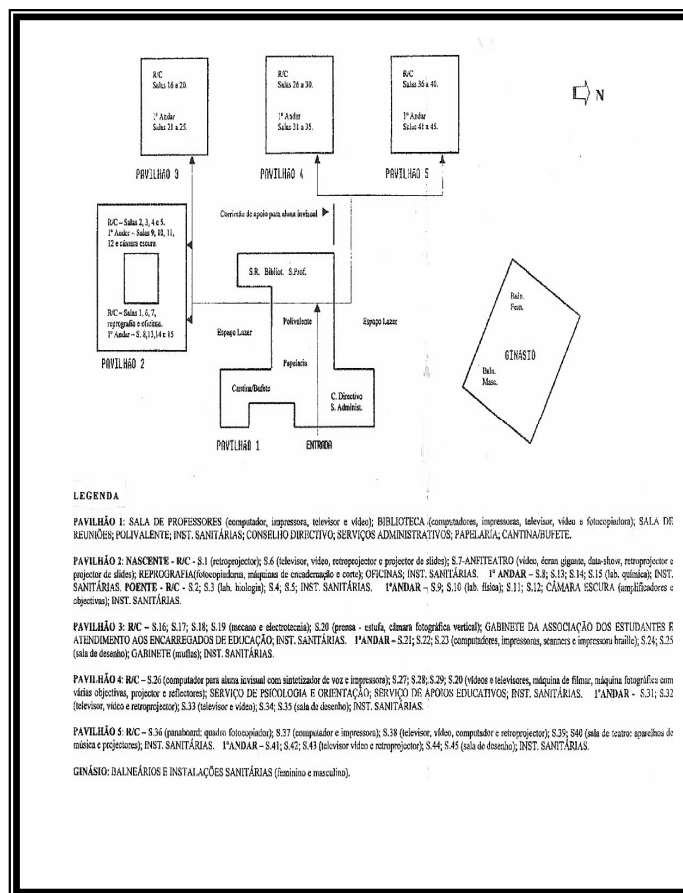
EF- Ficamos a aguardar com expectativa o Projecto Educativo. Mais uma vez muito obrigado pelo seu testemunho.

ANEXOS

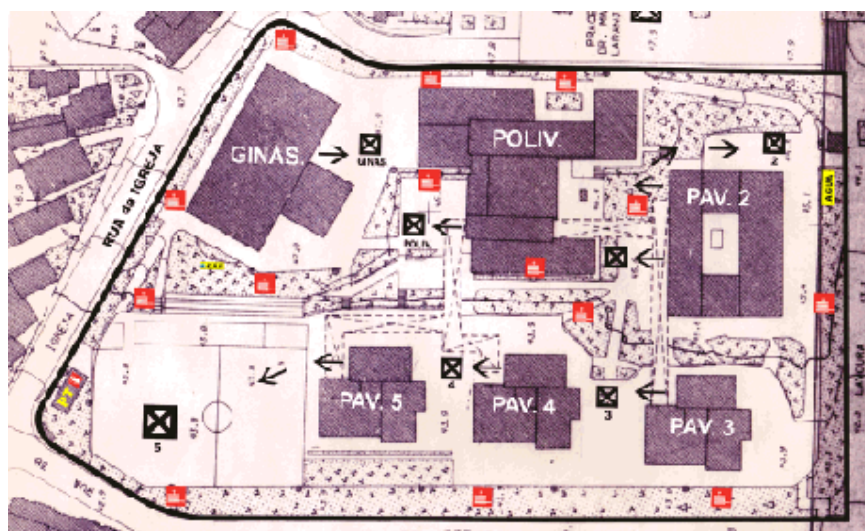
ANEXO I

ESQUEMA GRÁFICO DA ESCOLA LP

Esquema Gráfico Escola LP



Fonte: Escola LP



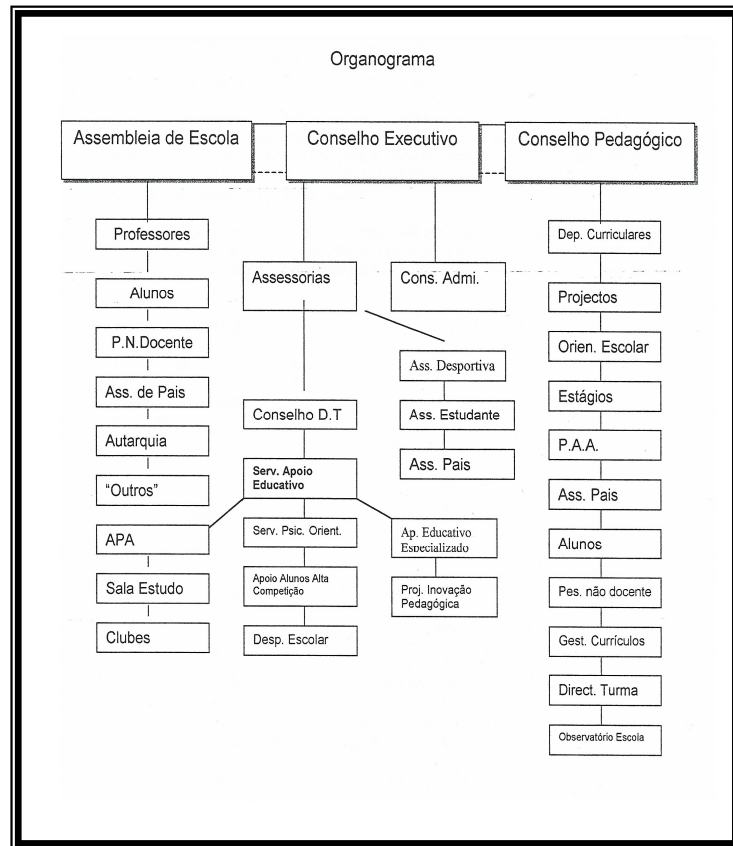
Fonte: Escola LP

ANEXO II

ESTRUTURA ORGÂNICA DA ESCOLA LP

Estrutura Orgânica Escola LP

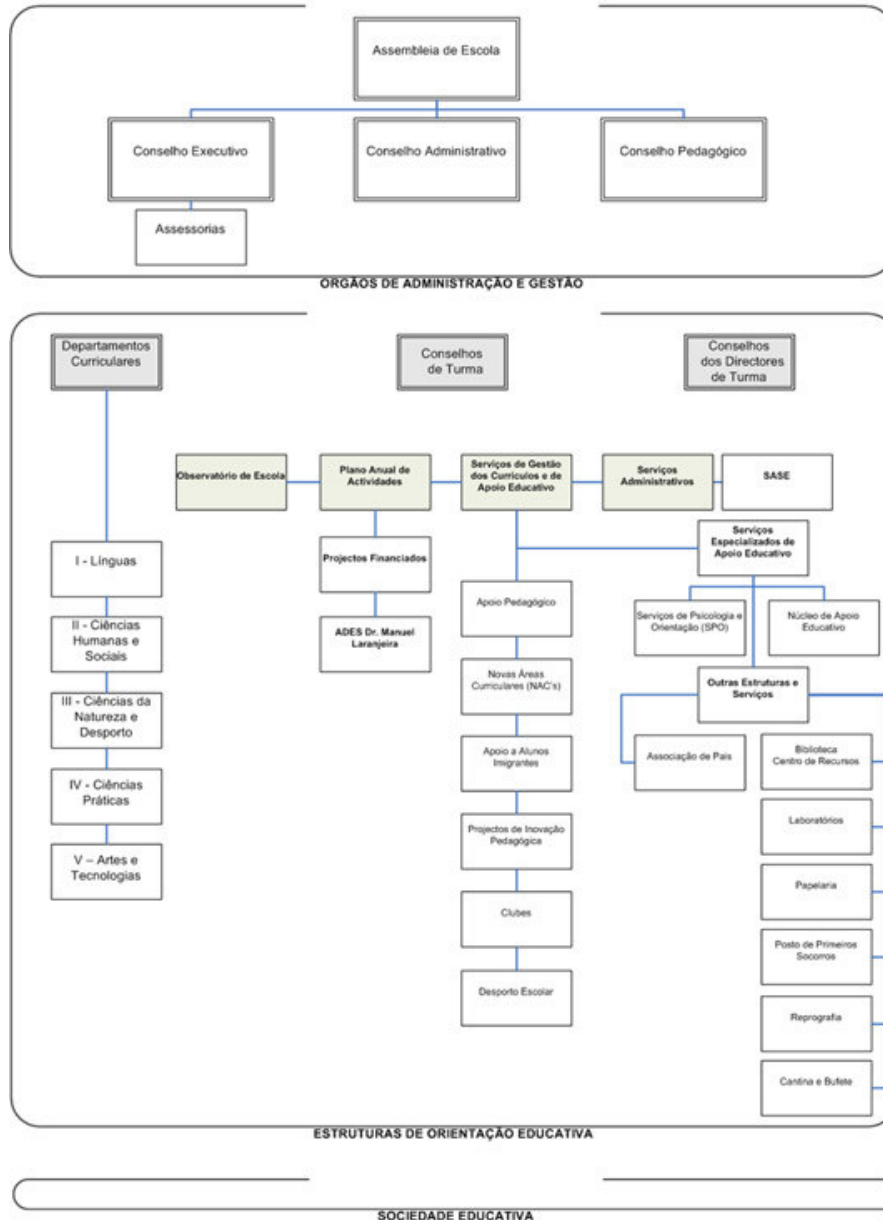
2000



Fonte: Escola LP

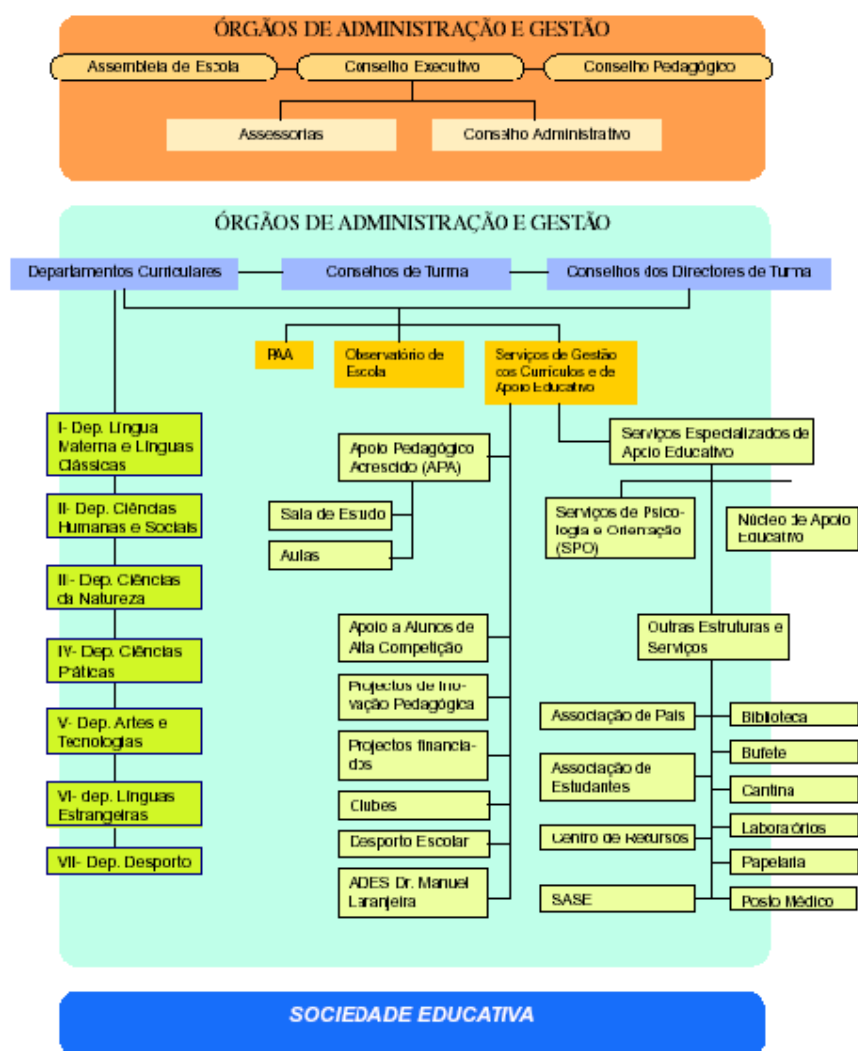
2006

Organigrama



Fonte: Escola LP

2006



Fonte: Escola LP

ANEXO III

**PROGRAMA / EFEMÉRIDE DOS 25 ANOS DA
ESCOLA LP**

Programa / Efeméride dos 25 anos da
Escola LP

Programa Geral dos 25 anos

Actividade	Data de realização	Local de realização
Apresentação à cidade	19 de Nov.	Centro da cidade
Janeiras	Dezembro	Ruas de Anta e Espinho
Ciclo de conferências	Março a Julho	Hotel Praiagolfe
Dia da Escola: Exposição; Sessão Solene; Jantar	25 de Fevereiro	Escola/Cinema S. Pedro/Hotel Praiagolfe
Café-concerto	7 de Abril	Salão da Piscina
Desportos na Praia	3º período	Praia da Baía
Exposição de obras de alunos e professores	Junho	Escola
Festival de cultura jovem	Junho	Escola e cidade

Programa Geral		
Actividades	Data da Realização	Local da Realização
Apresentação à Cidade	19 de Novembro de 1999	Centro da Cidade
Janeiras	Dezembro	Pelas Ruas da Cidade
Ciclo de conferências de Janeiro a Junho	<p>Professor Doutor Nuno Grande “A responsabilidade social do conhecimento científico”¹</p> <p>Professor Doutor João Lopes* UM “O que a escola espera dos pais, o que os pais esperam da escola”, 17 de Março pelas 22h</p> <p>Professora Doutora Helena Marujo* “Educar para o Optimismo”, 2 de Junho pelas 22h</p> <p>Professor Doutor Júlio Machado Vaz “Jovens e Sexualidade”</p>	<p>Sala de conferências na cidade (organização de uma comissão da escola)</p> <p>Polivalente da Escola (Organização Associação de Pais)</p> <p>Polivalente da Escola (Organização Associação de Pais)</p> <p>Sala de conferências na cidade (organização de uma comissão da escola)</p>
Dia da Escola Abertura da Exposição* Sessão Pública* Jantar	25 de Fevereiro	Escola (Organização Departamento de Artes) Complexo Autárquico Hotel da Cidade
Égide ao Patrono	22 de Fevereiro de 2000	Romagem ao cemitério da Cidade, ao Túmulo do patrono da Escola
Café Concerto*	7 de Abril – envolvem professores, alunos num espectáculo de artes: teatro, música e dança; divulgação de jornais	Salão das Piscinas da cidade
Festival de Desporto		Pavilhão da Escola
Exposição Final*	Junho	Escola (Organização Departamento de Artes)
Festival de Cultura Jovem	Junho	Escola

¹ Todos os eventos assinalados com * contaram com a presença da investigadora.

Outras actividades desenvolvidas na escola (fora do âmbito das comemorações): Sessão de esclarecimento sobre o acesso ao ensino superior, 4 de Maio, pela Doutora Júlia Neves, dirigida aos alunos do 12º ano. 12 de Maio, baile de Finalistas no polivalente da escola. Semana do autor. Desenvolvimento de projectos, dos jornais e da rádio da escola.

ANEXO IV

DECRETO-LEI Nº 115-A/98 DE 04 DE MAIO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 115-A/98

4 de Maio de 1998

SUMÁRIO:

Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos

NÚMERO: 102/98 SÉRIE I-A 1º SUPLEMENTO
PÁGINAS DO DR: 1988-(2) a 1988-(15)

Ministério da Educação

DECRETO-LEI N.º 115-A/98

De 4 de Maio

Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos

A autonomia das escolas e a descentralização constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação.

O desenvolvimento da autonomia das escolas exige, porém, que se tenham em consideração as diversas dimensões da escola, quer no tocante à sua organização interna e às relações entre os níveis central, regional e local da Administração, quer assumir pelo poder local de novas competências com adequados meios, quer ainda na constituição de parcerias sócio-educativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil.

A escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilite uma melhor resposta aos desafios da mudança. O reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo.

A autonomia não constitui, pois, um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes.

Neste quadro, o presente diploma, incorporando a experiência dos anos de democracia, afasta uma solução normativa de modelo uniforme de gestão e adopta uma lógica de matriz, consagrando regras claras de responsabilização e prevendo a figura inovadora dos contratos de autonomia. Se, por um lado, a administração e a gestão obedecem a regras fundamentais que são comuns a todas as escolas, o certo é que, por outro lado, a configuração da autonomia determina que se parta das situações concretas, distinguindo os projectos educativos e as escolas que estejam mais aptas a assumir, em grau mais elevado, essa autonomia, cabendo ao Estado a responsabilidade de garantir a compensação exigida pela desigualdade de situações.

A autonomia constitui um investimento nas escolas e na qualidade da educação, devendo ser acompanhada, no dia a dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa. Consagra-se, assim, um processo

gradual que permita o aperfeiçoamento das experiências e a aprendizagem quotidiana da autonomia, em termos que favoreçam a liderança das escolas, a estabilidade do corpo docente e uma crescente adequação entre o exercício de funções, o perfil e a experiência dos seus responsáveis.

O presente diploma dá especial atenção às escolas do 1.º ciclo do ensino básico e aos jardins-de-infância, integrando-os, de pleno direito, numa organização coerente de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação, o que até agora não tem acontecido.

No universo destes estabelecimentos de educação e ensino, importa, por um lado, tomar em consideração a dimensão muito variável destas escolas e, por outro, salvaguardar a sua identidade própria. O presente diploma permite que sejam encontradas soluções organizativas adequadas às escolas de maior dimensão e às escolas mais pequenas e isoladas. Prevê-se igualmente o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através de cartas escolares concelhias. Preconiza-se, assim, a realização de uma política coerente e eficaz de rede educativa, numa lógica de ordenamento do território, de descentralização e de desenvolvimento económico, social e cultural sustentado e equilibrado.

A concepção de uma organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos tem de assentar num equilíbrio entre a identidade e complementaridade dos projectos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo, designadamente professores, pais, estudantes, pessoal não docente e representantes do poder local. Trata-se de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades.

O debate público, largamente participado, permitiu uma ampla reflexão, que irá ajudar a construir em cada escola, de forma segura e consistente, o quadro organizativo que melhor responda às necessidades actuais da sociedade da aprendizagem e do conhecimento e da consolidação da vida democrática.

Foram ouvidos os órgãos do governo próprio das Regiões Autónomas, a Associação Nacional de Municípios e as organizações sindicais representativas do sector.

Assim:

No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido pelo artigo 45.º e pela alínea d) do n.º 1 do artigo 59.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta, para valer como lei geral da República, nos termos do artigo 112.º, n.º 5, o seguinte:

Artigo 1.º

Objecto

É aprovado o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, publicado em anexo ao presente diploma e que dele faz parte integrante.

Artigo 2.º

Aplicação

- 1 - Sem prejuízo do disposto no artigo seguinte, o regime constante do presente diploma relativo ao funcionamento dos órgãos, estruturas e serviços das escolas aplica-se, no ano lectivo de 1998-1999:
 - a) Nos estabelecimentos de educação e de ensino abrangidos pelos regimes de gestão constantes dos Decretos-Leis n.os 769-A/76, de 23 de Outubro, e 172/91, de 10 de Maio;
 - b) Nos agrupamentos de escolas constituídos ao abrigo do disposto no Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho, com respeito pelos princípios constantes dos artigos 5.º e 6.º do regime anexo ao presente diploma;
 - c) Nas escolas básicas integradas constituídas ao abrigo do despacho conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90, de 15 de Maio, e regulamentação subsequente.
- 2 - O disposto no presente diploma é igualmente aplicável, a partir do ano lectivo de 1998-1999, a estabelecimentos não incluídos no número anterior, em qualquer das seguintes situações:
 - a) Sempre que o director regional de Educação, ouvidos os respectivos órgãos de gestão, verifique a adequação do regime constante do presente diploma à dimensão e ao projecto educativo do estabelecimento;
 - b) Tenham sido colocados em regime de instalação no ano lectivo de 1997-1998 ou em anos lectivos anteriores.
- 3 - A aplicação do presente diploma aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico será feita, gradualmente, até ao final do ano lectivo de 1999-2000.

Artigo 3.º

Transição

- 1 - A transição para o sistema de órgãos previsto no regime em anexo ao presente diploma é assegurada pelos membros dos conselhos directivos ou directores executivos em exercício à data da entrada em vigor do presente diploma.
- 2 - No caso de cessação dos mandatos dos órgãos previstos no número anterior, a transição é assegurada por uma comissão executiva instaladora, eleita nos termos do artigo 5.º

Artigo 4.º

Mandatos em vigor

- 1 - Os actuais membros dos conselhos directivos e os directores executivos completam os respectivos mandatos, nos termos da legislação que presidiu à sua constituição, sem prejuízo do disposto nos números seguintes.
- 2 - Compete aos órgãos de gestão referidos no número anterior desenvolver as acções necessárias à entrada em pleno funcionamento do regime em anexo ao

presente diploma, no início do ano escolar subsequente ao da cessação dos respectivos mandatos.

- 3 - Para efeitos do disposto no número anterior, os órgãos de gestão devem realizar as operações previstas no n.º 3 do artigo seguinte até 31 de Maio do ano em que ocorre a cessação dos seus mandatos.

Artigo 5.º

Comissão executiva instaladora

- 1 - A comissão executiva instaladora é eleita pelo período de um ano escolar, sendo-lhe aplicável, com as necessárias adaptações, o disposto nos n.os 1 e 3 do artigo 16.º, nos n.os 2 e 3 do artigo 17.º, no artigo 18.º, nos n.os 1 e 2 do artigo 19.º e nos artigos 20.º, 21.º e 23.º do regime em anexo ao presente diploma.
- 2 - A comissão executiva instaladora é o órgão de administração e gestão da escola, mantendo-se, até à instalação dos novos órgãos e estruturas, os órgãos e estruturas actualmente em exercício, de acordo com o regime que presidiu à sua constituição.
- 3 - A comissão executiva instaladora tem como programa a instalação dos órgãos de administração e gestão, de acordo com o regime em anexo ao presente diploma, competindo-lhe:
 - a) Promover a elaboração do primeiro regulamento interno, nos termos do artigo seguinte;
 - b) Assegurar a entrada em funcionamento dos órgãos previstos nas alíneas a) e b) do artigo 7.º do regime em anexo ao presente diploma até 30 de Abril e 31 de Maio de 1999, respectivamente.

Artigo 6.º

Primeiro regulamento interno

- 1 - Para efeitos do disposto nos artigos anteriores, é aprovado em cada escola ou agrupamento de escolas, até 31 de Dezembro de 1998, um primeiro regulamento interno, através da eleição de uma assembleia constituinte, cuja composição e forma de organização devem respeitar o disposto nos artigos 8.º, 9.º, 12.º, 13.º e 43.º do regime em anexo ao presente diploma.
- 2 - A assembleia constituinte terá obrigatoriamente a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos do ensino secundário, do pessoal não docente e da autarquia local, competindo a definição da sua composição, em concreto, aos órgãos de gestão previstos nos artigos 4.º e 5.º do presente diploma, ouvidos os órgãos de coordenação pedagógica dos respectivos estabelecimentos, em funcionamento.
- 3 - O projecto de regulamento referido no n.º 1 é elaborado pelos órgãos de gestão referidos no número anterior ou por uma comissão por eles designada, constituída em cada escola com o apoio do respectivo director regional de Educação.
- 4 - Para aprovação do primeiro regulamento é exigida maioria qualificada de dois terços dos votos dos membros da assembleia a que se refere o n.º 1.

- 5 - O primeiro regulamento interno da escola é submetido, para homologação, ao respectivo director regional de Educação, que decidirá no prazo de 30 dias.

Artigo 7.º

Revisão do regulamento interno

No ano lectivo subsequente ao da aprovação do regulamento interno previsto no artigo anterior, a assembleia da escola ou do agrupamento de escolas verifica da conformidade do mesmo com o respectivo projecto educativo, podendo ser-lhe introduzidas, por maioria absoluta dos votos dos membros em efectividade de funções, as alterações consideradas convenientes.

Artigo 8.º

Ordenamento da rede educativa

- 1 - Compete ao director regional de Educação, ouvidos o Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento, do Ministério da Educação, os municípios e os órgãos de gestão das escolas envolvidos, apresentar propostas de criação de agrupamentos para integração de estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico, incluindo postos do ensino básico mediatizado de uma área geográfica, de modo a cumprir-se o prazo previsto no n.º 3 do artigo 2.º do presente diploma.
- 2 - No primeiro ano do seu funcionamento, a gestão dos agrupamentos previstos no número anterior é assegurada por uma comissão executiva instaladora, constituída nos termos do artigo 4.º do presente diploma.
- 3 - Até à entrada em funções do órgão previsto no número anterior, a administração e gestão dos estabelecimentos é assegurada pelos respectivos órgãos em exercício.
- 4 - As propostas a que se refere o n.º 1 integram o projecto de ordenamento anual da rede educativa, a apresentar pelo respectivo director regional de Educação para homologação do Ministro da Educação.

Artigo 9.º

Áreas escolares e escolas básicas integradas

Para efeitos de aplicação do regime em anexo ao presente diploma, consideram-se agrupamentos de escolas:

- a) As escolas básicas integradas que tenham resultado da associação de diversos estabelecimentos de educação e de ensino;
- b) As áreas escolares criadas na sequência do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, até à sua reestruturação, de acordo com as normas referentes à organização da rede educativa.

Artigo 10.º

Novas escolas

Aos estabelecimentos de ensino que entrem em funcionamento a partir do ano lectivo de 1998-1999 é aplicável o regime em vigor para as escolas em regime de instalação, cabendo à respectiva comissão instaladora proceder em conformidade com o disposto nos n.os 2 e 3 do artigo 5.º do presente diploma, no segundo ano do regime de instalação.

Artigo 11.º

Processo de instalação

Aos directores regionais de Educação cabe, em articulação com os órgãos de administração e gestão das escolas e com os delegados escolares em exercício, a adopção das providências necessárias à instalação dos órgãos previstos no presente diploma.

Artigo 12.º

Serviços de administração escolar

- 1 - Até ao provimento dos lugares de chefe de serviços de administração escolar nos termos do estatuto do pessoal não docente, os directores regionais de educação poderão, com recurso à mobilidade prevista na lei geral, destacar para o exercício das respectivas funções chefes de serviços de administração escolar afectos a outras escolas ou designar, para o efeito, o oficial administrativo mais antigo e de categoria mais elevada, o qual exercerá o cargo em regime de substituição.
- 2 - Os funcionários previstos no número anterior passarão a integrar o conselho administrativo, nos termos previstos no regime em anexo ao presente diploma.

Artigo 13.º

Regiões Autónomas

O presente diploma aplica-se às Regiões Autónomas, sem prejuízo das competências dos respectivos órgãos de governo próprios.

Artigo 14.º

Norma revogatória

Sem prejuízo da sua aplicação transitória nos termos dos artigos 2.º e seguintes do presente diploma, é revogada toda a legislação em contrário, designadamente o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro, e o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.

Artigo 15.º

Entrada em vigor

O presente diploma entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 8 de Abril de 1998. - António Manuel de Oliveira Guterres - Fernando Teixeira dos Santos - Jorge Paulo Sacadura Almeida Coelho - João Cardona Gomes Cravinho - Eduardo Carrega Marçal Grilo.

Promulgado em 23 de Abril de 1998.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAIO.

Referendado em 24 de Abril de 1998.

O Primeiro-Ministro, *António Manuel de Oliveira Guterres*.

REGIME DE AUTONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DOS ESTABELECIMENTOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

CAPÍTULO I

Disposições gerais

Artigo 1.º

Âmbito de aplicação

- 1 - O presente regime jurídico aplica-se aos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, regular e especializado, bem como aos seus agrupamentos.
- 2 - As referências a escolas constantes do presente diploma reportam-se aos estabelecimentos referidos no número anterior, bem como aos seus agrupamentos, salvo se resultar diversamente da letra ou do sentido geral da disposição.

Artigo 2.º

Conselhos locais de educação

Com base na iniciativa do município, serão criadas estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais, nomeadamente em matéria de apoio sócio-educativo, de organização de actividades de complemento curricular, de rede, horários e de transportes escolares.

Artigo 3.º

Autonomia

- 1 - 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.
- 2 - O projecto educativo, o regulamento interno e o plano anual de actividades constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas, sendo entendidos como:
 - a) Projecto educativo - o 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;
 - b) Regulamento interno - o documento que 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;

- c) Plano anual de actividades - o documento 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.
- 3 - As escolas que disponham de órgãos de administração e gestão constituídos de acordo com o disposto no presente diploma gozam do regime de autonomia definido no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, acrescido, no plano do desenvolvimento organizacional, de competências nos domínios da organização interna da escola, da regulamentação do seu funcionamento e da gestão e formação dos seus recursos humanos.

Artigo 4.º

Princípios orientadores da administração das escolas

- 1 - A administração das escolas subordina-se aos seguintes princípios orientadores:
- a) Democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo, de modo adequado às características específicas dos vários níveis de educação e de ensino;
 - b) Primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa;
 - c) Representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa;
 - d) Responsabilização do Estado e dos diversos intervenientes no processo educativo;
 - e) Estabilidade e eficiência da gestão escolar, garantindo a existência de mecanismos de comunicação e informação;
 - f) Transparência dos actos de administração e gestão.
- 2 - No quadro dos princípios referidos no número anterior e no desenvolvimento da autonomia da escola, deve considerar-se:
- a) A integração comunitária, através da qual a escola se insere numa realidade social concreta, com características e recursos específicos;
 - b) A iniciativa dos membros da comunidade educativa, na dupla perspectiva de satisfação dos objectivos do sistema educativo e da realidade social e cultural em que a escola se insere;
 - c) A diversidade e a flexibilidade de soluções susceptíveis de legitimarem opções organizativas diferenciadas em função do grau de desenvolvimento das realidades escolares;
 - d) O gradualismo no processo de transferência de competências da administração educativa para a escola;
 - e) A qualidade do serviço público de educação prestado;
 - f) A sustentabilidade dos processos de desenvolvimento da autonomia da escola;

- g) A equidade, visando a concretização da igualdade de oportunidades.

Artigo 5.º

Agrupamento de escolas

- 1 - O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum, com vista à realização das finalidades seguintes:
 - a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;
 - b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social;
 - c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;
 - d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma;
 - e) Valorizar e enquadrar experiências em curso.
- 2 - Os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de escolas são definidos por decreto regulamentar, com respeito pelos princípios consagrados no artigo seguinte.
- 3 - Aos agrupamentos de escolas, independentemente do tipo de estabelecimentos que os constituem, aplica-se o disposto no Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, com os desenvolvimentos constantes do presente diploma e legislação complementar.

Artigo 6.º

Princípios gerais sobre agrupamentos de escolas

- 1 - A constituição de agrupamentos de escolas considera, entre outros, critérios relativos à existência de projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da educação pré-escolar e à reorganização da rede educativa.
- 2 - Cada um dos estabelecimentos que integra o agrupamento de escolas mantém a sua identidade e denominação próprias, recebendo o agrupamento uma designação que o identifique, nos termos da legislação em vigor.
- 3 - O agrupamento de escolas integra estabelecimentos de educação e de ensino de um mesmo concelho, salvo em casos devidamente justificados e mediante parecer favorável das autarquias locais envolvidas.
- 4 - No processo de constituição de um agrupamento de escolas deve garantir-se que nenhum estabelecimento fique em condições de isolamento que dificultem uma prática pedagógica de qualidade.

Artigo 7.º

Administração e gestão das escolas

- 1 - A administração e gestão das escolas é assegurada por órgãos próprios, que se orientam segundo os princípios referidos no artigo 4.º
- 2 - São órgãos de administração e gestão das escolas os seguintes:
 - a) Assembleia;
 - b) Conselho executivo ou director;
 - c) Conselho pedagógico;
 - d) Conselho administrativo.

CAPÍTULO II

Órgãos

SECÇÃO I

Assembleia

Artigo 8.º

Assembleia

- 1 - A assembleia é o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola, com respeito pelos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo.
- 2 - A assembleia é o órgão de participação e representação da comunidade educativa, devendo estar salvaguardada na sua composição a participação de representantes dos docentes, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do pessoal não docente e da autarquia local.
- 3 - Por opção da escola, a inserir no respectivo regulamento interno, a assembleia pode ainda integrar representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico da respectiva área, com relevo para o projecto educativo da escola.

Artigo 9.º

Composição

- 1 - A definição do número de elementos que compõe a assembleia é da responsabilidade de cada escola, nos termos do respectivo regulamento interno, não podendo o número total dos seus membros ser superior a 20.
- 2 - O número total de representantes do corpo docente não poderá ser superior a 50% da totalidade dos membros da assembleia, devendo, nas escolas em que funcione a educação pré-escolar ou o 1.º ciclo, conjuntamente com outros ciclos

do ensino básico, integrar representantes dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo.

- 3 - A representação dos pais e encarregados de educação, bem como a do pessoal não docente, não deve em qualquer destes casos ser inferior a 10% da totalidade dos membros da assembleia.
- 4 - A participação dos alunos circunscreve-se ao ensino secundário, sem prejuízo da possibilidade de participação dos trabalhadores-estudantes que frequentam o ensino básico recorrente.
- 5 - Nas escolas onde não haja lugar à representação dos alunos, nos termos do número anterior, o regulamento interno poderá estabelecer a forma de participação dos alunos sem direito a voto, nomeadamente através das respectivas associações de estudantes.
- 6 - O presidente do conselho executivo ou o director participam nas reuniões da assembleia, sem direito a voto.

Artigo 10.º

Competências

- 1 - À assembleia compete:
 - a) Eleger o respectivo presidente, de entre os seus membros docentes;
 - b) Aprovar o projecto educativo da escola e acompanhar e avaliar a sua execução;
 - c) Aprovar o regulamento interno da escola;
 - d) Emitir parecer sobre o plano anual de actividades, verificando da sua conformidade com o projecto educativo;
 - e) Apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do plano anual de actividades;
 - f) Aprovar as propostas de contratos de autonomia, ouvido o conselho pedagógico;
 - g) Definir as linhas orientadoras para a elaboração do orçamento;
 - h) Apreciar o relatório de contas de gerência;
 - i) Apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola;
 - j) Promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa;
 - l) Acompanhar a realização do processo eleitoral para a direcção executiva;
 - m) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno.
- 2 - No desempenho das suas competências, a assembleia tem a faculdade de requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da instituição educativa e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do projecto educativo e ao cumprimento do plano anual de actividades.
- 3 - Para efeitos do disposto na alínea l) do n.º 1, a assembleia designa uma comissão de três dos seus membros encarregada de proceder à verificação dos requisitos

relativos aos candidatos e à constituição das listas, bem como do apuramento final dos resultados da eleição.

- 4 - As deliberações da comissão nas matérias referidas no número anterior são publicitadas, nos termos a definir no regulamento interno, delas cabendo recurso, com efeito suspensivo, a interpor no prazo de 5 dias para o respectivo director regional de Educação, que decidirá no prazo de 10 dias.

Artigo 11.º

Reunião da assembleia

A assembleia reúne ordinariamente uma vez por trimestre e extraordinariamente sempre que seja convocada pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou por solicitação do presidente do conselho executivo ou do director.

Artigo 12.º

Designação de representantes

- 1 - Os representantes dos alunos, do pessoal docente e do pessoal não docente na assembleia são eleitos por distintos corpos eleitorais, constituídos, respectivamente, pelos alunos, pelo pessoal docente e pelo pessoal não docente em exercício efectivo de funções na escola.
- 2 - Os representantes dos pais e encarregados de educação são designados pelas respectivas organizações representativas e, na falta das mesmas, nos termos a definir no regulamento interno.
- 3 - Os representantes da autarquia local são designados pela câmara municipal, podendo esta delegar tal competência nas juntas de freguesia.
- 4 - Na situação prevista no n.º 3 do artigo 8.º do presente diploma, os representantes das actividades de carácter cultural, artístico, científico, ambiental e económico são cooptados pelos restantes membros.

Artigo 13.º

Eleições

- 1 - Os representantes referidos no n.º 1 do artigo anterior candidatam-se à eleição, constituídos em listas separadas.
- 2 - As listas devem conter a indicação dos candidatos a membros efectivos, em número igual ao dos respectivos representantes na assembleia, bem como dos candidatos a membros suplentes.
- 3 - As listas do pessoal docente, nas escolas em que funciona a educação pré-escolar ou o 1.º ciclo, conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, devem integrar também representantes dos educadores de infância e dos professores do 1.º ciclo.
- 4 - A conversão dos votos em mandatos faz-se de acordo com o método de representação proporcional da média mais alta de Hondt.

- 5 - Sempre que nas escolas referidas no n.º 3, por aplicação do método referido no número anterior, não resultar apurado um docente da educação pré-escolar ou do 1.º ciclo do ensino básico, o último mandato é atribuído ao primeiro candidato da lista mais votada que preencha tal requisito.

Artigo 14.º

Mandato

- 1 - O mandato dos membros da assembleia tem a duração de três anos, sem prejuízo do disposto nos números seguintes.
- 2 - Salvo quando o regulamento interno fixar diversamente e dentro do limite referido no número anterior, o mandato dos representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos tem a duração de um ano lectivo.
- 3 - Os membros da assembleia são substituídos no exercício do cargo se, entretanto, perderem a qualidade que determinou a respectiva eleição ou designação.
- 4 - As vagas resultantes da cessação do mandato dos membros eleitos são preenchidas pelo primeiro candidato não eleito, segundo a respectiva ordem de precedência na lista a que pertencia o titular do mandato, com respeito pelo disposto no n.º 3 do artigo anterior.

SECÇÃO II

Direcção executiva

Artigo 15.º

Direcção executiva

- 1 - A direcção executiva é assegurada por um conselho executivo ou por um director, que é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira.
- 2 - A opção por qualquer das formas referidas no número anterior compete à própria escola, nos termos do respectivo regulamento interno.

Artigo 16.º

Composição

- 1 - O conselho executivo é constituído por um presidente e dois vice-presidentes.
- 2 - No caso de a escola ter optado por um director, este é apoiado no exercício das suas funções por dois adjuntos.
- 3 - Nas escolas em que funciona a educação pré-escolar ou o 1.º ciclo conjuntamente com outros ciclos do ensino básico, um dos membros do conselho executivo, o director ou um dos seus adjuntos deve ser educador de infância ou professor do 1.º ciclo.

Artigo 17.º

Competências

- 1 - Compete à direcção executiva, ouvido o conselho pedagógico, elaborar e submeter à aprovação da assembleia os seguintes documentos:
 - a) Projecto educativo da escola;
 - b) Regulamento interno da escola;
 - c) Propostas de celebração de contratos de autonomia.
- 2 - No plano da gestão pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, compete à direcção executiva, em especial:
 - a) Definir o regime de funcionamento da escola;
 - b) Elaborar o projecto de orçamento, de acordo com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;
 - c) Elaborar o plano anual de actividades e aprovar o respectivo documento final, de acordo com o parecer vinculativo da assembleia;
 - d) Elaborar os relatórios periódicos e final de execução do plano anual de actividades;
 - e) Superintender na constituição de turmas e na elaboração de horários;
 - f) Distribuir o serviço docente e não docente;
 - g) Designar os directores de turma;
 - h) Planear e assegurar a execução das actividades no domínio da acção social escolar;
 - i) Gerir as instalações, espaços e equipamentos, bem como os outros recursos educativos;
 - j) Estabelecer protocolos e celebrar acordos de cooperação ou de associação com outras escolas e instituições de formação, autarquias e colectividades;
 - l) Proceder à selecção e recrutamento de pessoal docente e não docente, salvaguardado o regime legal de concursos;
 - m) Exercer as demais competências que lhe forem atribuídas na lei e no regulamento interno.
- 3 - O regimento interno do conselho executivo fixará as funções e competências a atribuir a cada um dos seus membros.

Artigo 18.º

Presidente do conselho executivo e director

- 1 - Compete ao presidente do conselho executivo ou ao director, nos termos da legislação em vigor:
 - a) Representar a escola;
 - b) Coordenar as actividades decorrentes das competências próprias da direcção executiva;

- c) Exercer o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar, em relação ao pessoal docente e não docente;
 - d) Exercer o poder disciplinar em relação aos alunos;
 - e) Proceder à avaliação do pessoal docente e não docente.
- 2 - O presidente do conselho executivo pode delegar as suas competências num dos vice-presidentes.
- 3 - Nas suas faltas e impedimentos, o director é substituído pelo adjunto por si indicado.

Artigo 19.º

Recrutamento

- 1 - Os membros do conselho executivo ou o director são eleitos em assembleia eleitoral, a constituir para o efeito, integrada pela totalidade do pessoal docente e não docente em exercício efectivo de funções na escola, por representantes dos alunos no ensino secundário, bem como por representantes dos pais e encarregados de educação.
- 2 - A forma de designação dos representantes dos alunos e dos pais e encarregados de educação será fixada no regulamento da escola, salvaguardando:
- a) No ensino básico, o direito à participação dos pais e encarregados de educação em número não superior ao número de turmas em funcionamento;
 - b) No ensino secundário, o direito à participação de um aluno por turma e de dois pais ou encarregados de educação, por cada ano de escolaridade.
- 3 - Os candidatos a presidente do conselho executivo ou a director são obrigatoriamente docentes dos quadros de nomeação definitiva, em exercício de funções na escola, com pelo menos cinco anos de serviço e qualificação para o exercício de funções de administração e gestão escolar, nos termos do número seguinte.
- 4 - Consideram-se qualificados para o exercício de funções de administração e gestão escolar os docentes que preencham uma das seguintes condições:
- a) Sejam detentores de habilitação específica para o efeito, nos termos das alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 56.º do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis n.os 105/97, de 29 de Abril, e 1/98, de 2 de Janeiro;
 - b) Possuam experiência correspondente a um mandato completo no exercício de cargos de administração e gestão escolar.
- 5 - Os candidatos a vice-presidente devem ser docentes dos quadros, em exercício de funções na escola a cuja direcção executiva se candidatam, com pelo menos três anos de serviço e, preferencialmente, qualificados para o exercício de outras funções educativas, nos termos do artigo 56.º do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis n.os 105/97, de 29 de Abril, e 1/98, de 2 de Janeiro.
- 6 - Os adjuntos são nomeados pelo director regional de Educação, sob proposta do director, de entre os docentes nas condições referidas no número anterior.

Artigo 20.º

Eleição

- 1 - Os candidatos constituem-se em lista e apresentam um programa de acção.
- 2 - Considera-se eleita a lista que obtenha maioria absoluta dos votos entrados nas urnas, os quais devem representar, pelo menos, 60% do número total de eleitores.
- 3 - Quando nenhuma lista sair vencedora, nos termos do número anterior, realiza-se um segundo escrutínio, no prazo máximo de cinco dias úteis, entre as duas listas mais votadas, sendo então considerada eleita a lista que reunir maior número de votos entrados nas urnas.

Artigo 21.º

Provimento

O director regional de educação, após confirmação da regularidade do processo eleitoral, procede à homologação dos respectivos resultados, conferindo posse aos membros da direcção executiva nos 30 dias subsequentes à eleição.

Artigo 22.º

Mandato

- 1 - O mandato dos membros do conselho executivo ou do director tem a duração de três anos.
- 2 - O mandato dos membros do conselho executivo ou do director pode cessar:
 - a) No final do ano escolar, quando assim for deliberado por mais de dois terços dos membros da assembleia em efectividade de funções, em caso de manifesta desadequação da respectiva gestão, fundada em factos provados e informações, devidamente fundamentadas, apresentados por qualquer membro da assembleia;
 - b) A todo o momento, por despacho fundamentado do director regional de Educação, na sequência de processo disciplinar que tenha concluído pela aplicação de sanção disciplinar;
 - c) A requerimento do interessado dirigido ao director regional de Educação, com a antecedência mínima de 45 dias, fundamentado em motivos devidamente justificados.
- 3 - A cessação do mandato de um dos vice-presidentes do conselho executivo determina a sua substituição por um docente que reúna as condições do n.º 5 do artigo 19.º do presente diploma, o qual será cooptado pelos restantes membros.
- 4 - A cessação do mandato do presidente, de dois membros eleitos do conselho executivo ou do director determina a abertura de um novo processo eleitoral para este órgão.

Artigo 23.º

Assessoria da direcção executiva

- 1 - Para apoio à actividade do conselho executivo ou do director e mediante proposta destes, a assembleia pode autorizar a constituição de assessorias técnico-pedagógicas, para as quais serão designados docentes em exercício de funções na escola.
- 2 - Os critérios para a constituição e dotação das assessorias referidas no número anterior são definidos por despacho do Ministro da Educação, de acordo com a população escolar e o tipo e regime de funcionamento da escola.

SECÇÃO III

Conselho pedagógico

Artigo 24.º

Conselho pedagógico

O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa da escola, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente.

Artigo 25.º

Composição

- 1 - A composição do conselho pedagógico é da responsabilidade de cada escola, a definir no respectivo regulamento interno, devendo neste estar salvaguardada a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos no ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo, num máximo de 20 membros.
- 2 - Na definição do número de elementos do conselho pedagógico, a escola deve ter em consideração a necessidade de conferir a maior eficácia a este órgão no desempenho das suas competências, designadamente assegurando a articulação curricular, através de uma representação multidisciplinar.
- 3 - O presidente do conselho executivo ou o director é membro do conselho pedagógico.
- 4 - Nas reuniões em que sejam tratados assuntos que envolvam sigilo, designadamente sobre matéria de provas de exame ou de avaliação global, apenas participam os membros docentes.
- 5 - Os representantes dos alunos, nos termos do n.º 1, são eleitos anualmente pela assembleia de delegados de turma de entre os seus membros.
- 6 - Quando não exista associação de pais e encarregados de educação, o regulamento interno fixará a forma de designação dos respectivos representantes.

Artigo 26.º

Competências

Ao conselho pedagógico compete:

- a) Eleger o respectivo presidente de entre os seus membros docentes;
- b) Apresentar propostas para a elaboração do projecto educativo e do plano anual de actividades e pronunciar-se sobre os respectivos projectos;
- c) Pronunciar-se sobre a proposta de regulamento interno;
- d) Pronunciar-se sobre as propostas de celebração de contratos de autonomia;
- e) Elaborar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, em articulação com o respectivo centro de formação de associação de escolas, e acompanhar a respectiva execução;
- f) Definir critérios gerais nos domínios da informação e da orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos;
- g) Propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas;
- h) Definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar;
- i) Adoptar os manuais escolares, ouvidos os departamentos curriculares e os conselhos de docentes;
- j) Propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação;
- l) Incentivar e apoiar iniciativas de índole formativa e cultural;
- m) Definir os critérios gerais a que deve obedecer a elaboração dos horários;
- n) Definir os requisitos para a contratação de pessoal docente e não docente, de acordo com o disposto na legislação aplicável;
- o) Intervir, nos termos da lei, no processo de avaliação do desempenho dos docentes;
- p) Proceder ao acompanhamento e avaliação da execução das suas deliberações e recomendações.

Artigo 27.º

Funcionamento

O conselho pedagógico reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que seja convocado pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou sempre que um pedido de parecer da assembleia ou da direcção executiva o justifique.

SECÇÃO IV

Conselho administrativo

Artigo 28.º

Conselho administrativo

O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da escola, nos termos da legislação em vigor.

Artigo 29.º

Composição

- 1 - O conselho administrativo é composto pelo presidente do conselho executivo ou pelo director, pelo chefe dos serviços de administração escolar e por um dos vice-presidentes do conselho executivo ou um dos adjuntos do director, para o efeito designado por este.
- 2 - O conselho administrativo é presidido pelo presidente do conselho executivo ou pelo director.

Artigo 30.º

Competências

Ao conselho administrativo compete:

- a) Aprovar o projecto de orçamento anual da escola, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pela assembleia;
- b) Elaborar o relatório de contas de gerência;
- c) Autorizar a realização de despesas e o respectivo pagamento, fiscalizar a cobrança de receitas e verificar a legalidade da gestão financeira da escola;
- d) Zelar pela actualização do cadastro patrimonial da escola;
- e) Exercer as demais competências que lhe estão legalmente cometidas.

Artigo 31.º

Funcionamento

O conselho administrativo reúne ordinariamente uma vez por mês e extraordinariamente sempre que o presidente o convoque, por sua iniciativa ou a requerimento de qualquer dos restantes membros.

CAPÍTULO III

Coordenação de estabelecimento

Artigo 32.º

Coordenador

- 1 - A coordenação de cada estabelecimento de educação ou de ensino integrado num agrupamento de escolas é assegurada por um coordenador.
- 2 - Nos estabelecimentos em que funcione a sede do agrupamento, bem como nos que tenham menos de três docentes em exercício efectivo de funções, não há lugar à criação do cargo referido no número anterior.
- 3 - O coordenador deve ser um docente dos quadros, em exercício de funções no estabelecimento, sendo eleito, por três anos, pela totalidade dos docentes em exercício efectivo de funções no mesmo estabelecimento.

Artigo 33.º

Competências

Compete, de um modo geral, ao coordenador:

- a) Coordenar as actividades educativas do estabelecimento, em articulação com a direcção executiva;
- b) Cumprir e fazer cumprir as decisões da direcção executiva e exercer as competências que por esta lhe forem delegadas;
- c) Veicular as informações relativas a pessoal docente e não docente e aos alunos;
- d) Promover e incentivar a participação dos pais e encarregados de educação, dos interesses locais e da autarquia nas actividades educativas.

CAPÍTULO IV

Estruturas de orientação educativa e serviços especializados de apoio educativo

SECÇÃO I

Estruturas de orientação educativa

Artigo 34.º

Estruturas de orientação educativa

- 1 - Com vista ao desenvolvimento do projecto educativo da escola, são fixadas no regulamento interno as estruturas que colaboram com o conselho pedagógico e

com a direcção executiva, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos na perspectiva da promoção da qualidade educativa.

- 2 - A constituição de estruturas de orientação educativa visa, nomeadamente:
- a) O reforço da articulação curricular na aplicação dos planos de estudo definidos a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da escola;
 - b) A organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades de turma ou grupo de alunos;
 - c) A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso.

Artigo 35.º

Articulação curricular

- 1 - Na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico, a articulação curricular é assegurada por conselhos de docentes, que, em cada escola, integram os educadores de infância e os professores do 1.º ciclo.
- 2 - Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, a articulação curricular é assegurada por departamentos curriculares, nos quais se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares, de acordo com os cursos leccionados, o número de docentes por disciplina e as dinâmicas a desenvolver pela escola.
- 3 - Os departamentos curriculares são coordenados por professores profissionalizados, eleitos de entre os docentes que os integram.

Artigo 36.º

Organização das actividades de turma

- 1 - Em cada escola, a organização, o acompanhamento e a avaliação das actividades a desenvolver com as crianças ou com os alunos pressupõem a elaboração de um plano de trabalho, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para o contexto da sala de actividades ou da turma, destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família, sendo da responsabilidade:
 - a) Dos educadores de infância, na educação pré-escolar;
 - b) Dos professores titulares das turmas, no 1.º ciclo do ensino básico;
 - c) Do conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, constituído pelos professores da turma, por um delegado dos alunos e por um representante dos pais e encarregados de educação.
- 2 - Para coordenar o desenvolvimento do plano de trabalho referido na alínea c) do número anterior, a direcção executiva designa um director de turma de entre os professores da mesma, sempre que possível, profissionalizado.
- 3 - Nas reuniões do conselho de turma previstas na alínea c) do n.º 1, quando destinadas à avaliação sumativa dos alunos, apenas participam os membros docentes.

- 4 - No âmbito do desenvolvimento contratual da sua autonomia, a escola pode, ainda, designar professores tutores que acompanharão, de modo especial, o processo educativo de um grupo de alunos.

Artigo 37.º

Coordenação de ano, de ciclo ou de curso

- 1 - A coordenação pedagógica de cada ano, ciclo ou curso tem por finalidade a articulação das actividades das turmas, sendo assegurada por estruturas próprias, nos seguintes termos:
 - a) Pelo conselho de docentes, no 1.º ciclo do ensino básico;
 - b) Por conselhos de directores de turma, nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário.
- 2 - No sentido de assegurar a coordenação pedagógica dos vários cursos do ensino secundário, a escola pode, ainda, encontrar formas alternativas ao disposto no número anterior, a consagrar no regulamento interno.

SECÇÃO II

Serviços especializados de apoio educativo

Artigo 38.º

Serviços especializados de apoio educativo

- 1 - Os serviços especializados de apoio educativo destinam-se a promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos, devendo conjugar a sua actividade com as estruturas de orientação educativa.
- 2 - Constituem serviços especializados de apoio educativo:
 - a) Os Serviços de Psicologia e Orientação;
 - b) O Núcleo de Apoio Educativo;
 - c) Outros serviços organizados pela escola, nomeadamente no âmbito da acção social escolar, da organização de salas de estudo e de actividades de complemento curricular.

Artigo 39.º

Funcionamento

- 1 - Sem prejuízo das atribuições genéricas que lhe estão legalmente cometidas, o modo de organização e funcionamento dos serviços especializados de apoio educativo consta do regulamento interno da escola, no qual se estabelecerá a sua articulação com outros serviços locais que prossigam idênticas finalidades.
- 2 - Para a organização, acompanhamento e avaliação das suas actividades, a escola pode fazer intervir outros parceiros ou especialistas em domínios que considere

relevantes para o processo de desenvolvimento e de formação dos alunos, designadamente no âmbito da saúde e da segurança social.

CAPÍTULO V

Participação dos pais e alunos

Artigo 40.º

Princípio geral

Aos pais e alunos é reconhecido o direito de participação na vida da escola.

Artigo 41.º

Representação

- 1 - O direito de participação dos pais na vida da escola processa-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei n.º 372/90, de 27 de Novembro, e concretiza-se através da organização e da colaboração em iniciativas visando a promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas, em acções motivadoras de aprendizagens e da assiduidade dos alunos e em projectos de desenvolvimento sócio-educativo da escola.
- 2 - O direito à participação dos alunos na vida da escola processa-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e concretiza-se, para além do disposto no presente diploma e demais legislação aplicável, designadamente através dos delegados de turma, da assembleia de delegados de turma e das assembleias de alunos, em termos a definir no regulamento interno.

CAPÍTULO VI

Disposições comuns

Artigo 42.º

Responsabilidade

No exercício das respectivas funções, os membros dos órgãos previstos no artigo 7.º deste diploma respondem, perante a administração educativa, nos termos gerais de direito.

Artigo 43.º

Processo eleitoral

- 1 - Sem prejuízo do disposto no presente diploma, as disposições referentes aos processos eleitorais para os órgãos de administração e gestão, para a coordenação de estabelecimento e, quando for caso disso, para as estruturas de orientação educativa constam do regulamento interno.

- 2 - As assembleias eleitorais são convocadas pelo presidente, em exercício de funções, do órgão a que respeitam ou por quem legalmente o substitua.
- 3 - Os processos eleitorais realizam-se por sufrágio secreto e presencial.
- 4 - Os resultados dos processos eleitorais para a assembleia, para o conselho executivo ou director e para o coordenador de estabelecimento são homologados pelo respectivo director regional de educação.

Artigo 44.º

Mandatos de substituição

Os titulares dos órgãos previstos no presente diploma, eleitos ou designados em substituição de anteriores titulares, terminam os seus mandatos na data prevista para a conclusão do mandato dos membros substituídos.

Artigo 45.º

Inelegibilidade

- 1 - O pessoal docente e não docente a quem tenha sido aplicada pena disciplinar superior a repreensão não pode ser eleito ou designado para os órgãos e estruturas previstos no presente diploma, nos dois, três ou cinco anos posteriores ao cumprimento da sanção, consoante lhe tenha sido aplicada, respectivamente, pena de multa, suspensão ou de inactividade.
- 2 - O disposto no número anterior não é aplicável ao pessoal docente e não docente reabilitado nos termos do Estatuto Disciplinar dos Funcionários e Agentes da Administração Central, Regional e Local.
- 3 - Os alunos a quem tenha sido aplicada sanção disciplinar igual ou superior à da exclusiva competência do presidente do conselho executivo ou do director não podem ser eleitos ou designados para os órgãos e estruturas previstos no presente diploma, nos dois anos seguintes ao termo do cumprimento da sanção.

Artigo 46.º

Regimento

- 1 - Os órgãos colegiais de administração e gestão e as estruturas de orientação educativa previstos no presente diploma elaboram os seus próprios regimentos, definindo as respectivas regras de organização e de funcionamento, nos termos fixados no presente diploma e em conformidade com o regulamento interno da escola.
- 2 - O regimento é elaborado ou revisto nos primeiros 30 dias do mandato do órgão ou estrutura a que respeita.

CAPÍTULO VII

Contratos de autonomia

Artigo 47.º

Desenvolvimento da autonomia

- 1 - A autonomia da escola desenvolve-se e aprofunda-se com base na iniciativa desta e segundo um processo faseado em que lhe serão conferidos níveis de competência e de responsabilidade acrescidos, de acordo com a capacidade demonstrada para assegurar o respectivo exercício.
- 2 - Os níveis de competência e de responsabilidade a atribuir em cada fase do processo de desenvolvimento da autonomia são objecto de negociação prévia entre a escola, o Ministério da Educação e a administração municipal, podendo conduzir à celebração de um contrato de autonomia, nos termos dos artigos seguintes.

Artigo 48.º

Contratos de autonomia

- 1 - 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.
- 2 - Do contrato devem constar as atribuições e competências a transferir e os meios que serão especificamente afectados à realização dos seus fins.
- 3 - Constituem princípios orientadores da celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia:
 - 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.

- 4 - Constitui requisito para a apresentação de propostas de contratos de autonomia:
 - a) Na 1.^a fase, o funcionamento de órgãos de administração e gestão, de acordo com o regime definido no presente diploma;
 - b) Na 2.^a fase, uma avaliação favorável realizada pela administração educativa central e municipal, no final do contrato de autonomia da primeira fase, bem como o funcionamento de serviços adequados às finalidades visadas.
- 5 - A avaliação referida na alínea b) do número anterior toma em consideração:
 - a) O modo como estão a ser prosseguidos os objectivos constantes do projecto educativo;
 - b) O grau de cumprimento do plano de actividades e dos objectivos correspondentes à 1.^a fase de autonomia.

Artigo 49.º

Fases do processo de desenvolvimento da autonomia

- 1 - O desenvolvimento da autonomia processa-se em duas fases, que se caracterizam pela atribuição de 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.
- 2 - A 2.^a fase da autonomia constitui um aprofundamento das competências e um alargamento dos meios disponíveis na 1.^a fase, tendo em vista objectivos de qualidade, democraticidade, equidade e eficácia.

Artigo 50.º

Proposta de contrato

A direcção executiva das escolas e agrupamentos de escolas que pretendam candidatar-se ao desenvolvimento da sua autonomia apresenta na respectiva direcção regional de educação uma proposta de contrato, aprovada pela assembleia e acompanhada dos seguintes elementos:

- a) Projectos e actividades educativas e formativas a realizar;
- b) Alterações a introduzir na actividade da escola nos domínios referidos no artigo anterior;
- c) Atribuições e competências a transferir e órgãos a que incumbem;
- d) Parcerias a estabelecer e responsabilidades dos diversos parceiros envolvidos;
- e) Recursos a afectar.

Artigo 51.º

Análise das candidaturas

Em cada direcção regional de educação serão constituídas comissões para proceder à análise global do mérito das propostas e da existência de condições para a sua concretização, com base nos seguintes critérios:

- a) Adequação da proposta ao projecto educativo da escola;
- b) Capacidade de mobilização de agentes e recursos locais;
- c) Contribuição para a qualidade educativa das crianças, jovens e adultos da comunidade abrangida e para o desenvolvimento social e integração comunitária;
- d) Comprometimento dos órgãos e dos parceiros envolvidos na execução dos planos de actividades;
- e) Adequação dos recursos a afectar à consecução dos objectivos da proposta e às condições específicas da escola e do meio;
- f) Mecanismos e instrumentos que possibilitam a sua realização.

Artigo 52.º

Celebração do contrato

- 1 - Com base na análise efectuada sobre a viabilidade da proposta, e caso a mesma seja favorável, é elaborado o instrumento do acordo, do qual constarão as obrigações a que as partes reciprocamente ficam vinculadas e onde se deverá proceder a uma delimitação e articulação das competências da escola, dos restantes níveis da administração e dos demais parceiros.
- 2 - O contrato de autonomia é subscrito pelo director regional de educação, pelo presidente do conselho executivo ou pelo director e pelos restantes parceiros envolvidos.

- 3 - A não homologação da proposta de celebração de um contrato de autonomia é feita mediante despacho fundamentado do director regional de educação.
- 4 - A matriz dos contratos de autonomia é aprovada por portaria do Ministro da Educação.

Artigo 53.º

Coordenação, acompanhamento e avaliação

- 1 - O desenvolvimento do processo de contratualização da autonomia é coordenado, acompanhado e avaliado, a nível nacional e regional, pelas competentes estruturas do Ministério da Educação.
- 2 - As escolas que não reúnam os requisitos para acesso à 1.^a fase de desenvolvimento da autonomia serão objecto de um processo de intervenção específica por parte da administração educativa, visando ultrapassar as dificuldades e os constrangimentos detectados.

CAPÍTULO VIII

Disposições finais

Artigo 54.º

Formação

- 1 - A realização de acções de formação que visem a qualificação de docentes para o exercício das funções previstas no presente diploma assume carácter prioritário, em termos a definir por despacho do Ministro da Educação.
- 2 - Nas acções de formação previstas no número anterior devem estar envolvidos, designadamente, os centros de formação de associações de escolas e estabelecimentos de ensino superior.

Artigo 55.º

Regime de exercício de funções

O regime de exercício de funções nos órgãos e nas estruturas previstos no presente diploma é estabelecido por decreto regulamentar, sem prejuízo do disposto no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Artigo 56.º

Avaliação

Por despacho do Ministro da Educação será constituída uma comissão à qual competirá proceder à avaliação periódica dos resultados da aplicação do regime de autonomia, administração e gestão estabelecido no presente diploma.

Artigo 57.º

Comissão provisória

- 1 - Nos casos em que não seja possível realizar as operações conducentes à eleição da direcção executiva da escola, a mesma é assegurada por uma comissão provisória constituída por três docentes, de preferência profissionalizados, nomeada pelo director regional de educação respectivo, pelo período de um ano.
- 2 - Compete ao órgão de gestão referido no número anterior desenvolver as acções necessárias à entrada em pleno funcionamento do regime previsto no presente diploma, no início do ano escolar subsequente ao da cessação do respectivo mandato.

Artigo 58.º

Regime subsidiário

Em matéria de processo, aplica-se, subsidiariamente, o disposto no Código do Procedimento Administrativo, naquilo que não se encontre especialmente regulado no presente diploma.

Artigo 59.º

Comissão

Será constituída uma comissão composta por membros nomeados pelos Ministros das Finanças e da Educação para estudar as implicações financeiras dos princípios previstos no presente diploma.