

## **Protocolo de Entrevista - Direcção Regional Educação do Alentejo (ED13)**

**Entrevistado:** Dirigente da Direcção Regional

**Entrevistador:** José Hipólito

**Data/Hora:** 28 de Janeiro de 2009, 11h00

**Entrevistador:** Como foi entendida a tarefa de implementar os contratos de autonomia na área desta direcção regional.

**Entrevistado:** Foi entendida no sentido em que há entusiasmo, disponibilidade, vontade de integrar. Houve essa manifestação. Há sempre aqui um passo que é alguma iniciativa que as escolas já tinham feito, de avaliação interna e avaliação externa e portanto...

No fundo essas escolas também já tinham dado alguns passos nesse sentido. Não só estas mas outras, não muitas. O primeiro grupo de escolas não é um número muito significativo e portanto na sequência dessa avaliação externa e de algum trabalho que as escolas também já tinham elas próprias feito em termos de selecção de práticas surgiu a disponibilidade delas para integrarem este grupo. Duas relativamente ao contrato de autonomia.

**Entrevistador:** E aqui a direcção regional como é que se organizou para implementar os contratos?

**Entrevistado:** Nós tivemos aqui uma certa vantagem desse ponto de vista. Por um lado, as escolas estavam sinalizadas e identificadas. E, portanto, não houve aqui um trabalho muito específico para arranjar determinados critérios para ficar com estas, e deixar, e deixar outras de fora. Não foi um processo muito espontâneo muito natural. Rapidamente se identificaram duas que se disponibilizaram para esse efeito. Até porque elas próprias tinham lideranças de certa forma fortes, e uma expectativa forte desse ponto de vista, ou porque de certa forma elas próprias tinham projectos inovadores. Estou a pensar na Rainha Santa Isabel era uma escola que tinha projectos inovadores principalmente em termos de organização pedagógica. Estou a pensar no agrupamento de escolas de Portel era uma escola que tinha vivido um processo de fusão do agrupamento EB2,3 e criado um agrupamento vertical e havia algumas disputas em termos de lideranças, porque há uma Comissão que no fundo integra dois líderes. Um

que vem do agrupamento horizontal, um que vem da escola EB2,3. Ainda assim há algum histórico que é este agrupamento horizontal de Portel foi também a primeira escola piloto em termos de experimentar modelos de gestão, há dez anos atrás. Foi pioneira desse ponto de vista. Não com o líder que estava agora, mas até com o líder anterior, que hoje é o presidente da Câmara de Portel que teve envolvido nesse processo. E portanto o agrupamento de escolas horizontal tinha um certo histórico, uma certa dinâmica de aceitar desafios, de se disponibilizar tinha feito trabalho em termos de avaliação, tinha feito alguma formação em termos da formação dos professores do pré-escolar e do primeiro ciclo, coisas até eventualmente polémicas para a época. E, portanto, houve ali dinâmicas até quase de alguma competição entre lideranças, que não havendo ali propriamente um projecto em termos de inovação pedagógica como havia na outra, mas havia ali movimentos interessantes do ponto de vista da afirmação dessas lideranças do ponto de vista dos passos.

**Entrevistador:** Já que falou do grupo trabalho da avaliação externas das escolas, projecto-piloto, como é que vê o papel desse grupo em relação a concretização da autonomia?

**Entrevistado:** O grupo de avaliação externa é um grupo que de certa forma não tem uma ligação directa com o passo dois. A ideia do grupo da avaliação externa é uma ideia de um grupo inteiro afastado. Até liderado por alguém que não é da área da educação é de uma universidade é certo, mas não da área da educação ou das ciências da educação que envolve, que envolve depois a inspecção e alguns grupos, algumas colaborações de instituições universitárias, mas é um grupo que tem aqui uma missão, um desafio, enfim, no fundo criar as primeiras dimensões avaliativas daquilo que é, se quisermos, o trabalho das escolas. Na dimensão de resultados, na dimensão igualdade de oportunidades, na dimensão organização. Enfim, na dimensão de liderança, mas que não se liga directamente, propriamente, com as contratações da autonomia. Esse grupo faz o seu trabalho, elabora relatórios, a oportunidade de contraditórios. Porque acho que é muito importante nessa fase alguma metodologia de trabalho que é construído e de certa forma, participada, enfim provavelmente em pouco dias, em pouco tempo. Mas cria ali umas dinâmicas que são um pouco diferentes do que é prática corrente das escolas e que tem a ver com um produto final, que é no fundo um relatório que é mais ou menos consensualizado, com mais ou menos contraditório, mas produz um relatório e que, de

certa forma, nivela as escolas ou pelo menos atribui determinada pontuação nas diversas dimensões e digamos dá um sinal de maturidade, ou de capacidade, ou enfim de podermos considerar que aquela escola estaria ou teria algumas condições mínimas para enfrentar alguns desafios de autonomia nas diversas dimensões que foram construídas. Por outro lado, outro grupo de trabalho, agora sim, liderado por um professor na área da educação, o professor João Formosinho, que a partir destas formulações e das negociações com as escolas e com as diversas reuniões que se tiveram com as escolas foi possível ir construindo compromissos em função também desses patamares que elas próprias iam usando. E, foi parte desse grupo, foi um exercício curioso, foi um exercício interessante das reuniões com as escolas mais do que uma vez, na negociação dos contratos, nos diversos aspectos. Partir pedra, deixar margem a elas em relação aquilo que queriam fazer, deixou-me um bocadinho...

**Entrevistador:** Que dificuldades é que as escolas apresentaram a esse grupo de trabalho, em sede de grupo liderado pelo professor João Formosinho?

**Entrevistado:** Talvez várias. Não são propriamente dificuldades. Não lhes chamaria dificuldades. Ou algumas escolas.

**Entrevistador:** Expectativas

**Entrevistado:** Houve algumas escolas que estavam, era, desconfiadas, a história recente mostra que há muito discurso acerca da a autonomia. Enfim, os últimos 20 anos falou-se de autonomia desde logo do 43 de 89, faz 20 anos, depois na década de 90 constrói-se um discurso sobre a autonomia e as escolas tinham uma certa sensação que era mais um discurso político sobre a autonomia e que eventualmente não conduziria a grandes coisas, nada mais do que aquilo que já se tinha produzido. Havia um grupo de escolas, talvez mais veteranas, mais velhas com lideranças mais afirmadas, com mais anos de conselho executivo, que tinham alguma desconfiança sobre o processo. Disponibilizaram-se, mas não traziam grande expectativa. Vinham um pouco mais para ver, havia aqui um campo exploratório, havia outras que vinham com grande expectativa tendiam a achar que o seu espaço de autonomia era independência e que elas ao aparecerem aqui não tinham balizas reguladoras, que pudessem ter um quadro normativo próprio, fora de um certo contexto esta mais ou menos estabelecido. Havia

outros grupos que tinham percebido melhor estes desafios e vinham já mais alinhadas de certa forma já aquilo que era no seu campo de acções de manobra. Estes 3 tipos de escolas acho que elas perpassam, todas elas passam enfim mais num grupo ou mais no outro. Mas acho que se alinham mais ou menos nestes grupos. Depois há uma outra característica que é situações de escolas, que sentem que vão receber muito, mas que não tem muita responsabilidade, não é não ter muita responsabilidade, é não haver muitas contas para dar. Esta questão da autonomia é um negócio que não tem muita contrapartida, ou que tem pouca contrapartida. E há aí um choque de algumas escolas, isso percebe-se. Negociar aquele objectivo ou aquela particularidade, ou aquela situação que está indicada tinha consequências. As escolas ficavam também obrigadas a um contrato ficavam responsabilizadas por esse contrato, portanto, havia aqui duas questões por um lado, sim senhora está aqui uma área de expansão, mas, por outro lado, é preciso não deixar de prestar contas, de responsabilizar, de monitorizar de acompanhar. Há portanto também esta vertente. Há outro grupo de escolas, não vem nada pré definido, vem também construir um caminho, partir do zero. O que está aqui para podermos fazer, e coisas constroem-se a passo sem preconceitos anteriores, estas coisas, nem coisas do género. Portanto há aqui estas duas grandes dimensões que é do ponto de vista daquilo que eram as expectativas iniciais relativamente às suspeições iniciais, quer do ponto de vista de tirar partido.

**Entrevistador:** Nesta primeira fase, o relatório do tal grupo da avaliação externa teve importância para a elaboração das propostas ou até mesmo para a avaliação das propostas?

**Entrevistado:** Foram até muito importantes. Foi até muito importante. Foi um primeiro momento em que o primeiro instrumento, quase o primeiro instrumento, em que as escolas tem um retorno de observadores externos, de certa forma externos, e têm a oportunidade de não só numa fase inicial, ter discutido entre elas ter produzido alguma crítica, ter produzido alguma análise, alguma reflexão crítica sobre aquilo que é o seu espaço de trabalho, as suas formas de organização, quer mesmo reacções sobre os próprios documentos, reacções àqueles olhares exteriores. Para alguns era uma grande surpresa, para outros já estavam à espera. E, enfim, aqui as reacções também diferem um pouco em função daquilo que há, um certo regozijo quando as coisas são bem referenciadas. Há algumas dúvidas e suspeições sobre as metodologias. Enfim sobre a fiabilidade dos apuramentos ou dos actores inquiridos. Noutros casos pode não ter sido

completamente novas para algumas escolas porque aquelas auditorias que a inspecção nos finais dos anos 90, 99, 2000, 2001 um bocadinho antes, talvez 97,98, que desencadeou em termos do modelo da avaliação integrada. Talvez as escolas tivessem algum traquejo, desse ponto de vista evidenciaram alguns projectos dessa natureza de uma atitude colaborativa nesse período, uma atitude colaborativa, portanto a inspecção ... visto que esses actos não eram *fiscalizatórios*, eram mais actos de observação, até de apoio, de entreaajuda. Só muito mais tarde é que se iria pedir mais alguma coisa às escolas. Portanto havia também aqui as escolas tinham passado por esta fase. No fundo, isto não seria internamente novo, outras escolas estavam a passar por isto a primeira vez, outra quase pela primeira vez, e isto mexeu, mexeu com as formas de organização e de colaboração e enfim...

**Entrevistador:** E a nível do saber, formalizar as propostas, formalizar o contrato? As escolas sentiam-se à vontade? Porque era a primeira vez, ou não sentiram grande dificuldade em formalizar isso em artigos?

**Entrevistado:** Sim sentiram uma certa dificuldade, nós próprios também não queríamos apresentar uma receita. O grupo de trabalho trabalhou previamente estas questões, criou as bases para a Portaria. Enfim, reflectiu a partir de algumas fontes também cruzadas com as escolas e com outras instâncias, acabou por encontrar algumas dimensões de contratualizações de autonomia. Enfim, um conjunto de níveis de afirmação dessa autonomia, de tradução daquilo que era possível fazer. A comissão nunca gostou muito, nunca foi muito prescritiva, nunca pôs muito em cima da mesa uma espécie de receituário, profilático em função dos patamares, foi sempre mais receptora daquilo que eram as iniciativas das escolas e daquilo que eram as construções dos diálogos, dos discursos, dos encontros das negociações. Apurando, refinando, dando um exemplo aqui ou acolá, sem reservando para si aquele instrumento final. Não é? O que as escolas acabaram por fazer, foi elas próprias, partilharam. Começou a haver, a estabelecer-se uma rede de escolas que vão negociar o contrato, criaram as suas estruturas informais, os seus canais com órgão próprio, concertaram entre elas, regularam entre elas, algumas combinatórias, nas dimensões financeiras, nas dimensões organizacionais, nas dimensões pedagógicas. Penso que as escolas também produziram formas, iniciativa, ou própria e auto-organização em rede. Isso também lhes deu mais força, de forma a não aparecerem completamente isoladas. Há aqui um fenómeno de articulação

horizontal, que elas informalmente começam a estabelecer e há aqui outro fenómeno mais formalizado, mais ritualizado de encontro daqui a 10 dias, daqui a 15 dias. Houve um processo de discussão de retorno, ou seja, numa primeira, numa segunda reunião ou numa terceira havia sempre trabalho que levam para pensar, para reconstruir para repropor. Portanto havia sempre pontos de partida que as escolas iam produzindo.

**Entrevistador:** Houve várias reuniões com cada escola?

**Entrevistado:** Sim. Houve várias reuniões com cada escola. As escolas tiveram várias reuniões. As reuniões, o número de reuniões, não terá sido o mesmo com todas. Mas lembro que não terá havido menos do que três, quatro reuniões com cada escola. E houve mais do que 5 ou 6 com outras. Dependia das situações, das propostas que elas apresentavam, da firmeza, da convicção que alguns líderes traziam nessas propostas, com a capacidade discursiva. Houve coisas de facto muito interessantes e muito trabalhadas. Houve também dispersas pelos país. Quer dizer, havia reuniões concentradas e depois havia reuniões regionais.

**Entrevistador:** Quando se passa para o nível mais regional, não é, como se faz a articulação entre o trabalho feito pelo grupo de trabalho da autonomia e as respectivas direcções regionais? E a nível também da administração central, como se garante uma certa uniformização, embora respeitando uma certa especificidade a nível de cada região?

**Entrevistado:** O grupo integra, aquilo que podemos designar, os autores intelectuais do projecto, o João Formosinho, o grupo do Minho que de certa forma iniciou este processo, Formosinho, Sousa Machado, o Henrique. Penso que não me estou a esquecer de nenhum. Portanto digamos um certo grupo académico talvez possa ser aqui o que inicia o processo de concepção, de desenho da coisa. Depois integra aqui dois directores regionais que é a Margarida e Eu e portanto a ligação às cinco é feita através de nós os dois que depois trabalhamos em conjunto com os nossos colegas a nível das direcções regionais, que por sua vez temos equipas técnicas que criámos nós em cada direcção regional, que vai assessorando nestes trabalhos e vai acompanhando de forma inclusiva. E, depois tem também, e depois também, alguns elementos a nível das estruturas centrais designadamente Edmundo Gomes a nível das questões financeiras patrimoniais

aparece também a participar nas decisões finais de fecho relativamente a nível dessas harmonizações . Passou algum tempo, não sei se me estarei a esquecer de mais alguns pontos de ligação. Depois há uma proximidade grande com, juntamente com a secretária de Secretário de Estado, o próprio gabinete da senhora Ministra e do senhor Secretário de Estado, portanto há aqui alguma articulação. Portanto a administração central, regional está de certa forma representada em diversos patamares e faz-se essa ligação. E depois com a componente de acompanhamento de assessoria técnica E há aqui este cruzamento que é interessante, algum desafio que a academia sempre traz, alguma vontade de inovar alguns coletes de força, que a administração tem de certa força sempre. Algum descer à terra por via da administração, vai sempre tentando para ali sempre algumas coisas, porque ou tem muita margem de manobra ou porque tem alguns vícios, tem alguns. Há com comportamentos hiper-estáveis e que sempre dificuldade em aceitar as inovações. Porque será desconforme será que isso é não sei o quê... é lei?

**Entrevistador:** Que desafios é que a academia terá lançado?

DRE- A Academia tem sempre mais facilidade em ser inovadora ao nível das organizações pedagógicas. Por exemplo, a nível da gestão do currículo são talvez as duas ou mesmo ao nível da gestão de recursos humanos, mesmo ao nível da contratação são as três áreas em que a academia tinha, manifestamente tinha, ali espaços de proposta com alguma dimensão, não estava tão aprisionada da dimensão das turmas, não estava tão aprisionada dos processos de procedimentos da contratação de docentes, enfim da gestão do currículo. Tem ali uns desafios da academia, tem investigação, tem projectos no campo, no terreno enfim, faz exactamente parte da mudança, esse seu espaço de acção. E a administração é sempre mais a forma, isto é, procura mais executar as orientações do quadro legal que está definido. Nós, o próprio grupo, jogávamos com estes equilíbrios e desequilíbrios. E isso também foi interessante, jogávamos com isso e mesmo antes, fundamentalmente antes, das negociações com as escolas e logo com a construção do modelo, de algumas pistas, de alguns modelos e também com os gabinetes, com os dirigentes do ministério, com os dirigentes máximos do governo, neste caso. Tem uma presença frequente, onde dizem claramente até onde podíamos ir, o que se poderia tentar fazer, etc.

**Entrevistador:** Que passos é que foram dados? Denominador comum?

**Entrevistado:** Espaços amplos, espaços amplos, nalguns casos passos muito amplos desde que houvesse disponibilidade da escola. Também a nossa percepção de que aquela escola ela estaria em condições para assumir responsabilidades nessa âmbito. Sei lá, ao nível da responsabilidade financeira que é uma questão normalmente muito conservadora. As eficiências de gestão poderia trazer retornos de 60 %, isso acabou depois por ficar nos contratos. Não fomos nós propriamente que instituímos essa medida. Isso resulta de algumas propostas de escola, lá está, nós embora tenhamos sempre colocado essa possibilidade, nunca tomamos a vanguarda. Fomos mais reactivos. Já em algumas escolas, escolas líderes, não tem muito interesse falar em nomes. Não utilize o nome da escola. Por exemplo, a escola X. Esta escola, a da X, é uma escola que tem essa visão: “eu proponho-me enquanto gestão conseguir ganhos nestas áreas com novas negociações. Isto para mim faz sentido se este esforço traduzir num retorno para a escola”. Portanto, não utilize o nome da escola, isto é um exemplo, claro que depois as tais lógicas informais, as reuniões informais de partilha acabam por começar a surgir nas várias escolas aqui e ali. Aqui está um campo em que as escolas foram mais à frente do que o grupo se quiser. Não foram tanto à frente do grupo relativamente à questão curricular e da organização pedagógica. Talvez ainda em que tenham ido mais à frente do que o grupo tenha sido nas tentativas de contratação de pessoal docente, ou seja defenderam a ideia de que era muito importante para elas independentemente da situação de vinculo dos docentes e em alguns casos de contratos eles poderem ter a possibilidade de reconduzirem aquelas pessoas porque manifestamente era imprescindível aquele trabalho e desamarradas dos processos. É curioso. Talvez seja algum dos casos onde é possível ainda fazer muita coisa porque depois há aqui as questões laborais, sindicais, as questões do passar à frente, etc. E, eventualmente, houve abertura da administração fizessem concretamente isso este ano e por um conjunto de dificuldade que não são propriamente da administração, mas dos problemas que isso causa e de algumas consequências que isso pode trazer, algumas escolas até recuaram desse ponto de vista. Às tantas até preferiram regressar às cíclicas, do que regressarem aos mecanismos de contratação, não estando obrigadas a ir às cíclicas pelos contratos de autonomia. Lá está alguns receios, algumas dúvidas, maior conforto porque tinham o escudo da lei mais sólido do que só o do contrato, são as construções as desconstruções, as versões...avanços recuos.

**Entrevistador:** E em relação propriamente às escolas desta direcção regional, que orientações foram dadas às escolas no processo de negociação?

**Entrevistado:** Poucas. Foram dadas muito poucas anotações, quer as escolas de Estremoz, quer as escolas de Portel partiram sempre para este processo com muito poucas amarras, com poucas amarras, com poucas orientações.

**Entrevistador:** Como decorreram as reuniões com os representantes das escolas?

**Entrevistado:** As reuniões correram... acertou-se com uma certa facilidade, julgo eu, aquilo que foi o documento final não é? Acertou-se.

**Entrevistador:** Não houve diferença entre as propostas iniciais e as finais?

**Entrevistado:** Algumas... A questão financeira evoluiu um bocadinho, a questão da organização pedagógica a escola conseguiu inscrever o projecto da turma mais , que é um projecto inovador, foi um ganho extraordinário porque se via todos os anos essa dificuldade será que se autoriza ou não se autoriza. Teria que haver sempre autorização. Fez-se a demonstração da bondade do modelo, etc., portanto as escolas acabaram por inscrever o essencial.

**Entrevistador:** Houve algum momento mais difícil, mais crítico?

**Entrevistado:** Não, no caso das escolas do Alentejo, as duas do Alentejo não houve momentos muito críticos. Houve pequenos momentos que, pequenos desencantos, afinal, não era bem isto. Houve momentos de grande euforia: “Eu até me proponho a melhorar os resultados em 70 % sem se ter bem a noção do que isso significa. E sem se ter a noção de como estrategicamente é que se resolve isso em 3 anos e com que meios é que se resolve. Tendo bem em conta o esforço que isto implica. Até porque se tem que cumprir os compromissos paralelos de diminuir as diferenças entre as avaliações de frequência e as provas de aferição. As taxas de abandono. Havia ali vontade de fazê-las cair a zero, mas depois deram-se conta que haveria variáveis exteriores que elas não controlariam. Assim também estavam-se a expor em demasia. Esta primeira abordagem das escolas foi até mais uma abordagem de reflexão dos riscos que algumas poderiam

estar a correr em termos de incumprimento. E de certa maneira descer aquilo que, de certa maneira, eram capazes de realizar e de assumir.

**Entrevistador:** Quais foram os artigos mais difíceis de fechar? Competências, compromissos...

**Entrevistado:** Os mais difíceis de fechar foram talvez os financeiros numa fase inicial até chegar a um patamar para alguma satisfação das escolas relativamente aos ganhos de eficiência a que se propunham realizar. Tinham de facto o retorno, foi um dos que houve alguma dificuldade em fechar. Teve algum nivelamento, acabou por ter algum nivelamento, com a intervenção da administração central, com a intervenção do DEPGEF, para haver algumas aproximações, não digo nivelamento, mas aproximações. E particularmente porque os pontos de partida eram muito diferentes. Quer dizer há um momento que me parece muito interessante também, que é quando a escola começa a ver que esta escola com estes alunos tem muitos mais duzentas, muito mais duzentas, do que uma outra ela está num estado de situação completamente diferenças do que outra. E isso tem consequências. Para aquela fonte de rendimentos ela tem não sei quantos de recursos do que a média das 22, 5 ou 6 do agrupamento. Outra variável interessante que é os pontos de partida de absentismo. Níveis do absentismo docente e não docente. Mas mais não docente por questões de incapacidade, situações de incapacidade, que vamos para lá contar. Manifestamente aquelas pessoas são situações de incapacidade, outras não estarão e faz descer à terra as escolas que nunca tinham olhado para esta questão, de repente para os duzentos alunos tenho ali 20 e outra para os mesmos alunos tem 40. O que isto é? E tudo isto é um novo, uma nova oportunidade de olhar para esta organização enquanto tal. Tenho que gerir estes recursos e jogar com estes recursos. E nos ganhos que aqui tem, geri-los de outra maneira ou ter outras exigências. Outro dado muito interessante é o dado da acção social que vem contextualizar do ponto de vista da acção social. Entretanto emerge que esta escola tem x subsidiados e uma outra tem x mais y, e portanto alguma tendência para «copy paste», relativamente ao processo inicial e portanto “aí também me proponho a reduzir 10 % no abandono”, “aí também me proponho a reduzir 10% nos resultados, também me proponho. Mas há aqui no contexto social... atenção há aqui variáveis externas que vocês não vão controlar. Uma escolas com 5 % de acção social dos alunos não tem nada a ver com uma escola com 50 %. As margens de crescimento são outras. Pronto, este exercício é que é de facto muito

interessante, mesmo muito interessante, é talvez para mim do ponto de vista da metodologia da possibilidade de discutir, da possibilidade de olhar para variáveis que não faziam parte dos hábitos, até nem sei se isso terá sido, se passou... se isso fará parte já das memórias e ninguém mais se lembrara já disto, provavelmente. Provavelmente surgiram outros desafios no terreno e que a autonomia não está na agenda da acção diária das escolas e portanto é muito provavelmente que alguns momentos, que algumas horas que houve aqui de construção, de conhecimento das escolas em termos da sua organização, que depois não tenha tido grandes continuidades por um conjunto de acções que assegurar se desencadeia. Quase obrigados a pensar noutros alinhamentos e a resolver outros problemas por exemplo em 75 a avaliação de desempenho etc. Tenho mesmo essa convicção, nestes últimos ano e meio as escolas viram muito mais a sua atenção para os problemas de uma certa tensão que vivem, do que uma certa atenção estratégica face aos compromissos que assumiram com o ministério e até admito que estas construções que estávamos aqui a falar possam ter passado já em termos das memórias e aquilo que foi levantado por via destes indicadores.

**Entrevistador:** Houve mais algum actor que participasse nas negociações? Estou a pensar, por exemplo, no caso dos agrupamentos uma vez que as autarquias têm algumas responsabilidades, principalmente em relação ao primeiro ciclo. Houve essa possibilidade?

**Entrevistado:** Houve algumas situações muito diferentes, muito diferentes. Houve situações de escolas em que aparecia praticamente o seu dirigente máximo da escola, assim como se fosse o director da escola e portanto “isto é comigo, diz respeito a mim, se tiver que conversar com alguém converso lá na escola, mas aqui estou eu”. Vem sozinho, ou quase sozinho, temos situações deste tipo. Temos situações de conselhos executivos alargadíssimos, vem o conselho executivo quase na totalidade ou mesmo na totalidade, vá, talvez não tenham, não viessem os assessores, mas vieram os presidentes e vice presidentes, o presidente da assembleia de escola, presidente do conselho pedagógico quando era o vice presidente. Alguns elementos da comunidade ou pelo menos percebe-se que a comunidade, que a autarquia está envolvida. Bem temos todas as situações. Não lhe sei dizer o que tem mais expressão, se o primeiro grupo, se o segundo. Há zonas mais híbridas, há claramente uma evolução. Nas primeiras reuniões, vêm menos acompanhados, tendem a vir mais sozinhos nas primeiras reuniões, mas nas

últimas reuniões tendem a vir mais em colectivo. Provavelmente, por questões de cumplicidade co-responsabilizações, tende a vir mais em colectivo. Ainda assim, percebe-se que em algumas escolas que há ali um certo, algum pessoalismo naquele conselho executivo, percebe-se isso. Mas não foi isso que acabou por prevalecer.

**Entrevistador:** Passando para outra fase, que é o acompanhamento dos contratos de autonomia aqui pela direcção regional, como se processou a criação das comissões de acompanhamento e como está a decorrer o acompanhamento?

**Entrevistado:** É assim, numa primeira fase houve algumas reuniões de articulação ao nível das direcções regionais e também das escolas e até das direcções regionais, de todas as Direcções Regionais. Estou-me a lembrar de uma célebre reunião na Curia, ou no Luso, já não sei bem, depois mais algumas tantas que se procurou criar um grupo articulado de acompanhamento dos contratos. No caso do Alentejo isso deu depois lugar à constituição das comissões. Acabou, por neste caso, a entidade externa é o professor Nico que pela sua agenda nem sempre há grande disponibilidade para reuniões alargadas. Digamos que o processo de construção e do desenho de autonomia, do desenho dos contratos de autonomia foi muito mais rico do que está a ser o processo de acompanhamento. Sinto que o processo de acompanhamento tem estado mais num certo ritual de compromisso porque há essa cláusula e é preciso e é necessário fazer isso, mas a agenda não tem sido muito favorável a criar mais esse problema. Não é? Essa preocupação em cima da mesa e portanto não tem havido um acompanhamento muito estreito e não tem havido, fundamentalmente, muita reflexão até ao momento. Estão a sair agora os primeiros relatórios destes acompanhamentos preliminares, não tem havido muito....

**Entrevistador:** Nem mesmo por parte da Autarquias? Uma vez que já estão formalmente...

**Entrevistado:** No caso, bem aqui não falarei pelo país, não tenho essa noção.

**Entrevistador:** Aqui no caso desta Direcção Regional?

**Entrevistado:** Aqui no caso de Estremoz a autarquia tem uma presença mais por via de outras dinâmicas, do que propriamente parte do contrato de autonomia. A autarquia tem uma presença, uma dinâmica por via do acordo histórico, mais por via da direcção regional, o IEFP, a escola mais por via da partilha de espaços da oferta formativa do ensino secundário. Isto está no contrato mas não é o contrato que despoleta isto. É curioso por o contrato de Estremoz é um contrato que legitima iniciativas que já estão realizadas, já estão em curso. Uma turma mais acaba por ser legitimado, porque até aqui há um contrato, a senhora Ministra assinou. Então já não necessitam de ir ao director regional para autorizar uma turma mais. Aqui está o contrato a inscrever e a tornar público, ou ainda mais público, este fantástico acordo que estabelecemos aqui com o IEFP na partilha do espaço no âmbito das novas oportunidades e em que as diferentes vocações das escolas permitiram ali conjugar esses espaços. Pois é uma questão interessante no caso de Estremoz. No caso do Alentejo é que os dois negociadores dos contratos não são neste momento presidentes das escolas, ambos deixaram de ser. Portanto no caso de Estremoz o contrato é assinado em Setembro e em Maio há eleições que altera, o presidente do conselho executivo, não ganha as eleições. E no caso de Portel é a mesma coisa, portanto dois presidentes hoje não são aqueles que assinaram os contratos.

**Entrevistador:** Há alguma relação directa?

**Entrevistado:** Não há, não há, nenhuma relação directa. Não há nenhuma relação directa, não estabeleci nenhuma relação directa. Em uma das escolas até tem a ver com a tal fusão. No fundo as lideranças estavam lá. Havia duas lideranças paralelas no terreno, haveria de chegar ao momento de se saber, no terreno, qual delas é que ficava. Não era passível de coexistirem elas só existiram antes do processo de fusão. A questão colocava-se e assim foi. No caso de Estremoz também não tem nada a ver com o contrato, o contrato no fundo, o contrato acolhe coisas que a escola acolhe e realiza e que divulga e que se orgulha de fazer. Não tem a ver com o contrato. Portanto por questões da agenda por um lado, por questões das alterações das lideranças e por questões particularmente, mais no caso de Estremoz do que no caso de Portel o contrato acabou por inscrever iniciativas que já estão. Não é o contrato que as despoleta mas é o contrato que as legitima. Pretende-se novos ganhos, não tem havido ganhos do ponto do vista do acompanhamento e monitorização, não porque não possa

haver e vai haver porque isso permite depois alargar à autarquia, mas porque a agenda: a avaliação de desempenho que está aí há um ano. Enfim a avaliação dos alunos em termos dos exames e aferições é o que vai começar a partir de agora a gestão em termos do 75, o regulamento interno e o estatuto do aluno. Enfim e os conselhos gerais etc., e o novo director e a composição deles. E as novas lógicas e as novas ordens relativamente aos colégios eleitorais criou outras preocupações. E portanto os contratos enfim estão, digamos assim, à espera de vez..., se quiser, não significa que as escolas não estejam orientadas naquilo que se comprometeram, não há volta do assunto do tema, um debate, sei lá uma conferência, uma discussão alargada para a comunidade, um olhar crítico sobre aquilo que se fez, o que se poderia alterar, não há.

**Entrevistador:** Vamos para a parte final. No meio disto tudo, como se pode definir então um contrato de autonomia?

**Entrevistado:** É um instrumento de gestão. Ponto.

**Entrevistador:** E qual o lugar deste contrato para autonomia das escolas? Que riscos? Que vantagens?

**Entrevistado:** A vantagens para a autonomia destes contratos as escolas decorre da capacidade demonstrativa das escolas de que ao terem mais um espaço de manobra, de ter mais um espaço de manobra relativamente a campos de intervenção, esse espaço de manobra, ao ter mais espaço de manobra na gestão do currículo ou tem mais espaço de manobra organização pedagógica da escola. Ou tem mais um espaço de manobra no recrutamento de professores e na forma como pode reconstruir esse grupo ou na gestão financeira e na reorganização dessa gestão financeira para dar alguns exemplos. Traduz-se por responsabilização numa situação a que a escola de facto melhorou os resultados dos alunos, em prova, em exames. Enfim, melhora os resultados, ou seja, conseguir fazer esta demonstração de certa forma, aquele acréscimo de melhoria: conseguiu quotas mais completas em termos de sobrevivência de ciclos ou porque teve uma oferta mais diversificada ou porque as formações têm reconhecimento e há ali adensamento da população escolar e isso é de certa forma imputável a esta maior exigência que a escola tenta colocar a si própria tentando encontrar soluções fora do campo, do campo normativo estabelecido e de alguma maneira alguns destes ganhos ligam-se a alguns

destes campos de manobra. Acho que é a afirmação e a demonstração administração de que se pode fazer ainda muito mais acima disto, que se tem mais capacidade, muito mais espaço de manobra para poder reclamar e demonstrar este benefício, isto sempre nesta perspectiva de instrumento de estratégia.

**Entrevistador:** E o que representa para as direcções regionais? E o que representa para a missão das direcções regionais? Sei que não houve a generalização que é um processo que ficou parado. Mas para as direcções regionais, esvazia as direcções regionais da sua missão, ou pelo contrário reforça a missão?

**Entrevistado:** Altera. As direcções regionais terão que perceber algumas coisas. Terão que perceber que não podem ser o nó da rede, terão que perceber que o centro de resolução dos problemas, no âmbito dos recursos humanos, no âmbito do currículo já não está aqui. Está muito mais a nível central e a nível local nas unidades orgânicas. Se as direcções regionais perceberem isso e assumirem um papel de apoio e assessoria técnica em áreas em que as escolas não terão sempre alguma dificuldade até por questões de escala, não tem estrutura para isso. Eu julgo que as direcções regionais poderão reafirmar um papel interessantíssimo. Não será *fiscalizatório*, mas de apoio. Parece-me que a inspecção perde esse lado o controlo, *fiscalizatório*, com certo ar, pertence ao ministério, mas mantém uma certa lonjura da escola e tem sempre aquele quadro de alguma independência etc. As direcções regionais têm sempre aqui campos de alguma sustentabilidade que pode também ser interessante. Dependerá também do reconhecimento que as escolas forem sentindo das solicitações destas que continuo a achar que lhes podem ser dados. Não para resolver a contratação de um professor. Não para resolver a situação de resolver a organização e o critério das turmas, mas eventualmente para ter algum apoio da área jurídica, na área financeira a nível das contratações públicas e as novas exigências que neste quadro aqui se colocam e ...depois ter algum apoio logístico que as escolas conseguem já ter, alguma tecno-estrutura ,algum saber em outras áreas. Se as direcções regionais perceberem isso, acho que se podem afirmar completamente. E até reconsiderar o seu papel de consolidar as políticas, de conduzir as políticas no aspecto das referências governativas numa certa lógica. Nesta perspectiva de recurso particularmente em áreas em que vai ser necessário escala. Em que as escolas terão 2 caminhos, ou efectivamente se agregam e formam um grupo e contratam assessorias específicas para esse efeito ou então não tem esse

desperdício porque há uma estrutura existente que lhes dá essa garantia a qual podem recorrer. Isto falo eu num caminho que é o caminho dum quadro actual. Estou a falar de uma estrutura que tem uma administração central, temos a administração local escola, que um pouco já menos estabelecimento de ensino, um pouco mais organização escola, estamos a falar de uma estrutura desconcentrada, se quisermos. É nesse caminho que situo esta mudança das Direcções Regionais, a sua consolidação, o seu tendencial esvaziamento se não perceber isso, se criar algumas dificuldades, se alguma coisa que não dá resposta só cria problemas a escola trata com elas entre si, tratam com a administração central e ponto. Acho não terá que ser assim esse esvaziamento, se se perceber isso. Isto também é uma grande mudança para as Direcções Regionais ao nível dos seus quadros. Desse ponto de vista, eu tenho alguma dúvida se nestas estruturas não é vantajoso haver nesta estrutura uma quota de mobilidade, de renovação de gente, que de certa forma está a ser feita pela lógica das equipas de apoio, que de certa forma está a ser feita por essa via, porque se não for, se não existir essa via, esta equipa técnica fica esclerosada, fica distante dos problemas da escola de hoje, não terá competências técnicas para criar soluções ajustadas. É o que eu penso. Outros quadros, a tal generalização não sei se daí resulta alguma coisa, não sei se mesmo não resultando não há uma lógica de realinhamento deste processo, não sei como as autarquias através das comunidades intermunicipais vão quer agarrar o fenómeno em termos de uma possível solução regional ou sub-regional. E portanto tudo isto vai ser equacionado nos próximos anos. Todos estes desenhos, estes figurinos são fáceis de antecipadamente prever. Digo-lhe isto num cenário estático, isto é faz de conta que nada altera nos próximos anos, nos próximos 5 ou 6 anos e nós com o mesmo figurino temos mais escolas a contratualizar e as direcções regionais tinham a possibilidade de ter aqui duas linhas da tecno-estrutura fantásticas se perceberem isso que é a contratação pública, gestão financeira, orçamento, gestão do património, a gestão jurídica é uma questão de cidadanias, as famílias estão mais exigentes e ainda bem que o são. Não aceitam qualquer resposta para justificar isto ou aquilo e pronto as escolas vão ter que ter bases bem escoradas par justificar isto ou aquilo, porque noutra tempo era completamente pacífico. Hoje qualquer jurista desmonta aquilo, a escola perde a causa por vício de forma, por ter instruído aquilo como deveria instruir, isto é dramático. A escola começa a perder processos, a escola até tem razão, mas que aqui erros de instrução no processo e perde a causa. É diabólico. Portanto são áreas de grande afirmação é o que me parece.

**Entrevistador:** Muito Obrigado