

MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO
EDUCACIONAL

**Práticas de afirmação da autonomia escolar,
estudo de caso em duas escolas da Região
Autónoma da Madeira**

Dissertação apresentada à Universidade Aberta para obtenção do
grau de Mestre em Gestão e Administração Educacional

Por

Teodósio Bento Parreira

Sob orientação de

Professora Doutora Cláudia Neves

Funchal, 25-07-2025

Agradecimentos

Aos meus filhos e à minha mulher pelo acompanhamento ao longo deste trajeto, que sempre me apoiaram incondicionalmente durante a elaboração desta dissertação e motivaram para que eu não desistisse.

À minha orientadora, Prof^a Doutora Cláudia Neves, por todo o apoio que manifestou durante o meu percurso nesta longa travessia, pela motivação, compreensão, acompanhamento, conselhos e disponibilidade sempre prestados fizeram com que a tarefa a desempenhar fosse sempre melhorada.

Aos presidentes das duas escolas em estudo pela vossa colaboração, imprescindível, pela amabilidade, prontidão e eficácia, no apoio prestado aquando da investigação nos respetivos locais de ensino.

A toda a comunidade escolar das duas escolas (professores, alunos e encarregados de educação), pela prestável colaboração e participação quer dos questionários como também das entrevistas efetuadas.

Obrigado.



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

STATEMENT OF INTEGRITY

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente dissertação/tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer outra forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Regulamento Disciplinar da Universidade Aberta, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 215, de 6 de novembro de 2013.

I hereby declare having conducted my thesis with integrity. I confirm that I have not used plagiarism or any form of falsification of results in the process of the thesis elaboration.

I further declare that I have fully acknowledged Disciplinary Regulations of the Universidade Aberta (regulation published in the official journal Diário da República, 2.ª série, N.º 215, de 6 de novembro de 2013).

Universidade Aberta, 26 de março de 2025

Nome completo/Full name: Teodósio Bento Parreira

Assinatura/Signature:



Assinado por: Teodósio Bento Parreira
Identificação: 8108188130
Data: 2025-03-26 às 22:00:38

manuscrita ou digital / handwritten or digital

Resumo

Neste estudo de caso foram analisadas as práticas de afirmação da autonomia escolar em duas escolas da RAM, com foco nas estratégias de gestão e inovação pedagógica implementadas. As escolas, estão inseridas em contextos socioeconómicos distintos e adaptaram as diretrizes nacionais às especificidades locais, utilizando o Projeto Educativo de Escola (PEE) como eixo estruturante.

Foram referenciados os documentos estruturantes que as duas escolas têm ao seu dispor para pôr em prática as formas de autonomia escolar como já foi referido o Projeto Educativo de Escola, bem como, o Plano Anual de Escola, o Plano de Atividades, o Regulamento Interno e o Relatório de Autoavaliação, entre outros documentos/projetos alocados a cada estabelecimento de ensino.

Procedeu-se à recolha de dados através do google forms de forma a recolher informação que foi tratada em termos estatísticos e representados nos respetivos gráficos e tabelas, registo esse que foi devidamente analisado e tratado, pois os questionários e as entrevistas são instrumentos essenciais para aferir as práticas de autonomia escolar.

Neste trabalho houve a preocupação de organizar em capítulos considerados fundamentais neste estudo de caso, tais como: Fundamentação do Tema Escolhido, A Autonomia Escolar em Portugal, A Descentralização das Escolas em Portugal, o Enquadramento da Autonomia Escolar na RAM, as Opções Metodológicas e Descrição dos Instrumentos de Recolha e Análise de Dados e a Análise e Discussão dos Dados.

Identificou-se uma forte ênfase na participação democrática, envolvendo professores, alunos e encarregados de educação nos processos de decisão.

Os resultados revelaram que a descentralização promovida pela autonomia contribuiu para uma gestão mais eficiente, mas também apontaram desafios, como a escassez de recursos e a necessidade de formação contínua para os profissionais.

Palavras-chave: Autonomia Escolar / Projeto Educativo de Escola (PEE) / Inclusão Escolar / Descentralização/ Gestão Escolar.

Abstrat

In this case study, the practices affirming school autonomy, were analyzed in two schools of the Autonomous Region of Madeira (RAM), with a focus on the management and implementation of strategies and pedagogical innovation.

Schools are inserted in different socioeconomic contexts and adapted the national guidelines to local specificities, using the School Educational Project (PEE) as a central structuring axis. The structural documents that the two schools have at their disposal to put into practice the forms of school autonomy are already mentioned: the School Educational Project, the Annual School Plan, the Activity Plan, the Internal Regulation, and the Self-Assessment Report, among other documents/projects located to each educational establishment.

Data collected through Google Forms in order to collect information, that was treated in statistical terms and represented in the respective graphs and tables, a record that was duly analyzed because questionnaires and interviews are essential tools to evaluate school autonomy practices.

In this work, care was taken to organize the case study into chapters considered fundamental, such as: the Theoretical Foundation of the Chosen Topic, School Autonomy in Portugal, the Decentralization of Schools in Portugal, the Framework of School Autonomy in the Autonomous Region of Madeira (RAM), the Methodological Options and Description of the Data Collection and Analysis Instruments, and the Analysis and Discussion of the Data.

A clear emphasis was placed on democratic participation, involving teachers, students and parents in decision-making process.

The results revealed that the decentralization promoted by autonomy contributed to more efficient management, but also pointed to challenges such as the lack of resources and the need for ongoing training for professionals.

Keywords: School Autonomy / School Educational Project (PEE) / School Inclusion / Decentralization / School Management

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos.....	iii
Declaração de Integridade.....	iv
Resumo.....	v
Abstrat.....	vi
Índice das tabelas.....	ix
Lista de abreviaturas siglas e acrónimos.....	x

1. Introdução.....	11
--------------------	----

CAPÍTULO I

Fundamentação do Tema escolhido

1.1 O que se pretende com este estudo?.....	12
1.1.2 A Autonomia das escolas.....	13
1.1.3 O Projeto Educativo de Escola o Regulamento Interno e o Plano Anual de Escola.....	15
1.2 O papel do Estado na educação.....	17
1.2.1 A Gestão das escolas.....	21
1.2.2 Autonomia e aprofundamento da democracia.....	21

CAPÍTULO II

A Autonomia Escolar em Portugal

2.1 A autonomia escolar no contexto Português.....	25
2.2 O significado de “Autonomia”	28
2.2.1 O conceito de autonomia.....	29
2.2.2 Entre a Autonomia, regulação e a emancipação.....	33
2.2.3 Os instrumentos de autonomia.....	37

CAPÍTULO III

A Descentralização das Escolas em Portugal

3.1 A participação na vida das escolas.....	40
3.1.1 A Sociedade contemporânea e a formação.....	42
3.1.2 A opinião dos professores das nossas escolas.....	44

CAPÍTULO IV

Enquadramento da Autonomia Escolar na RAM

4.1 O contexto da autonomia Político-Administrativa da Madeira.....	46
---	----

4.1.1 A afirmação da Autonomia Regional na RAM.....	52
4.1.2 As opções estratégicas no setor educativo regional.....	54
4.2 O Modelo Regional na RAM.....	57
CAPÍTULO V	
As Opções Metodológicas e Descrição dos Instrumentos de Recolha e	
Análise de Dados	
5.1 Definição das questões da investigação.....	61
5.2 Abordagem metodológica.....	61
5.2.1 Seleção das escolas.....	63
5.3 Instrumentos de recolha de dados.....	64
5.4 Leitura e análise de dados.....	69
5.5 Processo de construção da análise documental.....	76
5.6 Considerações Éticas.....	77
CAPÍTULO VI	
Análise e Discussão dos Dados	
6.1 Análise aos questionários, realizados aos presidentes dos principais órgãos, nas duas escolas.....	83
6.2 Análise ao questionário realizado pelos EE da EBSGZ.....	89
7- Resultados do estudo de caso nas duas escolas da RAM.....	95
8- Discussão dos resultados obtidos no estudo de caso.....	97
9- Conclusão da Investigação.....	101
10- Bibliografia Consultada.....	104
Apêndice 1 – Autorização da DRE para a realização do estudo de caso.....	109
Apêndice 2 – Parecer da escola básica dos 2º e 3º ciclos da Torre.....	112
Apêndice 3 – Parecer da EBSGZ.....	113
Apêndice 4 – Representação dos gráficos obtidos através da plataforma google forms, nas duas escolas.....	114
Apêndice 5 – Tabelas dos questionários às duas escolas em PowerPoint.....	140
Apêndice 6 – Questionário aos representantes do EE da EBSGZ.....	144

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela com os docentes em exercício de funções 2022-23, por categoria e mobilidade.....	79
Tabela com o total de alunos na escola básica dos 2º e 3º ciclos da Torre, nos respetivos anos letivos.....	80
Tabela com o total de alunos da EBSGZ, por anos letivos.....	82
Tabela onde consta o total de alunos da EBSGZ, seleccionados para a recolha de dados.....	90
Tabela onde consta o total de alunos da escola básica dos 2º e 3º ciclos da Torre, seleccionados para recolha de dados.....	91
Tabela dos resultados aos questionários realizados às duas escolas em percentagem.....	93

Lista de abreviaturas siglas e acrónimos

CCE – Conselho da Comunidade Educativa

CEF – Cursos de Educação e Formação

CRP – Constituição da República Portuguesa

DAC's – Domínio de Autonomia Curricular

DL – Decreto Lei

DLR – Decreto Legislativo Regional

DRE – Direção Regional de Educação da Madeira

EBSGZ – Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

EE – Encarregados de Educação

EFA – Educação de Formação para Adultos

GPS – Gerir e Potenciar o Sucesso

LSBE – Lei de Bases do Sistema Educativo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OERAM – Observatório de Educação da Região Autónoma da Madeira

PAE – Plano Anual de Escola

PAEF-RAM – Plano de Ajustamento Económico e Financeiro

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCA – Percursos Curriculares Alternativos

PEE – Projeto Educativo de Escola

PSP – Polícia de Segurança Pública

RAM – Região Autónoma da Madeira

REEI – Rede de Escolas de Educação Intercultural

RI – Regulamento Interno

SRECT – Secretaria Regional de Educação Ciência e Tecnologia

UNESCO – Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultural

1- Introdução

A autonomia escolar tem sido amplamente discutida como um elemento essencial para a melhoria da qualidade do ensino e para a adaptação das práticas educativas às necessidades locais. No contexto da Região Autónoma da Madeira (RAM), onde a identidade cultural, geográfica e social desempenha um papel significativo na dinâmica educativa, a emancipação escolar surge como uma oportunidade de inovação e gestão eficiente dos recursos disponíveis.

Este trabalho apresenta um estudo de caso sobre as práticas de afirmação da autonomia escolar em duas escolas da RAM, analisando como estas instituições têm implementado políticas e estratégias de gestão e ensino com base nas especificidades do seu contexto. A escolha das escolas foi orientada por critérios de diversidade socioeconómica e geográfica, permitindo explorar diferentes abordagens na aplicação da liberdade.

O estudo procura compreender como estas escolas têm utilizado os instrumentos normativos, como o Projeto Educativo de Escola (PEE), para promover uma gestão flexível, práticas pedagógicas inovadoras e uma maior participação da comunidade educativa. Além disso, foram analisados os desafios e as oportunidades que a autonomia escolar oferece para responder às exigências locais e nacionais.

Ao examinar estas práticas, pretendemos contribuir para o debate sobre a eficácia e os limites da autonomia escolar no fortalecimento da qualidade educativa e no desenvolvimento de soluções ajustadas às realidades locais. Este estudo evidencia a relevância de contextualizar a autonomia, reconhecendo as especificidades de cada escola como pilares fundamentais para o sucesso educativo.

Neste estudo de caso tivemos como objetivo preparar as questões essenciais e mais importantes, para obter os melhores resultados possíveis, assim implementamos as seguintes questões:

Como a autonomia pedagógica é exercida na sua escola?

Quais as principais decisões que a escola toma de forma independente?

Quais os maiores desafios que enfrenta na implementação da autonomia?

De que forma a autonomia tem impacto no sucesso escolar e na organização da escola?

CAPITULO I

Fundamentação do Tema Escolhido

1.1 O que se pretende com este estudo?

Neste estudo pretendemos, conhecer e identificar as práticas da afirmação da autonomia escolar, em duas escolas, da RAM, tendo em conta a questão orientadora: Como está a ser implementado o Modelo Regional (Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M de 21 de junho), relativamente à autonomia e descentralização nas duas escolas em estudo, na perspetiva dos professores, alunos e encarregados de educação?

A importância da afirmação da autonomia escolar consiste na capacidade das escolas de se adaptarem e moldarem os seus métodos de ensino, currículo e abordagens pedagógicas de acordo com as necessidades específicas da sua comunidade escolar. Esta prática promove a responsabilidade, a inovação e a eficiência, permitindo que as escolas se tornem mais ágeis e sensíveis aos desafios contemporâneos da educação.

A autonomia escolar em Portugal é regulamentada por vários diplomas legais desde o 25 de abril de 1974, que marcou o fim do regime ditatorial do Estado Novo em Portugal. A autonomia escolar permite que as escolas tenham maior flexibilidade na gestão e organização das atividades educacionais, de acordo com as suas necessidades específicas. Aqui estão alguns dos principais diplomas legais que abordam a autonomia escolar em Portugal:

A Lei de Bases do Sistema Educativo em Portugal, Lei n.º 46/86, estabelece os princípios fundamentais que orientam o sistema educativo no país. Quanto à autonomia escolar, esse tema é abordado em vários artigos da lei. A autonomia escolar é vista como um princípio essencial para o funcionamento eficaz das instituições de ensino, permitindo uma maior flexibilidade na gestão pedagógica e administrativa.

A Lei de Bases do Sistema Educativo é essencial para garantir que o sistema educativo seja inclusivo, de qualidade e adaptado às necessidades da sociedade. No que diz respeito às práticas de autonomia escolar, a LBSE fornece o enquadramento necessário para que as escolas possam gerir os seus recursos, planear o ensino e inovar, sempre dentro dos princípios gerais estabelecidos pela lei. Este equilíbrio entre autonomia e normatividade é fundamental para promover uma educação mais justa, eficaz e alinhada com as necessidades das comunidades escolares.

1.1.2 A Autonomia das escolas

De acordo com o Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, na Região Autónoma da Madeira (RAM) o modelo de autonomia, administração e gestão das escolas, que já tinha sido implementado pelo Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M, de 31 de janeiro constitui um passo importante na:

Valorização de cada escola num reforço das suas competências nos domínios pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional no quadro do seu projeto educativo e num reconhecimento por parte da administração educativa das escolas como núcleo estruturante das políticas de educação. (p. 4388).

A intenção deste diploma foi a descentralização da administração educativa e consequente autonomia das escolas assentes em “princípios democráticos de participação e de exercício de cidadania crítica”, que se distinguem dos princípios relacionados somente com técnicas de gestão e de execução de decisões superiormente tomadas (Decreto Legislativo nº 21/2006/M. (p. 4388). O diploma define no ponto 1, do artigo 3º o conceito de autonomia das escolas da RAM como:

O poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe são designados, nos termos do Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro. (p.4397).

De acordo o autor (d'Oliveira, 1998) “a autonomia das escolas está indissociavelmente ligada à participação e ao projeto educativo”. O Projeto Educativo de Escola (PEE) constitui-se como um documento de identidade e orientação da escola dentro da sua autonomia.

Segundo (Formosinho, 2000) “O projeto educativo é o instrumento organizacional de expressão da vontade coletiva da escola-comunidade educativa que dá um sentido útil à participação e a corporização operativa da autonomia da escola comunidade”. Assim o projeto educativo reforça o poder autonómico que a escola poderá valorizar colocando as suas premissas de atuação perante a comunidade educativa e com a participação dos seus diferentes intervenientes.

O Projeto Educativo de Escola (PEE) é um documento essencial nas práticas de autonomia escolar, pois representa a visão estratégica e a identidade da escola, orientando a sua ação

educativa. É no PEE que se materializam as metas, os valores e os objetivos definidos pela comunidade educativa, sendo um instrumento fundamental para operacionalizar a autonomia da escola.

O Projeto Educativo de Escola é o coração das práticas de autonomia escolar. Ele oferece uma visão clara do que a escola pretende alcançar e orienta todas as ações pedagógicas, organizativas e administrativas. Através do PEE, a escola exerce a sua autonomia de forma estratégica, garantindo que as decisões são informadas, participativas e centradas no sucesso educativo de todos os alunos.

E para que a escola possa funcionar numa dinâmica de participação de todos no projeto educativo «o trabalho com os parceiros» terá de passar a ser «uma competência profissional a ser adquirida pelos professores» (Zay, 1996). Uma palavra em particular para a participação dos pais na escola. Mais ainda do que para os professores, a participação na escola dos pais, quando não acontece espontaneamente tem processos para ser incentivada.

Importa a este nível sejamos criativos e que não criemos condições em que apenas se sentem capazes de participar na escola os pais dos grupos culturais com mais afinidades com a cultura escolar.

Estaríamos então a acrescentar mais um aspeto de desigualdade face à escola.

A autonomia não é algo que se recebe, mas sim algo que se conquista. É algo que se constrói.

Tal como a democracia que está implementada há 50 anos em Portugal, todos os dias é preciso ajustar os processos aos novos tempos, assim também a autonomia precisa de ser conquistada em toda a sociedade e principalmente na escola, pois estão os alunos que futuramente serão cidadãos a exercer os seus plenos direitos e deveres.

Se é certo que a sociedade não se muda por decreto, também é verdade que as escolas não se tornam autónomas por decreto.

Com efeito, os normativos legais podem ser mais ou menos facilitadores em processos de assunção de autonomia. Mas, importa que se criem as efetivas condições para que as escolas possam caminhar para a autonomia.

A autonomia concreta de cada escola vai jogar-se na capacidade que cada uma revelar em promover, de pleno direito, a parceria com os diferentes agentes da comunidade educativa,

no encontro de soluções locais para os problemas específicos a que a escola e a comunidade devem dar resposta.

Praticar a autonomia escolar exige um compromisso conjunto de toda a comunidade escolar. Ao adotar uma abordagem colaborativa, participativa e orientada para a melhoria contínua, a escola pode tirar o máximo proveito da sua autonomia, adaptando-se às necessidades locais e promovendo uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

1.1.3 O Projeto Educativo de Escola o Regulamento Interno e o Plano Anual de Escola.

O projeto educativo de escola passa a partir de agora a designar-se (PEE), o regulamento interno (RI) e o plano anual de escola (PAE) constituem instrumentos do processo de autonomia das escolas. (p.4389).

Assim estes instrumentos preconizam no âmbito da organização das escolas documentos extramente importantes para fazer cumprir as atividades educacionais e atividades lúdicas no meio de cada comunidade educativa.

Sendo a escola uma organização idiossincrática, um espaço para todos, onde um tem o direito de receber a educação que lhe permite desenvolver-se harmoniosamente, descobrindo e ampliando as suas potencialidades, exige olhares atentos não só das pessoas que lá trabalham, como também de toda a comunidade educativa. Deste modo, urge, de forma impreterível, uma avaliação sistemática da própria escola, a fim de possibilitar eventuais reinterpretações, adaptações e aperfeiçoamentos. (RI, da Escola dos 2º e 3º ciclos de Câmara de Lobos).

De acordo com o estabelecido no DLR nº 21/2006/M, de 21 de junho, na sua alínea a) do ponto 2, do artigo 3º, capítulo 1, o projeto educativo é “o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de quatro anos, no qual se explicitam os princípios, valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa”.

Por outro lado, temos o Regulamento Interno (RI), que é um documento que define o funcionamento de cada estabelecimento de ensino, de acordo com cada um dos seus órgãos de administração e gestão, das estruturas de gestão intermédia e dos serviços. Define, igualmente os direitos e deveres dos membros da comunidade escolar, relativamente aos princípios preconizados no regime legal da autonomia das escolas e de acordo com a lei de bases do sistema educativo e demais legislações aplicáveis. Pretende, também,

operacionalizar a implementação do Projeto Educativo de Escola (PEE) e do Plano Anual de Escola (PAE). (DLR nº 21/2006/M, de 21 de junho).

O Plano Anual de Escola (PAE) reveste-se de grande relevância para toda a Comunidade, pois constitui um dos instrumentos de autonomia previstos, no ponto 1, do artº 3, do Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, de 21 de junho. Assume-se como documento de planeamento estratégico, conforme estabelece a alínea c) do artº 3, do mesmo diploma, “(...) em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos”. Enquanto instrumento de gestão, o PAE obedece a uma lógica de integração e de articulação, tendo em vista a coerência, eficácia e qualidade do serviço educativo, pois é nele que se reflete a realidade da escola no seu dia a dia, bem como o contexto em que esta se insere. (Plano Anual da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, p. 4). É nesta perspetiva que em termos de autonomia se rege os estabelecimentos de ensino, cada um formula os seus objetivos tendo em vista coordenar com os demais intervenientes as atividades escolares, esta dinâmica reveste de um grande dinamismo pois nota-se um grande pragmatismo na vida quotidiana das escolas.

O Plano Anual de Escola (PAE) é um instrumento estratégico fundamental para concretizar a autonomia da escola, pois organiza e operacionaliza as ações previstas no Projeto Educativo de Escola (PEE). Este documento orienta a implementação de atividades, projetos e iniciativas durante o ano letivo, articulando recursos, metas e objetivos.

O Plano Anual de Escola é uma ferramenta prática que concretiza a autonomia escolar, traduzindo objetivos estratégicos em ações executáveis. Ele promove uma gestão eficiente, incentiva a participação da comunidade escolar e garante a inovação e a melhoria contínua. A sua aplicação depende de um planeamento rigoroso, execução colaborativa e avaliação regular, assegurando que a autonomia seja exercida de forma responsável e eficaz para o benefício de toda a comunidade educativa.

O Projeto Educativo de Escola constitui-se um documento de identidade e orientação da escola dentro da sua autonomia. Silva (2000, p. 232) refere que o Projeto Educativo de Escola é um documento que confere sentido à gestão estratégica nas escolas pois é através dele que “os órgãos de gestão escolar e os atores escolares exercitam, no âmbito das margens da autonomia, das competências e capacidades de ação, o papel de construtores de novos cenários e indutores de novas dinâmicas”.

No ponto 2, do artº 3 do Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, é referido que o projeto educativo constitui um dos instrumentos do processo de autonomia das escolas, sendo entendido como “o documento que consagra a orientação educativa da escola, (...) no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe a sua função educativa”.

Na mesma linha de pensamento (Carvalho & Diogo, 1999) referem que, realmente, não é possível separar o PEE dos conceitos de autonomia e participação. De facto, o PEE é fator de autonomia, “na medida em que toda a autonomia que se exerce se reforça”, e representa também participação pois é o “resultado dos consensos que a comunidade educativa estabeleceu no debate democrático acerca do caminho a seguir”. (Carvalho & Diogo, 1999, p. 54). De acordo com (Guerra 2002, p. 99) o PEE constitui “uma plataforma de análise sobre a qual se constrói o conhecimento e a ação educativa de toda a escola”. Nesta análise, de acordo com este autor, deverá assentar na compreensão e melhoria da prática educativa. Em resumo, o PEE é o documento de identidade de cada escola, tornando-se única, pois reflete as suas particularidades.

Será o documento onde se implementa a forma como é operacionalizado o PEE, através da enunciação das atividades a desenvolver, é o Plano de Escola ou Plano Anual de Escola. “o Plano Anual de Escola prevê estratégias, meios e recursos” para implementar os objetivos enunciados no PEE (Carvalho & Diogo, 1999, p. 109).

A alínea e), do ponto 2 do artº 3, do Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, menciona que, tal como o PEE, o PAE constitui um dos instrumentos do processo de autonomia das escolas, sendo entendido como “o documento elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede á identificação dos recursos envolvidos”.

1.2 O papel do Estado na educação

De acordo com (Barroso, 2000, p. 165) “autonomia da escola” constitui, hoje em Portugal um tema forte no domínio da política e da ação educativas, pela aprovação do Decreto-Lei nº 115-A.

Numa primeira análise verifica-se que o que está em causa pelas medidas tomadas pelo Ministério da Educação nesta matéria, nomeadamente, no que se refere ao significado e

consequências da transferência de poderes e recursos, no domínio educativo, da Administração Central e Regional, para as escolas.

Nesta perspetiva de “procedimento administrativo” o que está em causa é pôr em prática as medidas aprovadas, nomeadamente às estratégias e modos de atuação da administração educativa e aos efeitos que provocam na organização e funcionamento das escolas.

As medidas de reforço da autonomia das escolas são vistas como uma alteração do papel do Estado na educação tem em vista a sua descentralização e as diversas propostas de “modernização” da administração pública. Aqui temos de chamar atenção e em particular destaque para professores e pais que são chamados a desempenhar neste quadro as alterações desejadas há muito pelos principais agentes de educação.

É fundamental que os pais venham à escola e participem nas atividades dos seus educandos, esta envolvimento poderá ser muito importante, para todos os envolvidos, dar a conhecer alguns aspetos que não estejam corretos, para que em grupo e tendo em conta a consonância possamos dar passos mais fortes e mais longos, na relação entre professores, pais e alunos.

É importante que o Estado se liberte desta burocracia, abrindo à participação e ao escrutínio das escolas a sua principal função que é de contribuir para uma sociedade mais equitativa e justa.

Por outro lado, à que se veja noutra perspetiva esta tentativa reformista do poder do Estado que é procurar formas mais subtis e amigáveis de controlo, que desta forma não põem em causa o modelo centralista e burocrático da administração governativa.

Há que ter em conta a relação entre “autonomia das escolas”, igualdade de oportunidades, a equidade e a justiça, na educação das crianças e dos jovens (Barroso, 2000, p. 167).

Existe a necessidade de analisar que estes aspetos não devem pôr em causa a relação em “autonomia das escolas”, a organização pedagógica, o trabalho docente e as aprendizagens dos alunos, mas sim dos seus princípios e práticas, em particular no que se refere ao papel dos diferentes atores devem ter na construção dessa autonomia, através da participação e das lideranças.

Como refere (Barroso, 2000, p. 168) Muitos críticos denunciam que isso se deve ao facto de os governos utilizarem a retórica da “autonomia”, unicamente, como forma de introduzirem mudanças de gestão que permitam racionalizar recursos, aumentar a eficácia,

aliviar a burocracia estatal, sem, ao mesmo tempo, perderem o controlo sobre o sistema, ao nível dos seus fins e resultados.

A utilização da “autonomia” deveria servir de pretexto para concretizar outros horizontes dentro da escola, procurando implementar os recursos devidamente, introduzir meios que possam estrair ao serviço dos professores, alunos e pais. Cada vez mais existe a necessidade de colocar mais e melhores recursos ao serviço dos agentes de educação para que cada um de nós com a sua autoridade e responsabilidade possamos progredir neste mundo cada vez mais competitivo.

De acordo com (Barroso, 2000, p. 168) Num primeiro momento, irei situar “o reforço da autonomia das escolas” é importante que neste contexto ocorram profundas modificações, nos princípios e referentes práticas da gestão das organizações em geral.

Segundo (Ferreira, 2018, p. 42) A partir do interesse pelo conhecimento em processo íntimo de aprendizagem partilhamos diferentes modos de problematizar as questões educacionais. (...) o de denúncia e defesa da escola pública democrática e o de que a educação e a escola continuam a contribuir e a potenciar a construção de um mundo melhor e mais compreensivo para todos.

De facto, precisamos de um mundo mais solidário e mais abrangente, a democracia pode e deve ser construída com o propósito de ajudar o próximo, aquele que precisa de uma “escada” para subir mais uns degraus na sociedade, a escola poderá e deve contribuir para essa pluralidade, afinal estamos todos à procura de uma base sólida de sustentabilidade.

Se a escola conseguir e der oportunidades a todos os seus agentes interventivos, com certeza que poderemos ter em perspetiva um mundo que poderá estar a ser construído de forma igualitária para todos.

De acordo com (Ferreira, 2018, p. 42) “Esta reflexão inspira-se em imagens paradoxais e criativas para a escola contemporânea em que a escola é apresentada “de pernas para ar” e com toda a sua dinâmica em equilíbrio instável e desalinhada nos tempos escolares”.

A escola deverá ser olhada de forma pragmática, tendo em conta os objetivos para a qual foi definida, no entanto neste processo autonómico deverá realizar o seu percurso de forma cabal e com profundas raízes dos passos que se pretende dar.

Nestes últimos tempos temos assistido a diferentes formas de análises que realçam o controlo excessivo da administração e da subordinação da ação política a uma ideologia economicista e mercantil. O Estado não quer perder controlo sobre si mesmo, por isso é que avança com vários diplomas legais para poder controlar a sociedade, mas a escola tem o seu próprio sistema de autocontrolo, nas quatro paredes existe sempre alguém para nos julgar e controlar.

Devíamos construir e trabalhar numa escola sem “paredes”.

Podemos citar um autor mais ligado às mudanças do “mundo industrial” Serieyx (1993):

«As mudanças vão no sentido de se passar da produção de quantidade à produção de qualidade; da pirâmide à rede; do território ao fluxo; da simples delegação ao princípio de subsidiariedade, da organização centralizada à auto-organização (...); do pessoal às pessoas».

Neste autêntico processo reformista a escola deve-se adaptar aos novos tempos de mudança e olhar as pessoas de forma diferente, sem ser através de um número, ou de um mero mecanismo, de uma importante máquina humana que é a constituição de uma escola.

É neste contexto das mudanças em curso (ou propostas) no domínio da gestão que se justifica falar deste novo modelo emergente conhecido, pelo nome de “organizações pós-burocráticas”, mas que Charles Heckscher (1994) prefere designar por “organizações interativas”.

Com a facilidade que temos hoje em dia de comunicar e interagir uns com os outros tornou-se mais fácil (digo eu) chegar a um consenso no que respeita ao progresso que todos ambicionam, na escola essa interligação agora é mais forte, existe neste processo de autonomia, mais equidade e mais igualdades entre aqueles que ambicionam atingir os seus objetivos nesta prática educativa, importa agora chegar cada vez mais aqueles que se têm colocado de parte pois também eles fazem parte desta sociedade em construção.

O papel do Estado no processo de autonomia escolar é essencial para equilibrar a descentralização com a equidade, garantindo que todas as escolas tenham condições de exercer a sua autonomia de forma eficaz e responsável. Ele atua como um facilitador, regulador e garante da qualidade educativa, promovendo a participação democrática, o acesso igualitário e a melhoria contínua do sistema de ensino.

1.2.1 A Gestão das escolas

De acordo com (Barroso, 2000, p. 172) as grandes tendências apresentadas no domínio da gestão das organizações também estão presentes nos quadros de referência das mais recentes propostas de mudança da gestão das escolas públicas.

Deste modo importa ver de que modo o “reforço da autonomia das escolas” se integra na mudança de paradigmas da gestão, emergente neste final de século, e em particular na rutura com o modelo burocrático dominante.

Ainda Barroso, deve-se dizer, desde já que os estudos organizacionais sobre a escola sempre relativizaram a influência que o modelo burocrático tinha da sua gestão (não na conceção dos “modelos formais-legais”, mas principalmente nas suas práticas).

Barroso, afirma que a escola desde muito cedo assentava num modelo burocrático, nomeadamente através de práticas instituídas e tradicionais do que propriamente na percepção dos modelos e diplomas legais.

Por isso o alargamento da autonomia das escolas, para além de surgir na continuidade de algumas destas características para as antiburocráticas, latentes na organização escolar, é visto, também, como forma de introduzir (sem grandes sobressaltos e de maneira induzida) processos e modos de gestão mais consentâneos com os novos valores.

1.2.2 Autonomia e aprofundamento da democracia

Licínio Lima, refere na sua obra publicado pela editorial Cortez do Brasil “Organização escolar e democracia radical” (Lima 2000) onde se analisa a perspectiva organizada e administrativa da obra e do pensamento de Paulo Freire, mostra bem, até que ponto a construção de uma escola pública democraticamente governada exige o reforço da sua autonomia:

«Uma escola (mais) democrática é, por definição, uma escola (mais autónoma), em graus e extensão variáveis e sempre em processo. É através do seu processo de democratização das práticas educativas/pedagógicas, envolvendo professores e alunos mais livres e responsáveis que se torna possível uma educação comprometida com a “autonomia do ser dos educandos” (como dizia Paulo Freire)» (p. 175).

Os pressupostos de uma democracia cada vez mais participativa teremos com certeza mais autonomia nas escolas, cada um de nós ao participar nos vários eventos que a escola nos

proporciona estamos a ser cada vez mais interventivos e isso possibilita uma participação ativa no dia a dia de uma escola mais dinâmica e mais plural.

Sem dúvida sem democracia não temos autonomia, e agora importa cada vez mais cimentar a nossa democracia, mas para isso é preciso reformular vários aspetos que põem em causa a sua funcionalidade, “todos os dias” é necessário que todos possam contribuir com boas práticas democráticas para que todo o engenho continue a se desenvolver.

Para construir o “bem comum” o processo de relação entre autonomia e democracia é fundamental.

Por isso uma autonomia reforçada, bem definida, bem delineada e estruturada é um reforço para ter uma democracia mais forte e mais ágil, de forma a responder aos anseios de todos os cidadãos.

De acordo com (Barroso, 2000, p. 176) As escolas funcionam, claramente, como lugares de construção do coletivo, para que tal seja possível torna-se necessário que as escolas disponham de espaços de mediação e de regulação dos diferentes interesses que se podem consubstanciar em três grandes categorias de intervenientes e intervenções:

O Estado e a sua administração (central e autárquico) com base na legitimidade democrática da sua constituição, atribuições, competências e modos de funcionamento, têm, como principal finalidade, garantir, de modo ativo, a democraticidade, igualdade, a equidade e a eficácia do serviço público de educação, através das seguintes funções: definição, execução e controlo de políticas nacionais e locais; afetação global de recursos; regulação de processos; estímulos ao desenvolvimento e mudança, avaliação de resultados; compensação das desigualdades.

Assim, nestas políticas de saber ser e saber estar na escola pública, o Estado deverá incrementar várias formas de proporcionar o bem-estar das escolas, de forma a termos cidadãos cada vez mais instruídos e informados, sobre esta nova estrutura que vem definir uma sociedade mais competitiva e mais informatizada.

Os alunos e suas famílias, com base na legitimidade dos seus direitos de cidadãos e utilizadores diretamente interessados e afetados pelo serviço público de educação, têm, como principal finalidade, exercer o controlo social sobre a escola, no sentido de assegurarem a sua democraticidade, igualdade, equidade e eficácia.

Todo o trabalho desenvolvido nas escolas tem por base assegurar uma educação sustentável e de qualidade aos alunos, estes por sua vez levaram o seu saber para dar conhecimento a toda a comunidade essencialmente à sua família mais direta, sendo assim considerada a escola como o expoente máximo de ascensão social desde sempre.

Os professores, com base na legitimidade das suas competências profissionais, mas também enquanto cidadãos responsáveis pela prestação de um serviço público, têm como principal finalidade, assegurar as atividades e tarefas necessárias à realização da missão educativa da escola, no quadro das suas atribuições próprias.

Neste contexto, e como afirmava no estudo prévio sobre “Autonomia e gestão das escolas” (Barroso, 1997) realizado a solicitação do Ministério da Educação:

A autonomia é um campo de forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local.

A autonomia afirma-se, assim, como expressão da unidade social que é a escola e não pré-existe à ação dos indivíduos. Ela é um concerto construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais numa determinada escola.

Segundo (Barroso, 2000, p. 177) Não há “autonomia da escola” sem o reconhecimento da “autonomia dos indivíduos”, que a compõem.

Ela é, portanto, o resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa. Não existe “autonomia” da escola em abstrato, fora da ação autónoma organizada dos seus membros.

Todos querem ser um dia autónomos, mas para isso acontecer existe uma condição de maturidade e de responsabilidade, para exercer de forma eficaz essa autonomia, e assim se poderá evoluir para um desenvolvimento justo e equilibrado.

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.

O que está em causa, não é “conceder maior ou menor autonomia às escolas”, mas sim reconhecer a autonomia da escola como um valor intrínseco à sua organização e utilizar essa autonomia em benefício das aprendizagens dos alunos.

É importante que a administração da escola tenha autonomia, mas acima de tudo deve revelar que a mesma é para servir os principais interesses dos agentes educativos, ou seja professores, alunos e pais, pois é com eles que trabalhamos todos os dias para uma escola mais inclusiva.

A autonomia das escolas não constitui, portanto, um fim, em si mesma, mas um meio de a escola realizar em melhores condições as suas finalidades que são, como se sabe, mas convém lembrar, a formação das crianças e dos jovens que frequentam as nossas escolas.

Mas se a autonomia da escola exige um maior controlo social por parte da comunidade, ela só pode tornar-se efetiva se contar com o empenho e participação dos que vivem o dia a dia da escola, assegurando com o seu trabalho o cumprimento da sua missão. São eles, os professores (bem como o pessoal não docente e outros adultos que prestam serviço na escola ou colaboram na realização de tarefas educativas) e os alunos (vistos não como “clientes” ou “consumidores”, mas sim como “trabalhadores” e coprodutores da ação educativa).

Esta visão de “nova” escola tem de ser devidamente encerrada pela administração das várias escolas, senão vamos entrar no domínio do “quero, posso e mando”, desesperadamente, sem que isso possa contribuir para um espaço mais harmonioso para que todos possam trabalhar e triunfar, tendo por base o empenho de todos os agentes educativos.

Uma tese de mestrado sobre "Práticas de afirmação da autonomia escolar, estudo de caso em duas escolas da Região Autónoma da Madeira" pode "ir mais além" de várias maneiras, abrangendo dimensões que ampliem o impacto, a relevância e a profundidade da pesquisa.

Ao adotar essas estratégias, a tese não só contribui para o conhecimento académico sobre a autonomia escolar na Madeira, mas também oferece visões práticas e aplicáveis que podem ajudar a moldar políticas educacionais e práticas escolares em níveis regionais, nacionais e internacionais. Dessa forma, a pesquisa vai "mais além" ao impactar diretamente a qualidade e a eficácia da educação nas escolas estudadas e potencialmente em outras instituições educacionais.

Nestes novos tempos, urge cada vez mais praticar a mudança, pois estamos numa sociedade cada vez mais transformadora, exigente que nos põem à prova constantemente, é necessário

que a nossa escola se adapte aos novos desafios e para isso a colaboração de todos é importante, temos de pôr em prática os princípios da autonomia para acompanhar o tempo da renovação.

CAPTULO II

A AUTONOMIA ESCOLAR EM PORTUGAL

2.1 Autonomia escolar no contexto Português

A autonomia escolar é um dos temas centrais nas discussões sobre as reformas educativas em várias partes do mundo, incluindo Portugal. O conceito de autonomia escolar refere-se à capacidade das escolas para tomarem decisões relativas à sua organização, administração, currículo e gestão dos recursos, com menos interferência direta das autoridades centrais. Esta autonomia é vista como um fator essencial para o desenvolvimento de uma gestão mais eficaz, adaptada às necessidades locais e capaz de promover a melhoria contínua da qualidade do ensino.

Este capítulo tem como objetivo explorar as várias dimensões da autonomia escolar, desde a sua definição teórica até a implementação prática, com um foco especial no contexto português. Serão discutidos os diferentes modelos de autonomia escolar, as suas implicações para a gestão e liderança escolar, bem como os desafios e oportunidades que emergem da sua adoção.

A emancipação escolar pode ser definida como o grau de liberdade e responsabilidade conferido às escolas para tomar decisões sobre diversos aspetos da sua gestão, como o currículo, o orçamento, a gestão de recursos humanos e materiais, e a organização das atividades pedagógicas. Esta autonomia pode ser formalmente regulada por legislações e políticas educativas, que determinam os limites e as responsabilidades das escolas em relação às autoridades educativas centrais e regionais.

Segundo António Teodoro (2001) a autonomia escolar deve ser vista não apenas como uma descentralização administrativa, mas como um processo de empoderamento das escolas, no qual estas são incentivadas a desenvolver projetos educativos próprios, alinhados com as especificidades da sua comunidade escolar. A autonomia escolar, portanto, envolve uma maior responsabilização por parte dos atores educativos e um compromisso para uma melhoria contínua.

Existem diferentes modelos de autonomia escolar, que variam em função do grau de descentralização permitido pelas políticas educativas e das responsabilidades conferidas às escolas. Alguns desses modelos incluem:

Autonomia Administrativa: Este modelo concede às escolas o poder de tomar decisões sobre a gestão interna, incluindo a administração de recursos humanos e materiais. Contudo, há limites claros em relação à elaboração do currículo e outras áreas pedagógicas, que continuam a ser definidos pelas autoridades centrais.

Autonomia Pedagógica: Neste modelo, as escolas têm a capacidade de ajustar e adaptar o currículo às necessidades dos alunos, embora as diretrizes curriculares gerais sejam estabelecidas centralmente. As escolas podem, por exemplo, propor projetos pedagógicos inovadores, organizar atividades extracurriculares, e adaptar o ensino aos contextos locais.

Autonomia Financeira: No caso da autonomia financeira, as escolas têm controlo sobre o seu orçamento, sendo responsáveis pela alocação de recursos em áreas como a contratação de pessoal, a manutenção das infraestruturas e a aquisição de materiais pedagógicos.

Em Portugal, as escolas têm progressivamente alcançado níveis variáveis de autonomia em cada uma destas áreas, principalmente no que se refere à gestão pedagógica e financeira, como resultado de reformas educativas recentes.

A questão da autonomia escolar em Portugal ganhou relevância com a aprovação de diversas reformas que visavam descentralizar a administração do sistema educativo. Um dos marcos importantes foi a implementação da autonomia e flexibilidade curricular, regulamentada em 2018, que permite às escolas adaptarem o currículo às suas realidades locais, mantendo-se dentro das diretrizes centrais.

Segundo Joaquim Azevedo (2005) as reformas educativas em Portugal nos últimos anos têm promovido uma maior responsabilização das escolas e a introdução de uma gestão mais participativa, envolvendo a comunidade educativa. No entanto, a autonomia escolar em Portugal é ainda limitada pela centralização das políticas curriculares e pela dependência financeira das escolas em relação ao Estado.

Para que as escolas tenham uma gestão mais participativa é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar, os pais, os professores, os alunos e os funcionários devem ser chamados a contribuir para que seja decretada mais autonomia escolar, esta faz-se de conquista a conquista, no dia a dia, das tarefas que são decididas e executadas nas escolas.

A implementação da autonomia escolar traz profundas implicações para a gestão e liderança das escolas. A liderança assume um papel mais estratégico, exigindo dos diretores escolares competências em áreas como a gestão de recursos humanos, a administração financeira e a coordenação pedagógica. Além disso, os líderes escolares precisam de atuar como facilitadores do processo educativo, promovendo uma cultura de inovação e colaboração.

A autonomia escolar também implica um reforço da participação da comunidade educativa nos processos de tomada de decisão. Como argumenta Maria de Lurdes Rodrigues (2010), a autonomia requer uma mudança de paradigma na gestão escolar, onde os professores, alunos e pais desempenham um papel mais ativo na definição dos objetivos e estratégias da escola.

Por outro lado, a autonomia escolar pode representar um desafio para os gestores, que precisam de lidar com maiores responsabilidades, frequentemente sem o apoio necessário em termos de formação ou recursos adicionais. A gestão financeira, por exemplo, pode ser especialmente difícil em contextos de restrição orçamental, o que pode limitar a capacidade das escolas de aproveitar plenamente a autonomia que lhes é conferida.

A implementação da autonomia escolar enfrenta uma série de desafios que variam em função do contexto específico de cada escola. Alguns dos principais desafios incluem:

Disparidades Regionais: A autonomia escolar pode acentuar as disparidades entre escolas situadas em diferentes regiões do país. As escolas localizadas em áreas mais ricas podem ser mais capazes de aproveitar a autonomia financeira, por exemplo, enquanto as escolas em áreas mais desfavorecidas podem lutar para garantir os recursos necessários.

Formação e Capacitação: A autonomia escolar exige que os gestores escolares tenham competências avançadas em áreas como a administração, a gestão de pessoas e a liderança pedagógica. Muitas vezes, a falta de formação adequada pode ser um obstáculo à implementação eficaz da autonomia.

Por outro lado, a autonomia escolar oferece oportunidades importantes para o desenvolvimento de projetos educativos inovadores e para a criação de ambientes de aprendizagem mais adaptados às necessidades dos alunos. A flexibilidade para adaptar o currículo e a gestão dos recursos permite que as escolas respondam de forma mais eficaz às dinâmicas locais e promovam uma educação mais inclusiva e participativa.

2.2 O significado de “Autonomia”

Segundo (Zatti, 2007, p. 12) etimologicamente autonomia significa o poder de dar a si a própria lei autós (por si mesmo) e nomos (lei). Este poder não se entende como algo absoluto e ilimitado, também não é entendido como sinónimo de auto-suficiência. Autonomia é oposta a heteronomia, que em termos gerais é toda a lei que procede de outro hetero (outro) e nomos (lei). (Ferrarer Mora, 1965) define autonomia, como uma realidade que é regida por uma lei própria.

De acordo com (Silva, 2017, p. 21) foi um conceito inicialmente aplicado aos povos e Estados e posteriormente aos indivíduos, ao conhecimento, às diversas ciências e às próprias realidades. Implica sempre uma independência, em determinado campo (Logos, 1998), havendo tantas autonomies – política, económica, artística, científica, etc. – quantas as independências. Quem definiu o conceito de autonomia na modernidade e fez dele um conceito central na sua teoria ética foi Kant. Nesse ideal viu o fundamento da dignidade humana e do respeito, o que foi central para o desenvolvimento dos sistemas legais, dos sistemas educacionais e da sociedade moderna como um todo. A conceção kantiana de liberdade como autodeterminação influenciou muito a educação e o modelo escolar criado a partir da modernidade.

Segundo (Zatti, 2007, p. 7) optamos por usar a expressão “educação para a autonomia” com o objetivo de enfatizar que a autonomia deve ser conquistada a partir de decisões, das vivências, da própria liberdade, ou seja, embora a autonomia seja um atributo humano essencial, na medida em que está vinculada à ideia de dignidade, defendemos que ninguém é espontaneamente autónomo, ela é uma conquista que deve ser realizada.

Ainda citando (Zatti, 2007 p. 9) “Os modelos educacionais elaborados a partir de um pensamento tecnicista-instrumental não abordam a educação em sua totalidade formativa, se mostrando, portanto, insuficientes na formação do educando enquanto homem e cidadão. Dessa forma, sociedade e escola acabam gerando um ser humano incapaz de formular juízos próprios e autónomos, incapaz de pensar certo, como diz Paulo Freire, tanto no nível de conhecimento como em nível moral. Permanecem as pessoas, então, dependentes e determinadas por pensamentos, normas de conduta, ideais, projetos que não são seus, normalmente “impostos” pelos meios de comunicação ou pelo senso comum vigente. E a determinação passiva do sujeito pelo que lhe é externo é heteronomia. A autonomia supõe que o sujeito seja capaz de fazer uso de sua liberdade e determinar-se.

(Zatti, 2007 p. 10), menciona que Paulo Freire traz uma contribuição extremamente importante para a educação, especialmente de países em que situações de opressão são características marcantes, como é o caso do Brasil. Ele formulou uma proposta educacional que procura transformar o educando em sujeito, o que implica na promoção da autonomia. Seu método propõe uma alfabetização, uma educação, que leve à tomada de consciência da própria condição social. A conscientização possibilitaria a transformação social, pela práxis que se faz na ação e reflexão. Teríamos, então, um sujeito emancipado de uma condição social opressora. Assim Zatti, afirma que, em Freire, a libertação das heteronomias, normalmente impostas pela ordem sócio-econômica-educacional injusta e/ou autoritária, é condição necessária para a autonomia.

(Zatti, 2007 p. 58), refere que segundo Freire P. 2003b (p.77), A educação que vise formar para a autonomia deve fomentar nos educandos a curiosidade e a criticidade. Um educador que busca despertar a curiosidade e a criticidade em seus educandos, não pode basear-se na memorização mecânica. Pensar mecanicamente é pensar errado. “Pensar certo significa procurar descobrir e entender o que se acha mais escondido nas coisas e nos factos que nós observamos e analisamos”.

De acordo com (Zatti, 2007 p. 77) e em termos de conclusão sobre dois ilustres pensadores em épocas diferentes referem que: “A temática da autonomia, central no pensamento iluminista, especialmente em Kant, reaparece como central no pensamento de Paulo Freire, e esse é um dos aspetos que fazem do educador brasileiro um herdeiro indireto de Kant e do Iluminismo. Na teoria de ambos os autores, há a centralidade de a ideia da possibilidade e capacidade do sujeito conseguir determinar sua vida de forma autónoma, de o sujeito superar as condições de heteronomia, no que a educação possui papel essencial.

2.2.1 O conceito de autonomia

Na essência, a autonomia refere-se à capacidade de um indivíduo de tomar decisões independentes e agir de acordo com a sua própria vontade, sem ser coagido ou influenciado indevidamente por forças externas. Esta capacidade é frequentemente associada à liberdade e à responsabilidade moral, sendo um pilar fundamental para a compreensão da dignidade humana e dos direitos individuais.

A teoria da autonomia continua a ser um campo vibrante e dinâmico de estudo, refletindo a complexidade e a importância da capacidade dos indivíduos de governar suas próprias vidas.

Num mundo cada vez mais interdependente, o desafio de promover e proteger a autonomia individual permanece uma tarefa fundamental para filósofos, legisladores, psicólogos e todos os que se preocupam com a dignidade e o bem-estar humano.

Segundo (Barroso, 1996, p. 17-21) o conceito de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou as organizações) têm de se regerem por regras próprias.

Contudo se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com “independência”. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações.

Segundo (d'Oliveira, 1998, p. 16-17) etimologicamente autonomia, auto-nomos, significa que a lei se formula por referência a si próprio. Mas aqui importa clarificar que autonomia não pode ser entendida de forma reducionista como um corte radical ou ausência total de todas as dependências.

Todo o ser humano é intrinsecamente um ser relação.

Significa que existimos através das trocas que estabelecemos com outrem. Mas, no processo sadio de crescimento da pessoa humana, o que está em causa na caminhada para a maturidade é um progressivo caminho para a autonomia.

Diremos de forma sintética que a autonomia é um processo que não supõe a ausência de relações, de dependências. Pelo contrário, a autonomia acontece quando a gestão das relações que tecem a nossa existência permite a afirmação do sujeito, nomeadamente na concretização de projetos.

Nenhum país ou organização pode viver sem potenciar as relações (e por isso mesmo as suas dependências) de outros. Aliás, ao nível de autonomia política dos países, sabe-se aonde têm conduzido processos de independência assentes numa perspectiva de autonomia numa aceção isolacionista.

O que está em causa numa escola é um bem público, e o que aí se faz ou não se faz tem de ser assumido face às instâncias sociais que legitimam a existência da escola. E uma escola que assume a sua autonomia é uma escola que escolhe objetivos, que toma decisões, que

opta por determinadas estratégias para implementar as suas decisões e que consegue refletir criticamente sobre os resultados que obtém ou vai obtendo.

No caso da atribuição de autonomia às escolas, a via que se abre não é de uma entrada imediata num regime de autonomia aprofundada para o universo das escolas portuguesas. Havendo uma tal diversidade de escolas, ou havia regras burocráticas definidas à partida para acesso a níveis mais avançados de autonomia, ou tem de avançar para a contratualização.

Segundo (Ferreira, 2013, p. 34) etimologicamente a palavra autonomia deriva do grego *autovouia* e quer dizer independência, regulamentação dos próprios interesses, direito de se dirigir a si próprio, o que imprime a ideia de um sujeito autodeterminado e capaz de exercer livre-arbítrio.

Considera-se o princípio de autonomia definido por Kant que diz: “a própria volição abarque as máximas da nossa escolha como lei universal” 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 projeto de vida.

Como refere (Ferreira, 2013, p. 34) “Ser autónomo implica a autoria, quem propõe, quando, como, onde e em relação a quê”.

Ferreira refere (2013, p. 34) surge então, na metanarrativa da modernidade, e para os diversos domínios, um alargado número de ideias de transformação. Ora, nessa perspetiva, a autonomia concebe-se subjacente e ideias de liberdade, autoridade e respeito, como as palavras de Freire (1997, p. 122) “Não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela”. (...) Daí que, na busca de autonomia, cada um desenvolva o seu processo de independência, de liberdade, de decisão, na tomada de participação e intervenção.

Na esteira de (Sarmiento, 1996, p. 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 atores em decisão e ação.

Segundo o mesmo ator, a autonomia significa o poder de legislar, não se trata de uma mera independência administrativa, mas também legislativa. Os níveis de autonomia vão desde a mera autonomia pessoal e cultural até àquela que permite uma legislação e exercício próprios.

Das diversas perspectivas sobre a autonomia vê lá 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 adegue, se adapte ou seja conforme às normas e às contingências imediatas dos contextos.

Na segunda, a autonomia é desenvolvida numa perspectiva expressiva do sujeito e, portanto, autocritica responsável e criativa. Quer dizer, nesta perspectiva, o sujeito autónomo cria-se e (R)ecria-se no quotidiano.

Em educação, a autonomia desenvolve-se no contexto da interdependência e de ação coletiva organizada ver 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 de gestão e de direção que alteram o modo de organização do Estado.

(Deronet 1992, p. 27) refere que uma outra maneira de entender autonomia é “a autonomia é a capacidade que a escola tem de construir uma definição do bem comum local, corresponde 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.

Ferreira (2013, p. 42) refere no entanto Estevão (2004, p. 86), diz-nos que a autonomia vindicada pode ser reivindicada em nome do reforço do eixo do “mundo da vida” da escola, proporcionando aos seus autores relações intersubjetivas e comunicativas mais intensas.

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 as linhas emancipatórias são pouco evidentes.

De acordo com (Barroso, 1996a, p. 186) 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.

Torna-se, assim, possível reforçar o pilar da emancipação, apelando-se a uma democracia participativa, através de uma repolitização da escola.

2.2.2 Entre a autonomia, a regulação e a emancipação

De acordo com, Ferreira (2013, p. 43) considere-se a autonomia enquanto forma de autogovernança, isto é, enquanto capacidade de definir as leis de governo de uma dada entidade de acordo com os seus princípios e interesses.

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 àquilo que permite uma legislação específica.

Segundo, Weber (1970, p. 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. De acordo com esta definição, a autonomia também é um modo de autorregulação, autorizada livremente pelos próprios membros de um qualquer agrupamento cultural, social, profissional, local ou mesmo nacional.

Defende-se, então, uma autonomia enquanto processo, vivência, política de vida (Freire, 1997). 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 atores 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.

A evolução da escola democrática conheceu, no início da década de 70, o seu desenvolvimento em princípios de democracia e democratização muito ligados à expressão do “direito à educação”.

Este direito universal à educação, que na Europa surgiu a seguir à segunda 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.

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.

Com efeito, a instalação e manutenção da retórica de uma escola de massas é favorecida por um período de heterogeneidade da sociedade portuguesa, cuja atividade do Estado procurava “normalizar” através de marcas e até normas e legislação específicas.

Como concluiu Araújo (1996, p. 171) “parece ter sido o relativo elevado grau da própria autonomia relativa do Estado, em simultâneo com as autonomias relativas do “espaço de trabalho” e de “espaço doméstico”, que condicionaram a expansão da escola de massas em Portugal.

Segundo Lima (2006, p. 10) “a autonomia da escola representou o elemento mais significativo da primeira edição democrática”, apesar de não ter sido considerado o conceito essencial, na medida em que se falava de gestão ou governação democrática.

Após o 25 de abril de 1974, assistiu-se em várias escolas do país, a movimentações (reuniões plenárias de professores, abertura à participação dos alunos e de outros membros da comunidade a eleição ou designação de órgãos colegiais, entre outros), que constituem (a par da confirmação da investigação durante esse período) uma efetiva expressão de uma autonomia não decretada, mas praticada.

Como refere o autor, estas práticas organizacionais não foram valorizadas como processos práticos da aprendizagem decisória e autónoma das escolas, mas antes definidas;

“como um problema a resolver e como o desafio a autoridade do poder central, (...) e o governo voltará a legislar no sítio de procurar estancar as práticas autonómicas, tentando proceder a uma normalização precoce do governo das escolas e impondo um “modelo de gestão” uniforme, baseando na criação de três órgãos (conselho diretivo e pedagógico e administrativo)”.

A autonomia das escolas sempre ocupou o centro dos debates sobre a educação em Portugal, com particular incidência na década de 1990. Os discursos sobre autonomia das escolas não são um exclusivo do meio educativo português.

Inserem-se num contexto global internacional que incontestavelmente agendou o tema da autonomia e da descentralização em todas as vertentes dos domínios económico e social da educação.

A autonomia surgiu assim, numa retórica global que incidiu em todos os aspetos da vida organizacional humana, em que as organizações escolares não são exceção, tendo vindo a constituir-se como uma questão central das políticas educativas internacionais.

Em Portugal, com a aprovação do Regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, consolidou-se a tendência autonomizadora e descentralizadora que, pelo menos no plano das intenções, o poder político vinha anunciando há quase duas décadas e instalou-se definitivamente no meio educativo um discurso que já vinha sendo marcado por expressões como autonomia, participação, gestão de recursos, eficácia.

Foi com o surgimento daquele decreto da autonomia, como vulgarmente passou a ser conhecido, que tal vocabulário se acentuou e vulgarizou nos registos discursivos mais correntes dos atores.

De facto, o regime jurídico da autonomia das escolas tinha sido publicado muito antes (Decreto-lei nº 43/89, de 8 de Fevereiro), mas não se traduziu num reforço visível da autonomia das escolas numa descentralização efetiva de competências para o nível local, o que terá motivado um esquecimento ou, pelo menos, ao adormecimento temporário do tema.

Até ao D.L. 115-A/98 havia vigorado um modelo de gestão regulamentado em 1976 (Decreto-Lei nº 769-A/76) que legitimou uma estrutura organizacional escolar democrática, mas hegemónizada pelos professores, por mais de duas décadas, resistindo a mudanças de governos e de políticas educativas.

A descentralização do sistema educativo e a autonomia das escolas foram sendo introduzidas num processo lento e irregular iniciado pela Lei de Bases em 1986.

Segundo, (Almeida 2005, p. 55) O conceito de autonomia veiculado pelo discurso político e oficial terá de ser entendido no contexto da política educativa e esta no das políticas públicas.

Por seu turno, as políticas educativas das últimas décadas inserem-se numa tendência global de influência neoliberal em todos os setores das sociedades, o que levanta questões que a sociedade critica enumera e analisa.

No contexto da política educativa, a autonomia das escolas é indissociável das questões da descentralização do sistema educativo e da reestruturação da administração escolar.

Por sua vez, esta problemática não pode ser analisada fora da enorme teia construída pela era da globalização, em que as linhas principais das políticas educativas são definidas a um nível que ultrapassa a dos Estados.

De acordo com, (Almeida 2005, p. 43) a autonomia das escolas surge como resposta a problemas comuns a governos e Estados diversos e apoia-se em valores partilhados por todos: a qualidade, a eficácia, a equidade, a eficiência, a prestação de contas e a adaptabilidade.

Foi pressupondo estes valores que a autonomia das escolas e a descentralização da administração educativa se constituíram como processos inovadores preconizados por muitas das reformas educativas encetadas nas últimas décadas nos mais variados países (...) a autonomia é vista como uma forma de fazer com que as escolas consigam responder às circunstâncias e às necessidades locais e lidar flexivelmente com um meio em constante e rápida mudança.

A crescente autonomia das escolas torna a gestão mais eficaz, mais eficiente e mais preocupada com o seu público, os processos de comunicação, planeamento, tomada de decisão, resolução de problemas gestão de recursos desenvolvem-se positivamente, forma-se uma cultura de participação de toda a comunidade e de partilha de uma missão, o ensino e a aprendizagem melhoram em consequência de tudo isto.

Em Portugal são muitos e de ordens variadas as razões pelas quais se julga que autonomia é mais adequado para atingir eficácia e qualidade.

A assunção pelas escolas de responsabilidades anteriormente detidas pelos serviços centrais ao aproximar os serviços educativos dos contribuintes, gera eficácia na medida em que a prestação de contas pode ser feita diretamente junto da comunidade educativa (...) é lícito pensar que se espera que pais dos alunos passem a ser mais atentos, participativos e mais exigentes em relação ao serviço prestado pela escola, exercendo uma função reguladora descentralizada o passar de beneficiários a clientes (Formosinho, 1989).

Segundo Sarmiento (1996) encontra quatro concepções de autonomia, de acordo com os diversos campos de análise e de aplicação o conceito jurídico-administrativo, o conceito de autonomia relativa, a autonomia profissional e a autonomia do aluno. (...) a autonomia remete para o tipo de relacionamento existente entre órgãos e instituições do serviço público com o Estado, caracterizando-se por um amplo exercício de competências próprias e exclusivas, sem interferência ou dominação heterónoma.

A autonomia pode incidir nas dimensões política, administrativa, financeira, científica ou pedagógica. A legislação portuguesa, prevê o desenvolvimento da autonomia através da atribuição de competências às escolas em várias destas dimensões.

Segundo N. Afonso (1999) é precisamente na capacidade para gerir as dependências (tutela jurídica, administrativa e financeira, tutela política, técnica e pedagógica, relação com a comunidade e a opinião pública, relação com o mercado) que se encontra a autonomia.

2.2.3 Os instrumentos de autonomia

Segundo, (Almeida 2005, p. 47) a autonomia das escolas não depende da mera descentralização de competências. Para alguns autores, ao contrário, ela depende sobretudo da capacidade manifestada por cada escola enquanto comunidade educativa de conquistar essas competências, ou seja, de conquistar autonomia, tornando-se capaz de definir, desenvolver avaliar um projeto educativo próprio.

Segundo Dacal (1994) esta capacidade ou mobilização de capacidades desenvolve-se, em várias etapas: primeiro, através da criação de um período constituinte destinado a gerir uma opinião favorável à autonomia e ao desenvolvimento de um projeto educativo próprio, seguidamente, pela materialização desta opinião, com a participação de todos os implicados, numa espécie de corpo doutrinal constituído pelo projeto educativo, pela definição do modelo organizacional e pela elaboração do regulamento interno, finalmente, através do desenho de propostas curriculares e pedagógicas próprias e de acordo colegial sobre as formas de autoavaliação.

Ainda de acordo com este ator o projeto educativo, a definição do modelo organizacional e ao regulamento interno são a expressão da autonomia institucional, pelo que a criação de uma opinião favorável na concretização daqueles instrumentos é fundamental.

Segundo, (Almeida 2005, p. 47) o projeto educativo é constituído por duas vertentes: a primeira consiste na previsão dos resultados desejados em função de fatores e de prescrições

como as finalidades educativas, o currículo, as características da comunidade educativa, as especificidades do meio económico-social e os conhecimentos técnico-científicos ou práticos necessários.

A segunda vertente é a definição da organização do processo educativo em função das relações com o meio, do sistema curricular e do sistema organizacional, no esquema de planificação e desenvolvimento.

O modelo organizacional é desta forma, um instrumento para a aplicação do projeto educativo, logo, um instrumento de autonomia, o mesmo sucede com o regulamento interno.

A autonomia escolar representa uma abordagem estratégica para a melhoria da qualidade da educação, ao proporcionar às escolas maior capacidade de decisão e responsabilidade na gestão dos seus recursos e no desenvolvimento do currículo. No entanto, para que a autonomia escolar seja plenamente eficaz, é necessário garantir que as escolas disponham dos recursos, da formação e do apoio adequado.

Em Portugal, a implementação da autonomia escolar tem avançado nos últimos anos, embora ainda existam desafios significativos a serem superados. A autonomia não deve ser vista apenas como um processo de descentralização administrativa, mas como um mecanismo de melhoramento das escolas, no qual todos os atores da comunidade educativa desempenham um papel ativo na construção de uma escola mais eficiente, inclusiva e inovadora.

As discussões sobre a autonomia escolar devem, portanto, ser acompanhadas por uma reflexão contínua sobre como garantir que todas as escolas, independentemente do contexto em que estão inseridas, possam aproveitar as oportunidades oferecidas pela autonomia para melhorar o ensino e a aprendizagem.

CAPTULO III

A DESCENTRALIZAÇÃO DAS ESCOLAS EM PORTUGAL

A descentralização escolar é uma das principais abordagens adotadas em várias reformas educativas ao redor do mundo, incluindo Portugal, com o objetivo de aumentar a eficiência e a qualidade dos sistemas educacionais. Esse conceito refere-se à transferência de responsabilidades, poderes e recursos do governo central para os governos locais,

comunidades escolares e, em alguns casos, diretamente para as escolas. A descentralização é vista como um meio de melhorar a administração das escolas ao torná-las mais responsáveis às necessidades locais, ao mesmo tempo em que promove a participação democrática e o envolvimento das comunidades na educação.

Este capítulo examina as teorias que fundamentam a descentralização escolar, seus diferentes modelos e formas de implementação, os seus impactos na gestão escolar, e os desafios e oportunidades que a descentralização oferece no contexto da educação em Portugal.

A descentralização escolar pode ser definida como o processo de redistribuição da autoridade e dos recursos, anteriormente concentrados num nível central, para níveis regionais, locais ou para as próprias escolas. Esse processo pode envolver diferentes dimensões, como a descentralização administrativa, financeira, curricular e pedagógica.

De acordo com, (Paulo Machado 2004) a descentralização escolar procura promover maior flexibilidade na gestão educativa, permitindo que as decisões sejam tomadas mais próximas dos contextos em que se aplicam. Em contraste com sistemas centralizados, nos quais a maioria das decisões é feita por entidades governamentais de nível superior, a descentralização cria uma estrutura em que escolas, autarquias e comunidades têm um papel ativo na gestão do sistema escolar.

Em Portugal, o tema da descentralização escolar começou a ganhar importância com a democratização do país após a Revolução dos Cravos, em 1974. Desde então, várias reformas educativas têm procurado desconcentrar e descentralizar a gestão do sistema escolar, com o objetivo de tornar as escolas mais flexíveis e adaptadas aos seus contextos locais.

Uma das principais iniciativas no processo de descentralização em Portugal foi o Decreto-Lei n.º 115-A/98, que introduziu a gestão democrática nas escolas e incentivou o envolvimento das comunidades educativas no processo de tomada de decisões. Este diploma permitiu maior participação dos professores, pais e estudantes na gestão escolar e na definição dos projetos educativos das escolas.

Mais recentemente, o Programa de Descentralização e Transferência de Competências para as Autarquias Locais e Escolas, iniciado em 2018, transferiu para os municípios várias competências relativas à educação, incluindo a gestão de infraestruturas, a contratação de

pessoal não docente e a manutenção das escolas. Este movimento tem como objetivo aproximar a gestão educativa dos contextos locais, promovendo maior eficiência e adaptabilidade.

No entanto, apesar desses avanços, a descentralização em Portugal ainda enfrenta limitações significativas. O currículo nacional e as principais diretrizes pedagógicas continuam a ser fortemente centralizados, e muitas escolas ainda enfrentam dificuldades em relação à gestão financeira e de recursos.

A descentralização escolar tem um impacto significativo na forma como as escolas são geridas, criando oportunidades e desafios para os gestores escolares. Um dos principais benefícios da descentralização é a capacidade de tornar a gestão escolar mais flexível às necessidades e características locais. Ao conceder maior autonomia às escolas, estas podem desenvolver projetos educativos mais ajustados às suas comunidades, responder mais rapidamente a problemas específicos e envolver os diferentes atores locais na construção de um ambiente educacional mais inclusivo e participativo.

Por outro lado, a descentralização aumenta a complexidade da gestão escolar. Os diretores e gestores escolares precisam de adquirir novas competências para lidar com áreas como a gestão financeira, a contratação de pessoal e a negociação com as autoridades locais e regionais. A formação de gestores escolares torna-se, assim, um fator crucial para o sucesso da descentralização.

A descentralização também promove uma maior responsabilização das escolas e das autoridades locais. À medida que mais decisões são tomadas no nível local, a qualidade da gestão escolar torna-se um fator determinante para o sucesso das escolas. Este aumento da responsabilidade pode levar a uma maior pressão sobre os gestores escolares, que devem equilibrar as expectativas da comunidade com os recursos disponíveis.

3.1 A participação na vida das escolas

Segundo, Gomes num Estado de Direito que aposta no “aprofundamento da democracia participativa “(artigo 2º da Constituição da República Portuguesa = CRP) poder-se-ia ancorar o tema da autonomia das escolas públicas numa lógica de promoção dos valores da cidadania, como decorrência natural do envolvimento dos “cidadãos em projeto” (as crianças e jovens estudantes) e dos demais membros da comunidade escolar na vida das instituições que frequentam ou onde trabalham.

A autonomia enquanto faculdade de autorregulação (por oposição à heteronomia, situação de sujeição à orientação de um terceiro pressupõe liberdade e implica responsabilidade – liberdade de: determinar as regras de convivência interna, no mínimo, determina o conteúdo da mensagem letiva, no máximo associada, à responsabilidade pelos resultados destas operações.

A autonomia das escolas não é, decerto, um imperativo constitucional inequívoco. Cristalino se afigura, em contrapartida, o desígnio da promoção da participação de professores e alunos e respetivos pais na gestão democrática das escolas, manifestando opções organizativas da maior importância na vida quotidiana da comunidade escolar como, por exemplo, sistema de entradas e saídas, funcionamento do refeitório, regras de utilização dos espaços comuns nos termos do artigo 77º/1 da CRP.

A vertente da participação na vida da escola, uma espécie de mundo em miniatura no qual docentes e discentes passam a maior parte dos dias, é também reflexo do objetivo de “descentralização democrática” da Administração Pública a que alude o artigo 6º/1 da CRP, uma vez que as escolas públicas são, formal e materialmente, serviços públicos integrados na estrutura orgânica do Estado.

Mas, se a autonomia das escolas não constitui uma injunção constitucional – antes pelo contrário, fará sentido falar em “descentralização” no plano do sistema educativo de ensino básico e secundário? É que teoricamente, não há descentralização sem autonomia (e vice-versa, pelo menos na pureza dos conceitos).

De acordo com Barbas Homem, especulando sobre autonomização das escolas em face do poder central, sublinha o aspeto a que começamos por aludir: a educação é um serviço público, “corresponde a uma função do Estado, a uma obrigação a que o Estado não se pode furtar, que não pode interromper, suspender ou abandonar.

O que significa que a utilização dos conceitos autonomia e descentralização no âmbito das estruturas de ensino básico e secundário – pelo menos no quadro constitucional atual – deve ser feita com algumas reservas, para não comprometer os objetivos de formação de cidadãos livres e esclarecidos que compitam entre si em pé de igualdade quer no tocante à concretização de manifestações de personalidade, quer no que concerne à concretização de projetos profissionais.

Segundo, esclarecimento Lucido António Barreto observa, a “crise da educação” é uma realidade quer em sistemas centralizados, quer em sistemas descentralizados. Ela seria fundamentalmente um problema de gestão de expectativas relativamente à capacidade de formação da escola.

3.1.1 A Sociedade contemporânea e a formação

Ora, a escola na sociedade contemporânea, não dá, nem pode dar, o que dela se exige. O que hoje se espera da escola é ainda, em grande parte, o resultado das esperanças nela depositadas nos tempos gloriosos do nacionalismo e nos tempos em que nasceram as ideias de democratização, de cidadania e do direito à educação.

Eram tempos em que se acreditava que a escola «formava os cidadãos do futuro» e se dedicava à «formação integral do homem». Ora, essa escola, se é que algum dia existiu está ultrapassada.

A escola está hoje em competição com a família, a cultura jovem, a empresa, a televisão, a rádio, o desporto, a empresa e as múltiplas formas de sociabilidade juvenil. A escola é apenas um dos contributos.

Segundo, (Filipe Teles, 2021, p. 25), A autonomia e a democracia local são normalmente entendidas como características positivas da governação local.

A Carta Europeia da Autonomia Local, documento com 35 anos ratificado pelos Estados-membros do Conselho da Europa, reconhece que a autonomia é um pré-requisito da democracia local. A sua salvaguarda implica a existência de autarquias dotadas de órgãos de decisão democraticamente construídos e possuindo um amplo grau de independência no que respeita às suas responsabilidades, aos meios pelos quais essas responsabilidades são exercidas e aos recursos essenciais para o seu cumprimento.

Evidentemente, esta tradução da autonomia num aprofundamento da democracia local depende também da transferência do poder de decisão para os cidadãos.

Todos os estudos comparados mais recentes identificam diferenças consideráveis no que diz respeito à autonomia dos municípios europeus.

Quando considerados aspetos como o seu enquadramento legal e proteção constitucional, as tarefas pelas quais são responsáveis, a sua efetiva capacidade de decidir de forma discricionária, a sua autonomia financeira e fiscal o grau de liberdade em termos de

organização e administração das suas tarefas e proteção face à interferência ou influência de níveis superiores de governo, é possível distinguir países onde os municípios gozam de um elevado nível de autonomia como a Alemanha, Dinamarca, Finlândia, Islândia, Suíça e Suécia.

No caso de Portugal, há evidências de uma importante diferença entre as condições formais, legalmente previstas e constitucionalmente protegidas, que o colocam sensivelmente a meio das tabelas comparativas de autonomia local, e a sua efetiva tradução nas condições reais dos municípios portugueses, relegando-os para um lugar muito inferior, a par de países como a Grécia, a Irlanda ou o Chipre.

As reformas no sentido da descentralização têm sido frequentes e intensas. Aquilo que era tomado como certo já não é necessariamente estável: competências, governação multinível, equilibrada, territórios, fronteiras formais, a forma como os serviços são prestados, o acesso aos cidadãos e destes à administração pública.

Estes são exemplos de aspetos principais da governação que mudaram de uma condição estável, em que os modelos institucionais, a gestão pública e a democracia eram – mais ou menos – previsíveis para um estado contínuo de imponderabilidade.

Reformular, Reformar e Reinterpretar poderiam explicar melhor o atual contexto da governação subnacional do que quaisquer outras palavras no dicionário.

De acordo com, (Filipe Teles, 2021, p. 29), a descentralização está na moda. O entusiasmo ultrapassa fronteiras geográficas e ideológicas. É difícil encontrar outro princípio constitucional que seja objeto de elogio por parte das mais diversas e, por vezes, contraditórias fontes políticas.

No entanto descentralização significa coisas diferentes para pessoas diferentes.

A maior parte concordará que um sistema político é tão mais descentralizado quanto maior for a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões sobre matérias relevantes de políticas públicas a nível local.

De acordo com, (António Barreto, 1995, p. 159), a centralização e a descentralização não são, em si próprias, virtude ou defeito. A ambas correspondem objetivos, estratégias e políticas. Só podem ser compreendidas e explicadas no seu contexto histórico e social.

Ambas ajudaram a desenvolver a educação e a liberdade, a manter a ignorância ou a ditadura.

Ambas podem contribuir para a democracia ou a oligarquia. Nenhum valor é absoluto.

António Barreto (1995, p. 159) afirma que a centralização contemporânea, além de razoavelmente inútil, se vem transformando num obstáculo ao desenvolvimento educativo e num prejuízo social.

Com as «luzes» do século XVIII toma corpo a ideia de que o poder político, ou o Estado, deve zelar pela instrução e pelo progresso do saber.

E desde o século XIX que se desenhou em muitos países uma forte tendência para que a educação, no sentido restrito de instrução, se constituísse em sistema integrado se estabelecesse no plano nacional, fosse homogênea e unitária e obedecesse a uma autoridade central.

Paralelamente, segundo, (António Barreto 1995, p. 161) estas tendências, que, aliás, se desenvolvem de modo muito desigual de país para país, cresce nos círculos dirigentes nacionais a ideia de que aos governos compete zelar pela formação de consciências individuais, tanto no plano cultural como cívico.

3.1.2 A opinião dos professores das nossas escolas

Os responsáveis políticos pelo Estado moderno e, em geral, as elites culturais sentem-se responsáveis com ou sem motivos desinteressados, pela educação dos cidadãos.

Segundo, (António Barreto 1995, p. 166) Não é absolutamente rigoroso afirmar que os professores sempre defenderam a centralidade e sempre se opuseram à descentralização.

Na verdade, é muito usual ouvir ou ler argumentos de docentes e das suas organizações pugnado por uma descentralização pedagógica e de gestão das escolas. Mas tal argumento não contraia o essencial, estas reivindicações reclamam para a escola e para os professores poderes e competências efetivas, mas dentro do sistema centralizado.

A autoridade do governo e a unificação do sistema não são postas em causa, a começar pelas competências em matéria contratual e de carreira.

O que muitos professores e suas organizações receiam é a intervenção de autoridades exteriores à escola e ao Ministério da Educação tais como as autarquias.

Segundo, (António Barreto 1995, 173) assegurados que estão alguns valores fundadores dos sistemas educativos modernos, como a unidade nacional, a integração do Estado-Nação, a igualdade dos cidadãos, o direito à educação e a universalidade da educação, não se vê razão suficiente para manter os princípios, os métodos e os critérios que, cada vez mais, parecem obsoletos e desadequados às necessidades atuais e às expetativas dos cidadãos contemporâneos, António Barreto não vê razões suficientes para manter o sistema educativo fortemente unificado, impedindo que uma escola, ou um grupo de escolas, ou as escolas de uma região, escolham e tracem o seu caminho, progredindo de modo diferente das outras, deixando a sociedade colher os frutos e a riqueza da diversidade.

Segundo, (Martins d'Oliveira, G., 1998, p. 5-8) O que está em causa? Não uma autonomia que se seja em si, mas sim que se constitua em meio para melhorar o serviço público de educação. Será sim uma autonomia constituída, por contraponto a uma mera autonomia formal e decretada.

A escola tem de se constituir um fator próprio de descentralização em complementaridade com o poder local, numa lógica coerente de poder local forte e de escolas fortes.

A autonomia obriga à reorganização administrativa e sobretudo, a uma nova relação entre o Ministério e as escolas, entre o Estado e a sociedade.

Estão em causa a descentralização, a dimensão local das políticas educativas e a participação cívica. Trata-se de assumir, nas suas diversas consequências, que a educação é a questão de todas e não apenas de alguns.

Há, pois, que garantir uma partilha de responsabilidades – envolvendo professores, pais, funcionários, estudantes, autarquias locais, associações e diferentes iniciativas sociais, económicas e culturais.

O autor refere ainda que incentivar a autonomia significa, deste modo, favorecer não o espontaneísmo, mas a definição clara de metas e de objetivos, bem como a criação de uma racionalidade que obrigue à melhor utilização dos meios e dos recursos e à demonstração da eficácia nas respostas sociais – assentes nos princípios da igualdade de oportunidades, de equidade, de combate à exclusão e do reconhecimento do mérito.

O reforço da autonomia das escolas obriga, porém, a que seja preservado o papel regulador do Estado, a fim de se evitar a fragmentação do sistema de ensino e de garantir a coesão nacional, a equidade no serviço prestado e a vida democrática.

A autonomia não pode, assim, limitar-se a uma solução estatutária. Deve assentar na criação de condições que permitam uma resposta adequada aos desafios que se põem ao serviço público de educação e ao enraizamento na vida das escolas. A autonomia não é um fim em si mesmo. É no fundo, um instrumento que permite às escolas um melhor desempenho das suas funções.

A autonomia é, pois, um investimento na qualidade da educação e das escolas, que procura constituir-se em incentivo ao trabalho, à capacidade de organizar, ao reconhecimento social. Assim se valorizam a educação, os professores, as escolas e as comunidades.

Importa, pois, partir da escola, da dimensão local e dos territórios educativos, apostar no equilíbrio entre identidade e complementaridade de projetos, incentivar a participação, valorizar a intenção dos professores, dar novos espaços de ação aos pais e à comunidade, criar condições de trabalho, tornar claros os graus de responsabilidade, melhorar as referências de qualidade, combater o formalismo, a burocracia e o espontaneísmo.

CAPTULO IV

ENQUADRAMENTO DA AUTONOMIA ESCOLAR NA RAM

4.1 O contexto da autonomia Político-Administrativa da Madeira

A autonomia escolar na Região Autónoma da Madeira insere-se num contexto particular, marcado pelas especificidades da governação autonómica e pela busca de soluções adaptadas à realidade insular. Com o advento da autonomia política e administrativa da Madeira, após a Revolução dos Cravos de 1974, surgiram novas oportunidades para a Região definir políticas educativas mais ajustadas às suas características únicas. Dentro deste quadro, a autonomia das escolas passou a ser um pilar importante para promover uma educação que responda melhor às necessidades locais e que incentive a inovação pedagógica, mantendo-se alinhada com as diretrizes nacionais.

Este capítulo explora o desenvolvimento da autonomia escolar na Madeira, a sua articulação com a governação regional, as políticas implementadas para fomentar a descentralização e os desafios e oportunidades que surgem neste contexto insular.

A autonomia da Madeira, consagrada na Constituição Portuguesa e no Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira, conferiu à região competências legislativas e executivas em várias áreas, incluindo a educação. Este quadro autonómico

permitiu à Madeira adaptar as políticas educativas nacionais às suas especificidades culturais, sociais e geográficas.

A descentralização da administração pública e a autonomia regional foram progressivamente transferidas para a gestão educativa, proporcionando à região maior controlo sobre a organização escolar, o currículo e a gestão dos recursos. No entanto, apesar de existir autonomia política e administrativa, a autonomia escolar na Madeira ainda está sujeita ao quadro nacional estabelecido pelo Ministério da Educação de Portugal, com o qual as autoridades regionais devem trabalhar em cooperação.

As políticas de autonomia escolar na Madeira começaram a ganhar forma nas últimas décadas, especialmente após a implementação de várias reformas educativas em Portugal, que procuravam promover maior flexibilidade nas escolas. A Madeira acompanhou de perto essas mudanças, implementando, com adaptações, as mesmas diretrizes nas suas escolas.

O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, conhecido como o Estatuto da Carreira Docente, foi um marco que trouxe à tona a necessidade de uma maior participação das escolas na sua gestão pedagógica. Esse diploma legislativo serviu de base para a promoção de projetos educativos que priorizassem a adaptação curricular e metodológica às necessidades locais.

O Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, estabeleceu as bases para a autonomia das escolas em Portugal, permitindo-lhes uma maior capacidade de gestão e adaptação às necessidades locais.

As escolas passaram a ter mais poder na organização pedagógica, administrativa e financeira, promovendo maior participação da comunidade escolar. O Projeto Educativo da Escola (PEE), foi criado como um documento estratégico, que define as orientações e objetivos específicos de cada escola, adaptados ao seu contexto social e educativo. O envolvimento de professores, alunos, pais e entidades locais na definição das direções e estratégias da escola tornou-se essencial.

Este decreto foi uma fronteira na descentralização do ensino, promovendo maior flexibilidade e inovação nas práticas educativas, o mesmo foi adaptado à RAM.

Em 1998, com o Decreto-Lei n.º 115-A/98, que regulamenta a gestão democrática das escolas em todo o território nacional, foi reforçada a importância da autonomia escolar na Madeira. As escolas da região ganharam maior protagonismo na definição dos seus projetos

educativos, na participação dos diversos órgãos de gestão e na tomada de decisões mais contextualizadas.

Mais recentemente, a Madeira, em alinhamento com a política nacional, tem promovido a autonomia e flexibilidade curricular, tal como prevê o Decreto-Lei n.º 55/2018, que visa reforçar a capacidade das escolas para adaptar o currículo às necessidades dos seus alunos, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas e ajustadas às especificidades da região.

Na prática, a autonomia escolar na Madeira tem sido implementada através da criação de espaços para que as escolas possam desenvolver projetos educativos próprios, desenhados em torno das características específicas da comunidade educativa. Um dos aspetos centrais dessa autonomia é a flexibilidade na gestão do currículo, permitindo às escolas adaptar os conteúdos às realidades locais, valorizando a cultura e a história madeirense.

Um exemplo concreto da implementação dessa autonomia é o desenvolvimento de Projetos Educativos de Escola (PEE), que incentivam o envolvimento da comunidade na definição das prioridades educativas. Esses projetos permitem às escolas focarem-se em áreas temáticas de interesse local, como o turismo, a preservação ambiental e o património cultural.

A autonomia financeira, embora ainda limitada, também tem sido um aspeto de destaque. Através de parcerias com o governo regional, as escolas madeirenses têm acesso a recursos que lhes permitem adaptar melhor as suas instalações e implementar projetos inovadores. No entanto, a dependência de recursos públicos centralizados ainda limita a plena implementação de uma autonomia financeira completa.

Embora a autonomia escolar na Madeira traga benefícios evidentes, também enfrenta desafios consideráveis, devido à geografia insular e à necessidade de coordenação entre o governo regional e o governo central. Entre os principais desafios estão;

O financiamento adequado das escolas continua a ser um desafio, especialmente em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos da Madeira. As escolas enfrentam dificuldades em garantir a implementação plena da autonomia financeira e na melhoria das suas infraestruturas, necessitando de uma gestão eficiente dos recursos.

A formação de líderes escolares capazes de gerir autonomamente as suas escolas também é um obstáculo. A autonomia requer capacidades em áreas como a gestão financeira, recursos

humanos e liderança pedagógica, para as quais muitas escolas ainda precisam de apoio adicional, ou seja, da tutela, (SRECT).

Embora a autonomia permita maior flexibilidade na adaptação às realidades locais, ela também pode acentuar as disparidades entre escolas localizadas em áreas rurais e urbanas. As escolas situadas em locais mais remotos da Madeira podem ter dificuldades em acompanhar as inovações pedagógicas e tecnológicas devido a limitações de acesso e financiamento.

Apesar desses desafios, a autonomia escolar na Madeira oferece oportunidades significativas para a inovação pedagógica e a promoção de práticas educativas mais adaptadas ao contexto insular. As escolas têm a possibilidade de criar programas que valorizem a identidade regional, como o estudo das tradições culturais madeirenses, a promoção do turismo sustentável e o cuidado com o meio ambiente, áreas de grande relevância para a economia local.

Além disso, a autonomia permite que as escolas envolvam mais ativamente a comunidade, promovendo uma gestão escolar mais participativa e colaborativa. Os órgãos de gestão, como os conselhos pedagógicos e as associações de pais, desempenham um papel fundamental na construção de uma escola mais próxima da realidade dos seus alunos.

Segundo, (Fernandes 2014) após o 25 de abril de 1974, poder-se-ão assinalar três grandes fases na regulação normativa da intervenção municipal na educação, em Portugal. Isto, na medida em que é sobretudo a partir desta altura que se atribui aos municípios um efetivo espaço de ação pública, com uma intervenção mais congruente com o seu estatuto constitucional de poder local autónomo (adquirido apenas pela Constituição de 76). Será mesmo a partir deste momento que se inicia um movimento de emergência de descentralização e de autonomia municipal, preconizado pela Constituição e que promove o reforço da sua ação educativa, assistindo-se gradualmente à intervenção dos municípios no palco das decisões administrativas e de gestão das escolas.

De acordo com (Alves, J. E. 2019, p. 4) volvidos mais de quatro décadas desde a sua consagração no texto constitucional de 1976, analisar hoje o processo de autonomia regional da Madeira passa por, inevitavelmente levar em consideração, para além de todo o processo legislativo e regulamentar, também a dimensão política-ideológica, que caracteriza esta mesma autonomia e acaba dando-lhe o necessário robustecimento.

Diremos assim, que se podem encontrar nestes mais de 40 anos da autonomia regional, na área da educação na Madeira, aquilo que se poderá considerar três visões distintas, ainda que complementares no tempo, da educação e do seu papel na sociedade madeirense.

Um primeiro momento corresponde o período de criação das instituições regionais e o assumir das competências, consequência do processo da regionalização, em que toda a orientação de política está vocacionada para uma visão socializante e igualitária da educação.

Um segundo momento corresponde à consolidação das instituições. Trata-se do momento de abandono da matriz nacional e do assumir pleno do que se poderá considerar uma identidade de cariz regional.

Este período, corresponde a meados de 1980, altura de adesão de Portugal à Comunidade Europeia, e coincide em termos de opções governativas com a transição para uma visão e missão da educação, que privilegia interdisciplinarmente várias modalidades educativas - formação profissional, educação especial, a infância e iniciativas de carácter legislativo regional acoradas em grandes opções de política educativa regional, com forte afirmação de uma matriz regional, por exemplo, nos casos das escolas a tempo inteiro, do modelo de autonomia administrativa e gestão das escolas da Madeira, do estatuto das creches e estabelecimentos de infância e pré-escolar da Madeira e, mais recentemente, do estatuto da carreira docente da Madeira.

O terceiro momento começou a desenhar-se a partir de 2011. O marco relevante corresponderá, fundamentalmente, à assinatura pela Região Autónoma, com o Estado português, em 27 de janeiro de 2012, de um Programa de Ajustamento Económico e Financeiro 2012/2015 – Paef/RAM.

Numa análise global poder-se-á concluir, no que à Região Autónoma da Madeira diz respeito, que a regulação educativa regional resulta até ao presente, de um amadurecido processo de adequação das políticas nacionais à especificidade regional e à estratégia que a governação educacional atribui à educação, com a vontade de construção de um projeto de política educativa regional.

Estas características regionais detetam-se sobretudo na apropriação do projeto nacional para área da educação – que tem na tendencial unidade nacional toda a sua centralidade – à luz do interesse regional, quando os governos regionais realinharam este projeto definindo-lhe

políticas próprias ou refocalizam as orientações e as prioridades e criam, conseqüentemente, um projeto político regional na área educativa.

É certo que este projeto desenvolve o modelo nacional definido pelo centro – Estado – mas concebe-o no quadro de novas circunstâncias políticas e funcionais, até porque na hierarquia administrativa estadual as Regiões não se confundem com a organização desconcentrada da administração educativa do Estado (Alves, 2018).

Dir-se-á, mesmo aqui, que a Madeira, na senda da sua evolução histórica afirma-se, portanto, numa primeira fase, pela sua identidade etnolinguística e cultural, e, numa segunda fase, por imperativos de competição económica e exigências da própria globalização.

Ao seu nível, a governabilidade dos territórios acaba, pois, por antecipar a necessidade de reflexão sobre o modelo de governação (Jessop, 2000). De facto, concomitantemente à reorganização da maioria dos Estados foi-se relevando indispensável, também, opor aos efeitos do centralismo das decisões governativas, da excessiva legislação e da burocracia, a operacionalidade dos próprios sistemas políticos (Ferreira, 2007). É nesta complexidade que acaba avultando, com merecimento, as autonomias políticas e administrativas dos territórios, que não atingem a independência, mas revestem formas peculiares de descentralização, caso a Ilha da Madeira, em Portugal.

Segundo, (Jeffery, 2000) a constatação decorre, sobretudo, de se perceber, com relevo, o facto de que os Estados perderam o monopólio da formulação das políticas, tomadas de decisão e agregação de interesses internos, passando a partilhar e a articular-se entre diferentes centros de poder e múltiplos atores. A arquitetura institucional adotada acaba por concretizar um sistema de formulação e decisão política, com impactos e manifestação distintas nos vários níveis territoriais (Hooghe; Marks, 2015).

Segundo, (Formosinho e Machado 2000, p. 18), no estudo sobre a administração no Portugal democrático procuramos assinalar e compreender a evolução da administração das escolas portuguesas desde a instituição do regime democrático, incidindo, preferencialmente, na modernização normativa e na morfologia dos seus órgãos de topo. Logo aí, a constatação de que a democratização da sociedade portuguesa fora antecedida por ensejos da sua concretização em terreno escolar levou-nos a traçar, embora em breve pinceladas, um esboço da escola do Estado Novo, cujo paradigma centralizador colocado ao serviço do controlo social, melhor servia a função educadora do Estado.

Seguindo, depois, uma periodização que deve ser tomada mais pela sua abrangência que pela rigidez dos seus contornos procuramos, relativamente aos anos 70, 80 e 90, dar especial realce às ideias que estiveram em debate e ao paradigma que o enformou, sem esquecer o papel concebido para o Estado no domínio da educação nem os documentos que mais marcaram cada década.

Segundo, (Alves, 2012, p. 74) a figura de Autonomia Regional é um conceito relativamente recente na organização do Estado português, tendo emergido nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira, que a coincidirão geograficamente com os arquipélagos dos Açores e da Madeira, após a revolução de abril de 1974 e tendo a sua consagração na arquitetura constitucional do Estado, com a publicação da Constituição de 1976.

4.1.1 A afirmação da Autonomia Regional na RAM

A consagração da autonomia naquele texto constitucional e em toda a construção formal e legal subsequente, com realce para os Estatutos Político-administrativos e provados para cada Região, pode afirmar-se que teve como génese impulsionadora, mais do que um perfil dogmático construído a priori, uma vontade em dar resposta às aspirações políticas e anseios das populações insulares, bem como à ação dos órgãos do Governo próprio, consubstanciadas em Lei e na regulamentação que lhe marcam assim um indelével sentido de dinâmica e carácter em permanente evolução.

Todo este edifício da Autonomia Regional, construído e em permanente construção, comporta, portanto, em si, fundamentalmente, uma componente política. E que, abandonado de vez o paradigma anterior, típico dos sistemas políticos centralizados, as Regiões Autónomas, em Portugal, entram naquilo que se pode considerar um novo ciclo do seu desenvolvimento.

Segundo, (Machado, 1982) uma das características mais inovadoras desta Constituição de 1976, aprovada a 2 de abril de 1976, por não ter paralelo na história jurídica e constitucional de Portugal, é o facto de ter instaurado uma democracia de cariz descentralizado, particularmente em termos de descentralização territorial.

Segundo, (Gouveia, 2007) dada a necessidade de os sistemas regionais começarem desde o início, em que a Constituição consagrou as autonomias regionais, a funcionar, adaptou-se solução da aprovação dos Estatutos Político-administrativos Provisórios, que seriam depois

substituídos pelos Estatutos definitivos, propostas por cada uma das estruturas políticas regionais e depois aprovados pela Assembleia da República.

De acordo, com (Miranda, 1982) tendo, como se viu a Constituição portuguesa de 1976, como uma das suas vocações, a da garantia da regionalização, por correspondência às legítimas aspirações dos Povos Insulares, deve dizer-se que a sua consagração se viria a fazer, no entanto, de forma sectorial, como na área da educação se tentará evidenciar e por cada uma das regiões.

Assim, circunscrevemos a nossa análise à Madeira e tendo como propósito que esta permita fazer compreender toda uma arquitetura constitucional e conseqüente enquadramento jurídico, que possa ter levado a consagração de um modelo jurídico próprio de organização das escolas públicas de ensino não superior.

Segundo, (Alves, 2012, p. 93) assim e tendo como marco habilitante a Constituição, mas fundamentalmente o referido Estatuto Político-administrativo Provisório da região da Madeira, com a publicação Decreto-lei nº 364/79, de 4 de setembro, dá-se início por forma legislativa, a transferência de competências nas áreas da educação e da investigação científica do Estado para a Região Autónoma da Madeira.

A comprová-lo, refira-se o conteúdo preambular que o referido Decreto-lei em si mesmo encerra, quando refere naquilo que se poderá considerar a síntese do que acabamos de expor, o seguinte:

“(...) a concretização desta autonomia nos domínios da educação e investigação científica impõe que se efetue a transferência dos serviços periféricos do respetivo Ministério e claramente se definam as atribuições que nestas matérias pertençam à esfera da autonomia regional e aquelas que se reservam ao governo da República (...).

Segundo, (Machado, 1983) mais um marco jurídico que deve ser assinalado em todo este processo de construção regional da área da educação, é, sem dúvida, o Decreto-lei nº 364/79, de 4 de setembro. Trata-se de um diploma do governo da República, aprovado em Conselho de Ministros da 25 de junho, promulgado pelo Presidente da República a 8 de agosto, e publicado no diário da república a 4 de setembro.

Feito anteriormente a um enquadramento histórico e todo um circunstancialismo fático contemporâneo da época que este tipo é publicado, o que nos permite, em nosso ver

compreendê-lo melhor e de forma próxima dos seus autores, importa desta feita analisá-los juridicamente.

Concretizando, reza o Artº 1º nº1 do referido Decreto-lei nº 364/79, o seguinte:

“Cabe ao Ministério da Educação e a investigação científica, relativamente à Região Autónoma da Madeira, definir e garantir a aplicação dos princípios gerais do sistema nacional de educação e das matérias cuja competência é reservada ao Ministério nos termos do subsequente Artº 2º, para logo o Artº 2º, nº1, dispor: e da competência do Ministério da educação investigação científica, com incidência sobre a Região Autónoma da Madeira e com audição do respetivo governo, e sem prejuízo da reserva de competência legislativa da Assembleia da República: 1- a definição por uma legislativa: (...). “A Região Autónoma da Madeira ficam cometidas funções de natureza executiva ou mesmo operacional/administrativa, como se depreende do Artº 3º e seguintes, do citado Decreto: “São atribuições dos órgãos de governo da Região Autónoma da Madeira, no âmbito da educação e no domínio da sua competência territorial: (...)”

Segundo, (Amaral, 2006) As competências administrativas regionais integram-se, pois, na função administrativa, através da qual se realiza a satisfação das necessidades coletivas da população, entre as quais avulta a Educação, nas suas múltiplas variáveis: de acesso ao ensino, ação social escolar, colocação de docentes, supervisão das escolas, quer através de uma atividade jurídica formal-normativa e não normativa; quer através de uma atividade material.

De acordo com, (Mendes, 1996, p. 140) o Regionalismo como discurso ideológico sobre território é, portanto, resultado das lutas simbólicas entre os agentes interessados num espaço determinado. Mas é também um processo contínuo de elaboração identitária, que se cruza com produções contínuas da identidade dos atores sociais. Como memória coletiva, alimenta as memórias individuais, mas é também ela permanentemente reconstruída por elas.

4.1.2 As opções estratégicas no setor educativo regional

Segundo, (Alves, 2012, p. 100) (...) a evolução da educação na Madeira, no período após a regionalização, se vai conseguindo por patamares. Cada um destes passos corresponde a um tempo político e às respostas que nesse mesmo momento urge dar resposta e atender, sempre

dentro de uma forte ligação às necessidades sociais do momento, e também, diga-se, a uma experiência governativa que se vai acumulando naquelas respostas, que dita também ela condições que melhor aconselham, a interpretar os interesses regionais, numa relação estreita e intensa, consequência, comece referiu, da longevidade resultante da maioria do suporte partidário, que vem assegurando a estabilidade dos Governos Regionais desde o início da Regionalização.

De acordo com, (Alves, 2012, p. 102) Esta realidade remete-nos agora para uma análise macro, que parece identificar, nestes mais de 30 anos de autonomia regional na Educação, duas visões distintas, ainda que complementares do tempo, da Educação e do seu papel na sociedade, a que se vêm correspondendo duas visões também elas políticas e de tempo político.

Um primeiro momento, já o referimos antes, corresponde ao período de criação das instituições regionais e o assumir das competências, consequência do processo de regionalização da Educação que se inicia em 1976 e vai seguramente até ao fim do III Governo Regional (1980-1984).

Aqui toda a orientação política educativa está vocacionada para uma visão socializante e igualitária da Educação.

Segundo, (Alves, 2012, p. 103) A reinterpretção do conceito de Educação merece depois um sentido evolutivo nos Governos Regionais seguintes, sendo que, no VIII governo regional (2000-2004), coincidente com o início deste século XXI, se ensaia ainda uma nova abertura do conceito, para áreas mais abrangentes, mas também mais próximas de toda a mundividência e da globalização social, como as novas tecnologias e as comunicações, havendo aqui também um alargamento do conceito que o remete para uma dimensão estratégica de futuro, onde a sua ligação a ciência e a formação, traduzidas na inovação, aparecem como determinantes em termos de qualificação da população da Madeira e de afirmação regional, sem perder, no entanto, na atualidade ao colocar na modalidade educação especial uma dimensão inclusiva, que transpõe o universo escolar e lhe dá um sinal de continuidade às qualidades que atende.

De acordo com, (Alves, 2012, p. 117) Estas mudanças (...), têm surgido no contexto da Região Autónoma da Madeira, como fruto de uma aprendizagem social, feita pelos agentes políticos que, a cada momento e no contexto da resposta que tem de ser encontrada,

organizam as estruturas governativas, para de forma imediata e pragmática, encontrar as melhores soluções desenvolvendo aquilo que configurará uma política de ação tipicamente decisional gradualista e personificada, feita por impulsos o nível das políticas dos governos regionais e dos responsáveis pela área da educação, que partindo do quadro da política educativa nacional, tem buscado sempre traçar uma estratégia própria de resposta aos desafios colocados pela sociedade.

A autonomia da Madeira tem sido um sucesso, mas ainda enfrenta desafios significativos: autossuficiência financeira, a Madeira ainda depende de transferências do Estado e fundos europeus. Há esforços para tornar a economia mais independente e sustentável. Maior descentralização, alguns setores defendem que a Madeira deveria ter mais poderes, como a gestão de impostos e política fiscal própria. A revisão do Estatuto Político-Administrativo poderia reforçar a autonomia.

A autonomia regional da Madeira permitiu um grande desenvolvimento político e económico, mas continua a evoluir. O futuro da autonomia passa por encontrar um equilíbrio entre independência administrativa, sustentabilidade financeira e uma relação eficiente com o Governo da República.

Tendo em conta as estatísticas da Direção Regional os principais setores económicos, da Madeira, são:

Turismo 🌴 – O maior motor económico, representando cerca de 25% do PIB da Madeira.

Agricultura 🌱 – Produção de banana e vinho Madeira são grandes exportações.

Serviços e Comércio 🏢 – Forte presença do setor terciário, incluindo transportes e telecomunicações.

Zona Franca da Madeira 💰 – Criada para atrair empresas e investimentos com benefícios fiscais.

Desafios Económicos, dependência do turismo, que torna a economia vulnerável a crises (como ocorreu na pandemia de COVID-19). Necessidade de diversificação para reduzir a dependência de Lisboa e Bruxelas. Dívida pública regional ainda elevada, apesar de melhorias nos últimos anos.

Relativamente à autonomia escolar a Madeira é um reflexo do quadro autonómico da região, oferecendo às escolas a oportunidade de adaptar-se melhor às suas especificidades locais, sem perder de vista as diretrizes nacionais. Através de uma maior flexibilidade na gestão curricular e financeira, as escolas madeirenses podem inovar no ensino e aproximar-se das necessidades das suas comunidades. No entanto, para que a autonomia escolar na Madeira seja plenamente eficaz, é necessário continuar a investir na formação dos gestores escolares e na melhoria dos recursos disponíveis, garantindo que todas as escolas, independentemente da sua localização, possam beneficiar das vantagens que a autonomia oferece.

A autonomia escolar é, portanto, um caminho para uma educação mais personalizada e eficaz na Madeira, promovendo uma gestão mais eficiente, inclusiva e ajustada às realidades locais. Contudo, é essencial um esforço contínuo para superar os desafios que persistem, garantindo que o potencial dessa autonomia seja plenamente realizado em todas as escolas da região.

4.2 O Modelo Regional na RAM

Em todo este processo de vontade assumida e não aplicar o Modelo do Estado (Decreto-lei nº 115-A/98) à organização e funcionamento das escolas da Madeira por, em contraposição, se pretender ensaiar as competências constitucionais ilegais ou dispor da região, tem como marco determinante o do envio da proposta de Decreto Legislativo Regional do Governo Regional (também aqui e de forma igual ocorrido no Estado, tratou-se de um diploma de impulso governamental) para a Assembleia Legislativa da Madeira, em virtude de este ser um ato de natureza legislativa.

Após conveniente tramitação parlamentar, esta proposta veio a ser aprovada e publicada como o Decreto legislativo Regional nº 4/2000/M, de 31 de janeiro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e do ensino Público da Região Autónoma da Madeira.

(...) O Decreto legislativo Regional nº 4/2000/M surgiu com uma vontade em afirmar as competências da Madeira na área da educação e simultaneamente implementar um Modelo Regional, que não escondendo a sua referência ao Modelo do Estado, fosse no entanto diferente e adequado à realidade Regional. A este respeito, são esclarecedoras as palavras usadas pela Assembleia Legislativa da Madeira, aquando da sua audição pelo Tribunal Constitucional face ao pedido de fiscalização.

Segundo, (Alves, 2012, p. 157) Refere que o Decreto-lei nº 115-A/98 se assumia para valer como lei geral da República (Artº 13º) nos termos da Constituição, prescrevendo a sua aplicação também às regiões autónomas. Nesta decorrência, o tribunal Constitucional acabaria por se pronunciar, pela desconformidade de algumas normas do Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M e impor que o mesmo fosse alterado, por contrariar a Constituição da República portuguesa.

Perante esta decisão do Tribunal Constitucional, de imediato se ensaiou, uma vez mais sob o impulso do Governo Regional, a necessária alteração do Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M tendo a Assembleia Legislativa da Madeira aprovado, em sessão plenária de 22 de março de 2006, o Decreto Legislativo Regional que pretendia alterar o Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M, que aprovou o regime de Autonomia Administração e Gestão das Escolas da Madeira.

De acordo com, (Alves, 2012, p. 183) refere Lima, quando este afirma que: “(...) as políticas revolucionárias nas escolas foram insuficientes para mudar a administração centralizada (...)” e sendo as : “(...) propostas reformadoras igualmente derrotadas nos seus propósitos descentralizadores e autonómicos (...)”, então “(...) dificilmente decisões pós reformistas, tipicamente fragmentárias se sucederão, especialmente quando os princípios não são claros, as hesitações políticas visíveis e as oposições internas se manifestam (...)” (2000:74).

Alves, refere que Formosinho & Machado, consideram que a situação atual resultou de um longo processo de discussões, pelo que o Modelo atual não deverá ser considerado o resultado, mas o ponto de partida, para criar um modelo verdadeiramente descentralizado. Caso contrário, ficaremos pela retórica, o que contribuirá para confirmar a ideia, que se vem alicerçando “de que é possível produzir textos legislativos de uma progressividade exemplar, sem, no entanto, mudar nada de substancial.

Também (Barroso, 2001, p. 89) se mantém cético pois entende que a mudança da escola tem de ocorrer a diversas dimensões, para que se torne um lugar político. Assim, tem de seguir uma lógica comunitária, em vez da estatal, uma lógica de autonomia e não de dependência, lógicas de implicação parceria e diversidade, em substituição de lógicas de subordinação, isolamento e homogeneidade.

Segundo, (Alves, 2012. p. 185) afirma que as administrações públicas de muitos países da OCDE, num período que é coincidente, grosso modo, com os anos setenta do século

passado, é sensivelmente, até finais daquele século, iniciaram uma incursão naquilo a que veria ser conhecido por Modelo Gestionário.

Este modelo caracterizou-se por apontar para um Estado minimalista e por se afirmar a necessidade de implementar políticas públicas de forma eficiente.

De acordo com, (Alves, 2012, p. 189) (...) a evolução da administração das escolas dependerá assim, na Madeira, em grande parte, da mobilização e do posicionamento que venham a tomar todos os parceiros educativos esta tem de conviver pais, representantes dos interesses socioeconómicos, culturais e científicos, autarquias, para além dos professores, alunos é, claro, da própria administração educativa.

Na essência, pugna-se por uma visão regional que, promovendo uma política educativa autonómica própria que, mais determinada do que a decretar uma reforma ou um modelo jurídico de organização regional, construa os alicerces para uma permanente construção organizacional, em contínua articulação entre a administração educativa regional e as escolas, não descurando nestas os parceiros que as integram e, sobretudo, os atores que diariamente as fazem funcionar.

A Madeira tem um passado histórico marcado por várias formas de administração. Desde o seu povoamento no século XV, a ilha foi governada diretamente pelo Reino de Portugal, passando por várias fases até alcançar a sua autonomia atual. Desde a sua descoberta em 1419 por João Gonçalves Zarco e Tristão Vaz Teixeira, a Madeira foi integrada ao Reino de Portugal. Nos séculos seguintes, teve uma administração própria, mas sempre dependente da coroa.

A Madeira tem um sistema político-administrativo baseado em dois órgãos principais:

A Assembleia Legislativa da Madeira, composta por deputados eleitos pelos cidadãos madeirenses, tem o poder de aprovar leis regionais em áreas da sua competência, fiscaliza o Governo Regional e aprova o orçamento da Região.

O Governo Regional, liderado pelo Presidente do Governo Regional, que é escolhido pelo partido ou coligação com maioria na Assembleia, responsável pela administração pública e pela implementação das políticas regionais.

Atualmente, a governação tem sido dominada pelo PSD-Madeira desde 1976, com breves momentos de coligações e oposição mais forte.

A Madeira tem um grau de autonomia que lhe permite gerir vários setores, embora algumas áreas continuem sob responsabilidade do Estado português, de acordo com a Direção Regional de Estatística;

- 1- A Madeira pode legislar e administrar políticas regionais em: educação e cultura saúde, transportes e infraestruturas, turismo e desenvolvimento económico, ordenamento do território, proteção civil e ambiente.
- 2- Ainda existem setores que permanecem centralizados em Lisboa: defesa e forças armadas, justiça e tribunais superiores e política externa e relações internacionais, regulação financeira e Banco de Portugal.

Este equilíbrio entre autonomia e dependência nacional gera, por vezes, debates sobre a necessidade de maior descentralização.

A relação com o Estado Português, apesar da autonomia, a Madeira continua ligada ao Governo da República de várias formas:

Dependência financeira, grande parte do orçamento regional vem de transferências do Estado português e de fundos da União Europeia.

Negociações políticas, o governo regional precisa frequentemente negociar com Lisboa, especialmente para financiamento de projetos.

Conflitos institucionais, em alguns momentos, a Madeira criticou o Governo da República por limitar investimentos ou atrasar fundos regionais.

Nos últimos anos, houve pedidos para um reforço da autonomia e até algumas discussões sobre uma possível revisão constitucional que poderia ampliar os poderes da região. A economia madeirense é baseada em setores estratégicos, mas enfrenta desafios para crescer de forma sustentável.

CAPTULO V

AS OPÇÕES METODOLÓGICAS E DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS

5.1 Definição das questões de investigação

Antes de se iniciarmos a construção dos instrumentos de recolha de dados, é essencial definir claramente as questões de investigação que guiam o estudo. No facto deste estudo de caso sobre as práticas de autonomia escolar, as questões de investigação centrais podem incluir:

Como é que as escolas da RAM exercem e implementam a autonomia escolar nas dimensões pedagógica e administrativa?

Quais os fatores que facilitam ou dificultam a implementação da autonomia escolar nas escolas da RAM?

De que forma a autonomia escolar contribui para o desempenho educativo e para a satisfação dos atores escolares?

Quais as perceções dos gestores, professores e outros atores escolares sobre o impacto da autonomia na organização e funcionamento das escolas?

Com base nestas questões, os instrumentos de recolha de dados devem ser desenhados para fornecer respostas detalhadas, assegurando que cada instrumento está alinhado com os objetivos do estudo.

5.2 Abordagem metodológica

Neste capítulo descrevemos as opções metodológicas adotadas e os instrumentos de recolha e análise de dados utilizados na investigação sobre as "Práticas de afirmação da autonomia escolar: estudo de caso em duas escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM)".

A escolha das metodologias e dos instrumentos de investigação foi feita com o objetivo de proporcionar uma compreensão profunda das práticas de autonomia escolar, considerando as particularidades do contexto insular madeirense. O estudo centrou-se em analisar como duas escolas da RAM interpretam e implementam a autonomia, os desafios enfrentados, e as oportunidades que emergem da sua prática.

A abordagem metodológica desta investigação é qualitativa, com base em estudos de caso múltiplos. A metodologia qualitativa foi escolhida porque permite explorar em profundidade as experiências, percepções e práticas dos atores envolvidos na gestão escolar, oferecendo uma visão detalhada e contextualizada das práticas de autonomia nas escolas selecionadas.

A metodologia quantitativa foi uma opção, de forma a termos uma percepção da realidade escolar das duas escolas em estudo e ficarmos cientes de uma realidade dos dois espaços escolares.

A abordagem quantitativa vai permitir uma análise objetiva e estruturada das práticas de autonomia escolar. Este método possibilita a medição de variáveis-chave e a identificação de padrões e tendências que caracterizam as práticas de autonomia em diferentes escolas.

A metodologia quantitativa permite a recolha e análise de dados de forma padronizada, promovendo uma maior fiabilidade e comparabilidade dos resultados. No contexto deste estudo, esta abordagem revelou-se essencial para captar a percepção de diferentes intervenientes escolares, como diretores, professores e alunos, através de instrumentos mensuráveis.

A investigação pretende analisar como as práticas de autonomia escolar são implementadas e percebidas, o que requer uma amostra representativa e dados que permitam inferir tendências em contextos específicos. A metodologia quantitativa é ideal para responder a estas questões de forma abrangente e com rigor estatístico.

A escolha deste método alinha-se com a necessidade de mapear as práticas de autonomia escolar na Madeira, possibilitando a obtenção de evidências empíricas que sustentem conclusões generalizáveis dentro do contexto estudado.

Apesar de o estudo ser focado em duas escolas (natureza de estudo de caso), a metodologia quantitativa possibilita a comparação entre diferentes realidades escolares e a extrapolação de padrões para contextos semelhantes.

5.2.1 Seleção das escolas

Para este estudo de caso, foram selecionadas duas escolas da RAM, com características diferenciadas em termos de localização geográfica (uma escola localizada numa área urbana e outra numa área rural), dimensão (escolas de diferentes tamanhos) e contexto socioeconómico, diferentes. Esta diversidade permitiu capturar diferentes realidades de implementação da autonomia escolar, oferecendo uma compreensão mais rica e variada do fenómeno.

O nosso estudo de caso envolve duas escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM) e tem como objetivo analisar e avaliar as práticas de afirmação da autonomia escolar nessas instituições.

Quando abordamos a temática, “autonomia escolar” refiro-me à capacidade das escolas de tomar decisões e gerir seus próprios recursos, políticas e práticas pedagógicas. É um princípio fundamental no contexto educacional, depois reconhecer a importância de permitir que as escolas sejam responsáveis pela sua própria gestão e tomada de decisões, de acordo com as necessidades e realidades locais.

A autonomia escolar é um princípio fundamental no sistema educativo que visa dar às escolas a capacidade de tomar decisões e implementar práticas de acordo com as suas necessidades específicas. Hoje escolher duas escolas, uma no Funchal e outra em Câmara Lobos, para discutir as práticas de afirmação da autonomia escolar, não é apenas por estarem em contextos socioeconómicos diferentes.

O Funchal é a capital da Região Autónoma da Madeira e concentra uma diversidade de recursos, instituições e oportunidades educacionais. A escola do Funchal pode tirar proveito dessa localização privilegiada para promover parcerias com organizações locais, como museus, universidades e empresas, ampliando assim a experiência de aprendizagem dos alunos.

A escola de Câmara de Lobos geograficamente situada numa zona conhecida pelo seu ambiente rural e de tradições. Num ambiente mais próximo e unido, a escola em Câmara Lobos pode facilitar o envolvimento dos pais e da comunidade no processo educativo, organizando reuniões e eventos que promovam a troca de conhecimentos entre a escola e a comunidade local, fortalecendo assim os laços de cooperação e o sentimento de responsabilidade partilhada.

5.3 Instrumentos de recolha de dados

A operacionalização envolveu a construção e aplicação de instrumentos quantitativos, como questionários, direcionados aos principais atores escolares (ex.: presidentes, professores, alunos, encarregados de educação). Yin (2003) afirma que "o uso combinado de métodos quantitativos e qualitativos permite obter uma visão mais abrangente do fenómeno estudado", justificando a escolha dos questionários como forma de recolha de dados estruturados.

Os questionários foram elaborados com base em indicadores-chave de autonomia escolar, abrangendo dimensões como gestão pedagógica e administrativa. Segundo Stake (1995), "a percepção dos participantes é essencial para compreender a realidade do contexto estudado", reforçando a importância de captar as percepções de diferentes grupos dentro da escola.

Foi utilizada uma amostragem intencional para selecionar duas escolas da Madeira que apresentassem características contrastantes em termos de contexto socioeconómico e organizacional. Esta seleção permitiu comparar diferentes realidades e enriquecer a análise. Yin (2009) argumenta que "a escolha criteriosa dos casos estudados permite aprofundar a análise e compreender variações contextuais", o que valida a opção por escolas distintas para melhor compreender a autonomia escolar em diferentes contextos.

Foram selecionados todos os presidentes dos principais órgãos de gestão (Executivo, Pedagógico e Conselho da Comunidade Educativa) de cada escola, através de uma entrevista, e aplicado um questionário aos representantes dos encarregados de educação de algumas turmas, bem como a todos os professores e a alunos selecionados via Google Forms. Stake (1995) ressalta que "os estudos qualitativos devem dar voz aos participantes e captar a diversidade de percepções que influenciam as práticas", justificando a inclusão de múltiplos atores escolares no processo de recolha de dados.

Quando se investiga as práticas de afirmação da autonomia escolar, na Madeira, é importante utilizar instrumentos de recolha de dados que permitam captar as dinâmicas, percepções e práticas em diferentes níveis. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os presidentes dos órgãos de gestão das duas escolas, bem como com os representantes dos encarregados de educação. Aos professores e alunos foi aplicado um questionário com o objetivo de compreender como cada grupo percebe e aplica as práticas de autonomia escolar no seu respetivo estabelecimento de ensino. Yin (2011) defende que

"a utilização de múltiplas fontes de evidência permite uma visão mais holística e aprofundada do fenómeno estudado", o que valida a abordagem adotada na recolha de dados.

Os questionários aplicados a todos os professores e alunos implicavam que os mesmos respondessem sim ou não às questões colocadas, permitindo obter dados quantitativos e qualitativos sobre as práticas e os desafios relacionados com a autonomia. Stake (1995) afirma que "a análise qualitativa exige que os dados sejam segmentados e organizados em unidades de significado que representem aspetos distintos do fenómeno estudado", evidenciando a importância de recolher diferentes tipos de dados para uma análise mais detalhada.

Na análise documental, houve a preocupação de ler e interpretar os projetos educativos das escolas, os planos anuais de atividade, os regulamentos internos e os relatórios de autoavaliação, com o objetivo de identificar os marcos normativos e práticos que fundamentam a autonomia escolar. Yin (2003) destaca que "a análise documental complementa outras formas de recolha de dados, permitindo contextualizar e validar informações obtidas por meio de entrevistas e questionários", demonstrando a relevância dessa fase da investigação.

A combinação de instrumentos é essencial para capturar a complexidade do tema, garantindo uma análise rica e multidimensional das práticas de afirmação da autonomia escolar no contexto específico das escolas da RAM. Yin (2018) argumenta que "a triangulação metodológica aumenta a validade dos resultados e permite uma compreensão mais profunda dos fenómenos sociais complexos", o que confirma a importância de utilizar diferentes métodos para validar as descobertas do estudo.

Segundo, (Fortin 1999, p.18) a investigação é, portanto, um método de aquisição de novos conhecimentos. Mas, as definições que apresentámos encerram todas elas noções de rigor e de sistematização.

Os questionários foram aplicados presencialmente, dependendo das condições de acesso e disponibilidade dos participantes, no entanto devo salientar que todos mostraram-se dispostos para colaborar da melhor maneira possível, com exceção da Presidente do Conselho Pedagógico da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, que até a data não respondeu à entrevista nem deu nenhuma justificação.

Os dados foram recolhidos ao longo de um período de dois meses, garantindo tempo suficiente para uma amostragem significativa, a qual se pretendia. A aplicação dos questionários foi realizada de forma confidencial, assegurando a integridade e anonimato dos dados, em conformidade com os princípios éticos da investigação."

Os dados quantitativos foram tratados com recurso a software estatístico (tabelas Word, Excel e PowerPoint), utilizando análises descritivas e inferenciais para interpretar os resultados. (ver apêndice 5).

As análises descritivas permitiram identificar tendências gerais sobre as práticas de autonomia.

A presente tese de dissertação, que estamos a trabalhar tem como objetivo investigar as práticas de afirmação da autonomia escolar em duas escolas da Região Autónoma da Madeira. A autonomia escolar é um conceito central na gestão educacional, pois preconiza a capacidade das escolas de tomar decisões autónomas relacionadas à sua administração, currículo e pedagogia.

Pretendemos, conhecer, investigar e avaliar as práticas da afirmação da autonomia em duas escolas, da Região Autónoma da Madeira e verificar, analisar e identificar como o Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M de junho, orienta e estabelece as práticas de afirmação da autonomia escolar nas duas escolas em estudo, na perspetiva dos professores alunos e encarregados de educação.

O Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M altera o Decreto Legislativo Regional nº 4/2000/M, de 31 de janeiro, que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino Público da Região Autónoma da Madeira.

De acordo com o preâmbulo do Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, O modelo de autonomia, administração e gestão das escolas, constitui um passo importante na valorização de cada escola num reforço das suas competências nos domínios pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional no quadro do seu projeto educativo e nenhum reconhecimento por parte da administração educativa das escolas como núcleo estruturante das políticas de educação.

Pretendemos identificar os desafios e as estratégias de implementação da autonomia escolar, avaliar os resultados da autonomia e descentralização na educação nas duas escolas em estudo em relação às características do ensino e gestão dos recursos educacionais.

Assim, o Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M e tendo em conta a experiência colhida determina, no entanto, a melhoria do modelo, consubstanciado dos princípios de democraticidade, participação e intervenção comunitária previstos na Constituição da República portuguesa e na Lei de Bases do Sistema Educativo numa perspetiva de valorização da escola pública e dos seus atores.

Ainda e de acordo com este Decreto Legislativo Regional “É neste quadro de descentralização da administração educativa e conseqüente autonomia das escolas, numa perspetiva de decidir «com e não sobre», que se sublinham os princípios democráticos de participação e de exercício de cidadania crítica, princípios estes distintos de meras técnicas de gestão que sublinham a execução das decisões superiormente tomadas por outros”.

Nestes tempos de constante evolução na educação, caracterizado pela pesquisa de uma autonomia e do aprimoramento da qualidade do ensino, a prática de afirmação da autonomia escolar nas instituições de ensino tem vindo a desempenhar um papel relevante. No entanto, é evidente que a implementação e os impactos dessas práticas variam significativamente entre as escolas. Perante isto, o problema central desta pesquisa é como as duas escolas da Região Autónoma da Madeira, implementam e influenciam a autonomia escolar e quais são os fatores que contribuem para essa variação nas práticas de autonomia entre escolas da RAM?

A escolha deste tema “Práticas de afirmação de autonomia escolar”, deve-se essencialmente à vontade de analisar, avaliar e concluir se estas duas escolas em estudo, efetivamente cumpriam com os preconceitos vigentes no Decreto-Lei Regional nº 21/2006/m de 21 de junho, mas pretendia ir “mais para além” do que estava estipulado na legislação e saber efetivamente se e como as escolas cumpriam com essas práticas de autonomia e como as ponham em prática.

Para cumprir essa tarefa li cuidadosamente todos os documentos inerentes ao funcional das duas escolas tais como: Projeto Educativo de Escola, Projeto Anual de atividades, Regulamento Interno e Projeto da Comunidade Educativa. Esta pretensão era essencial para ter um conhecimento mais profundo da dinâmica das duas escolas e sobretudo para começar a estruturar as perguntas que seriam realizadas aos professores, alunos e representantes dos encarregados de educação, bem como estruturar as entrevistas que seriam feitas aos presidentes do Conselho Executivo, do Conselho Pedagógico e aos Presidentes do Conselho da Comunidade Educativa.

Fortin; M, cita por exemplo, Seaman (1987, p. 17) definir a investigação como um processo sistemático de coleta de dados observáveis e verificáveis, a partir do mundo empírico (o que nós conhecemos através dos nossos sentidos), com vista a descrever, explicar e prever ou controlar fenómenos.

Para garantir uma investigação robusta, é importante selecionar os instrumentos de recolha de dados que permitam explorar o tema com profundidade e que sejam adequados ao contexto de estudo. No caso do estudo de caso em duas escolas da RAM, os seguintes instrumentos foram escolhidos:

Entrevistas semiestruturadas, aos presidentes dos principais órgãos de gestão das duas escolas;

Questionários aos professores, alunos e representantes dos encarregados de educação;

Análise documental, (Projeto Educativo de Escola, Plano Anual de Escola, Plano Anual de Atividades, Regulamento Interno e Relatório de Autoavaliação).

As entrevistas semiestruturadas foram selecionadas como um dos principais instrumentos de recolha de dados devido à sua flexibilidade e capacidade de captar as perceções e experiências dos participantes. Este tipo de entrevista permite explorar as respostas em profundidade, enquanto segue um guião que assegura a cobertura de tópicos centrais.

Foram identificados os principais atores escolares que teriam informações relevantes sobre as práticas de autonomia. Estes incluíram os presidentes, professores, alunos, membros dos conselhos escolares e representantes dos pais.

O guião de entrevista foi construído com base nas questões de investigação e nas áreas-chave da autonomia escolar (autonomia pedagógica e administrativa).

Antes da aplicação das entrevistas nas duas escolas selecionadas, foi conduzido um teste piloto do guião com dois professores e dois alunos, que pertenciam às escolas em estudo. O objetivo foi verificar a clareza das perguntas e a capacidade do guião em gerar respostas detalhadas e pertinentes.

5.4 Leitura e análise de dados

De acordo com, a análise de conteúdo de Laurence Bardin (2013), o foco do estudo de caso é compreender não tanto a implementação formal da autonomia, mas sim como essa autonomia se manifesta no dia a dia na comunidade escolar.

A escolha deliberada da análise documental como instrumento complementar, indica-nos que houve a preocupação em proceder à triangulação de dados e verificou-se uma consistência entre as práticas vivenciadas (nas entrevistas) e as práticas formalmente registadas (nos documentos institucionais).

Segundo, Birdan (2013) podemos identificar códigos como “autonomia na prática”, “análise documental”, “práticas escolares”, “políticas institucionais” e “consistência entre discurso e prática”.

A escolha da análise documental revela uma intenção metodológica de procurar uma verificação empírica, onde os documentos servem para confirmar ou questionar as declarações dos sujeitos.

A utilização de entrevistas e análise documental evidencia uma preocupação metodológica com a triangulação, o que fortalece a validade dos resultados. O fato de nós termos recorrido a documentos oficiais permite identificar se as políticas e regulamentos realmente orientam ou refletem as práticas vivenciadas pela comunidade.

Utilizando os princípios de Bardin, consideramos que houve uma preocupação metodológica sólida, definindo claramente os objetivos, as categorias de análise (práticas quotidianas e documentos institucionais), estabelecendo um procedimento de verificação entre o que é declarado e o que está formalizado. Essa estratégia permite não só a análise aprofundada da prática da autonomia, mas também a identificação de eventuais discrepâncias que podem apontar para desafios ou contradições na implementação dessa autonomia no ambiente escolar.

O estudo de caso que estamos agora a trabalhar, teve como principal objetivo, compreender melhor não propriamente como a autonomia estava a ser implementada, mas acima de tudo saber de que forma a comunidade colocava em prática essa autonomia em práticas no seu dia a dia, quer nas reuniões, na sala de aula, no recreio e em todo o estabelecimento de ensino.

A análise documental foi escolhida como instrumento complementar, uma vez que permite obter uma visão formal das práticas de autonomia através da análise de documentos institucionais. Este instrumento é particularmente útil para verificar a consistência entre as práticas declaradas pelos atores escolares nas entrevistas e as práticas documentadas nas políticas e regulamentos escolares. Os documentos consultados nas duas escolas foram: O Projeto Educativo de Escola (PEE), O Plano Anual de Escola (PAE), o Plano Anual de Atividades (PAA), o Regulamento Interno De Escola (RIE) e o Relatório de Autoavaliação (RAA).

De acordo com Fortin (1999, p.22) os métodos de investigação harmonizam se com os diferentes fundamentos filosóficos, que se portam as preocupações e as orientações de uma investigação. Decorrente das questões colocadas, certas investigações implicam necessariamente uma discussão dos fenómenos em estudo, outras uma explicação sobre a existência de relação entre fenómenos ou ainda a predição ou o controlo dos fenómenos. Os dois métodos de investigação que concorrem para o desenvolvimento do conhecimento são o método quantitativo com a do método qualitativo.

Segundo Fortin (1999, p.59) o ponto de partida de qualquer investigação consiste em escolher um domínio de interesse em transpô-lo para uma questão que poderá ser estudada. As fontes de inspiração incluem os trabalhos de investigação anteriores as observações e experiências profissionais, os quadros teóricos, as conferências sobre os resultados da investigação e as prioridades para a investigação.

O tema escolhido para a nossa dissertação, implicava que várias questões fossem levantadas para aflorar de que forma as escolas estavam a cumprir com as práticas de autonomia, após uma leitura de anteriores trabalhos relacionados com a autonomia escolar, sobretudo de Mestrados e livros relacionados com o tema, comecei a estruturar melhor as nossas ideias. A elaboração das perguntas não foi uma tarefa fácil, pois nós pretendíamos que o entrevistado estivesse calmo e ciente das respostas que estava a fornecer, pois era muito importante a sua participação, mas sobretudo a sua imparcialidade.

Segundo, Fortin (1999, p. 73) rever a literatura equivale a fazer o balanço do que foi escrito no domínio da investigação em estudo. Por mais interessantes que sejam as questões de investigação não poderão ser abordadas sem ter em conta os conhecimentos adquiridos no domínio da investigação escolhida.

Fortin, parafraseando Talbot, 1995, diz que as questões de investigação são as premissas sobre as quais se apoiam os resultados da investigação. São enunciados interrogativos preciosos, escritos no presente, e que incluem habitualmente uma ou duas variáveis assim como a população estudada.

A revisão da literatura, foi sempre realizada, com a tarefa de compreender melhor o que estava a investigar e dava-me pistas sobre os próximos passos que poderia seguir, por isso realizava uma leitura atenta sobre o que já estava feito e procedia a melhoramentos sempre que fosse pertinente realizar, deste modo posso melhorar o meu trabalho e torná-lo mais compreensível e fundamentado.

Segundo, (Yin, 1994) o estudo de caso consiste numa investigação aprofundada de um indivíduo, de uma família de um grupo ou de uma organização. É empreendido para responder às interrogações sobre um acontecimento ou um fenómeno contemporâneo sobre o qual existe pouco ou nenhum controlo.

Segundo, (Fortin 1999, p. 245) A entrevista e o questionário são os métodos de colheita de dados corretamente utilizados. Permite acolher informações junto dos participantes relativas aos factos, às ideias aos comportamentos, às preferências aos sentimentos, às expectativas e às atitudes.

A entrevista e o questionário apoiam-se nos testemunhos dos sujeitos, não tendo geralmente o investigador acesso não ao material que o participante consente fornecer-lhe.

Muitos dos entrevistados remetem as suas respostas para a legislação em vigor, isso torna o trabalho do investigador um pouco mais difícil, uma vez que o que estamos à espera são de respostas diretas à pergunta formulada.

Ainda e de acordo com (Fortin 1999, p. 245) A entrevista é um modo particular de comunicação verbal que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objetivo de poder dados relativos às questões de investigação formuladas. Trata-se de um processo planificado, de um instrumento de observação que exige dos que os executam uma grande disciplina.

A entrevista apresenta a vantagem de ser de utilização geral em quase todos os setores da população, contrariamente aos questionários que convém, mas para as pessoas que têm uma escolaridade média.

Neste nosso estudo de caso, reuni todos os dados (entrevistas, questionários, documentos) em categorias ou temas principais relacionados à autonomia escolar. Após uma análise minuciosa, digitalizei, transcrevi e organizei todos os documentos, em formato digital e em papel para melhor facilitar a observação de todo o trabalho recolhido.

Identificamos temas a partir da revisão da literatura sobre autonomia escolar, como; gestão administrativa, planejamento pedagógico; participação da comunidade educativa e deixei espaço para temas que pudessem surgir durante a realização da análise do trabalho.

Na análise temática, agrupamos dados sob temas comuns, como; práticas de autonomia escolar; estratégias e atividades implementadas; barreiras enfrentadas pelas escolas e quais os efeitos percebidos pelos professores e pelos alunos, aquando da realização do inquérito.

Discutimos os resultados à luz da literatura e da teoria sobre autonomia escolar e avaliamos as implicações das práticas observadas para a política educacional e a gestão escolar.

As outras vantagens incluem taxas de respostas mais elevadas que as obtidas pelo emprego do questionário e o seu envio pelo correio eletrónico, o fato de que os erros de interpretação são mais facilmente detetáveis, uma maior eficácia na descoberta de informações sobre temas complexos e carregados de emoção, assim como análise de sentimentos.

Ao pensar no início da nossa investigação, pensamos em elaborar um questionário para os principais órgãos da escola, obtendo assim, mais matéria-prima para conseguir mais dados que nos ajudassem a encontrar quais as práticas de autonomia escolar, estariam mais patentes e nas quais os entrevistados se pudessem rever mais, uma vez que eles eram os principais estratégias, para colocar numa prática real dentro da sua instituição de ensino.

Quanto aos questionários, o que nós pretendíamos era obter o máximo de respostas da população, quer de professores e de alunos, por isso dinamizei as perguntas no google forms de forma prática e ágil, para que, todos pudessem responder de uma forma simples, sim ou não, no entanto e atendendo à população das duas escolas nem todos tiveram tempo para responder, o que acontece normalmente neste tipo de investigação.

Segundo, (Fortin 1999, p.252) As questões de escolha fixa são apropriadas quando a extensão das respostas é conhecida e limitada.

De acordo com, (Fortin 1999, p. 254) de uma forma geral, os questionários e as entrevistas são utilizadas para obter informações factuais. No entanto, os investigadores estão também interessados em estudar as opiniões dos sujeitos as suas perceções e as suas atitudes.

De facto ao entrevistar os presidentes dos principais órgão de gestão, ficamos com um perspectiva ideológica diferentes de cada um deles, mas agi sempre de forma correta, cordial, assertiva e profissional, no entanto havia entrevistados que demonstravam uma maior motivação e um grande compromisso, em demonstrar que a sua instituição estava a cumprir com as normas de autonomia e que no dia a dia faziam tudo para colocar em prática as várias formas de implementar uma autonomia mais participativa para todos.

Ao tratar e analisar os dados, que estão o VI capítulo da minha dissertação, não consegui fazer uma tabela gráfica onde consta-se todas as perguntas, por isso tive de recolher todas as percentagens das respostas, respondidas pelos professores e alunos e elaborar uma tabela no PowerPoint (ver apêndice 5), onde é possível ler a pergunta e vislumbrar o número de participantes que colaboraram na investigação.

Robert E. Stake (2007, p.24) refere que segundo Fred Erickson, um dos mais respeitados especialistas que escrevem sobre estudos qualitativos, é característica mais distinta da investigação qualitativa é a sua ênfase na interpretação.

Segundo, Fred Erickson interpretação é uma parte essencial de toda a investigação. Estou pronto a discordar quando alguém afirma que há mais interpretação na investigação qualitativa do que na quantitativa - mas a função do investigador qualitativa durante a recolha dos dados é manifestamente sustentar uma interpretação rigorosa.

De acordo com, (Robert E. Stake 2007, p. 31) afirma que algumas pessoas têm a ideia de que o trabalho de campo naturalista se resume a manter o olho vivo, é estar aberto a novas impressões. Mentes abertas e olho vivo são importantes, mas o bom estudo de caso depende da disciplina.

Realizar um estudo de caso, é necessário estar muito atento a todos os pormenores, o rigor que é preciso implementar deve ser meticuloso e seguir as características de um estudo de caso, desde a investigação, a revisão da literatura, a consulta de outras teses de Mestrado ou de Doutoramento, as obras literárias que são precisas consultar, a análise e a demonstração dos resultados.

De acordo com o mesmo ator, o planejamento de toda a investigação requer organização conceptual, ideias para exprimir a compreensão necessária, pontos conceptuais a partir daquilo que já é conhecido, estruturas cognitivas para orientar a recolha de dados e linhas gerais para apresentar as interpretações a outros.

De acordo com, (Robert E. Stake 2007, p. 32) o mesmo opta por usar problemas como a estrutura conceptual - e perguntas para as questões problemáticas com as nossas principais perguntas de investigação - para chamar a atenção para a complexidade e a contextualidade. Também utilizamos, porque na identificação dos temas chamar a atenção para problemas e preocupações.

Ainda segundo o mesmo autor, num projeto de investigação qualitativa, os problemas emergem crescem e morrem. Na investigação quantitativa, à medida que uma questão problemática se torna mais refinada o importante, inicia-se o estudo paralelo o subsequente, o estado atual mantém e intatos os problemas.

Robert E. Stake (2007, p.37) refere que no excelente resumo sobre a natureza do estudo qualitativo no Handbook of Research on Teachig de Wittrock, Frederick Erickson (1986) defendeu que a característica principal da investigação qualitativa é a centralidade da interpretação. Ele disse que as descobertas não são tanto “descobertas”, mas antes “asserções”.

De acordo com, (Robert E. Stake, 2007, p 58) a função da investigação não é necessariamente mapear e conquistar o mundo, mas sim sofisticar a sua contemplação. É suposto que haja “discrição densa”, “compreensão experimental” e “realidades múltiplas” dos estudos de casa de carácter qualitativo.

Segundo o mesmo autor, o mesmo refere que uma das principais qualificações dos investigadores qualitativos é a experiência. Acrescida à experiência de olhar e de pensar normalmente, experiência do investigador qualitativa é de saber o que leva a uma compreensão significativa, reconhecendo boas fontes de dados, e conscientemente e inconscientemente testar a veracidade dos seus olhos e robustez das suas interpretações.

Segundo, (Robert E. Stake 2007, p. 81) o estudo de caso qualitativo raramente avança como inquérito, as mesmas perguntas a serem feitas a cada inquirido, pelo contrário, espera-se que cada entrevistado tenha tido experiências únicas virgula histórias especiais para contar. O entrevistador qualitativo deverá chegar com uma pequena lista de perguntas orientadas para

os problemas, possivelmente entregar até uma cópia ao inquerido, indicando que há a preocupação de cumprir alguns objetivos.

De acordo com o mesmo ator, e nenhum momento da investigação naturalista de casos, as técnicas qualitativas e quantitativas são menos semelhantes do que durante a análise. O investigador qualitativo concentra-se na circunstância, tentando fracioná-la e depois reconstituí-la mais significativamente - análise e síntese na interpretação direta. O investigador quantitativo busca um conjunto de circunstâncias, esperando que, a partir do agregado, surjam significados relevantes para os problemas.

Robert E. Stake (2007, p. 107) refere o papel que quero salientar primeiro é o papel do professor. É intenção de investigação e informar, trazer sofisticação ajudar a aumentar a competência e a maturidade, socializar e libertar. Estas também são responsabilidades do professor.

Evidentemente, o investigador tem a permissão, não, a obrigação de indicar como os resultados obtidos poderão ser extrapolados, como poderiam ser interpretados em circunstâncias diversas e como adaptam o discurso teórico. Mas os investigadores raramente respeitam esses limites com mais ou menos discricção, fazem todos os possíveis para convencer os leitores de que também eles devem acreditar naquilo que os investigadores passaram a acreditar.

Segundo, (Robert E. Stake 2007, p. 121) na nossa procura, tanto de rigor como de explicações alternativas precisamos de disciplina, precisamos de protocolos que não dependam apenas da simples intuição e das boas intenções de “fazer as coisas bem feitas”.

A construção dos instrumentos de recolha e análise de dados é um passo crucial para garantir a qualidade e a fiabilidade de uma investigação, especialmente em um estudo de caso sobre as práticas de afirmação da autonomia escolar.

Neste capítulo, é discutido o processo de conceção e desenvolvimento dos instrumentos utilizados para recolher e analisar os dados nesta dissertação, cujo tema central incide sobre "Práticas de afirmação da autonomia escolar: estudo de caso em duas escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM)". O objetivo é delinear um percurso claro e fundamentado para a construção dos instrumentos, garantindo que os mesmos respondem de forma adequada às questões de investigação e permitem a obtenção de dados ricos e relevantes.

5.5 Processo de construção da análise documental

Os documentos selecionados para análise incluíram projetos educativos de escola, planos anuais de escola, relatórios de autoavaliação e regulamentos internos sobre a organização escolar.

A análise documental foi conduzida com base em critérios definidos a partir das dimensões da autonomia escolar. Por exemplo, foram analisados documentos que demonstrassem o grau de liberdade das escolas para decidir sobre currículos, gestão de recursos humanos, entre outros.

Os dados obtidos a partir da análise documental foram cruzados com as informações recolhidas nas entrevistas, permitindo uma validação dos achados e uma melhor compreensão das práticas de autonomia.

De acordo com Bardin (2013) a transcrição integral permite uma análise exaustiva do conteúdo, favorecendo a imersão no material e garantindo que nenhum dado relevante seja perdido. No entanto neste estudo de caso, vamos fazer uma análise às entrevistas efetuadas, isso se alinha com a fase de pré-análise proposta por Bardin, que envolve uma leitura flutuante para obter uma visão geral dos dados.

A categorização dos dados em dimensões específicas da autonomia escolar representa a fase de exploração do material, onde os dados brutos são organizados em categorias temáticas. Bardin enfatiza que essa codificação pode ser aberta (emergindo dos dados) ou fechada (baseada em categorias pré-definidas), e no caso agora apresentado, parece existir uma combinação das duas abordagens.

A análise temática é um método clássico de tratamento dos resultados na análise de conteúdo. Segundo, Bardin (2013) essa técnica permite a identificação de temas centrais, organizando os dados de forma comparativa e estruturada. Isso possibilita a construção de inferências a partir dos padrões que emergem da investigação. Nesta nossa investigação procedeu-se à organização dos dados, mas não houve a preocupação de comparar duas realidades distintas, aliás não era um dos objetivos aquando da formalização deste estudo de caso.

A triangulação de entrevistas, questionários e documentos reforça a confiabilidade e validade dos resultados, uma prática recomendada por Bardin para minimizar inclinações

interpretativas. Esse cruzamento de fontes garante que as conclusões sejam mais sólidas e reflitam com maior precisão a realidade investigada.

As entrevistas foram analisadas na íntegra, o que permitiu uma leitura aprofundada e a identificação de padrões e temas recorrentes.

Os dados foram codificados em categorias relacionadas com as dimensões da autonomia escolar. Estas categorias incluíram temas como: autonomia curricular, gestão de recursos humanos, desafios à implementação da autonomia e impacto da autonomia na qualidade do ensino.

Após a codificação inicial, foi realizada uma análise temática, onde os dados foram agrupados em grandes temas que emergiram da investigação. Esta etapa permitiu uma visão mais estruturada das práticas de autonomia nas duas escolas estudadas.

A triangulação dos dados obtidos nas entrevistas, questionários e documentos foi utilizada para validar os resultados, assegurando que os achados eram consistentes e que refletiam a realidade das práticas de autonomia nas escolas.

5.6 Considerações Éticas

Durante todo o processo de construção e aplicação dos instrumentos de recolha de dados, foi assegurado o cumprimento dos princípios éticos da investigação. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo e deram consentimento informado para a sua participação. Além disso, garantiu-se a confidencialidade dos dados e o anonimato dos participantes.

Todos os participantes (professores, alunos, gestores, pais) deram consentimento informado, compreendendo os objetivos, métodos e possíveis impactos do estudo.

Os dados dos participantes foram anonimizados para evitar identificação. Qualquer informação sensível recolhida foi devidamente protegida e usada apenas para fins do estudo.

Neste estudo de caso houve o cuidado evitar preconceitos na análise dos dados. Considero que garantimos as diferentes perspetivas fossem bem representadas dentro da escola.

Tentamos avaliar se o estudo poderia gerar impacto positivo ou negativo na dinâmica das escolas. Evitei situações que pudessem gerar conflitos ou tensões entre os participantes. Os resultados foram comunicados de forma clara e acessível a todas as partes interessadas.

Consideramos importante que as escolas estudadas possam beneficiar da investigação, promovendo reflexões e melhorias.

CAPITULO VI

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A tabela abaixo construída, tem como base aferir sobre o total de docentes que estavam em exercício de funções no ano letivo de 2022/23, nas duas escolas em estudo.

A tabela apresenta os dados referentes aos docentes em exercício durante o ano letivo 2022/23, distribuídos por categoria de contrato e pelo modo de ingresso (entrada por mobilidade interna), para as duas instituições de ensino, em estudo: a EB23 da Torre e a Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.

A maioria dos docentes (cerca de 91%) mantém o ingresso regular (vínculo), enquanto uma fração menor (9%) veio por mobilidade interna.

A Escola BS Gonçalves Zarco, com um número total maior de docentes, também apresenta uma proporção ligeiramente superior de entradas por mobilidade interna em comparação com a EB23 da Torre.

Em ambas as instituições, a categoria “Contratado(a)” não apresenta mobilidade interna (zero docentes ingressados por essa via), sugerindo que este grupo tem uma via de ingresso diferenciada, dado que a mobilidade interna se aplica prioritariamente aos docentes dos quadros de escola e zona pedagógica.

A análise da mobilidade interna permite identificar fluxos de docentes que podem estar relacionados a ajustes internos, necessidade de reposição ou estratégias de gestão de recursos humanos, ou aderentes a projetos de escola.

A EBS Gonçalves Zarco tem um contingente docente maior e uma maior quantidade absoluta (e relativa) de docentes ingressados por mobilidade interna, o que pode refletir diferenças nas políticas de gestão ou necessidades específicas da instituição.

Finalmente, a tabela fornece uma visão detalhada da composição do corpo docente e das dinâmicas de ingresso (particularmente a mobilidade interna) nas duas escolas, possibilitando análises comparativas e auxiliando na identificação de tendências ou necessidades de gestão na área de recursos humanos escolares.

Docentes em exercício 2022/23, por categoria e mobilidade

	Total Geral	Vínculo	Requisitados (Entrada por mobilidade interna)
3102201 EB23 da Torre	94	88	6
Contratado(a)	2	2	0
Quadro de Escola	50	46	4
Quadro de Zona Pedagógica	42	40	2
3103207 Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco	215	194	21
Contratado(a)	20	20	0
Quadro de Escola	95	79	16
Quadro de Zona Pedagógica	100	95	5
Total Geral	309	282	27

Tabela com os docentes em exercício de funções 2022-23, por categoria e mobilidade.

Fonte: OERAM

Abaixo estão duas tabelas, com o número de alunos por ciclo das duas escolas envolvidas no estudo de caso. Os dados recolhidos são desde o ano letivo 2016/17 até o ano 2022/23.

A tabela apresenta a evolução do número total de alunos matriculados na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos da Torre, distribuídos por três níveis de ensino (2º ciclo, 3º ciclo e Secundário) ao longo de vários anos letivos.

Há uma tendência de declínio no número total de alunos ao longo dos anos. Em 2016/17, o total foi de 632 alunos (199 + 388 + 45). Em 2022/23, o total caiu para 453 alunos (136 + 273 + 44). Apesar de uma pequena variação inicial, há uma clara tendência de queda, especialmente a partir de 2019/20. O 3º ciclo também apresenta um declínio contínuo, embora com uma ligeira recuperação em 2021/22, permanecendo em patamar inferior ao de 2016/17. No nível secundário os números oscilam um pouco mais, com um pico em 2017/18 seguido de uma tendência de redução e estabilização nos últimos anos.

O decréscimo do número total de alunos pode refletir mudanças demográficas, alterações nas políticas de ensino ou outros fatores externos (como alterações na oferta educativa ou

mudanças na dinâmica populacional). A redução no número de alunos, especialmente no 2º ciclo e no 3º ciclo, pode ter implicações para a gestão de recursos, planeamento de turmas e distribuição de professores.

Os dados permitem à direção da escola e aos responsáveis pela educação desenvolver estratégias para mitigar os efeitos do declínio, por exemplo, através de campanhas de atração de alunos ou ajustes na oferta educativa. A análise detalhada por ciclo também pode ajudar a identificar se o declínio é uniforme ou se há particularidades em cada segmento de ensino, possibilitando ações específicas.

A tabela evidencia uma tendência de diminuição no número total de alunos na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos da Torre ao longo dos anos letivos analisados. O declínio é mais acentuado no 2º e 3º ciclos, enquanto o nível secundário apresenta variações menores e alguma oscilação. Esses dados são fundamentais para o planeamento e a gestão escolar, auxiliando na identificação de desafios e na formulação de estratégias para a manutenção e eventual recuperação do número de alunos matriculados.

Escola básica dos 2º e 3º ciclos da Torre - Alunos

Ano letivo 2016/17			Ano letivo 2017/18		
2º ciclo	3º ciclo	Secundário	2º ciclo	3º ciclo	Secundário
199	388	45	186	335	63
Ano letivo 2018/19			Ano letivo 2019/20		
200	305	37	186	293	50
Ano letivo 2020/21			Ano letivo 2021/22		
159	273	48	157	284	44
Ano letivo 2022/23			Fonte: OERAM		
136	273	44			

Tabela com o total de alunos na escola básica dos 2º e 3º ciclos da Torre, nos respetivos anos letivos.

A tabela abaixo mencionada, apresentada os dados referentes ao total de alunos da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco (EBSGZ), distribuídos por níveis de ensino – 2º ciclo, 3º ciclo e Secundário – ao longo de vários anos letivos, conforme a fonte OERAM.

São apresentados os dados para os anos letivos de 2016/17 até 2022/23.

No ano letivo 2016/17, neste ano, o 3º ciclo possui o maior número de alunos, seguido pelo secundário e pelo 2º ciclo.

No ano letivo 2017/18, 2º ciclo apresenta um número semelhante ao ano anterior. Há uma leve redução no 3º ciclo e um aumento no secundário.

No ano letivo 2018/19, nota-se uma diminuição nos números do 2º e 3º ciclos, enquanto o secundário mantém um número elevado, ainda que inferior ao de 2017/18.

No ano letivo 2019/20, continua a tendência de decréscimo no 2º e 3º ciclos. No secundário, os números estabilizam-se, com uma ligeira variação.

Ano letivo 2020/21, há um recuo no número de alunos do 3º ciclo e secundário em comparação aos anos anteriores, embora o 2º ciclo apresente um ligeiro aumento em relação ao ano anterior.

Ano letivo 2021/22, continua a tendência de diminuição, sobretudo nos ciclos superiores (3º ciclo e Secundário), com números inferiores aos anos iniciais.

Ano letivo 2022/23, para o 2º ciclo há uma nova redução, o 3º ciclo mostra um ligeiro aumento em relação ao ano anterior (427 para 462) e o secundário mantém uma leve queda ou estabilização.

A tabela sugere uma tendência de decréscimo no número total de alunos, sobretudo nos níveis de 2º e 3º ciclos, o que pode refletir fatores demográficos, mudanças na oferta ou procura e possíveis alterações nas políticas educacionais.

No nível secundário, apesar de oscilações, há também uma tendência de redução ou estabilização em números inferiores aos anos iniciais.

A redução no número de alunos pode influenciar decisões relacionadas à alocação de recursos, redimensionamento de turmas e necessidade de ajustes no quadro de pessoal docente.

É importante analisar se a diminuição é reflexo de mudanças regionais demográficas ou se há fatores específicos que estão a impactar a procura por esta instituição. A escola pode precisar de estratégias para atrair novos alunos ou ajustar a oferta de ensino às necessidades atuais da comunidade.

A análise da tabela revela uma tendência geral de decréscimo no número de alunos na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco ao longo dos anos letivos analisados, com variações específicas entre os diferentes ciclos de ensino. Enquanto o 2º e os 3º ciclos apresentam uma queda mais acentuada, o nível secundário mostra oscilações, mas também uma tendência de redução ou estabilização com valores menores do que no início do período. Esses dados são importantes para informar decisões de gestão escolar, planeamento estratégico e possíveis adaptações nas políticas de recrutamento e oferta educativa.

Escola básica e secundária Gonçalves Zarco - Alunos

Ano letivo 2016/17			Ano letivo 2017/18		
2º ciclo	3º ciclo	Secundário	2º ciclo	3º ciclo	Secundário
297	617	495	299	586	525
Ano letivo 2018/19			Ano letivo 2019/20		
268	549	528	263	518	520
Ano letivo 2020/21			Ano letivo 2021/22		
281	467	466	285	427	410
Ano letivo 2022/23			Fonte: OERAM		
259	462	406			

Tabela com o total de alunos da EBSGZ, por anos letivos.

6.1 Análise dos questionários, realizados aos presidentes dos principais órgãos, nas duas escolas.

O questionário ao Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco procedeu-se de forma cordial e harmoniosa, foram abordados vários temas que a escola tem de enfrentar, mas com o empenho de todos os elementos que constituem o conselho executivo tudo será ultrapassado. Na opinião do Presidente do órgão de gestão da escola a mesma tem autonomia para resolver os vários problemas que são colocados no seu dia a dia, quer nos domínios pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, tendo em conta o seu projeto educativo de escola bem como dentro da definição da política traçada pelo conselho da comunidade educativa.

Os professores estão envolvidos na tomada de decisões sobre questões pedagógicas, através da sua representatividade nos órgãos de gestão intermédia e havendo uma elevada preocupação com a qualidade da comunicação interna. A escola também procura a participação ativa dos pares nas decisões escolares, dado que as contribuições dos encarregados de educação são sempre ouvidas e analisadas sendo que recentemente foi constituída uma associação de pais para poder reforçar as suas posições em sede do conselho da comunidade educativa.

De acordo com o presidente do conselho executivo da escola básica e secundária Gonçalves Zarco, o regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino públicos da RAM, prevê a possibilidade da tomada de decisões diferenciadas nos domínios pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional. A EBSGZ, de acordo com o PEE e dentro da definição política traçada pelo CCE, organiza e promove iniciativas que pretendem dar resposta às necessidades específicas dos seus alunos.

Relativamente aos principais domínios em que a escola exerce autonomia na tomada de decisões pedagógicas, o presidente referiu que a autonomia da escola permitiu criar instrumentos (equipas e projetos) para dar resposta às questões relativas à indisciplina assim como aos apoios educativos.

O presidente a EBSGZ afirma que o envolvimento dos docentes na tomada de decisões pedagógicas é garantido pela representatividade nos órgãos de gestão intermédia, havendo elevada preocupação com a qualidade da comunicação interna.

A participação ativa dos encarregados de educação é positiva uma vez que são sempre ouvidas e analisadas as suas pretensões, sendo que recentemente houve a constituição da associação de pais para poder reforçar as suas posições em sede de CCE.

A escola promove a inclusão escolar e valoriza a diversidade cultural entre os alunos, são múltiplas e variadas as atividades pedagógicas promovidas nas turmas, que contribuem para valores de inclusão e diversidade, em particular porque a escola dispõe de uma unidade de ensino especializado de educação especial e por outro lado, a escola conta com uma quantidade significativa de alunos estrangeiros.

A EBSGZ estabeleceu parcerias com outras instituições para enriquecer a experiência educacional dos alunos, no âmbito das atividades organizadas pelos departamentos curriculares, são estabelecidas pontualmente parcerias que visam proporcionar experiências enriquecedoras aos alunos (museus, teatro, conservatório, clubes desportivos) entre outros.

De acordo com o presidente da EBSGZ a definição do currículo é realizada pelos grupos disciplinares aquando das suas planificações, no entanto é dada a devida liberdade aos professores para no âmbito dos respetivos conselhos de turma e numa lógica de ciclo, adaptarem esta planificação de forma a privilegiar estratégias de ensino que proporcionam o trabalho de projeto interdisciplinar e ou articulação curricular.

O papel dos alunos nas tomadas de decisões da escola, de acordo com o presidente, afirma que tal como no caso dos encarregados de educação, as contribuições dos alunos são ouvidas e analisadas em permanência. Por outro lado, é de salientar a recente constituição da associação de estudantes, a qual poderá incrementar a participação dos alunos nos processos de decisão.

A escola avalia e monitoriza regularmente as suas práticas de autonomia escolar? O presidente da EBSGZ diz que o projeto de inovação pedagógica em curso na escola, de nome “projeto de promoção das aprendizagens”, acompanhamento e avaliação e apresentação de relatórios à tutela. Por outro lado, a equipa de autoavaliação da escola também faz anualmente a recolha de dados, os quais são analisados internamente pelos órgãos de gestão, quer pelos serviços da Secretaria Regional de Educação e Ciência e Tecnologia, da RAM.

Os principais desafios que a EBSGZ enfrenta ao afirmar a sua autonomia, são; de acordo com o presidente o regime de autonomia e flexibilidade curricular aponta para uma

abordagem diferente do ensino, que pretende ser mais adequada aos fins enunciados no PASEO. As mudanças na escola e no sistema de ensino em geral, padece de um problema que se prende com a elevada idade média dos docentes e a própria natureza da sua formação inicial, a qual contribui para uma forte inércia das práticas educativas.

A escola incentiva a inovação pedagógica dos seus docentes, proporcionando reuniões quinzenais dos conselhos de turma para articulação de iniciativas de trabalho de projeto interdisciplinar e ou articulação curricular ou mesmo DAC's. No âmbito curricular, há abertura para analisar e viabilizar iniciativas e propostas dos grupos disciplinares, no sentido da gestão de até 25% da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares-base no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular.

Os projetos educacionais específicos que a escola implementou como resultado da sua autonomia, de acordo com o presidente o projeto de inovação pedagógica em curso, intitulado de “projeto de promoção das aprendizagens” contém uma série de iniciativas só possíveis através da alocação de recursos humanos no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular.

A escola define o seu calendário escolar, a partir do calendário escolar emitido por despacho do governo regional, são organizados os períodos letivos (semestres, no nosso caso), estabelecendo as datas de matrículas, início e termino das aulas e períodos de férias.

A EBSGZ procura constantemente melhorar as suas práticas de autonomia, assim diz o presidente que os principais focos de melhoria estão relacionados como encontrar as melhores respostas a dar aos problemas da escola, que é a indisciplina relacionado com o baixo estatuto socioeconómico dos alunos e os apoios educativos.

A escola envolve a comunidade nas atividades escolares e na promoção da autonomia escolar, sobretudo através dos encarregados de educação, mas também nas muitas atividades onde certas instituições são chamadas a participar.

A entrevista com a Presidente da comunidade educativa da escola básica e secundária Gonçalves Zarco, decorreu de forma muito satisfatória uma vez que este órgão dá pareceres e aprova decisões consideradas importantes para a administração da escola.

Os principais objetivos e metas da escola em termos de autonomia é garantir que os alunos da escola tenham uma educação de qualidade, tanto ao nível académico como a nível da cidadania e do seu desenvolvimento, físico e intelectual.

Os resultados mais significativos que a escola alcançou graças à sua autonomia foi a semestralidade e o projeto promoção das aprendizagens. As práticas específicas de gestão e organização que a escola implementou para promover a sua autonomia, foi a criação de oficinas, promoção de aprendizagens, bem como a lecionação de formação pessoal e social e cidadania e desenvolvimento.

A escola lida com a diversidade de necessidades dos alunos, tendo em vista a sua autonomia, promovendo apoios educativos, as aulas, os projetos, oficinas de acordo com as necessidades dos alunos.

A presidente da CCE diz que a autonomia escolar na EBSGZ é definida através do projeto educativo de escola, o regulamento interno, bem como as declarações do conselho executivo, pedagógico e comunidades educativa.

Ainda afirma a presidente que a escola recebe do governo regional, fundos financeiros, equipamentos necessários, colocação de pessoal docente e não docente e apoio jurídico para que desta forma a autonomia seja apoiada.

As práticas específicas de gestão e organização que a escola implantou, foram a criação das oficinas (teatro, música, inglês, alemão), promoção da aprendizagem, bem como da lecionação da disciplina de formação pessoal e social e cidadania e desenvolvimento.

Os desafios específicos que a escola enfrentou ao implementar práticas de autonomia, de acordo com a presidente da CCE, são financeiros, alocação de docentes, bem como o número reduzido de pessoal não docente. Ainda diz que a escola garante as práticas de autonomia e garante a equidade e a igualdade de oportunidades para todos os alunos, possibilitando a possibilidade de participação e inscrição de todos os alunos interessados na escola BSGZ.

Por fim a presidente da CCE, afirma que a escola projeta para o futuro em termos de expansão da sua autonomia e melhoria continua, através de uma análise da legislação em vigor e auscultando o órgão da comunidade educativa.

Até a presente data não foi possível agendar qualquer entrevista com a Presidente do Conselho Pedagógico da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.

A entrevista à Presidente do Conselho executivo da escola básica dos 2º e 3º ciclos da Torre, decorreu de forma cordial e foi muito interessante verificar como uma escola afastada do centro de decisões o Funchal, resolve os seus problemas.

Segundo a Presidente a escola promove a sua autonomia respeitando o que está plasmado no Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M, de 21 de janeiro.

As estratégias que a escola utiliza para envolver os docentes na tomada de decisões pedagógicas é feita mediante solicitação de pareceres dos grupos disciplinares, departamentos curriculares e equipas pedagógicas. A escola promove a inclusão escolar e valoriza a diversidade cultural entre os alunos, através da implantação de projetos de promoção do sucesso escolar adotando medidas universais, adicionais e seletivas e através do enriquecimento do currículo.

O papel dos alunos na tomada de decisões que os afetam dentro da escola, é feito através dos representantes dos alunos no conselho da comunidade educativa uma vez que não foi criado uma associação de estudantes.

A escola avalia e monitoriza regularmente as suas práticas de autonomia escolar através de relatórios sobre o plano anual de escola, que inclui o plano de atividades e o cumprimento das metas dos objetivos do projeto educativo de escola.

A presidente do executivo diz que a escola procura a participação ativa do seu espaço escolar, através dos diretores de turma, da comunidade educativa, reuniões com os representantes dos pais e encarregados de educação, assim toma decisões com os responsáveis escolares.

A escola promove a inclusão escolar e valoriza a diversidade cultural entre alunos, através da implementação de projetos de promoção do sucesso escolar, tomando medidas universais, adicionais e seletivas e atividades de enriquecimento do currículo.

A escola básica dos 2º e 3º ciclos da Torre estabelece parcerias com outras instituições para enriquecer a experiência educacional dos alunos, com a Câmara Municipal de Câmara de Lobos, a Casa da Cultura, a Biblioteca Municipal e a PSP.

A escola avalia e monitoriza regularmente as suas práticas de autonomia escolar, através dos relatórios sobre o Plano Anual de Escola, que inclui o Plano de Atividades e o cumprimento das metas e dos objetivos do Projeto Educativo de Escola.

De acordo com a presidente do executivo, os projetos educacionais específicos que a escola implementou como resultado da sua autonomia forma os projetos de promoção do sucesso escolar (Projeto “GPS”, Projeto Fénix), diversidade da oferta formativa (PCA, CEF, EFA, Português Língua de Acolhimento).

Por fim a presidente afirma que a escola envolve a comunidade local nas atividades escolares e na promoção da autonomia escolar, realizando convites à participação em eventos escolares e atividades previstas.

A Entrevista ao Presidente do Conselho pedagógico da escola Básica dos 2º e 3º ciclos da Torre, decorreu formalmente e as respostas foram dadas de forma clara e objetiva.

Os principais objetivos da autonomia escolar, passa pela melhoria do sucesso escolar, redução do absentismo, menorização da indisciplina e maior envolvimento dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos.

Os principais elementos do currículo escolar que podem ser adaptados em função da autonomia escolar, são a flexibilidade na gestão curricular com vista ao trabalho interdisciplinar, reforço das aprendizagens essenciais e a criação de disciplinas próprias.

Os principais exemplos de práticas autónomas bem-sucedidas na escola, é visível através de gestos de promoção do sucesso escolar criados para ir a um encontro de determinados desafios dos alunos.

Por fim a presidente do conselho pedagógico afirma que a tecnologia e a inovação são incorporadas nas práticas autónomas da escola, através de um plano TIC debatido e apresentado no conselho pedagógico, manuais digitais e quadros interativos.

A entrevista ao presidente do conselho da comunidade educativa da escola básica dos 2º e 3º ciclos da Torre, decorreu de forma célere e objetiva.

A comunidade educativa, pais, professores e alunos é envolvida nas decisões relacionadas à autonomia escolar, quando os representantes das estruturas reúnem com os seus pares e nas reuniões do conselho da comunidade educativa, podendo assim contribuir para a aprovação do projeto educativo de escola e do regulamento interno.

As práticas específicas de gestão e organização que a escola implementou para promover a sua autonomia passou pela criação de equipas de trabalho, trabalhando em rede com conselho executivo, conselho da comunidade educativa e conselho pedagógico.

O papel do conselho da comunidade educativa na promoção da autonomia escolar e proceder à aprovação dos documentos estratégicos dos pareceres fundamentados e ouvir todos os representantes das diferentes estruturas.

A escola lida com a diversidade das necessidades dos alunos, tendo em vista a sua autonomia, com a introdução de novos projetos de promoção do sucesso escolar e projetos diversos tais como a rede de escolas UNESCO e REEI (rede de escolas de educação intercultural).

Os principais programas ou projetos desenvolvidos pela escola que demonstram a sua autonomia, verifica-se através do projeto GPS (gerir e potenciar o sucesso), Projeto de tutorias, equipa de intervenção disciplinar, organização curricular e oferta escola em várias disciplinas.

Por fim o presidente da comunidade educativa da escola da Torre, afirma que a instituição promove a participação dos alunos na tomada de decisões relacionadas à sua própria educação, através da seleção dos representantes dos alunos de cada turma e promove o trabalho dos mesmos em articulação com os diretores de turma.

6.2 Análise ao questionário realizado pelos EE da EBSGZ

Em relação ao questionário realizado aos representantes dos pais de cada turma da escola básica e secundária Gonçalves Zarco, (apêndice 6), apenas seis turmas responderam ao respetivo questionário, ou seja, as turmas do 6º1, 7º1, 8º1, 11º 1, 12º 3 e 12º CEF, as outras turmas não responderam, num universo de 12 turmas, ou seja 50% aceitaram participar.

O objetivo deste questionário foi de inquirir os representantes dos encarregados de educação, uma turma por cada ano escolar, a fim obter resultados onde se poderia verificar as práticas de autonomia escolar dos educandos das respetivas escolas.

Tendo em linha de conta as afirmações positivas na sua maioria, verifica-se que a escola tem autonomia para tomar decisões pedagógicas para melhorar o rendimento escolar dos seus educandos. Os pais também afirmaram que a escola possui uma comunidade escolar ativa.

Seis encarregados de educação afirmam que a escola detém liberdade de ação para definir as suas estratégias de ensino, considera também que estão envolvidos nas decisões sobre as questões pedagógicas na escola do seu filho.

Seis afirmaram que a escola tem liberdade de ação para promover a participação dos pais nas decisões escolares, no entanto dois representantes dos encarregados de educação disseram que a escola não tem autonomia para definir o calendário escolar.

Na escola básica dos 2º e 3º ciclos da Torre, os representantes dos encarregados de educação não quiseram responder ao questionário.

Neste estudo de caso, representamos duas tabelas, que foram elaboradas, acerca das turmas escolhidas para participar no questionário, realizado através do google forms, nas duas escolas em estudo, abaixo estão as respetivas tabelas:

Turmas da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

ANO/TURMA		Número de alunos
2º CICLO	5º1	19
	6º1	25
3º CICLO	7º1	25
	8º1	26
	9º1	24
SECUNDÁRIO	10º1	15
	11º1	16
	12º1	19
PROFISSIONAIS	10º4 TD	19
	11º4TC	12
	12º3TM	14
	12º CEF	8
TOTAL DE ALUNOS	12 TURMAS	222 ALUNOS

Tabela onde consta o total de alunos da EBSGZ, selecionados para a recolha de dados -
Fonte: Relatório de autoavaliação da EBSGZ.

A tabela apresenta a distribuição do número de alunos por turma na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, organizados por ciclos (2º, 3º, Secundário e um grupo denominado "Profissionais").

No 2º Ciclo, as turmas em estudo são: 5º1 com 19 alunos e 6º1 com 25 alunos, totalizando 44 alunos. No 3º Ciclo, as turmas do 7º1 com 25 alunos, 8º1 com 26 alunos e 9º1 com 24 alunos, somando 75 alunos. No Secundário, as turmas do 10º1 com 15 alunos, 11º1 com 16 alunos e 12º1 com 19 alunos, totalizando 50 alunos. Nos Profissionais, as turmas: 10º4 TD (19 alunos), 11º4TC (12 alunos), 12º3TM (14 alunos) e 12º CEF (8 alunos), somando 53 alunos.

A soma dos alunos, que se pretendia recolher dados através do questionário, foram 12 turmas que resulta em 222 alunos, conforme indicado na tabela.

Dentro do grupo "Profissionais", há uma variação significativa, com a turma 12º CEF apresentando o menor número (8 alunos), o que pode indicar uma turma com características ou finalidade específicas.

A variação no número de alunos por turma pode influenciar aspetos pedagógicos e na análise de dados, como a representatividade e a dinâmica de grupo em cada ciclo.

A tabela oferece uma visão clara da estrutura populacional da escola, permitindo identificar diferenças no tamanho das turmas por ciclo e entre os diferentes grupos, informação útil para a análise das práticas de gestão e participação da comunidade escolar.

Escola Básica dos 2º e 3º ciclos da Torre

ANO/TURMA		Número de alunos
2º CICLO	5ºA	18
	6ºB	19
3º CICLO	7ºE	18
	8ºC	19

	9ºB	21
EFA	Escolar Básico Tipo B3 (3º ciclo)	26 formandos
	Escolar Nível Secundário	49 formandos
	Português Língua de Acolhimento	35 formandos
TOTAL DE ALUNOS	8 TURMAS	205 ALUNOS

Tabela onde consta o total de alunos da escola básica dos 2º e 3º ciclos da Torre, seleccionados para a recolha de dados - Fonte: Relatório de autoavaliação da escola básica dos 2º e 3º ciclos da Torre.

A tabela apresenta a distribuição do número de alunos na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos da Torre, organizados por ciclos e por grupos específicos. No 2º Ciclo, a turma do 5ºA, com 18 alunos, a turma do 6ºB, com 19 alunos, o total de alunos no 2º ciclo, foi de 37 alunos.

No 3º Ciclo a turma do 7ºE, com 18 alunos, a turma do 8ºC, com 19 alunos e a turma do 9ºB, com 21 alunos, no total do 3º ciclo, 58 alunos.

EFA (Educação e Formação para Adultos), Escolar Básico Tipo B3 (3º ciclo), com 26 formandos. Escolar Nível Secundário, com 49 formandos e Português Língua de Acolhimento, com 35 formandos. No total dos grupos EFA, foram 110 alunos.

No conjunto, são 8 turmas que, somando os alunos de todos os grupos, totalizam 205 alunos.

A distribuição indica que os ciclos regulares (2º e 3º ciclos) possuem turmas com números relativamente reduzidos (37 alunos no 2º ciclo e 58 no 3º ciclo), sugerindo uma estrutura de ensino mais íntima e potencialmente maior individualização no processo pedagógico. Em contraste, os grupos EFA apresentam um total de 110 alunos, o que pode refletir a existência de turmas destinadas a áreas específicas, como a educação básica complementar, o ensino secundário adaptado e o apoio linguístico (Português Língua de Acolhimento).

A presença de um grupo significativo de alunos na categoria EFA, especialmente no grupo de Português Língua de Acolhimento, sugere uma solicitação por apoio adicional a alunos que possam necessitar de recursos específicos, como apoio linguístico ou adaptações

curriculares. Essa organização permite à escola direcionar estratégias diferenciadas para atender às necessidades destes alunos, favorecendo a inclusão e a personalização do ensino.

Com um total de 205 alunos distribuídos por 8 turmas, a escola pode ter uma gestão pedagógica e administrativa mais eficaz, pois o número relativamente pequeno de alunos em cada turma pode facilitar a implementação de práticas de ensino individualizadas e o acompanhamento próximo do desempenho escolar. Essa estrutura pode também favorecer uma gestão democrática, com a participação dos professores, alunos e encarregados de educação nos processos decisórios.

A tabela acima mencionada, revela uma organização que equilibra turmas regulares com grupos especializados, refletindo as necessidades diversas dos alunos e possibilitando uma abordagem pedagógica mais adaptada às especificidades de cada segmento.

A tabela abaixo mencionada, foi construída de forma a aferir os resultados dos questionários, realizados aos docentes, alunos e representantes dos encarregados de educação, nas duas escolas e obter a percentagem (%), dos dados recolhidos.

Resultados dos questionários às duas escolas em percentagem (%)

Escola	Nº total	Nº de respostas	Percentagem
EB dos 2º e 3º Ciclos da Torre – Docentes	94	12	12,8%
EB dos 2º e 3º Ciclos da Torre - Alunos	205	0	0%
EB dos 2º e 3º Ciclos da Torre - EE	0	0	0%
EBSGZ - Docentes	215	33	15,3%
EBSGZ - Alunos	222	71	32%
EBSGZ - EE	12	6	50%

Tabela dos resultados aos questionários realizados às duas escolas em percentagem (%)

Tabela própria.

Apesar de ter sido feito um grande esforço, da nossa parte para reunir com os principais elementos responsáveis das duas escolas, no sentido de divulgar o nosso trabalho e dar a conhecer a nossa investigação, no sentido de poder contar com a colaboração de todos os intervenientes, a amostragem como demonstra a tabela acima colocada, não foi significativa.

Houve uma participação esclarecida, ponderada e democrática, mas por razões pessoais e de certa forma incompreensíveis a participação não foi maior, uma vez que estes questionários são um apelo para que a prática autonómica seja mais importante na vida da comunidade escolar.

A tabela apresenta os resultados, em percentagem, dos questionários aplicados a diferentes grupos (docentes, alunos e encarregados de educação - EE) em duas escolas: a EB dos 2º e 3º Ciclos da Torre e a Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco (EBSGZ).

Na EB dos 2º e 3º Ciclos da Torre, entre os docentes, apenas 12,8% responderam. Não houve respostas dos alunos, e não há dados para os EE (o total é zero).

Na EBSGZ, os docentes apresentaram uma taxa de resposta ligeiramente superior (15,3%). Os alunos tiveram uma participação mais expressiva, com 32% de respostas. Os encarregados de educação apresentaram a maior taxa de resposta (50%), embora o grupo seja pequeno (apenas 12 EE).

A ausência de respostas dos alunos na EB dos 2º e 3º Ciclos da Torre pode indicar problemas na aplicação do questionário a esse grupo ou baixa motivação.

Em contraste, os alunos na EBSGZ mostraram uma participação razoável (32%), sugerindo que, nesta escola, a estratégia de aplicação ou o interesse dos alunos foi maior.

A elevada percentagem de respostas entre os EE da EBSGZ (50%) ressalta uma boa participação, mesmo que o número total de EE seja reduzido.

As baixas taxas de resposta, especialmente entre docentes (12,8% a 15,3%) e a ausência de respostas dos alunos na Torre, podem comprometer a representatividade dos dados e limitar as conclusões.

A tabela evidencia variações importantes na taxa de resposta dos questionários entre os diferentes grupos e entre as duas escolas, Na EB dos 2º e 3º Ciclos da Torre, baixa participação dos docentes e ausência total de respostas dos alunos e EE.

Na EBSGZ, participação moderada a boa, especialmente entre alunos (32%) e EE (50%).

Perante estas diferenças é importante, interpretar os resultados com cautela, considerando que as baixas taxas de resposta podem afetar a representatividade.

7 – Resultados do estudo de caso nas duas escolas da RAM

A autonomia escolar é entendida de forma abrangente, envolvendo dimensões práticas, pedagógicas e organizacionais. Essa abordagem multidimensional está em consonância com o autor Ball, que enfatizam que a autonomia não se limita a aspetos burocráticos, mas envolve também a gestão pedagógica e a participação democrática na tomada de decisões.

O uso de documentos estruturantes, como o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Plano Anual de Escola e o Regulamento Interno, destacam a importância de haver uma congruência entre o discurso institucional e as práticas efetivas. Esta abordagem é coerente com a literatura que defende que a autonomia deve ser evidenciada tanto em instrumentos formais quanto na prática quotidiana, garantindo que as adaptações às necessidades locais sejam refletidas em documentos oficiais e na organização interna.

Outro aspeto central deste estudo é a ênfase na participação de professores, alunos, pais e outros membros da comunidade educativa nos processos de decisão. O autor Ball defende que a verdadeira autonomia escolar só se concretiza quando há uma gestão democrática e participativa, na qual todos os atores contribuem para a construção do projeto educativo.

A participação ativa de diversos atores demonstra o compromisso com uma gestão colaborativa, elemento fundamental para a implementação de práticas autónomas sustentáveis.

A identificação de dificuldades, como limitações de recursos, burocracia e lacunas na formação dos profissionais, é crucial para compreender as barreiras à efetivação da autonomia. Ao mesmo tempo, a extração de boas práticas e a formulação de recomendações mostram uma perspetiva construtiva, voltada para a melhoria contínua da gestão escolar. Esse reconhecimento das tensões e desafios está em linha com a visão crítica da autonomia escolar apresentada na literatura, que não a vê como um processo linear, mas como um campo de negociação e ajustes constantes.

O uso de questionários e entrevistas como instrumentos para aferir a autonomia escolar, essa metodologia mista é bastante valorizada na pesquisa educativa, pois permite uma triangulação dos dados e uma análise mais rica, possibilitando a verificação da consistência entre o que é declarado pelos atores e o que se observa na prática. Essa abordagem reforça a validade dos resultados, contribuindo para o debate sobre a implementação da autonomia em contextos regionais específicos.

Neste estudo de caso sobre as práticas de afirmação da autonomia escolar em duas escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM), os resultados esperados foram organizados em diferentes dimensões, refletindo as implicações práticas, pedagógicas e organizacionais dessa autonomia.

Procuramos, identificar as práticas que demonstram uma gestão mais ágil e ajustada às necessidades locais, como a alocação estratégica de recursos humanos. Tentamos verificar como as escolas ajustaram diretrizes gerais às especificidades da RAM, respeitando o enquadramento legal e cultural.

Indagamos o uso eficaz de documentos estruturantes como o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Plano Anual de Escola (PAE), o Regulamento Interno (RI), entre outros. Tentamos reconhecer as abordagens pedagógicas inovadoras promovidas pela autonomia, como a flexibilidade curricular e projetos que valorizam a identidade regional.

Procuramos, constatar uma maior envolvimento de professores, alunos, pais e outros membros da comunidade educativa nos processos de decisão e gestão. Tentamos observar como a autonomia permite incorporar tradições e valores locais no ambiente escolar.

Pesquisamos as dificuldades enfrentadas pelas escolas, como limitações de recursos, burocracia ou lacunas na formação de profissionais. Procuramos, extrair as boas práticas que pudessem ser replicadas ou adaptadas por outras instituições com contextos semelhantes.

Tentamos provar a eficácia dos questionários e entrevistas na recolha de dados como instrumentos para aferir a autonomia escolar. Procuramos, criar dados relevantes que contribuam para o debate sobre a autonomia escolar e a sua implementação em contextos regionais específicos.

Tentamos demonstrar como a autonomia escolar contribui para a melhoria da qualidade educativa e da gestão escolar, quando exercida de forma eficaz. Procuramos, identificar recomendações práticas para otimizar o exercício da autonomia escolar na RAM, com base nas lições aprendidas.

A afirmação da autonomia escolar a partir de uma perspetiva que integra dimensões práticas, pedagógicas e organizacionais, reflete as ideias de Barroso que defende que a autonomia deve ser vivida de forma democrática e participativa, com base em instrumentos formais que garantam a adequação das práticas às necessidades locais. Ao mesmo tempo, reconhece

os desafios e limitações, propondo uma análise crítica e construtiva que serve como base para recomendações e futuras investigações. Essa abordagem holística demonstra que a autonomia escolar, quando exercida de forma eficaz, contribui significativamente para a melhoria da qualidade educativa e da gestão escolar, especialmente em contextos específicos como o da Região Autónoma da Madeira.

Estes resultados fornecem um quadro abrangente do que se pode alcançar e aprender com este tipo de estudo, servindo como base para futuras investigações e práticas educativas na RAM.

8 - Discussão dos resultados obtidos no estudo de caso

A análise dos resultados obtidos no estudo de caso sobre as práticas de afirmação da autonomia escolar em duas escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM) permitiu identificar padrões, desafios e oportunidades relacionadas à implementação da autonomia no contexto educativo. As descobertas feitas nesta investigação serão discutidas de forma crítica, considerando as diferenças entre as escolas, a literatura existente e as implicações para a prática e a formulação de políticas públicas.

Barroso, defende que a autonomia escolar abrange dimensões administrativas, pedagógicas e organizacionais. A personalização curricular e a promoção de práticas inovadoras, destacadas como potencialidades da autonomia, refletem a proposta de que a autonomia escolar deve permitir a adaptação do currículo às especificidades culturais e regionais, conforme argumenta João Barroso.

A diferença nas práticas pode ser atribuída a fatores como a liderança escolar, o nível de envolvimento da comunidade e a experiência dos docentes na gestão autónoma dos processos educativos. Além disso, a disponibilidade de recursos financeiros e o apoio institucional são elementos que afetam diretamente a capacidade de cada escola de exercer sua autonomia.

A literatura sobre autonomia escolar destaca que a descentralização da gestão educativa pode levar a melhores resultados académicos, desde que acompanhada por condições adequadas para a tomada de decisão (Fullan, 2007; Afonso, 2010). No entanto, os dados deste estudo indicam que, apesar da perceção positiva sobre a autonomia, ainda existem barreiras institucionais e estruturais que dificultam a sua aplicação plena.

Enquanto a Escola BSGZ se aproxima de modelos de gestão escolar mais participativos, conforme preconizado por estudos locais, a Escola dos 2º e 3º Ciclos da Torre, reflete as limitações de um sistema onde a autonomia não é acompanhada por mecanismos efetivos de suporte. Esta dicotomia confirma a necessidade de um acompanhamento mais eficaz por parte das entidades reguladoras para garantir que a autonomia não se traduza apenas num discurso político, mas numa prática consolidada.

Formosinho & Machado, enfatizam a importância da gestão democrática na concretização da autonomia. A participação de professores, alunos, pais e demais membros da comunidade educativa na tomada de decisões é apontada como uma prática fundamental na Escola Gonçalves Zarco. Essa abordagem participativa contrasta com o modelo mais concentrado na Escola dos 2º e 3º Ciclos da Torre, reforçando a ideia de que a verdadeira autonomia se consolida por meio do diálogo e da corresponsabilidade.

A incorporação de tradições e a valorização da identidade regional evidenciam a possibilidade de a autonomia ser um instrumento para a adaptação das políticas nacionais aos contextos locais, permitindo uma gestão que respeite as especificidades culturais e sociais da Região Autónoma da Madeira (RAM).

A discussão dos resultados evidencia várias tensões entre a autonomia formal e a autonomia real. Embora as diretrizes oficiais promovam a descentralização, na prática, muitas decisões continuam a ser condicionadas por restrições financeiras e burocráticas. Os diretores e professores relatam dificuldades na gestão de recursos humanos e na adaptação curricular, evidenciando que a autonomia ainda é limitada em diversos aspetos.

Outro desafio identificado é a capacitação dos docentes e gestores para exercerem a autonomia de forma eficaz. A falta de formação específica sobre gestão educacional foi apontada como um entrave, o que reforça a necessidade de programas de desenvolvimento profissional que preparem as equipas escolares para atuar com maior independência e responsabilidade.

Os descobertos deste estudo têm implicações significativas para a formulação de políticas educacionais. Primeiramente, destaca-se a importância de um suporte mais efetivo às escolas que desejam exercer a sua autonomia de maneira plena. Isso inclui maior

flexibilidade orçamental, formação contínua para gestores e docentes, e a promoção de boas práticas de gestão participativa.

Além disso, sugere-se que futuras políticas promovam um maior equilíbrio entre regulação e liberdade, garantindo que a autonomia escolar não seja apenas um conceito teórico, mas uma ferramenta real de melhoria do ensino e aprendizagem.

Com base nos resultados obtidos, recomenda-se que futuros estudos explorem a autonomia escolar num universo mais amplo de escolas, permitindo uma análise comparativa mais abrangente. Além disso, será relevante investigar o impacto da autonomia na qualidade do ensino e no desempenho académico dos alunos, bem como aprofundar a perceção dos diferentes atores educativos sobre a eficácia das medidas de descentralização.

Licínio Lima, ressalta a relevância dos documentos estruturantes, como o Projeto Educativo de Escola (PEE), o Plano Anual de Escola (PAE) e o Regulamento Interno (RI), para a materialização da autonomia. A utilização destes instrumentos formais é vista como essencial para alinhar as diretrizes normativas com as práticas quotidianas.

O uso eficaz destes instrumentos serve como base para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e para a gestão estratégica dos recursos, o que, por sua vez, contribui para a melhoria da qualidade educativa.

A análise dos resultados esperados neste estudo de caso apontam para uma reflexão multifacetada sobre as práticas de autonomia escolar, considerando o impacto dessa autonomia em diferentes dimensões da gestão e do ensino nas escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM).

Os resultados esperados sugerem que a autonomia escolar promoveu uma gestão mais eficiente e adaptada às especificidades locais, especialmente em áreas como a alocação de recursos, a organização curricular e a tomada de decisões estratégicas.

Deve-se destacar o papel fundamental de documentos estruturantes, como o Projeto Educativo de Escola (PEE) e o Plano Anual de Escola (PAE), na definição de prioridades e no alinhamento das ações educativas.

A personalização do currículo representa uma vantagem significativa, a implementação de práticas inclusivas e inovadoras pode ser limitada por barreiras como a falta de formação contínua e resistência às mudanças.

A autonomia escolar parece ter fomentado uma maior participação democrática, envolvendo professores, alunos e encarregados de educação nos processos decisórios. Este envolvimento é positivo, mas requer mecanismos robustos para garantir a equidade e a eficácia das decisões, sobretudo em escolas localizadas em contextos socioeconómicos mais desafiantes.

Os resultados esperados indicam melhorias no sucesso educativo, na inclusão escolar e na integração das especificidades culturais e sociais da RAM no ambiente escolar. Embora os indicadores educacionais tendam a melhorar com práticas de autonomia bem implementadas, é essencial monitorizar continuamente os impactos a longo prazo, especialmente para evitar discrepâncias entre escolas urbanas e rurais.

A prática da autonomia na RAM pode servir como modelo para outras regiões, especialmente no que se refere à adaptação de políticas nacionais a contextos locais. No entanto, o sucesso dessa adaptação depende de uma cooperação contínua entre escolas, comunidades e governo.

Nas recomendações finais será importante, promover formação contínua para gestores e professores, capacitando-os para enfrentar os desafios da autonomia. Reforçar o financiamento das escolas, especialmente em contextos socioeconómicos mais vulneráveis. Incentivar a troca de boas práticas entre escolas da região, criando uma rede colaborativa de inovação e apoio. Monitorizar e avaliar regularmente os resultados da autonomia escolar, assegurando que estas práticas promovam equidade e qualidade educativa.

A autonomia escolar, tal como implementada nas escolas da RAM, é uma oportunidade para a inovação e para o reforço da qualidade educativa.

Contudo, os resultados esperados apontam para a necessidade de um equilíbrio entre autonomia e o suporte estatal, regional e nacional, garantindo que todas as escolas tenham condições equitativas para alcançar o sucesso educativo e responder às especificidades das suas comunidades. Este estudo contribui para o debate sobre o papel da autonomia na construção de escolas mais eficazes, inclusivas e alinhadas com os contextos locais.

A discussão dos resultados reforça que a autonomia escolar na RAM se encontra num processo de consolidação, mas ainda enfrenta desafios estruturais que precisam ser superados. Enquanto algumas práticas demonstram avanços significativos na gestão participativa e flexibilidade curricular, outras ainda são limitadas por fatores institucionais.

Assim, este estudo contribui para a compreensão das dinâmicas de autonomia escolar e sugere que a sua afirmação plena depende não apenas de alterações normativas, mas também do desenvolvimento de condições estruturais que favoreçam a descentralização efetiva e a melhoria da qualidade educativa.

A análise dos resultados deste estudo de caso evidencia uma reflexão crítica sobre as práticas de afirmação da autonomia escolar na RAM. A autonomia escolar é uma construção multidimensional, que demanda gestão democrática, participação ativa da comunidade e o uso estratégico de instrumentos formais.

Esta investigação contribui para o debate sobre como a autonomia escolar pode ser efetivamente implementada para promover melhorias na qualidade educativa, destacando tanto os avanços quanto os desafios que precisam ser superados para que a descentralização se traduza em benefícios concretos para todas as escolas e comunidades da Região Autónoma da Madeira.

9 – Conclusão da Investigação

Este estudo teve como objetivo analisar as práticas de afirmação da autonomia escolar em duas escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM), investigando como estas exercem a sua autonomia e quais os fatores que facilitam ou limitam esse processo. Através da abordagem metodológica qualitativa, incluindo entrevistas, análise documental, foi possível compreender os diferentes modos de gestão e tomada de decisão em cada instituição.

Os resultados revelaram que, embora a autonomia escolar esteja formalmente estabelecida em documentos reguladores, a sua aplicação prática enfrenta desafios significativos. Foram identificadas diferenças na forma como cada escola interpreta e implementa a autonomia, influenciadas por fatores como cultura organizacional, liderança escolar e grau de envolvimento da comunidade educativa. Algumas práticas demonstraram uma gestão mais flexível e inovadora, enquanto outras ainda operam sob forte dependência das diretrizes centrais.

Um dos principais desafios constatados foi a relação entre a autonomia formal e a autonomia real. Enquanto, em teoria, as escolas dispõem de liberdade para definir aspetos curriculares, administrativos e financeiros, na prática, essa liberdade é condicionada por regulamentações externas, escassez de recursos e limitação na capacidade de decisão dos gestores escolares.

Adicionalmente, observou-se que o nível de formação dos docentes e dos diretores tem um impacto significativo na forma como a autonomia é exercida.

A análise crítica dos dados permitiu identificar que, apesar das limitações, existem iniciativas promissoras nas escolas estudadas que demonstram potencial para o fortalecimento da autonomia. Estratégias como a maior participação da comunidade, a colaboração entre professores e a adaptação do currículo às necessidades locais são exemplos de boas práticas que podem ser expandidas para outras instituições.

No entanto, para que a autonomia escolar seja verdadeiramente afirmada, é necessário que haja um maior apoio institucional, incluindo formação contínua para os gestores e docentes, descentralização efetiva de decisões financeiras e maior flexibilidade na adaptação curricular. Além disso, recomenda-se que futuras investigações explorem o impacto da autonomia escolar na qualidade do ensino e no sucesso académico dos alunos.

A construção dos instrumentos de recolha e análise de dados foi um processo rigoroso e orientado pelos objetivos da investigação sobre as práticas de autonomia escolar na RAM. Os instrumentos escolhidos – os questionários, as entrevistas semiestruturadas e a análise documental – permitiram captar uma visão abrangente e detalhada das práticas de autonomia escolar, fornecendo dados ricos e triangulados que contribuíram para uma compreensão aprofundada do tema. Este processo metodológico proporcionou uma base sólida para a análise dos resultados e para o desenvolvimento de recomendações que poderão auxiliar na melhoria das práticas de autonomia escolar na região.

O presente estudo de caso sobre as práticas de afirmação da autonomia escolar em duas escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM) evidencia a importância da autonomia enquanto ferramenta para adaptar as práticas educativas às especificidades locais, promovendo a inovação, a eficiência na gestão e a participação democrática.

As escolas analisadas demonstraram que a autonomia, quando bem implementada, pode gerar impactos positivos em áreas como a gestão curricular, a organização administrativa e a articulação com a comunidade educativa. Através de estratégias como a flexibilidade curricular, o fortalecimento do Projeto Educativo de Escola (PEE) e a valorização dos recursos humanos e materiais disponíveis, estas instituições conseguiram responder às necessidades particulares das suas comunidades, reforçando a identidade regional e o compromisso com o sucesso educativo.

No entanto, o estudo também revelou desafios significativos, como a gestão de recursos limitados, a necessidade de formação contínua dos profissionais e as dificuldades em equilibrar as exigências normativas nacionais com as realidades locais. Estes fatores sublinham a importância de um apoio estatal contínuo e de uma abordagem colaborativa que envolva todos os intervenientes no processo educativo.

Este estudo contribui para a compreensão das dinâmicas de autonomia escolar na RAM, evidenciando tanto os progressos alcançados quanto os desafios que persistem. A autonomia escolar não deve ser apenas um conceito normativo, mas uma prática efetiva que promova a melhoria da educação pública, garantindo mais eficiência e equidade no sistema de ensino.

Concluindo, as práticas de autonomia escolar observadas nestas duas escolas da RAM destacam-se como exemplos de inovação e resiliência, mostrando que a descentralização e a gestão participativa podem contribuir para a melhoria da qualidade educativa. Este estudo reforça a necessidade de um compromisso coletivo entre escolas, comunidades e Estado para que a autonomia escolar se afirme como um verdadeiro motor de transformação e inclusão no sistema educativo.

Bibliografia consultada:

Almeida, (2005), S. I., “*Discursos de Autonomia na Administração Escolar, Conceitos e Práticas*”, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Alves, J. E., (2012), “*Modelos jurídicos de organização das Escolas, Estudo jurídico comparativo dos modelos de organização da escola pública na Madeira, em Portugal Continental e em Espanha (Andaluzia)*”. Datajuris.

Alves, J. Eduardo, Regae – *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, v. 8, nº 17, pub. Continua, 2019 ISSN online 2318-2338.

Alves, J. Eduardo. *Revista Translocal, Culturas Contemporâneas Locais e Urbanas*, Modernidades nº 2/2019.

Ball, S. J., (2019), *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa*, ReLePe.

Baptista Machado, J. (1982). *Participação e descentralização – Democratização e Neutralidade na Constituição de 1976*. Livraria Almedina.

Birdan, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Barreto, António, *Análise Social*, Revista do Instituto de Ciências Sociais da universidade de Lisboa, “Centralização no sistema educativo”, (1995).

Barroso, J. (1996). *O estudo da autonomia da escola: Da autonomia decretada à autonomia construída*. In Barroso, J., *O estudo da escola*. Porto ed.

Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas. Estudo prévio realizado de acordo com o despacho nº 130/ME/96*. Edição do Ministério da Educação.

Barroso, J. (2004). *A autonomia das escolas uma ficção necessária*. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 17 “2”, pp. 49-83.

Bell, J- (2008). *Como realizar um projeto de investigação (4ª ed.)*. Gradiva publicações, S. A.

Bento, A. (2008). *Estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira*, In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org.). *Atas do V Simpósio sobre*

organização e Gestão Escolar – Trabalho Docente e Organizações Educativas (pp. 145-157). Universidade de Aveiro.

Carta Ética, (2020), Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2ª ed.

Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de investigação. Guia para autoaprendizagem* (2ª ed.). Universidade Aberta.

Costa, A.R.C., (2011). *Práticas e Comportamentos de Liderança na Gestão dos Recursos Humanos Escolares: Estudo de caso numa escola da Região Autónoma da Madeira*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Administração Educacional. Universidade da Madeira.

Costa, J. A. (1999). *Gestão Escolar-Participação, Autonomia*. Projeto Educativo de Escola, Texto Editora.

Dias, G., A., Costa e Silva, M., A., Pinto A., C., Hapetian, I., (1998). “*Autonomia das Escolas – Um Desafio*”. Texto Editora.

Duarte, J. B. (2008). *Estudos de caso em educação*. Revista Lusófona de Educação, 11, 113-132.

Fonseca, A. (2000). *A liderança escolar e a comunicação relacional*. In: J. A. Costa; A.M. Mendes e A. Ventura (org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Universidade de Aveiro.

Formosinho, J. & Machado, J. (2000). *Autonomia, projeto e liderança*. In J. A. Costa; A. N. Mendes & A. Ventura (org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Universidade de Aveiro.

Formosinho, J., Ferreira, F.I., Machado, J., (junho 2000). “*Políticas educativas e autonomia das escolas*”. Edições ASA.

Formosinho, João & Joaquim (1998 a): *Autonomia e Gestão das Escolas. Virtualidades de um Compromisso Político*. Universidade do Minho.

Formosinho, João & Machado, Joaquim (1997): “*Variações em torno da autonomia das escolas*”. Anuário 97/98 Senhora da Hora, Edição Eurosdante, 28-29.

Formosinho, João (1985). “*A Direção das Escolas Portuguesas – Da Democracia Representativa Centralizada à Democracia Participativa Descentralizada*”, Comunicação ao Congresso – A Educação o Socialismo Democrático e a Europa, organizado pelo Departamento de Educação e Formação do partido Socialista.

Formosinho, João (1986). “*A Regionalização do Sistema Educativo*”, Cadernos Municipais, Revista de Ação Regional e Local, nº 38-39, dezembro.

Formosinho, João (1998): “*A Administração das Escolas, entre a evolução e a continuidade*”. Rumos, ano 5, nº 22, maio – junho, 30.

Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da concessão à realização (3ª ed.)*. Lusociência.

Freire, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa*. Paz e Terra.

Guerra, M. Á. (2000). *A escola que aprende 82ª ed.* Asa Editores.

Guerra, M. Á. (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Edições Asa.

Hill, M.M. & Hill (2002). *Investigação por questionário (2ª ed.)*. Edições Silabo.

Hooper, A. & Potter, J. (2010). *Liderança inteligente. Criar a paixão pela mudança (8ª edição)*. Lisboa, Atual Editora.

Hunter, J. C. (2006), *Servir para liderar (1ª ed.)*. Gestão plus.

Lafonf A. C., Skovsgaard J., Formosinho J. e Machado J., (1998). *Autonomia, gestão e avaliação das escolas*, Edições Asa.

Lemos, J., Silveira, T. (1998). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Porto Editora.

Lima, L. (2007). *Administração da Educação e Autonomia das Escolas*. In Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. (ed). *A educação em Portugal (1986 – 2006)*. Alguns contributos da Investigação. Conselho Nacional de Educação, pp. 15-77.

Lima, L. C. (2018). *Porquê é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?* Educar em revista, 34 (68), pp.15-28.

Lima, L. C., Sá, V., Torres, L.L., (2020). *Diretores Escolares em Ação*. Ed. Fundação Manuel Leão.

Lima, L. C. | Sá, V. (2017). *O Governo das Escolas – Democracia, controlo e performatividade*, Edição do Departamento de Ciências Sociais da Educação – Instituto da Educação da Universidade do Minho, Edições Húmus.

Moreira, A., Sá, P., Costa, A. P. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação – métodos*.

Moreira, S., (2019). *Cooperar para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*.

O Direito, Ano 140º (2008). I Diretor: Inocêncio Galvão Telles, Revista; Gomes, Carla Amado, *Descentralização, Autonomia e garantia nas escolas do ensino básico e secundário portugueses*. (p. 243-277).

Pires, M. J., Seabra, F., B., (2011). *O percurso da gestão de uma escola pública em Portugal no caminho para a autonomia*. In, Livro de atas do XI Congresso da Sociedade de Ciências da Educação. (p. 49-54).

Santos, C. & Neves, C. (2018). *As lideranças na implementação de projetos de autonomia nas escolas: das perceções normativas às práticas dos diretores*. In, Lideranças e inovação em contextos educativos, Universidade Aberta. (p. 60 – 84).

Silva, L. M. S. F. (2017). *Liderança escolar e Autonomia das escolas*. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Instituto Politécnico de Leiria (p. 1-21). <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2641/1/Dissertação>.

Sousa, A. I. C. (2021). *O Decreto-Lei nº 55/2018 – um estudo de caso no 1º ciclo do ensino básico*. Instituto Politécnico do Porto, (p. 5-15).

Stake, R. E. (2011). *Pesquisa qualitativa: Estudando como as coisas funcionam*. Penso.

Teles, F. (2021). *Descentralização e Poder Local em Portugal*. Francisco Manuel dos Santos.

Teles, Filipe, (2021). *Descentralização e Poder Local em Portugal*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Teles, G. I., O Direito, Ano 140º (2008). In, Revista: *Descentralização, autonomia e garantia nas escolas do ensino básico e secundário portugueses*. p.p. 243-277.

Torres, L. L. (2011). *A Construção da Autonomia num Contexto de Dependências – Limitações e possibilidades nos processos de (in)decisão na escola pública*, Educação, Sociedade & Culturas, nº 32, (p. 91-109).

Vilela, A. P., In “*Administração e Gestão das Escolas Diferentes olhares sobre a mesma problemática*”, edição Centro de Formação de Associação de escolas Braga/Sul 2004).

Yin, R. K. (2005) *Estudo de caso: planeamento e métodos (2ª edição)*. Bookman.

Zatti, V. (2007). *Autonomia e Educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. (p. 12-31).

Base de dados:

Franco, J. E. e Trindade, C, (2019), Madeira Global: Grande Dicionário Enciclopédico da Madeira.

Direção Regional de Estatística da Madeira -

<https://estatistica.madeira.gov.pt/index.php>

Legislação consultada:

Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de maio.

Decreto-Lei nº 364/79 de 4 de setembro.

Lei de Bases do Sistema Educativo Lei nº 46/86 de 10 de outubro.

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

Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de maio.

Decreto Legislativo Regional nº 21/2006/M de 21 de junho.

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de abril.

Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho.

Apêndice 1 – Autorização para a realização de estudo em escolas da RAM pela DRE.

Direção Regional de Educação
DSGO

SAÍDA	CLASSIF.	DATA
169	5.13	01-02-2024

SRE

REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Exmo. Senhor

Dr. Teodósio Bento Parreira

tbparreira@edu.madeira.gov.pt

ASSUNTO: Autorização para realização de estudo em escolas da Região Autónoma da Madeira

Na sequência da vossa solicitação informa-se que, por despacho do Diretor Regional de Educação, de 26 de janeiro de 2024, está autorizado a realizar um estudo na Escola Básica de 2.2 e 3.º Ciclos da Torre e na Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, nos termos e fundamentos do parecer elaborado pelos serviços desta Direção Regional, que mereceu a sua concordância e que abaixo se transcreve:

'O requerente está a realizar um estudo, no âmbito do mestrado em Administração e Gestão Educacional, da Universidade Aberta, intitulado: "Práticas de afirmação da autonomia escolar, estudo de caso em duas escolas da Região Autónoma da Madeira", e que está a ser orientado pela Professora Doutora Cláudia Susana Coelho Neves (declaração em anexo).

O estudo tem como objetivo analisar, investigar, entender e avaliar as práticas de afirmação da autonomia escolar, nas escolas em estudo.

Metodologicamente, a recolha e tratamento de dados será realizada com recurso a:
Análise documental: projetos educativos de escola, regulamentos internos, planos anuais de escola e relatórios de autoavaliação;

- Inquérito por questionário (através do Google forms): a todos os docentes das duas escolas e aos alunos (uma turma por cada ano de escolaridade, incluindo as turmas profissionais e EFA's);
- Inquérito por entrevista: ao Presidente do Conselho Executivo, ao Presidente da Comunidade Educativa e ao Presidente do Conselho Pedagógico (de ambas as escolas em estudo) e ao Representante dos Encarregados de Educação de todas as turmas das duas escolas.

Todos os instrumentos de inquirição encontram-se em anexo ao requerimento.

A participação de todos os inquiridos, no estudo em causa, será realizada mediante o seu consentimento livre, esclarecido e informado. Quanto aos alunos, serão os seus

SRE

REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL

SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

encarregados de educação, enquanto seus representantes legais, a autorizar a sua participação, mediante o consentimento livre, esclarecido e informado (documentos em anexo ao requerimento). Em todos os casos, ficam assegurados o anonimato e a confidencialidade dos dados fornecidos, nos termos e para os efeitos do disposto nos artigos 13.² a 22.² do Regulamento Geral de Proteção de Dados (EU) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho de 27 de abril, executado na ordem jurídica nacional pela Lei n.² 58/2019, de 8 de agosto.

Em anexo, encontram-se, também, os pareceres positivos dos Conselhos Executivos, da Escola Básica de 2.² e 3.² Ciclos da Torre e da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, relativamente à realização deste estudo naqueles estabelecimentos de ensino.

Em conformidade com o que se acaba de expor, e ao abrigo do Decreto Regulamentar Regional n.² 20/2020/M, de 6 de março, diploma que aprova a orgânica da DRE e no qual se estabelecem as competências do Diretor Regional, pode o estudo ser autorizado, uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos legais e procedimentais necessários à aplicação de instrumentos de inquirição em meio escolar, devendo, no entanto, atender-se às observações seguintes:

a) Conforme o previsto no Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, de 31 de janeiro, alterado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006, datado de 21 de junho, que estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino público da Região Autónoma da Madeira, a realização do estudo em meio escolar está, igualmente, autorizada pelos Conselhos Executivos, das duas escolas, órgãos estes responsáveis, também, por autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de atividades/programas em meio escolar, junto de alunos em contexto de sala de aula ou em qualquer outro espaço escolar, por as mesmas serem suscetíveis de interferir no ato educativo, bem como, a gestão dos recursos humanos e a salvaguarda do direito da confidencialidade dos dados pessoais dos alunos, nos termos do n.º 1 do Artigo 7.2 do Decreto Legislativo Regional n.º 21/2013/M, de 28 de junho, que estabelece o Estatuto do Aluno e Ética Escolar da RAM;

b) O estudo em meio escolar deverá fazer-se em estreita articulação com os Conselhos Executivos, da Escola Básica de 2.² e 3.² Ciclos da Torre e da Escola Básica e Secundária

Gonçalves Zarco, que decidirão sobre o modo, o momento e as condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar;

c) Fica ao critério de todos os inquiridos aceitarem ou não participar na investigação. Relativamente à participação dos alunos, fica à responsabilidade dos seus representantes legais e dos próprios aceitarem ou não participar no estudo;

d) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos implicados, confidencialidade, proteção e segurança dos dados. Considerados os

1 t Rua D. João, n.2 57, Quinta Olinda • 9054-510 Funchal | I Tel.: (+351) 291 705 860

Imp.03.06

2

I | www.madeira-edu.pt/dre • dre@edu.madeira.gov.pt

SRE

REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL

SECRETARIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

documentos que foram anexados e, para efeitos de proteção dos dados pessoais a recolher junto dos participantes, em cumprimento da legislação em vigor (Lei n.º 58/2019, de 8 de agosto, que assegura a execução, na ordem jurídica portuguesa, do Regulamento Geral de Proteção de Dados (EU) 2016/679 do Parlamento e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção de pessoas singulares no que diz respeito à proteção de dados pessoais e à sua livre circulação), resultam obrigações que o responsável se propõe cumprir. Destas, deve dar conhecimento a todos os inquiridos e a quem intervenha na recolha e tratamento de dados pessoais;

e) A autorização expressa deve vincular-se em exclusivo à aplicação dos instrumentos de inquirição e não a quaisquer outros atos ou medidas da inteira responsabilidade da requerente ou de terceiros."

Com os melhores cumprimentos

O Diretor de Serviços de Investigação, Formação e Inovação Educacional



(Bernardo Lage Valério)

BV/GF/LB

I | Rua D. João, n.2 57, Quinta Olinda • 9054-510 Funchal | I Tel.: (+351) 291705 860

Imp.03.06

3

I | www.madeira-edu.pt/dre • dre@edu.madeira.gov.pt | 1 MPC: 671000 497

111

Apêndice 2 – Parecer favorável para a realização do estudo da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos da Torre



Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia e ESCOU AZUL nt de



Eco,tscohs

PARECER

Zulav Rodrigues Freitas, na qualidade de Presidente do Conselho Executivo da Escola Básica dos 2.² e 3.² Ciclos da Torre, venho, por este meio, emitir parecer favorável à realização do estudo, neste estabelecimento de ensino, pelo mestrando Teodósio Bento Parreira, no âmbito da Tese subordinada ao tema «Práticas de afirmação da autonomia escolar, estudo de caso em duas escolas da Região Autónoma da Madeira»

A Presidente do Conselho Executivo

(Zulav Rodrigues Freitas)

Câmara de Lobos, 07 de novembro de 2023.

Apêndice 3 – Parecer favorável para a realização do estudo na EBSGZ.



Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco Correio - Parecer para a realização do estudo para Tese de Mestrado

Teodósio Parreira <tparreira@ebsgzarco.pt>

Gonçalves Zarco

Parecer para a realização do estudo para Tese de Mestrado

1 mensagem

Ricardo Barcelos <rbarcelos@ebsgzarco.pt>

12 de outubro de 2023 às 11 :21

Para: Professores <professores@ebsgzarco.pt>, Serviços Administrativos <servicos-administrativos@ebsgzarco.pt>, Funcionários <funcionarios@ebsgzarco.pt>

Boa tarde, colegas.

Vimos, por este meio, informar que o Conselho Executivo deu parecer favorável à realização do estudo para a Tese de Mestrado relativa ao tema "Práticas de afirmação da autonomia escolar, estudo de caso em duas escolas da Região Autónoma da Madeira", do professor do QZP — 1, afeto à Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, Teodósio Bento Parreira.

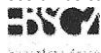
Sem mais de momento,

Com os melhores cumprimentos.

Ricardo Barcelos

Presidente do Conselho Executivo

Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

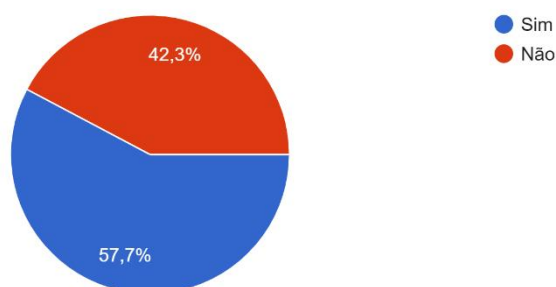


Apêndice 4 – Representação dos gráficos obtidos através da plataforma google forms, nas duas escolas.

Resultado do Questionário aos Alunos da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

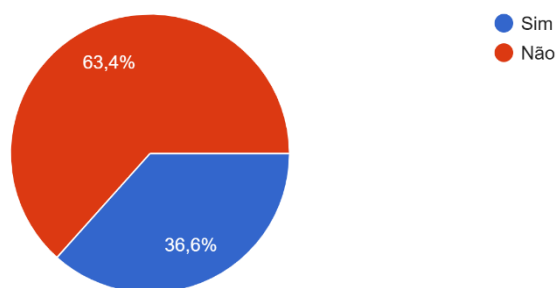
A tua escola permite que os alunos tenham voz nas decisões importantes?

71 respostas



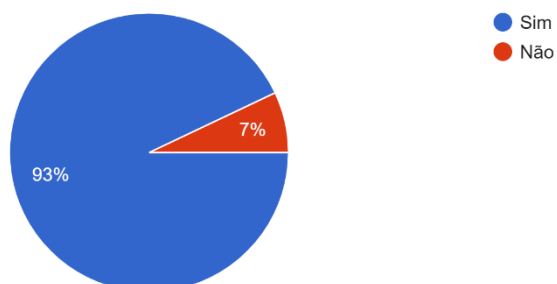
A escola realiza reuniões ou assembleias de alunos para discutir questões escolares?

71 respostas



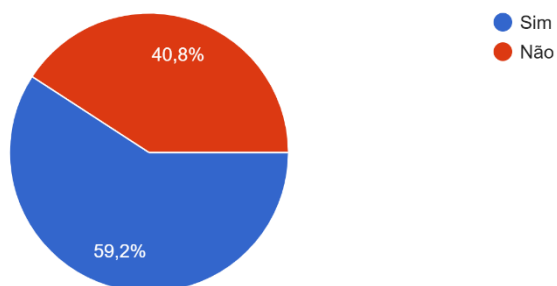
Os alunos têm a oportunidade de escolher disciplinas opcionais na sua escola?

71 respostas



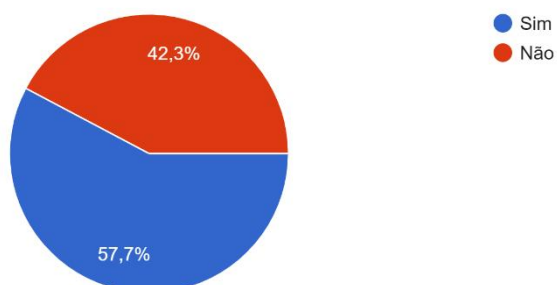
Consideras que a tua escola promove a participação dos alunos na gestão escolar?

71 respostas



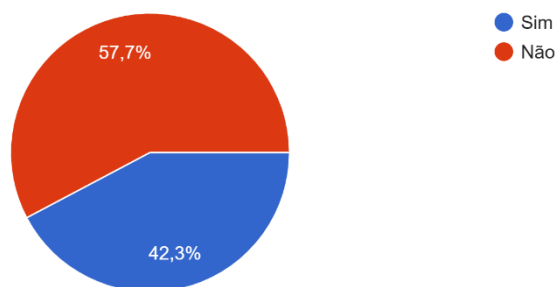
Os alunos são incentivados a expressar suas opiniões sobre as regras da escola?

71 respostas



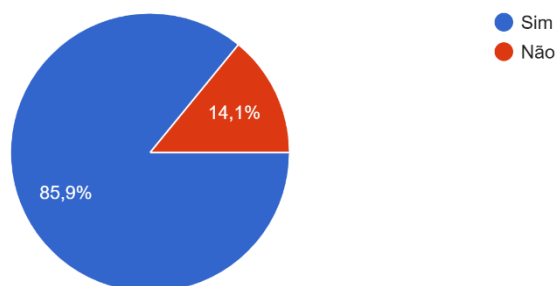
Já participaste em projetos que visam melhorar a escola?

71 respostas



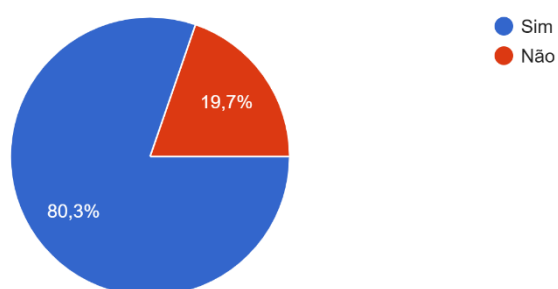
A escola oferece programas de tutoria ou orientação académica?

71 respostas



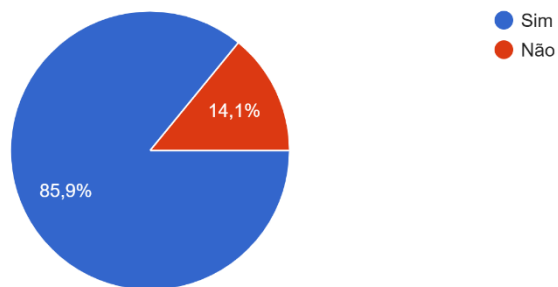
Consideras que a tua escola valoriza a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem?

71 respostas



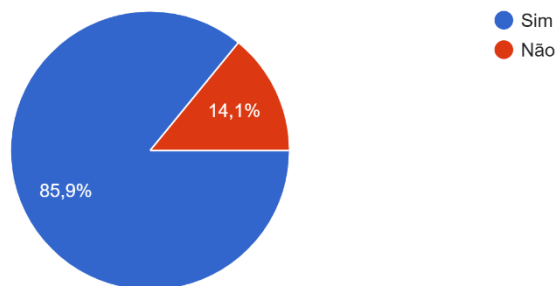
A escola permite que os alunos escolham seus próprios métodos de estudo?

71 respostas



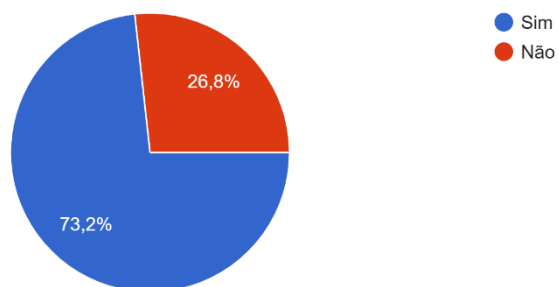
Os alunos têm acesso a recursos educacionais que podem utilizar de forma independente?

71 respostas



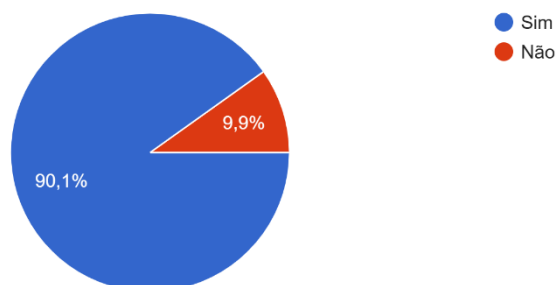
Consideras que a tua escola encoraja os alunos a definir metas académicas pessoais?

71 respostas



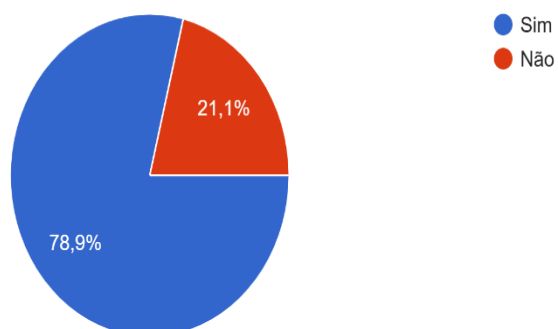
Os alunos têm a oportunidade de participar em atividades extracurriculares de sua escolha?

71 respostas



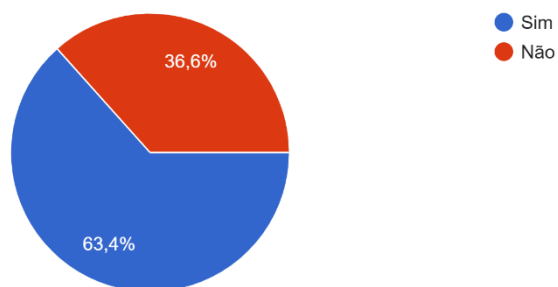
A escola promove a responsabilidade dos alunos na gestão do seu tempo de estudo?

71 respostas



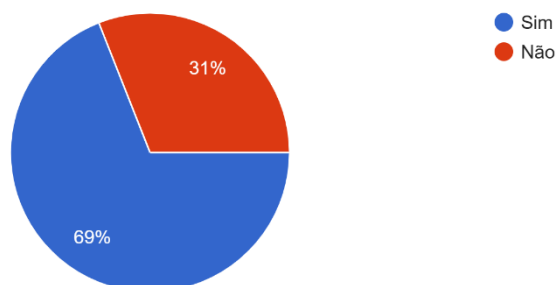
A escola oferece oportunidades para os alunos liderarem projetos ou iniciativas?

71 respostas



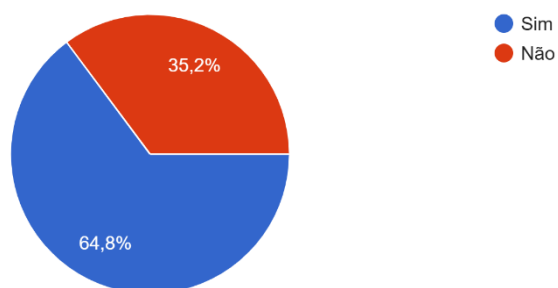
Consideras que a tua escola valoriza a diversidade de ideias e opiniões dos alunos?

71 respostas



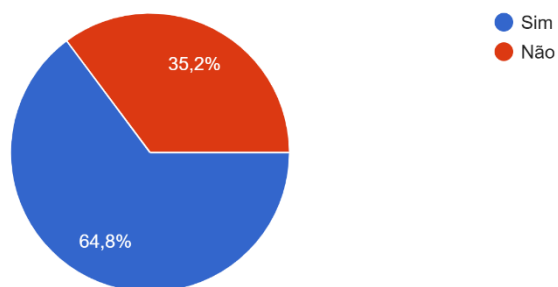
Os alunos são incentivados a dar feedback (contributo) sobre a qualidade do ensino na sua escola?

71 respostas



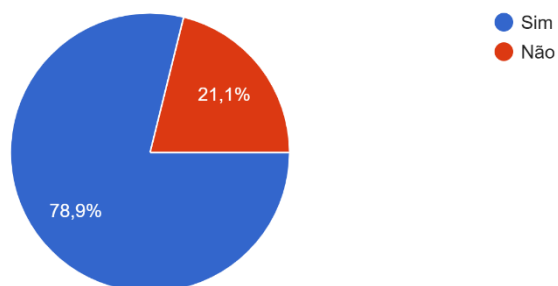
A escola fornece uma orientação para desenvolver habilidades de liderança entre os alunos?

71 respostas



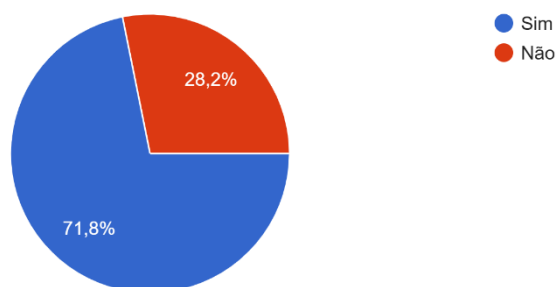
Os alunos são envolvidos na avaliação e revisão das práticas escolares?

71 respostas



Consideras que a autonomia dos alunos é respeitada nas avaliações e tarefas escolares?

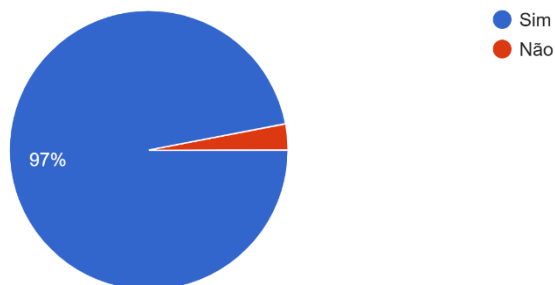
71 respostas



Questionário aos Professores da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco.

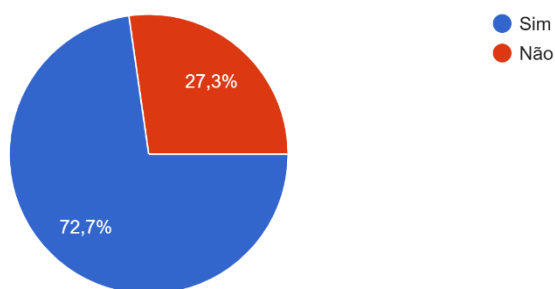
A escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco tem autonomia para tomar decisões pedagógicas?

33 respostas



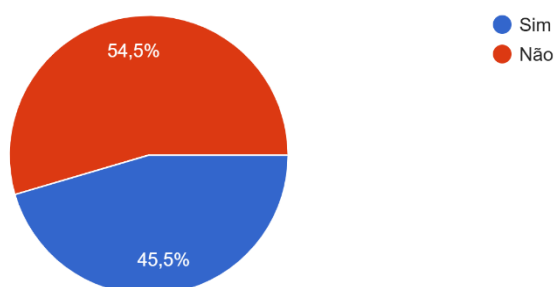
A escola tem autonomia para definir o seu currículo escolar?

33 respostas



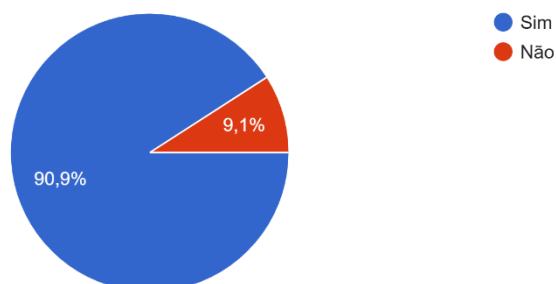
Considera que a escola tem autonomia para contratar professores?

33 respostas



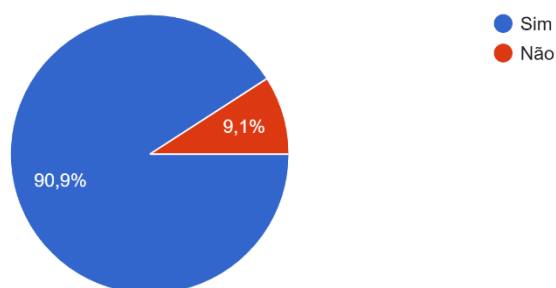
A escola possui independência para definir as suas estratégias de ensino?

33 respostas



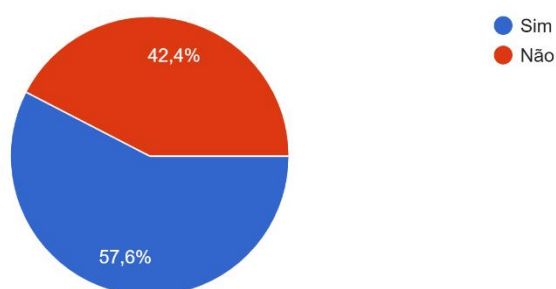
A escola detém liberdade de ação para implementar projetos educacionais específicos?

33 respostas



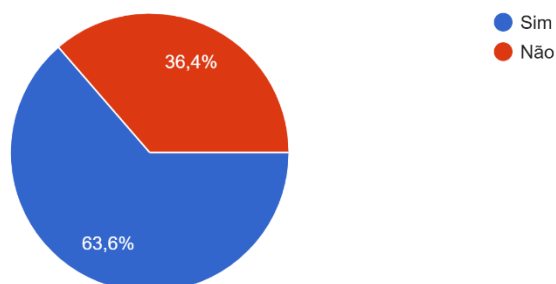
A escola goza de autonomia para definir seu calendário escolar?

33 respostas



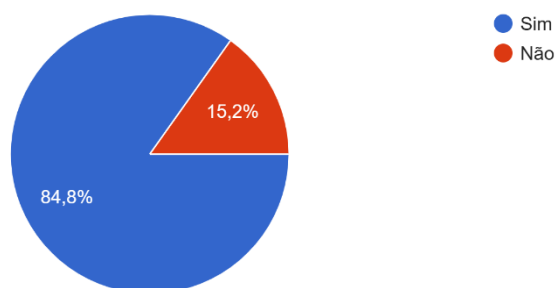
A instituição de ensino tem liberdade para decidir sobre a formação dos seus professores?

33 respostas



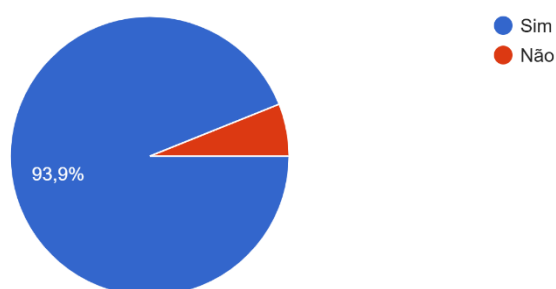
O estabelecimento educacional é independente para definir políticas de inclusão escolar?

33 respostas



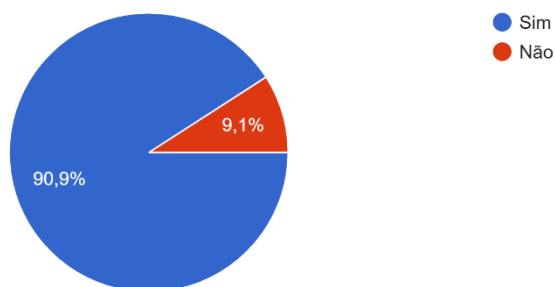
A escola tem autonomia para estabelecer parcerias com outras instituições?

33 respostas



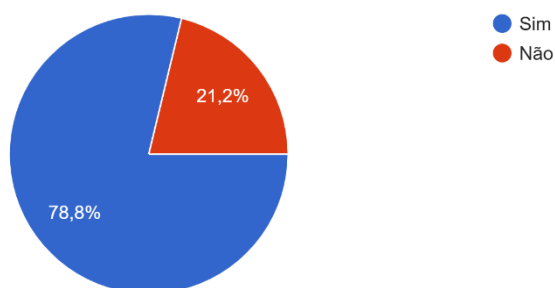
A escola envolve os docentes na tomada de decisões sobre questões pedagógicas?

33 respostas



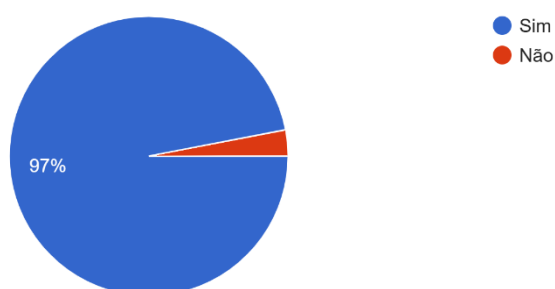
A escola promove a participação dos pais e responsáveis nas decisões escolares?

33 respostas



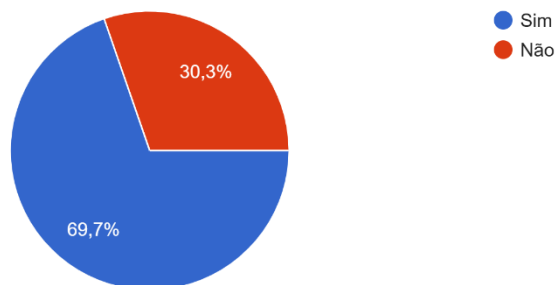
A escola possui uma comunidade escolar ativa?

33 respostas



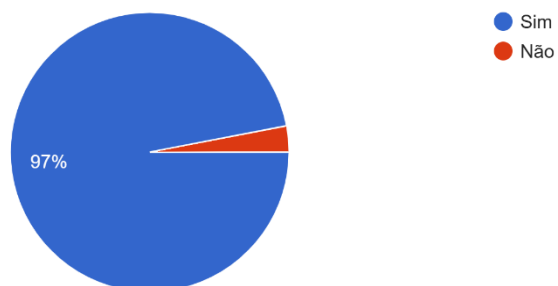
A escola procura a opinião dos alunos nas decisões que os afetam?

33 respostas



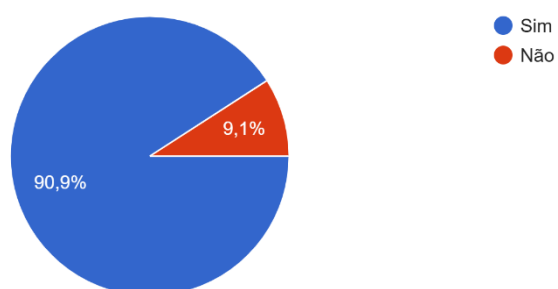
A escola promove a inovação pedagógica?

33 respostas



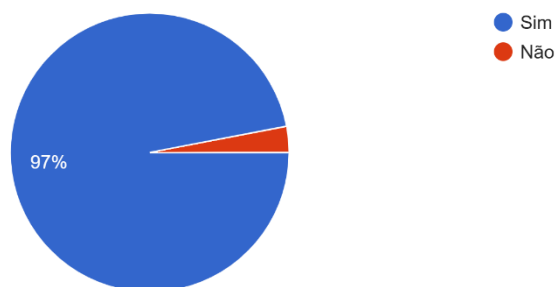
A escola incentiva a colaboração entre os docentes?

33 respostas



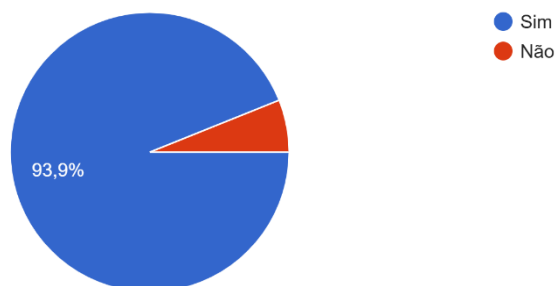
A escola valoriza a diversidade cultural e étnica?

33 respostas



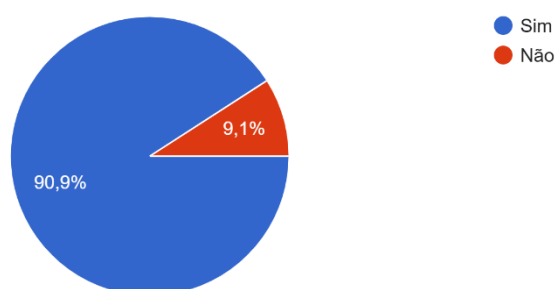
A escola monitoriza e avalia regularmente as práticas de autonomia escolar?

33 respostas



A escola procura a melhoria constante das práticas de autonomia?

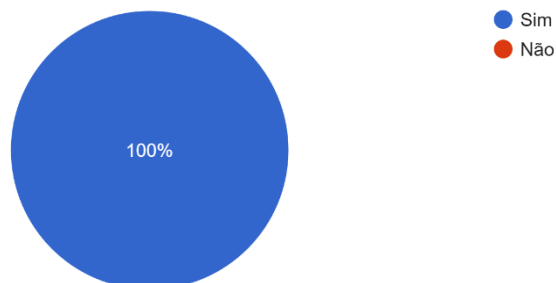
33 respostas



Questionário aos Alunos da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos da Torre.

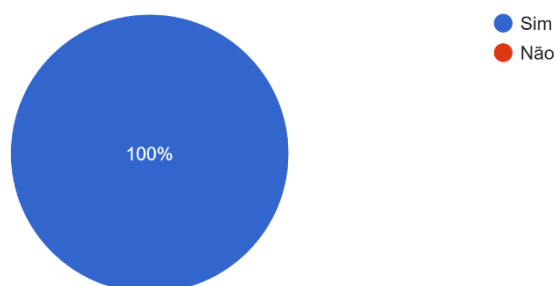
A tua escola permite que os alunos tenham voz nas decisões importantes?

2 respostas



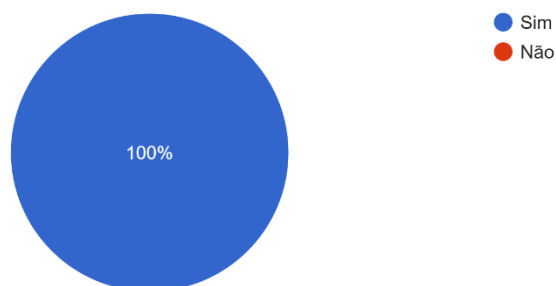
A escola realiza reuniões ou assembleias de alunos para discutir questões escolares?

2 respostas



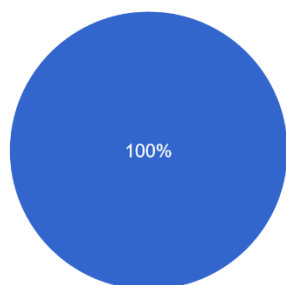
Os alunos têm a oportunidade de escolher disciplinas opcionais na sua escola?

2 respostas



Consideras que a tua escola promove a participação dos alunos na gestão escolar?

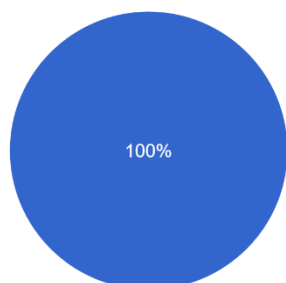
2 respostas



● Sim
● Não

Os alunos são incentivados a expressar suas opiniões sobre as regras da escola?

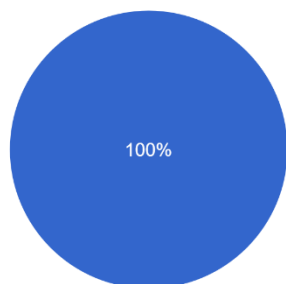
2 respostas



● Sim
● Não

Já participaste em projetos que visam melhorar a escola?

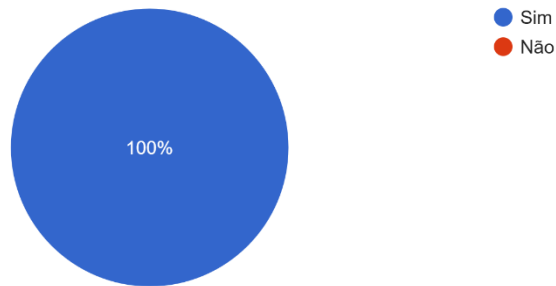
2 respostas



● Sim
● Não

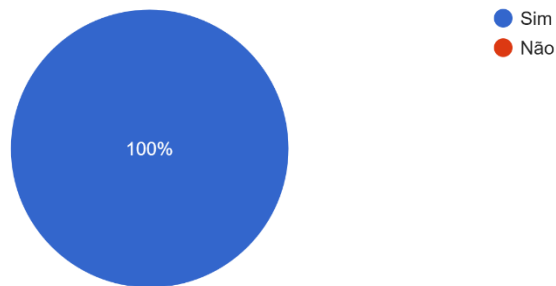
A escola oferece programas de tutoria ou orientação académica?

2 respostas



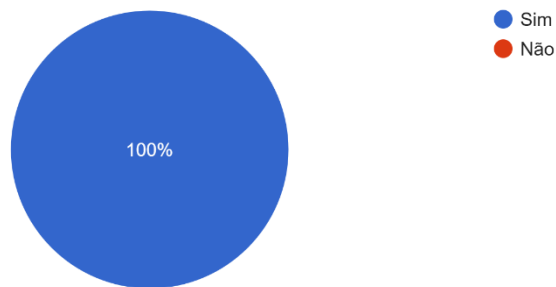
Consideras que a tua escola valoriza a autonomia dos alunos no processo de aprendizagem?

2 respostas



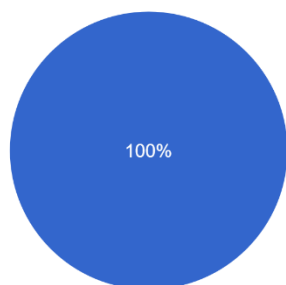
A escola permite que os alunos escolham seus próprios métodos de estudo?

2 respostas



Os alunos têm acesso a recursos educacionais que podem utilizar de forma independente?

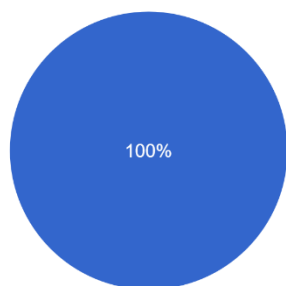
2 respostas



● Sim
● Não

Consideras que a tua escola encoraja os alunos a definir metas académicas pessoais?

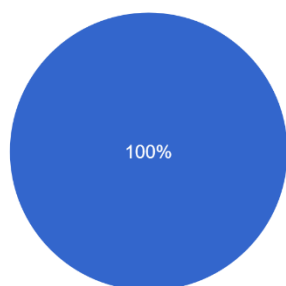
2 respostas



● Sim
● Não

Os alunos têm a oportunidade de participar em atividades extracurriculares de sua escolha?

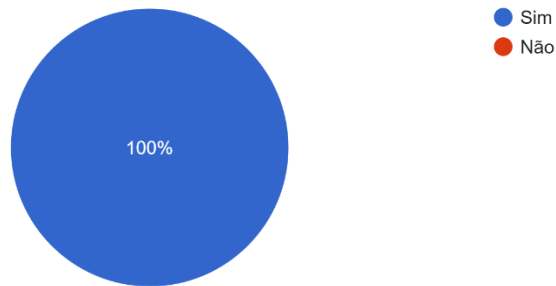
2 respostas



● Sim
● Não

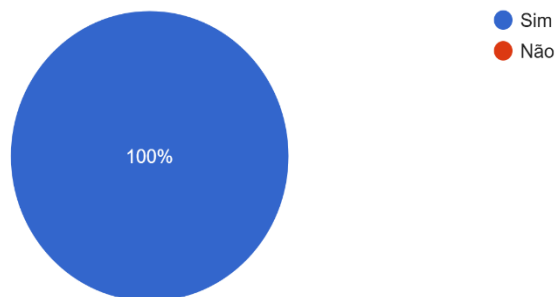
A escola promove a responsabilidade dos alunos na gestão do seu tempo de estudo?

2 respostas



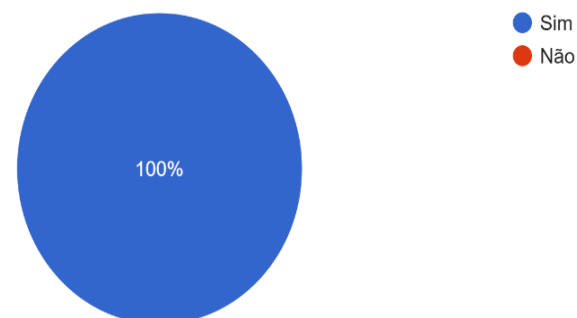
A escola oferece oportunidades para os alunos liderarem projetos ou iniciativas?

2 respostas



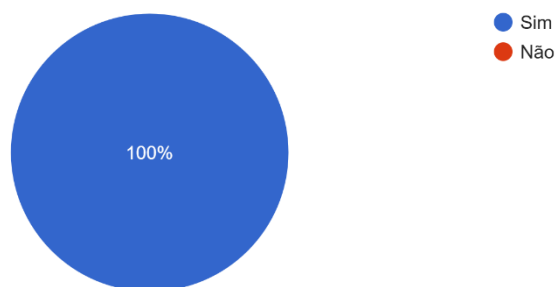
Os alunos são incentivados a dar feedback (contributo) sobre a qualidade do ensino na sua escola?

2 respostas



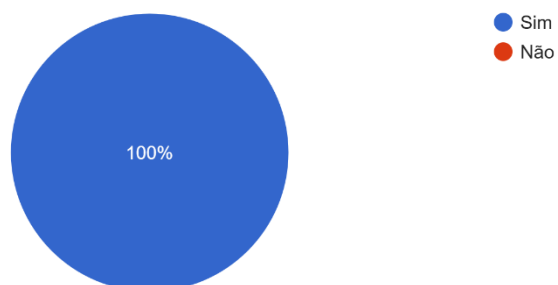
Consideras que a tua escola valoriza a diversidade de ideias e opiniões dos alunos?

2 respostas



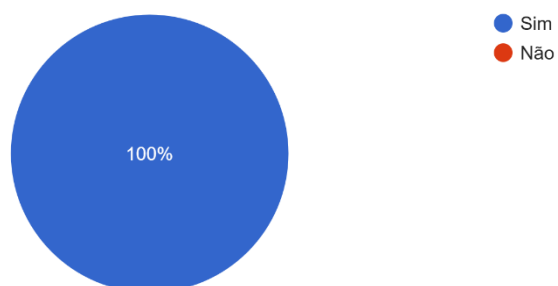
A escola fornece uma orientação para desenvolver habilidades de liderança entre os alunos?

2 respostas



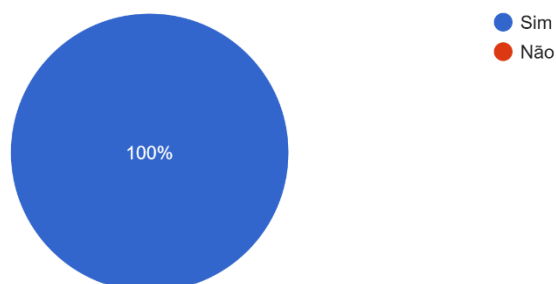
Os alunos são envolvidos na avaliação e revisão das práticas escolares?

2 respostas



Consideras que a autonomia dos alunos é respeitada nas avaliações e tarefas escolares?

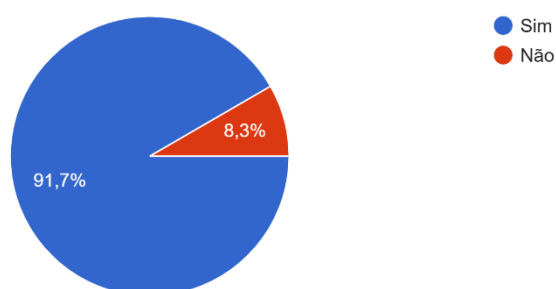
2 respostas



Questionário aos Professores da Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos da Torre.

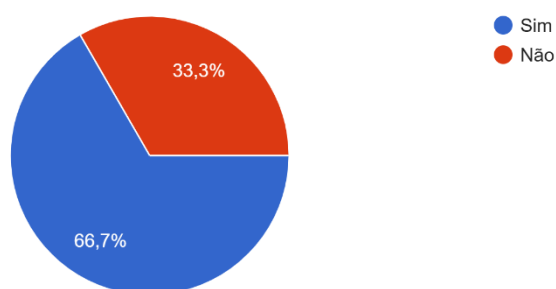
A escola Básica dos 2º e 3º ciclos da Torre tem autonomia para tomar decisões pedagógicas?

12 respostas



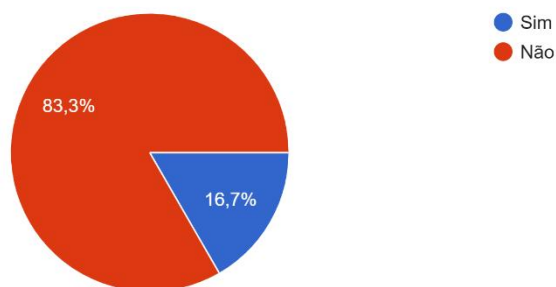
A escola tem autonomia para definir o seu currículo escolar?

12 respostas



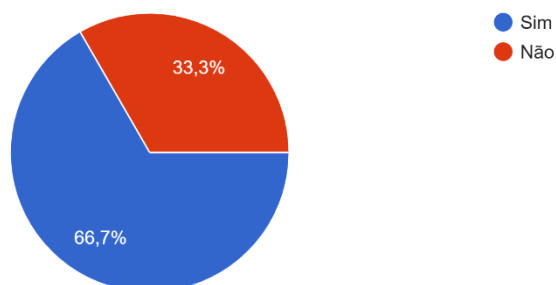
Considera que a escola tem autonomia para contratar professores?

12 respostas



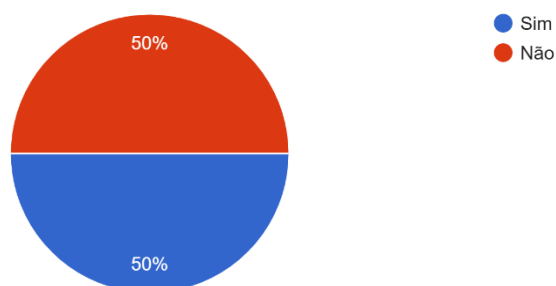
A escola possui independência para definir as suas estratégias de ensino?

12 respostas



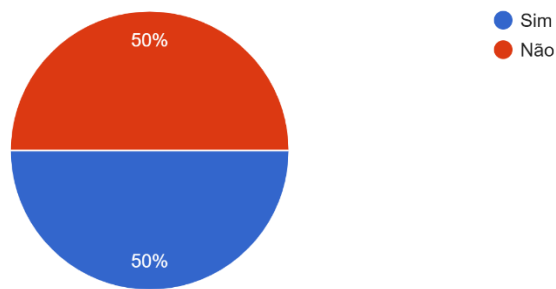
A escola detém liberdade de ação para implementar projetos educacionais específicos?

12 respostas



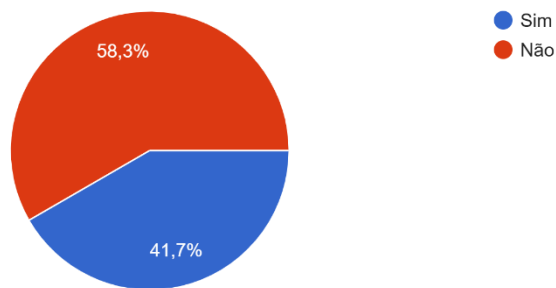
A escola goza de autonomia para definir seu calendário escolar?

12 respostas



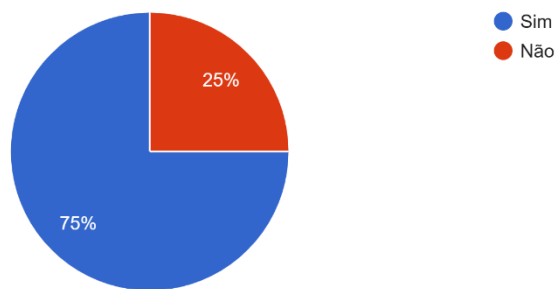
A instituição de ensino tem liberdade para decidir sobre a formação dos seus professores?

12 respostas



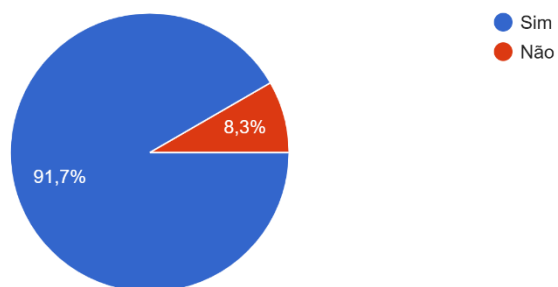
O estabelecimento educacional é independente para definir políticas de inclusão escolar?

12 respostas



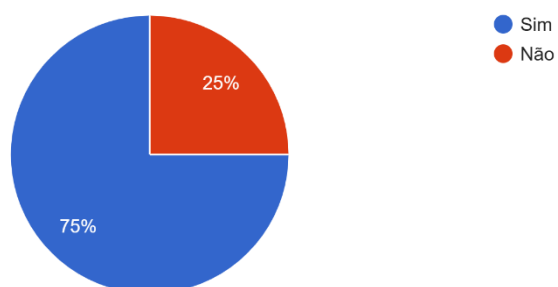
A escola tem autonomia para estabelecer parcerias com outras instituições?

12 respostas



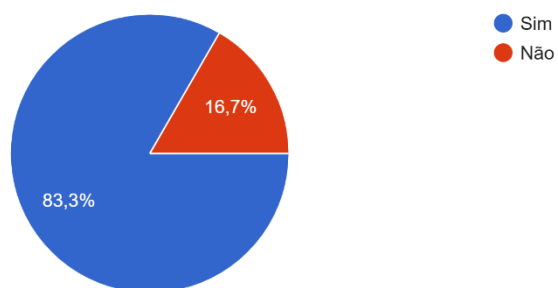
A escola envolve os docentes na tomada de decisões sobre questões pedagógicas?

12 respostas



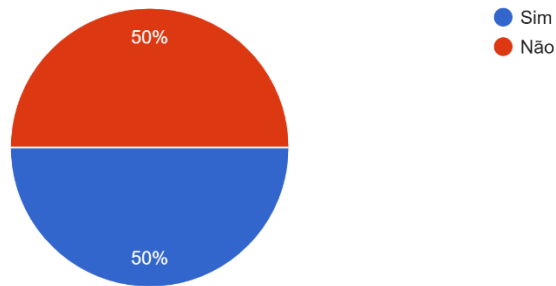
A escola promove a participação dos pais e responsáveis nas decisões escolares?

12 respostas



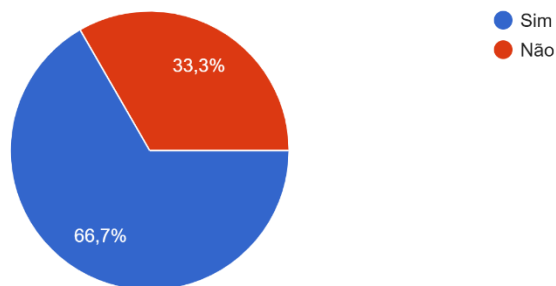
A escola possui uma comunidade escolar ativa?

12 respostas



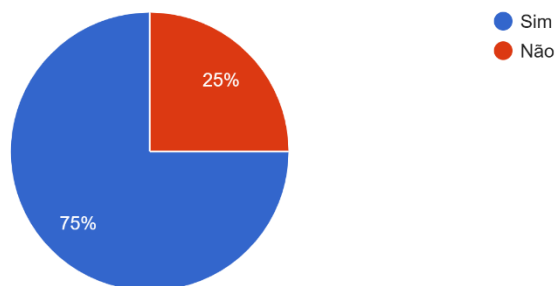
A escola procura a opinião dos alunos nas decisões que os afetam?

12 respostas



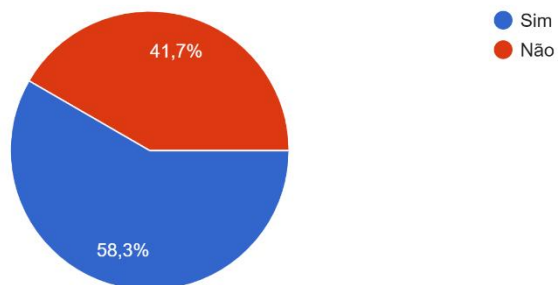
A escola promove a inovação pedagógica?

12 respostas



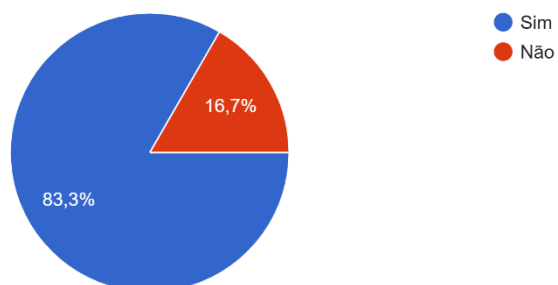
A escola incentiva a colaboração entre os docentes?

12 respostas



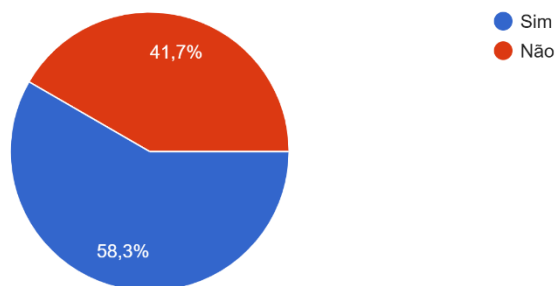
A escola valoriza a diversidade cultural e étnica?

12 respostas



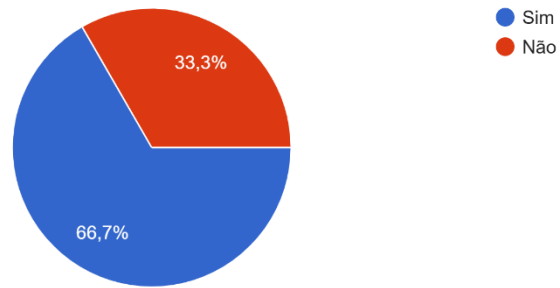
A escola monitoriza e avalia regularmente as práticas de autonomia escolar?

12 respostas



A escola procura a melhoria constante das práticas de autonomia?

12 respostas

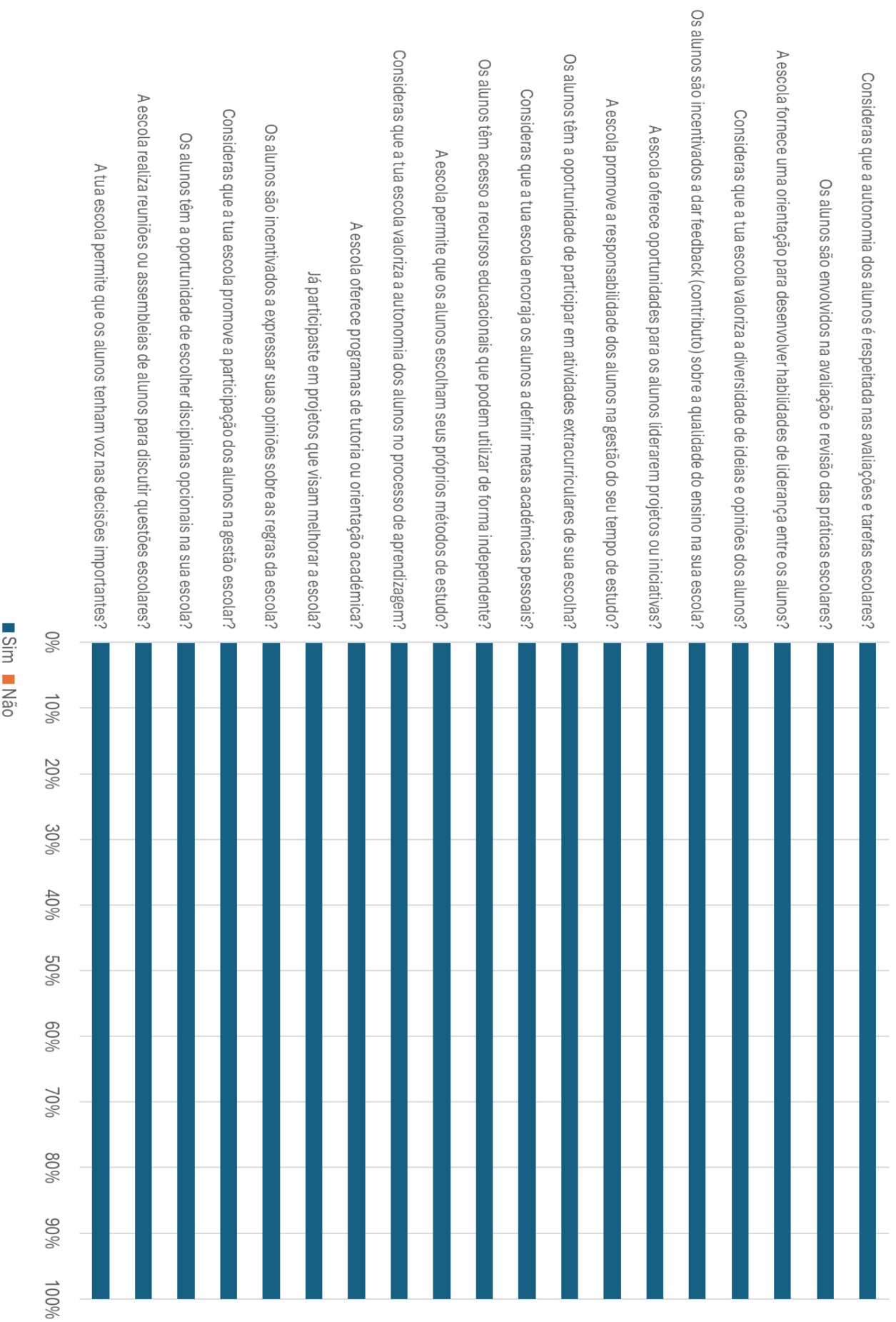


Apêndice 5 – Tabelas dos questionários às duas escolas em PowerPoint

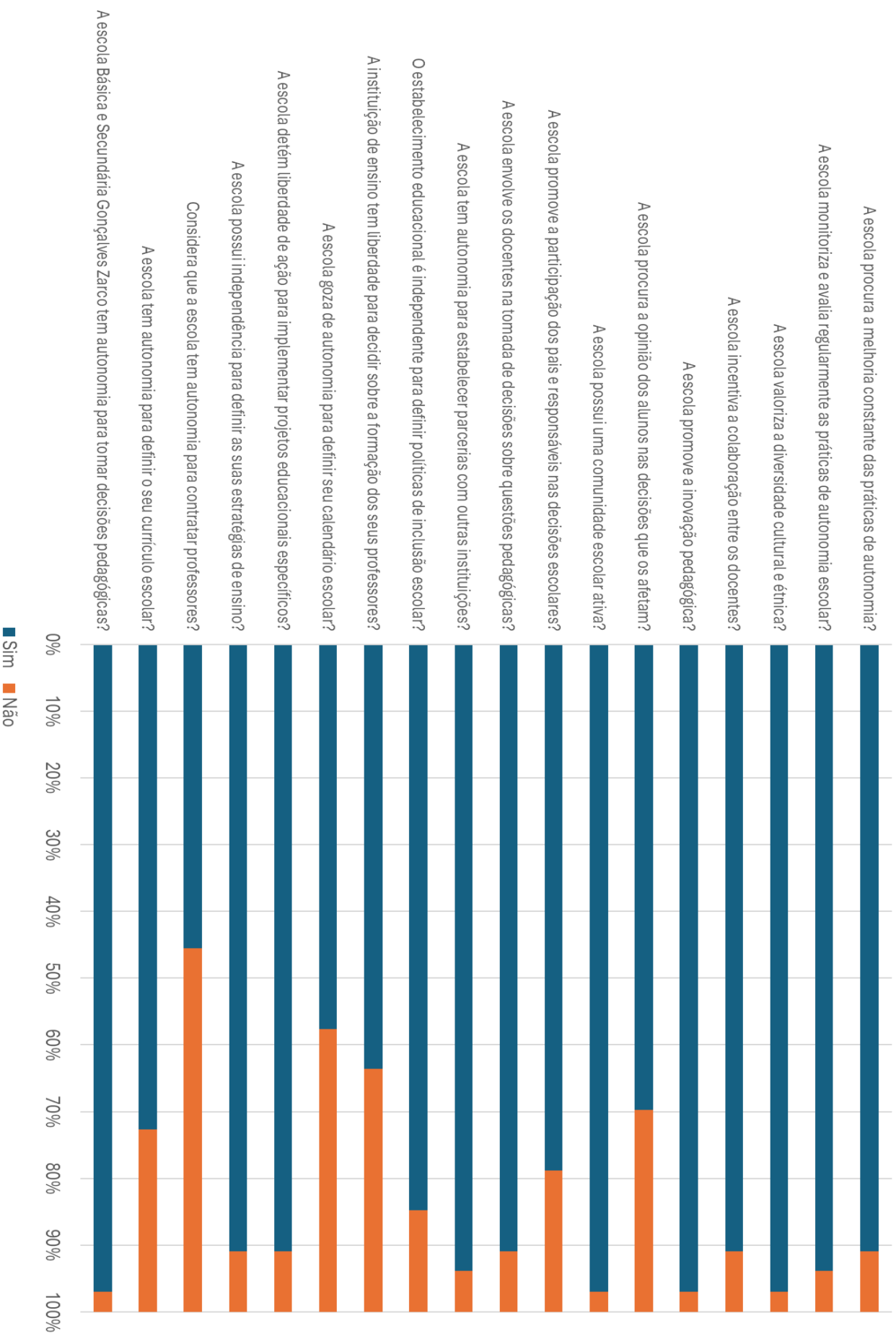
Questionário aos professores da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos da Escola da Torre



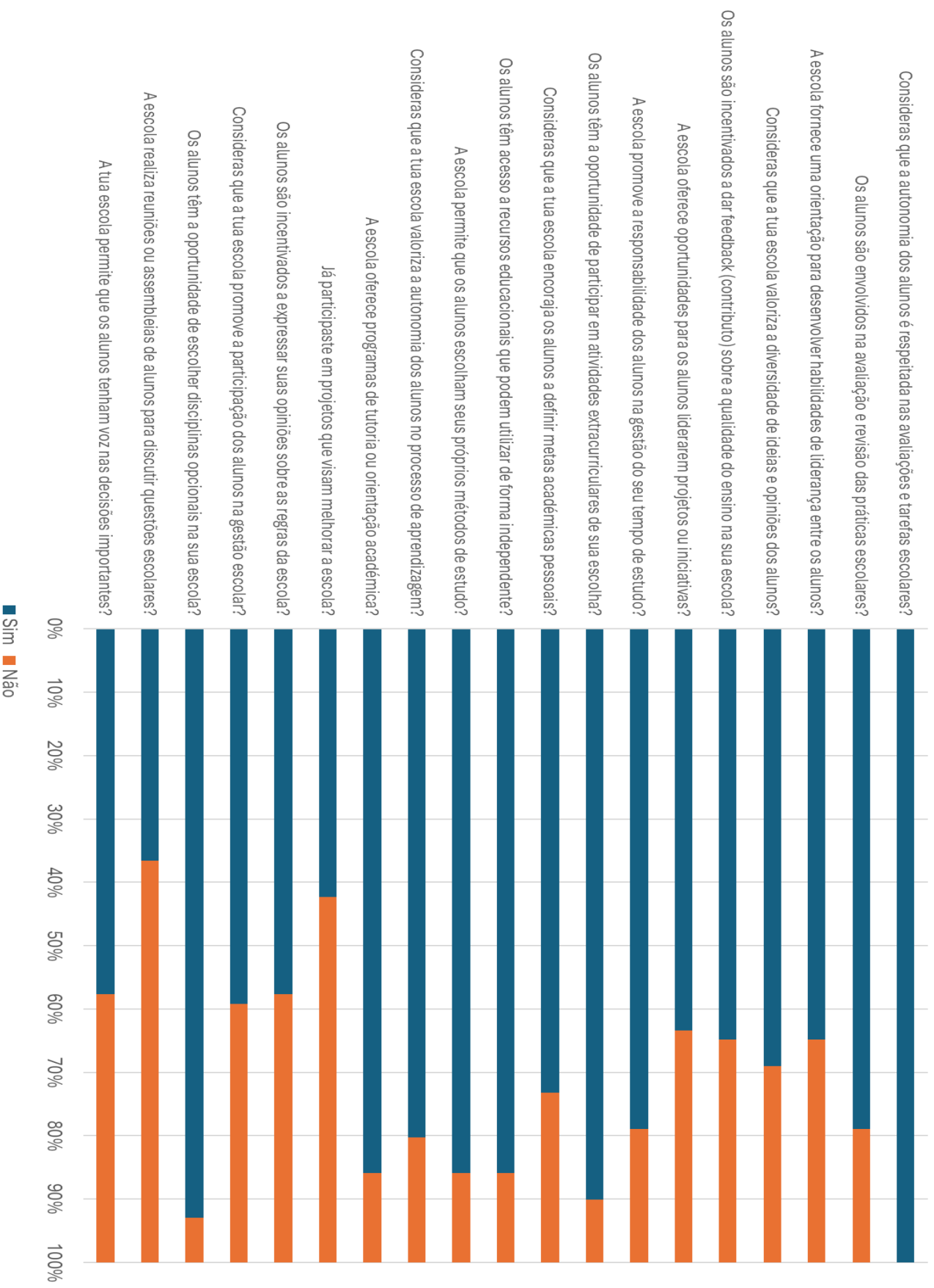
Questionário aos alunos da Escola Básica dos 2º e 3º ciclos da Torre



Questionário aos Professores da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco



Questionário aos alunos da Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco



Apêndice – 6

Questionário aos representantes dos Encarregados de Educação da Escola básica e secundária Gonçalves Zarco

Perguntas:	Respostas:	
1. Considera que a escola do seu filho tem autonomia para tomar decisões pedagógicas?	Sim - 6	Não - 0
2. A escola do seu filho para definir o currículo escolar?	Sim - 5	Não - 1
3. Considera que a escola possui independência para contratar professores?	Sim - 5	Não - 1
4. A escola detém liberdade de ação para definir suas estratégias de ensino?	Sim - 6	Não - 0
5. Considera que a escola tem autonomia para implementar projetos educacionais específicos?	Sim - 5	Não - 1
6. A escola do seu filho tem autonomia para definir o seu calendário escolar?	Sim - 4	Não - 2
7. Considera que a instituição de ensino tem liberdade para decidir sobre a formação dos seus professores?	Sim - 5	Não - 1
8. O estabelecimento educacional é independente para definir políticas de inclusão escolar?	Sim - 5	Não - 1
9. A escola possui Independência para estabelecer parcerias com outras instituições?	Sim - 5	Não - 1
10. Considera-se envolvido nas decisões sobre questões pedagógicas na escola do seu filho?	Sim - 6	Não - 0
11. A escola detém liberdade de ação para promover participação dos pais e responsáveis nas decisões escolares?	Sim - 6	Não - 0

12. A escola goza de autonomia para possuir uma comunidade escolar ativa?	Sim - 6	Não - 0
13. A escola tem autoridade para tomar decisões internas contando com a opinião dos alunos nas decisões que os afetam?	Sim - 5	Não - 1
14. Considera que a escola do seu filho promove a inovação pedagógica?	Sim - 6	Não - 0
15. A instituição de ensino tem liberdade para incentivar a colaboração entre os docentes?	Sim - 6	Não - 0
16. O estabelecimento educacional é independente para valorizar a diversidade cultural e étnica?	Sim - 5	Não - 1
17. A escola do seu filho monitoriza e avalia regularmente as práticas de autonomia escolar?	Sim - 5	Não - 0
18. Considera que a escola do seu filho procura a melhoria constante das práticas de autonomia?	Sim - 5	Não - 1

