
A AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA: *A Lenda da Estátua com Pés de Barro*¹

Elisabete Ferreira*

Neste artigo pretende-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 que quotidianamente desenvolve práticas representativas da autonomia na escola secundária. Defende-se, na compreensão da génese do processo de autonomia, uma visão caleidoscópica, contraditória e paradoxal em que se exacerba a retórica do conceito e o horizonte das suas práticas (humanas), difíceis, políticas e imprecisas que nos fazem apresentar a autonomia à luz da lenda da estátua com pés de barro.

* Investigadora do CIE (Centro de Investigação e Intervenção Científicas) da FPCE-UP.

¹ (Ferreira, 2003:146).

Utilizam esta ideia de modo similar, Santos (2000) e 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.

Introdução

Este artigo insere-se no quadro disciplinar das Ciências da Educação e visa contribuir para a compreensão da construção da autonomia na escola pública, através da *lenda da estátua com pés de barro*².

Constitui-se na possibilidade de divulgar o estudo, desenvolvido (por nós) sobre a génese do processo de implementação do projecto de autonomia e gestão numa escola secundária concreta dando conta das principais preocupações, do desenvolvimento da pesquisa e da apresentação dos principais resultados.

Trata-se de um *estudo de caso* com uso de metodologias qualitativas nomeadamente, de observação da acção humana nas organizações (acção organizacional), dando-se conta de diversos significados e interpretações que os actores constroem em torno das suas práticas.

Isto porque, como afirma Lima (2001: 8), «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* (...)».

Partindo da conjuntura política de implementação do modelo de gestão e autonomia da escola pública (Decreto Lei 115-A/98), tratou-se de analisar, definir e compreender como se organiza a escola num contexto emergente de autonomia.

O propósito de partida foi tentar compreender a dimensão do compromisso de autonomia, sendo que se entendeu a autonomia enquanto processo, vivência, política de vida. Nas palavras de Freire (1997: 121), a autonomia é «amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. (...) Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém».

Interessou-nos perceber quais as lógicas que se desenvolvem no quotidiano escolar, quais são as possibilidades (regulatórias e/ou emancipatórias) que se desenham na educação em contexto autonómico, que princípios de acção, de

² Numa perspectiva global, este artigo resulta do estudo desenvolvido no trabalho de síntese apresentado no âmbito de provas académicas (Ferreira, 2003) com o título: «A Escola Secundária num Contexto de Autonomia – contributos para a compreensão da construção da autonomia na escola».

agir individual ou social, encontramos na escola e nos seus actores ao desenvolverem o projecto de autonomia.

Considerou-se como premissa que o conceito de autonomia atinge, nas sociedades modernas, uma polissemia, uma centralidade e uma simultaneidade de lógicas, por vezes paradoxais, ambíguas e de difícil interpretação, que nos fazem equacionar a possibilidade de um processo crítico da autonomia (e até resistente), antes mesmo de ser implementada. Por outro lado, considera-se que, na análise das organizações modernas, a pertinência e a singularidade do discurso da autonomia atingem uma maior centralidade, na medida em que fazem emergir os conceitos de liberdade, de subjectividade e de potencial humano.

Iniciou-se este estudo tendo-se em conta o contexto sociopolítico português de finais da década de noventa. Assistíamos, então, à emergência de discursos políticos de emoção em educação (celebrizados na *paixão pela educação*), que apelavam à mobilização de diversos parceiros educativos, de (re)novação democrática e de autonomia e gestão da escola pública. Este contexto, e especificamente o discurso autonómico para a escola pública, fez despertar em nós a inquietude necessária, e acabou por nos conduzir até aos meandros da génese da construção social da autonomia.

A *lenda da estátua com pés de barro* permite-nos realçar os sentidos compostos e contraditórios (até confusos) que encontramos no desenvolvimento da autonomia. É neste meandro que se desenvolve este artigo.

A organização da escola num contexto de autonomia

Para compreender a organização da escola e o desenvolvimento do projecto de autonomia na escola secundária consideramos uma mesoabordagem da vida organizacional e um entendimento sobre a escola enquanto organização educativa, social, complexa e multifacetada.

Em primeiro lugar, há que definir o contexto político-educativo do qual emerge o regime de autonomia, administração e gestão da escola pública. Após reconhecermos a importância dos avanços democráticos (das décadas de 60/70) que originaram novas reformas na escola e na Educação, centrámos as nossas abordagens nas décadas de 80/90 e procedemos, assim, à análise dos

discursos políticos, identificando possíveis contributos para o desenvolvimento compromissado da autonomia na escola.

Nessa época, intensificaram-se os debates em torno de conceitos como a descentralização, a desconcentração, a participação, a autonomia e a formação dos professores, incentivando-se os estabelecimentos de ensino para a tomada de decisões.

Este sentido impulsionador da autonomia das escolas é, no fim da década de oitenta, consagrado no decreto-lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro, que regulamentou o regime 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 do currículo, de trabalho de projecto, de animação social e cultural e de criação de clubes, entre outras.

Para a amplitude destes debates e das 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).

O desenvolvimento de perspectivas mais democráticas 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 e Machado (2000:103,104), «a progressiva evolução normativa da administração das escolas, 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».

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, Lima,

Estêvão, Barroso, entre outros). Neste contexto, referimos 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 de uma acepção de *autonomia* como delegação política e técnica gestonária».

Resumidamente, a discussão visibilizou várias das preocupações dos diferentes parceiros «chamados» a cooperar e a co-responsabilizar-se, interpretações mais alarmistas sobre os «perigos» da entrada de novos parceiros nos órgãos de direcção das escolas (pais 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 a explicitação das competências da assembleia para a definição da política da escola.

A par destas questões mantinha-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, desmentido no preâmbulo do próprio decreto («o reforço da autonomia não deve ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades...»), à possível hierarquização das escolas em função das suas condições contratuais ou ainda ao favorecimento a algumas escolas com incentivos numa lógica de «clientelismo». Estes seriam alguns dos assuntos mais discutidos até (e não só) à aprovação do regime da autonomia (115-A/98).

Por último, e tendo em conta o percurso aqui referido sobre a gestão democrática e o desenvolvimento do movimento para a autonomia das escolas, é de salientar em todo este processo de mudança, o relevo e a importância que assumem os diversos actores (sujeitos/agentes), quer com as suas expectativas, quer com as suas representações, para a valorização e desenvolvimento do projecto de autonomia das escolas.

Apesar do alcançado, as práticas autonómicas são ainda incipientes. Por outro lado, Formosinho e Machado (2000: 104), referem: «A insipiência 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».

Neste olhar que lançamos à autonomia no âmbito escolar, vimos salientando a presença simultânea de diferentes lógicas, no exercício e na implementação do projecto da autonomia. Como refere Barroso (1996), «a devolução de poder às escolas e o aumento da sua autonomia pode corresponder, por um lado, a uma lógica de mercado e ao interesse de aliviar o estado da responsabilidade da educação (...)». Neste sentido, a autonomia virá reforçar o *pilar da regulação*, no princípio do mercado, em detrimento do princípio do estado e do princípio da comunidade, reforçando a abertura à iniciativa privada por parte do serviço público de educação da juventude.

Mas, uma lógica de serviço público, «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, 1996). Torna-se assim possível reforçar o *pilar da emancipação*, no princípio do estado e da comunidade, em que se apela a uma democracia participativa, através de uma repolitização da escola. Aplica-se o exercício da cidadania e da capacidade de decisão, dotando-se a comunidade (crítica e reflexiva) dos meios necessários para utilizar a escola e a Educação para a realização de fins sociais e culturais.

No entanto, há como que uma desconfiança e uma resistência que imobilizam a possibilidade de construção de autonomia numa lógica emancipadora, embora sejam várias as resistências por parte das escolas face ao desenvolvimento do projecto. Existem representações de que a autonomia favorece (ou pode favorecer): o aumento dos conflitos dentro das escolas, o aumento das desigualdades, os problemas de financiamento, o aumento das assimetrias, a recentralização do sistema educativo e, com o reforço do poder local, em certa medida, a (des)responsabilização do Estado face à escola pública. Por parte dos professores, também se identificam preocupações (apreensões), tais como: desmotivação, desinteresse e desconhecimento, (des)politização, receio de perda de poder, pouca participação e ausência de alargamento à comunidade (cooperativismo) e resistência à própria mudança.

Embora, no desenvolvimento do projecto (e na sua génese) se levantem perspectivas múltiplas, que conferem pluralidade à autonomia e presença simultânea de lógicas (aparentemente) contraditórias, identifica-se empiricamente a tendência para, na escola, (com)viverem diferentes e plurais represen-

tações de autonomia (autonomias), que espelham lógicas (simultâneas) de poder regulatório e emancipatório. Por outro lado, a polissemia e a visão caleidoscópica do conceito de autonomia, evidenciam a possibilidade de através das pessoas, e com as pessoas e para as pessoas, (re)politizarmos a escola através do recurso (potencial) de diversos (complexos e compósitos) significados de autonomia(s).

Aquando da assunção do desenvolvimento de uma prática educativa autónoma concretizada por sujeitos individuais e colectivos, participativos, evidencia-se *uma autonomia da pedagogia da autonomia* (Lima, 2000: 75) ou *uma autonomia relativa* (Barroso, 1997: 20) ou ainda um *processo crítico da autonomia* (Ferreira, 2003: 142), defendendo-se a possibilidade da *educação do processo crítico de autonomia* (*ibidem*: 150).

Momentos da construção social da autonomia

Na tarefa de desocultar o processo de desenvolvimento da autonomia privilegiamos as dimensões do exercício prático, em contexto autonómico, valorizando o desempenho das pessoas com assento nos órgãos de governo da escola.

O estudo foi realizado numa escola do Litoral do Distrito do Porto e os dados apresentados resultam de um trabalho de campo que se desenvolveu fundamentalmente entre Dezembro de 1999 e Fevereiro de 2001. A pesquisa compreendeu diversos momentos, de entre os quais salientamos o trabalho intenso de terreno, que permitiu uma (con)vivência com o contexto social, com os alunos, os professores, os funcionários e os pais, possibilitando uma alargada observação em diversos contextos e diferentes materiais para análise.

Assume-se a pertinência desta abordagem no nosso trabalho de investigação dado que se tornava indispensável observar e precisar os discursos expectantes dos diferentes parceiros, intervenientes na escola³, de forma a com-

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.

preender qual o alcance da mudança provocada pelas medidas preconizadas. Isto é, a aprovação do regime de autonomia, administração e gestão da escola pública (dec-lei nº 115-A/98) permitia desenhar na escola um conjunto de novas possibilidades que importava perceber e analisar através das suas implicações no quotidiano dos professores (agentes de educação), assim como na organização da escola. O nosso objectivo geral foi compreender o processo de construção social da autonomia através do conhecimento dos professores e das suas representações de autonomia.

Como já anunciámos, procedemos a uma recolha alargada de dados através de observações directas, notas de campo, recolha documental, e de um inquérito por questionário ao universo total de professores. Organizámos os dados no modo de *estudo de caso*, recorrendo aos seguintes procedimentos metodológicos: i) observação directa não participante; ii) análise documental; iii) inquérito por questionário⁴.

Deste estudo e do conjunto de documentação produzida na escola, vamos salientar a análise realizada aos documentos internos, tais como normas, proce-

⁴ Detalhadamente estes procedimentos consistiram na **observação directa não participante** de reuniões da Associação de Pais, de reuniões Gerais de Professores, bem como das reuniões do Conselho Executivo, quinzenais, com os presidentes dos diferentes órgãos da escola – conselho executivo e dois vice-presidentes (PCE, MCE1, MCE2), conselho pedagógico (PCP), assembleia de escola (PAE) e com a coordenadora dos directores de turma (CDT). A observação, tinha como principais objectivos captar as interações, as relações e as estratégias (de poder, de negociação...), bem como, conhecer as representações dos envolvidos na «construção da autonomia»; e, nesse sentido, se registavam os factos mais relevantes, os incidentes e todos os outros aspectos pertinentes à compreensão do exercício de autonomia; na **análise documental** incluímos a análise de alguma da legislação em vigor e de outros documentos que permitiam estudar normas, regras, regulamentos que tivessem a ver com a acção organizacional da escola. Trabalhámos sobre uma variedade de fontes de informação: documentos variados como actas, jornais, comunicados, regimentos, regulamentos, entre outros. Procedemos à aplicação de um **inquérito por questionário**, com questões tipo escala *Likert* ou abertas. Inquirimos os 154 professores da escola. Com este inquérito pretendemos, essencialmente, recolher as representações, as opiniões e as expectativas destes intervenientes na comunidade escolar, bem como o seu modo de pensar o processo de desenvolvimento da autonomia da escola. Obtivemos quarenta e uma respostas (n=41), ou seja aproximadamente 30% do universo de inquiridos. Com o inquérito dirigido aos professores, tivemos como principal objectivo (para além de dados para a caracterização dos professores da escola) compreender o modo como estes representavam as questões da autonomia, e identificar algumas especificidades da Direcção Executiva e da Assembleia de Escola.

dimentos para professores, resumos afixados das decisões dos diferentes órgãos de gestão e direcção, e muitas «notas avulso». A primeira constatação é de que na escola existe um conjunto de intenções que apelam a interações e participações expressas e vinculativas de uma *pedagogia de bom senso*, na medida em que se aposta numa abertura comunicativa e informativa colocando-se todo o trabalho à disposição da opinião pública.

Em segundo lugar, identifica-se que o conteúdo destes documentos é de tipo emancipatório: as ideias expressadas apontam os domínios da pedagogia crítica e emancipatória. Com efeito, neles valoriza-se as opiniões dos alunos, defende-se a centração do processo de ensino-aprendizagem no próprio indivíduo como agente do conhecimento e desenvolve-se um clima que favoreça a partilha entre educador e educando. Trata-se de um discurso dinâmico sobre o processo educativo (de influência recíproca) e integrável no discurso da *intereducação*⁵.

Exemplo do que afirmámos encontrámo-lo no seguinte excerto:

«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

⁵ Num texto de Ribeiro (1991) intitulado «Três discursos sobre educação e psicologia» o autor apresenta-nos e define os três discursos: *hetero-educação*, *auto-educação* e *intereducação*. 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 dileitante) 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 *intereducação* 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. Pode dizer-se então que nas situações educativas não há apenas *hetero-educação* ou *auto-educação* mas ocorre alguma forma de *intereducação*».

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).

O mesmo se patenteia no documento que se intitula «Definição de normas internas sobre procedimentos de avaliação das aprendizagens», em que se expressam as seguintes ideias:

«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).

De acordo com os documentos consultados, encontra-se um, intitulado «Notas sobre avaliação», que refere logo a existência de um conjunto de documentos – «normas e procedimentos» – regulamentados na escola, passando depois a salientar, a questão concreta da avaliação. Na primeira parte refere-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».

Na segunda, salienta-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»)

Sublinha-se ainda, o léxico utilizado: *bom senso, inquietação, complexo, todos a aprender, a precisar de reflectir, a humildade de se questionar, os alunos têm opiniões audíveis*. Parece-nos ser esta uma atitude política emancipatória, pelo menos ao nível discursivo. Aliás, e parafraseando Freire (1997), «é necessário um pensar certo para um agir certo».

Já a análise ao documento do projecto educativo (PE), apresenta uma perspectiva de «alunização» e 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, da igualdade de oportunidades e dos hábitos de estudo, entre outros. Não encontramos neste documento a utilização de palavras como liberdade, originalidade, autonomia, pensamento crítico, pensamento reflexivo, imaginação, criatividade, emancipação, alegria, participação, responsabilização. No entanto, são referidos o desenvolvimento (nos alunos) de valores de tolerância, de solidariedade e de respeito, bem como hábitos de pesquisa e autoformação; e, no que se refere aos pais, quer-se «incentivar a participação de pais e encarregados de educação no acompanhamento dos seus educandos» (este enquanto objectivo). A estratégia é, neste âmbito, mencionada com a seguinte intenção: «Aprofundar a divulgação dos regulamentos existentes junto dos pais e alunos». Curiosamente quer o objectivo quer a estratégia são referidos no plano administrativo.

Atendendo à centralidade conferida ao PE, enquanto documento orientador das práticas quotidianas e aos ideais (de liberdade e de participação) expressos na educação e no projecto de desenvolvimento de autonomia, levantam-se outras preocupações, dado que na escola este documento não se apresenta ainda suficiente para mobilizar e aglutinar a especificidade das dinâmicas escolares. Isto é, parece-nos que o esforço de concretização do PE para o triénio 2001/2004 foi fundamental, apenas ao processo burocrático e formal da implementação da autonomia e não resultou na construção de um documento estruturante (central) ao projecto político-educativo da escola. Digamos que o PE demonstra e exemplifica alguns dos sinais de insuficiência e de crise do desenvolvimento do projecto de autonomia.

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) encontramos o recurso à LBSE, ao decreto-lei 115-A/98, à Constituição da República, extraído-se destes documentos os ideais de democraticidade, de envolvimento, de participação, de solidariedade, de liberdade e de pluralidade, com a definição dos aspectos centrais e organizacionais do próprio regulamento interno (RI), em que o

recurso ao processo de construção e desenvolvimento da autonomia é mencionado. Aliás, assume-se que o regulamento interno será o «instrumento determinante», o «instrumento de eleição» e um dos «instrumentos centrais» para o desenvolvimento do processo de autonomia, conforme o previsto na lei. Sobre tudo, e no que diz respeito ao desenvolvimento e promoção das práticas, na elaboração e definição do regulamento, assume-se como central a «atenção à promoção da participação aos mais diversos níveis e por todos os sectores da escola.» (RI:1). O que em certa medida leva à associação do processo autonómico a um poder mais participado, solidário e democrático.

Este é um documento cuja elaboração é pormenorizada, com sentido para os diferentes membros da comunidade educativa desta escola, não deixando de a todos contemplar, quer em direitos quer em obrigações, apresentando-se como um documento de co-responsabilização (ao nível discursivo e intencional) na comunidade.

Trata-se de um documento de forte componente instrumental que contextualiza a escola e nos define o funcionamento de todos os serviços e órgãos.

Queremos com tudo isto realçar que, da pluralidade de pontos de vista emerge uma perspectiva relacional e comunicacional de interdependência de subjectividades (que encontramos nos discursos, nos documentos e em algumas pessoas que conhecemos nesta escola), que nós poderemos conotar com um poder discursivo emancipatório. Mas em simultâneo, e num quotidiano que espelha uma polissemia de discursos, encontramos olhares e pontos de vista mais reguladores, de ênfase na preparação para a sociedade, para o mercado de trabalho (para uns precocemente), e com olhos mais voltados para alguns, os melhores, aqueles que atingem com sucesso as diferentes etapas escolares.

De facto, estas visões aparentemente antagónicas vêm sendo apresentadas e estão presentes na escola, sendo difícil a vigilância, de modo a que possamos, de cada uma das lógicas e em diferentes momentos, aproveitar as suas potencialidades, quer ela se apresente mais emancipatória ou regulatória. Parece-nos que este compósito olhar sobre as interacções no espaço escolar dificulta e faz emergir muitos equívocos obrigando a um grande esforço para balizar o processo de desenvolvimento da autonomia. Apesar dos diversos constrangimentos enfrentados na concretização do RI e do PE, e independente-

mente das suas fragilidades, eles são centrais para a apresentação e legitimação da escola e, fundamentalmente, para a assunção do cumprimento burocrático da implementação da autonomia.

O esforço de construir democraticamente uma escola com vários sentidos, é protagonizado principalmente pelos presidentes dos diferentes órgãos de gestão. Admite-se que, eventualmente, a pluralidade complicou, ou melhor, demorou a concretização de uma dada dinâmica escolar, o que levou os protagonistas destas iniciativas (nomeadamente os presidentes dos órgãos, mas também os elementos de gestão intermédia) a manifestarem desânimo e a desenvolverem uma inépcia que faz temer o avizinhar-se de uma nova crise, o processo crítico da autonomia.

Mais uma vez, o que se pretende aqui denotar é a fragilidade, a proximidade de visões antagónicas, contraditórias, que convivem pacificamente, lado a lado, no mais bem intencionado dos grupos.

Considerando nesta análise o desenvolvimento das reuniões quinzenais com os presidentes dos órgãos, os diálogos e testemunhos vivenciados com os professores, os alunos, os pais e os inquéritos aos professores, concluímos paradoxalmente que nas representações de autonomia da escola se verifica uma visão optimista (retórica de autonomia), com uma acentuada valorização de categorias de pendor mais participativo, democrático, e de divisão de poderes pelos membros da comunidade. A par de um cansaço e de uma certa confusão (incerteza) dos protagonistas do governo da escola que realça o processo crítico de autonomia.

Assim, e sobre a assembleia de escola (AE) existem várias resistências assumidas numa atitude demasiado cautelosa de pouco compromisso e frágil envolvimento. Aliás, nos assuntos discutidos ao longo destes três anos na assembleia de escola, verifica-se que este órgão se escudou essencialmente no conselho pedagógico (CP), mas também no conselho executivo (CE), não apresentando uma agenda autónoma, não desenvolvendo um papel determinante nos desígnios da escola. Tal verifica-se pela ausência de discussão sobre os assuntos da escola, sempre que algum assunto controverso surgiu na assembleia de escola, rapidamente foi silenciado. Os assuntos centrais da escola ou não se debatem (porque não há tempo, ou atrasaria o processo ou demoraria) ou, então, debatem-se de forma frágil, acatando-se as decisões provenientes de outras instân-

cias, alterando-se só matérias de pormenor, como aconteceu na discussão e aprovação do RI e do PE (apesar do esforço das comissões, os resultados não foram significativos).

De acordo com o grupo de professores inquiridos o perfil desejado para os elementos que compõem a assembleia de escola (AE) inclui, por um lado, essencialmente, características tendencialmente mais democráticas, facilitadoras de ideais de justiça, igualdade e solidariedade e, por outro lado, características de competência científica, pedagógica e educativa.

Acentua-se o paradoxo entre as representações dos professores sobre os elementos da assembleia de escola e o trabalho que se realiza de facto (na AE), que é completamente redutor e dispensável.

Aliás, acentua-se os défices definidos em Barroso (2001: 113): «défice de informação, défice de democracia e défice de utilidade». A assembleia (AE) a continuar neste registo formal-legal de rituais tácitos de aprovação, de não assunção de compromissos e de ausência de uma agenda própria, não reivindicando um espaço de debate e decisão, esgota-se antes de iniciar funções autónomas, perdendo-se então os pequenos sinais de esperança manifestados (a medo) pelos pais e pelos alunos, sobre a existência de um espaço de conhecimento alargado sobre a escola e a possibilidade de intervenção.

As representações do grupo de professores inquiridos, quanto às principais ocupações da direcção executiva (DE) prendem-se com questões de administração, gestão e direcção escolar, fazendo cumprir os regulamentos, legislando e planificando, assegurando burocraticamente o financiamento e a implementação autónoma.

Podemos concluir que, para estes professores, os dois vectores que mais ocupam a direcção executiva são as questões de gestão burocrática e de relação e animação pedagógica social (alunos e pais).

Estes são os vectores sublinhados como principais ocupações da DE, deixando sem grande expressão preocupações de bem-estar entre os professores, entre a escola e o meio ou mesmo as questões de segurança e as medidas disciplinares, bem como os problemas em torno dos alunos, apesar de nas competências específicas dos membros do conselho executivo (CE) se contar o «pelouro dos alunos».

No entanto, para o grupo de professores, a direcção executiva é um grupo

de trabalho que assegura o essencial da escola na administração e gestão, no financiamento e nas relações com a administração central.

Sobre o trabalho desenvolvido com os alunos, salienta-se as reuniões de delegados das quais resultam informações do conselho executivo, em que se dão conta de várias diligências para beneficiar a escola e respostas às diferentes questões colocadas pelos alunos. Se tivermos em conta a «voz» destes, as suas principais questões prendem-se com exigências em torno da alimentação (cantina e bufete), limpeza (WC e balneários), segurança e ginásio. Por parte do CE organizam-se as respostas (afixam-se), 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 naquilo que puder, dar sugestões... Lembrem-se que os alunos têm muitas maneiras de transmitir as suas ideias...» (in Súmula afixada pelo CE da Reunião de Alunos).

Os assuntos mais referenciados pelos alunos foram, sem dúvida, a modificação das condições gerais de acesso à escola, a questão do fecho de um dos portões por questões de segurança. Esta última 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 testemunho dos jovens, sobre a sua experiência no conselho pedagógico e de acordo com as nossas notas de campo, essa aprendizagem prática, foi muito valorizada, e apelou a um grande esforço dos alunos. Como eles dizem para conhecerem: o «segredo que é a escola». Daí que apresentem grande vontade em continuar a experiência e a responsabilidade como referem:

«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 fun-

ções de cada um estávamos muito a leste [...] realmente não sabia muito sobre o CP.»

«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.» (in Notas de Campo, 2000)

Reflectindo sobre estes resultados e tendo em consideração as principais mudanças evidenciadas no quotidiano, é possível encontrar algumas modificações, no que diz respeito aos alunos e aos primeiros passos para a sua «tomada de posse» na escola. Detecta-se o exercício de uma maior participação que os aproxima de exemplos de cidadania e democracia participativa (ainda que envolva poucos conhecimentos). No que diz respeito ao envolvimento dos pais, nos órgãos de direcção e gestão (CP e AE), regista-se o aumento da dinamização parental e da assunção e partilha de responsabilidades (ainda que como aliados dos professores).

Na equipa que dirige a escola encontra-se uma preocupação constante de apelo ao diálogo, à comunicação e à divulgação das diversas informações. Todavia, e apesar do apelo explícito ao envolvimento e participação, observa-se um quotidiano e um exercício repleto de ambiguidades e contradições: como patenteiam as seguintes afirmações, «o que falta é maior empenhamento de todos» (PAE); «para muitos participar é uma “chatice”, dá muito trabalho» (CDT).

Outro exemplo que ilustra a discordância entre a retórica e a participação é 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 exige muito tempo, responsabilidade e disponibilidade, as pessoas sentem que elas se realizam 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», é este o sentido que é invocado inúmeras vezes pelas pessoas no governo da escola (membros dos órgãos de direcção e gestão).

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. Como se afirmou, 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 diz 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» (in Programa de Acção do CE 99/02).

Estas ideias, por um lado a partilha de poderes e por outro a possibilidade de intervenção (hiperintervenção) por parte de todos na escola, acabam por se manter ao longo dos anos de exercício (triénio), sem contudo se encontrarem outros (novos) protagonistas. Decerto, os professores e os outros intervenientes na comunidade educativa não sentem ainda necessidade ou vantagens em assumirem novas responsabilidades, mesmo que eventualmente sejam em prol da democracia ou da autonomia.

Por outro lado, e 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 de modo a operacionalizar medidas mais eficientes (de acordo com as nossas notas de campo), o vice-presidente do CE insistiu que seria uma medida para «co-responsabilizar e pedir prestação de contas». Terminados estes encontros, quer o presidente de assembleia de escola (PAE) quer ele próprio (MCE1), referem com estranheza que ninguém tinha ainda manifestado qualquer comentário ou a falta das reuniões.

Aliás sobre esse assunto e sobre a falta de assunção de responsabilidades falaram várias vezes os professores com cargo nos órgãos.

A título sinóptico, a presidente do conselho executivo referiu: «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 para uma mudança de pequenos passos bem assentes» (notas de campo).

Em jeito de conclusão

Tentou-se evidenciar como se iniciou e desenvolveu numa dada escola pública secundária o projecto de autonomia. Tentou-se ainda estudar como os *agentes de educação* (sujeitos de acção) desenvolvem práticas autonómicas.

Assumi-se ao longo da abordagem um sentido paradoxal (por vezes contraditório) no desenvolvimento do projecto de autonomia, que se evidencia por micropolíticas e micropoderes presentes nas organizações e nas interações, nas ambiguidades, equívocos e diferentes representações de autonomia, na emergência de poderes, quer de regulação quer de emancipação, no exercício de uma prática autonómica, e até, ainda, por 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.

Defende-se na compreensão do projecto de autonomia lógicas compósitas em que se apresenta a autonomia enquanto retórica ou processo, política de vida.

Todavia, o entendimento que fazemos (apresentamos) de autonomia faz-nos equacionar dimensões gigantescas e paradoxais que nos levam a (re)pensar a autonomia da escola pública à luz da *lenda da estátua com pés de barro*. A utilização desta imagem prende-se com o nosso estudo sobre a génese da autonomia, em que a retórica do conceito gera nos sujeitos de acção, por sua vez, uma ambiguidade de significado de difícil interpretação e de conotação críscica. A *estátua com pés de barro* pretende assim exacerbar o processo críscico

de autonomia, ao salientar o risco do conceito e a dependência da sua realização à *agência humana*.

Ao elegermos como tema de estudo a autonomia iniciamos uma primeira reflexão sobre estas questões evidenciando a necessidade de aprofundar a problemática da autonomia em mais estudos e investigações.

Neste primeiro estudo, enuncia-se o processo críscico de autonomia através do recurso metafórico à lenda da *estátua com pés de barro* e a partir daí salienta-se a possibilidade da *educação do processo críscico de autonomia*.

Admite-se no cenário educacional um conjunto de hipóteses de possibilidade autónoma que permitem a emergência de outras questões de investigação: no processo de génese de autonomia temos a permanência, em simultâneo, de duas lógicas diferentes, a emancipatória e a regulatória, como duas faces da mesma moeda. E o desenvolvimento da construção social da autonomia evidencia um contexto de interdependências e de intersubjectividades da acção colectiva organizada, em que a *agência humana* assume um lugar central.

Assim, se assume o ponto de chegada e de transição para novas inquietudes, que se esperam como novos pontos de partida do estudo da autonomia.

Contacto: Elisabete Ferreira, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Rua do Campo Alegre, 1055, 4169-004 – PORTO,
Email: elisabete@fpce.up.pt

Referências bibliográficas:

- BARROSO, João (1996) *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
BARROSO, João (1997) *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.
BARROSO, João (2001) *Relatório Global da Primeira Fase do Programa de Avaliação Externa*. Lisboa: Ministério da Educação.
COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988) *Documentos Preparatórios I*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO (1988) *A Gestão do Sistema Escolar – Relatório de Seminário*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
FERREIRA, Elisabete (2003) *A Escola Secundária num Contexto de Autonomia – Contributos para a Compreensão da Construção da Autonomia na Escola*. Porto: FPCE – Universidade do Porto (Provas Académicas, Policopiado).
FORMOSINHO, João e FERREIRA, Fernando e MACHADO, Joaquim (2000) *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições Asa.

- FREIRE, Paulo (1997) *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- LIMA, Licínio (1995) «Reformar a Administração Escolar: a Recentralização por Controlo Remoto e a Autonomia como Delegação Política», *Revista Portuguesa da Educação*, 8, (1), 57-71.
- LIMA, Licínio (2000) *A Organização Escolar e a Democracia Radical – Paulo Freire e a Governação Democrática da Escola Pública*. Brasil: Cortez Editora.
- LIMA, Licínio (2001) *A Escola como Organização Educativa – uma Abordagem Sociológica*. Brasil: Cortez Editora.
- RIBEIRO, Agostinho (1991) «A Psicologia da Educação nos Cursos de Formação», *Ciências da Educação em Portugal – Situação Actual e Perspectivas*. Porto: SPCE.
- SANTOS, Boaventura (2000) *A Crítica da Razão Indolente – Contra o Desperdício da Experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, Jair (2000) *A Autonomia da Escola Pública: a Re-Humanização da Escola*, Campinas. São Paulo: Papirus.

Legislação citada

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.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.

Lei de Bases do Sistema Educativo.

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.