



A autonomia da escola concretiza-se no seu projecto educativo. O projecto educativo da escola não pode ser concebido apenas em relação com a ideia de soberania e fechamento autárquico, mas sobretudo com a ideia de interdependência, de abertura e de interacção com entidades produtoras de iniciativas e projectos de carácter educativo e pedagógico – associações pedagógicas, centros de formação contínua, instituições de ensino superior, centros de investigação, entre outros.

Esta concepção de autonomia pressupõe contratos de autonomia que incluem as escolas, a administração da educação e outras entidades que se queiram associar a este contrato – municípios, associações locais, associações científicas e pedagógicas, centros de formação contínua, instituições de ensino superior. Os contratos de autonomia constituem instrumentos para o desenvolvimento das escolas e do serviço público de educação.

No processo de preparação pelas escolas do projecto de desenvolvimento a contratualizar com o Ministério da Educação foi notória a diversidade de níveis de autonomização da gestão escolar e de capacitação dos seus actores para formularem metas de desenvolvimento, operacionalizarem os seus objectivos e determinarem a avaliação da sua consecução. De igual modo, foi notório o quadro excessivamente regulador da administração das escolas portuguesas.



AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA EM PORTUGAL

João Formosinho

António Sousa Fernandes

Joaquim Machado

Henrique Ferreira

AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA EM PORTUGAL

Esta importante obra permite-nos interrogar (...) se bastará acreditarmos na importância do reforço da participação de um amplo leque de actores sociais na “vida” das escolas, na janela de oportunidade que constitui a abertura da escola à comunidade, nas virtualidades da descentralização do poder de decisão e da territorialização das políticas educativas, se bastará acreditarmos na escola enquanto “construção social” e legislar em conformidade, para que as políticas e as práticas político-administrativas passem a ser outras e caminhar claramente no sentido da autonomia e responsabilidade desejadas.

Joaquim Azevedo

AUTONOMIA DA ESCOLA PÚBLICA EM PORTUGAL



João Formosinho

É professor catedrático da Universidade do Minho e preside ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores. Tem publicações nas áreas de formação de professores, administração educacional, currículo e educação básica.



António Sousa Fernandes

É professor associado jubilado da Universidade do Minho e professor convidado da Universidade Católica Portuguesa. Tem publicações nas áreas da administração educacional e das políticas educativas, designadamente sobre o papel dos municípios da educação.



Joaquim Machado

Colabora com a Universidade do Minho e a Universidade Católica Portuguesa em cursos de mestrado e doutoramento. Tem publicações nas áreas da pedagogia e da organização escolar, da formação e supervisão de professores, da utopia e das políticas educativas.



Henrique Ferreira

É professor adjunto da Escola de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Tem estudado as questões da participação e da organização do Sistema Educativo. O seu principal contributo encontra-se em Teoria Política, Educação e Participação dos Professores (Educa, 2007).

ISBN 978-999-8151-19-3 C.812



9 789898 151193

IV. DEMOCRACIA, GESTÃO E AUTONOMIA DA ESCOLA – A GOVERNAÇÃO POR CONTRATO

**JOÃO FORMOSINHO
ANTÓNIO SOUSA FERNANDES
JOAQUIM MACHADO
HENRIQUE FERREIRA**

Introdução

Em duas décadas o conceito de autonomia das escolas desloca-se, na sua amplitude semântica, do campo da descentralização e da participação democrática para o campo da liberdade e eficácia da gestão escolar. Esta variação semântica do conceito de autonomia dá conta de um conjunto de políticas e medidas com direcções diferentes. Nesta comunicação, destacamos a evolução das políticas de autonomia da escola portuguesa, enfatizando as expressões (descentralização, participação democrática, qualidade da educação, modernização e ordenamento da rede escolar, melhoria do serviço público e governação por contrato) em torno das quais os actores são mobilizados para a acção e as características de um contrato de acção pública presentes na iniciativa que levou, em 2007, o Ministério da Educação a estabelecer contratos de autonomia e desenvolvimento com algumas escolas.

1. Participação democrática e emergência do conceito de autonomia das escolas

As referências à autonomia da escola portuguesa aparecem a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. É certo que, nesta lei, se fala apenas de autonomia quando se refere aos estabelecimentos de ensino superior, dizendo que estes gozam de autono-

mia científica, pedagógica, administrativa e financeira. Contudo, esta Lei estabelece que a administração e gestão dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário seja assegurada por órgãos próprios, se oriente por princípios de democraticidade e representatividade e de participação comunitária e subordine os critérios de natureza administrativa aos critérios de natureza pedagógica e científica (art.º 45.º). De igual modo, a Lei de Bases enuncia como princípio organizativo para o sistema educativo a descentralização, desconcentração e diversificação de estruturas e acções educativas de forma a “proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (art.º 3.º, al. g)).

Neste sentido, no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo é estudada a distribuição de competências entre a administração central, regional, local e institucional em matéria de educação escolar segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Fernandes, 1987 e 1988). Por outro lado, os *Documentos Preparatórios* da Comissão de Reforma do Sistema Educativo assumem o conceito de autonomia como modalidade de organização das escolas básicas e secundárias com vista à execução do seu projecto educativo (Lima, 1988). A necessidade de criar uma escola pública que fosse mais que uma mera unidade administrativa da Administração Educativa alimenta a sua conceptualização como “comunidade educativa” (Formosinho, 1989).

O fundamento invocado para a autonomia da escola é, pois, a causa política da participação democrática e da abertura da escola à comunidade local, distinguindo-se, nos diversos níveis de administração, a direcção e a gestão – isto é, a formulação ou adopção de políticas e estratégias e a sua implementação – e debatendo-se em que perspectiva deviam ser considerados os órgãos de gestão envolvidos nas novas competências a atribuir à escola, se “deviam ser vistos como agentes de governação, abertos à representação dos encarregados de educação e da comunidade, ou como agentes de gestão, acolhendo apenas participantes ligados à vida interna da escola”. De igual modo, questionou-se a predominância dos professores no processo de decisão, bem como os poderes que lhes eram concedidos na versão burocorporativa da “gestão democrática”, que estabelece um equilíbrio entre o modelo centralista burocrático (estabelecido

no século XIX e consolidado durante a I República e o Estado Novo) e o modelo da “gestão democrática” (constituído a partir da Revolução 25 de Abril): no modelo burocrático, o interesse público é representado pela administração central e exercido pelas normas, directivas e instruções que regulamentam a vida pedagógica, administrativa e financeira da escola; na versão (neo)corporativa da “gestão democrática” o interesse público é representado pelos professores, enquanto trabalhadores de uma unidade de serviços ou enquanto corporação prestadora de serviços essenciais (Formosinho, 2004).

2. Qualidade da educação e exercícios de autonomia escolar

É o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, que estabelece o regime jurídico de autonomia das escolas oficiais do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário. Este diploma define a autonomia da escola como “a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (art.º 2.º, n.º 2) e explicita que “a autonomia da escola exerce-se através de competências próprias em vários domínios, como a gestão de currículos e programas e actividades de complemento curricular, na orientação e acompanhamento de alunos, na gestão de espaços e tempos de actividades educativas, na gestão e formação do pessoal docente e não docente, na gestão de apoios educativos, de instalações e equipamentos e, bem assim, na gestão administrativa e financeira” (Preâmbulo).

Inicialmente, este diploma foi considerado mais como uma declaração retórica de princípios que um documento de trabalho. Contudo, a explicitação dos domínios em que a autonomia da escola se deveria concretizar e a afirmação do carácter “orientador” do diploma, da necessidade de transferir progressivamente para as escolas competências e poderes e da “emergência de uma saudável diversidade no quadro do respeito pelos normativos de carácter geral” propiciou uma lenta consciencialização da necessidade de autonomia e fez emergir alguns tímidos exercícios de autonomia escolar (Formosinho, 2007:73)

É neste contexto de uma mais ampla desconcentração de funções e de poderes que, dois anos mais tarde, é experimentado em trinta escolas o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio. Este diploma prevê a aplicação a todos os níveis de educação de um modelo de gestão das escolas com uma estrutura participativa destinada à integração dos pais e da comunidade, criando um Conselho de Escola que seleccionava e nomeava o director da escola. Ainda nos anos 1990, a autonomia e diferenciação das escolas foi promovida através de programas de incentivo à qualidade da educação que podiam ser adoptados pelas escolas. Um destes programas – o Programa Educação para Todos – PEPT 2000 inclui um *Observatório da Qualidade da Escola*, criado em 1992, para ajudar as escolas a avaliar a qualidade do seu desempenho em dezoito indicadores relativos a quatro dimensões conceptuais descritivas da escola: contexto familiar dos alunos, recursos educativos, contexto escolar estimulante e resultados escolares.

Este programa de auto-avaliação da escola retoma, pois, o conceito polissémico de “qualidade” presente na política de “democratização da educação”, vinda já da reforma de Veiga Simão, que visa a *universalização do direito à educação* e que, num primeiro momento, não dissocia a qualidade da educação da quantidade de alunos que frequentam a escola, mas, num segundo momento, afirma uma igualdade de oportunidades que não conduza a uma desigualdade de resultados mais de acordo com a desigualdade de condição, económica, social e cultural.

3. Modernização, racionalização e reordenamento da rede escolar

Os programas de incentivo à qualidade da educação emergem num tempo em que a “qualidade” tanto se refere à “democratização” como à “modernização”, em que à ligação escola/democracia se junta a ligação escola/vida activa e aos conceitos políticos de participação, descentralização, projecto e comunidade educativa se juntam conceitos mais em voga nas organizações económicas e na economia de mercado, como racionalização, eficácia, eficiência, optimização, relação favorável custo-benefício, qualidade e controlo da qualidade (Lima, 1994). Tanto assim que, na avaliação ao regime de administração escolar previsto no Decreto-Lei n.º 172/91,

de 10 de Maio, o Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA, 1996) tem necessidade de esconjurar o perigo de uma retórica que se apropria dos conceitos políticos para legitimação de práticas muitas vezes arredadas dos conteúdos substantivos que aqueles conceitos pressupõem.

Esta agenda da “modernização” da educação continua, pois, a mobilizar o lema da autonomia da escola como contraponto ao modelo centralizado burocrático e como exigência de transferência de poderes para a escola e de flexibilização de procedimentos. Ao mesmo tempo, afirmam-se as potencialidades da territorialização das políticas educativas seja como componente importante de uma agenda de tipo descentralizador e autonómico seja como simples forma de aumentar a eficiência da escola através da valorização da acção dos actores locais (Barroso, 1996:10-11).

É a agenda de territorialização das políticas e participação da comunidade na governação da escola, por um lado, e de modernização e eficiência da gestão escolar, por outro, que está na base de uma política de reforço da autonomia das escolas. Assim, nove anos depois da “consagração” normativa da autonomia das escolas, o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, estabelece o “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimento da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”, definindo a autonomia como “o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados” (art.º 3.º, n.º 1).

Sob o ponto de vista da governação da escola, este novo regime procura conciliar as diferentes posições sobre participação e autonomia das escolas: por um lado, inclui no modelo de administração das escolas públicas a representação de pais, da autarquia e dos interesses sociais, económicos, culturais e artísticos da comunidade (art.º 8.º, n.º 2), mas não atribui à Assembleia de Escola o poder de seleccionar e nomear o gestor (como o fazia o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio); e, por outro, alarga a base eleitoral do director ou conselho executivo que, para além de todos os professores, passa a incluir ainda todo o pessoal não docente e representantes dos alunos do ensino secundário e representantes dos pais e encarregados de educação (art.º 19.º, n.º 1).

Um dos aspectos mais envolventes deste diploma é, sem dúvida, a intenção politicamente expressa de criar e incentivar a construção de “escolas” ao nível da educação básica inicial – isto é, de “unidades organizacionais com uma dimensão humana razoável e dotada de órgãos próprios de administração e gestão, capazes de decisão e assunção da autonomia” (Formosinho & Machado, 1998) – através da criação dos agrupamentos de escolas, integrando estabelecimentos de educação e ensino de um ou mais níveis contíguos. Com esta modalidade organizacional pretendia-se impulsionar também a (re)formulação das cartas escolares concelhias que conduzissem ao reordenamento da rede escolar com vista a favorecer um percurso sequencial e articulado, superar situações de isolamento, reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos escolares e o aproveitamento racional dos recursos e valorizar e enquadrar experiências já em curso, incentivadas pelo Despacho Normativo n.º 27/97, de 2 de Junho. Apesar do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, e o Decreto-Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de Agosto, permitirem diversas modalidades de agrupamento, prevaleceu a modalidade de agrupamento vertical, que, na sequência do Despacho n.º 13313/2003, de 13 de Junho, acabou por vir a ser a única viabilizada pela Administração Educativa como “unidade de gestão”, sob pretexto de ser a única forma de lhe possibilitar a assinatura de “contratos de autonomia”.

A constituição de agrupamentos como estrutura organizacional “acima” das escolas, sem a transferência de novas competências por parte da Administração, redundando na transferência para a nova “unidade de gestão” de competências antes detidas pelas (agora) “subunidades”, fazendo do processo de outorga de autonomia às escolas um processo de “alienação” por parte destas de alguma autonomia de que dispunham. Esta “alienação” faz-se “em favor de uma superestrutura que, situada na directa dependência da administração central desconcentrada, aproxima o controlo desta sobre aquelas, nomeadamente através de órgãos colegiais e da sua tendência em reproduzir, agora a nível territorial, as tendências uniformizadoras de um sistema centralizado” (Formosinho & Machado, 2004:24).

4. Melhoria do serviço público de educação e governação por contrato

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, assenta na concepção de que a autonomia da escola é um processo de construção social (Barroso, 1996:17) e de que o seu desenvolvimento deve partir da iniciativa da escola, fazer-se por fases com níveis acrescidos de competência e responsabilidades correspondentes ao grau de capacitação da escola e ser “objecto de negociação prévia entre a escola, o Ministério da Educação e a administração municipal, podendo conduzir a celebração de um contrato de autonomia” (art.º 47.º). Deste contrato devem constar as competências a transferir e os meios que serão especificamente afectados à realização dos seus fins (art.º 48.º, n.º 2), sendo certo que, numa primeira fase, o requisito essencial é a escola dispor de órgãos em funcionamento de acordo com o definido naquele diploma e, numa segunda fase, tenha obtido uma avaliação favorável realizada pela administração educativa (art.º 48.º, n.º 4). Estabelece ainda o mesmo diploma que deve ser a escola a candidatar-se ao desenvolvimento da sua autonomia, apresentando na respectiva direcção regional de educação uma proposta de contrato (art.º 50.º).

Este diploma destaca assim a modalidade de governação por contrato utilizada já em diversos programas nacionais (Formosinho, Fernandes & Machado, 2007) e utilizada na administração pública na Europa, mesmo em países de tradição mais centralista e burocrática (Gaudin, 1999). Trata-se de uma modalidade de governação que coloca como pré-requisito o princípio da liberdade das partes contratantes, nomeadamente a liberdade da escola para manifestar vontade de celebrar ou não contrato e traçar os objectivos de desenvolvimento organizacional, calcular os custos, negociar os compromissos com a Administração e o acompanhamento e monitorização da execução do contrato-programa (Barroso, 1996:33 e Formosinho & Machado, 2000b:113). Ao mesmo tempo, não faz do reforço da autonomia da escola “um fim em si mesmo, mas um meio de as escolas prestarem em melhores condições o serviço público de educação” (Barroso, 1996:32).

Contudo, é apenas em 2004 que a Escola da Ponte celebra o seu contrato de autonomia para os anos lectivos de 2004/2005 a 2006-2007, nele

se declarando que está “provada a capacidade da escola para agir, responsabilmente, em autonomia no quadro do seu projecto educativo, em claro benefício dos alunos e das suas famílias”, e que cabe à administração educativa reconhecer a especificidade da escola e recompensar o seu mérito, facultando-lhe “um conjunto de instrumentos e garantias que lhe permitam tirar pleno proveito das potencialidades de um projecto e de um modelo organizacional que já se encontram suficientemente enraizados, testados e consolidados” (Contrato n.º 511/2005).

Entretanto, este contrato é celebrado apenas entre a “unidade de gestão” e a tutela, tal como virá a acontecer com os vinte e dois contratos celebrados em Setembro de 2007, embora possam pressupor credenciais “avalizadoras” por parte de parceiros locais, como a autarquia e a associação de pais. Estes últimos estão na sequência de um processo de auto-avaliação e candidatura à fase piloto do Programa de Avaliação Externa.

Por si só, a avaliação externa não coloca as escolas na obrigação explícita de produzirem esse projecto de melhoria que estruture e organize os objectivos a prosseguir (Azevedo, 2007:37). Contudo, escreve o coordenador da fase piloto, dela havia que “tirar consequências (...) quanto à autonomia, quanto à evolução da escola, quanto ao estímulo, prémio ou, em contraposição, à pressão e penalização dos responsáveis, a todos os níveis” (Oliveira, 2007:33).

5. Avaliação das escolas e nova gestão pública

A proclamação desta necessidade de tirar consequências da avaliação das escolas pretende demarcar o Programa de Avaliação Externa dos anteriores programas de avaliação das escolas – o *Projecto Qualidade XXI*, de iniciativa do Instituto de Inovação Educacional no ano lectivo 2001/2002; o *Programa de Avaliação Integrada das Escolas*, de iniciativa da Inspeção-Geral de Educação com início em 1999/2000 e terminado em 2001/2002; e o *Programa Aferição da Efectividade da Auto-avaliação das Escolas*, da responsabilidade da IGE, desde 2005, em cumprimento do Decreto-Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro – que, à medida que se sucederam, contribuíram para alicerçar a ideia da sua vulnerabilidade e da inconsequen-

cia dos seus resultados, a acrescentar à fragilidade do próprio processo de avaliação em “trabalhar os resultados, devolver a informação aos directamente envolvidos, implicar actores pertinentes, utilizar a informação para acção” (Azevedo, 2007:66).

Estas medidas de avaliação das escolas inserem-se numa linha de acção que procura preservar o serviço público de educação, imprimindo-lhe, no entanto, maior eficiência, eficácia, flexibilidade e capacidade de resposta aos problemas emergentes. Este processo de “modernização”, que pretende aplicar os princípios do sector privado à gestão dos serviços públicos, vem sendo conhecido como “nova gestão pública” (*new public management*). Neste sentido, em Portugal é implementado o Programa de Reestruturação da Administração Central do Estado (PRACE) com vista à racionalização dos serviços centrais, seguindo-se-lhe a reestruturação orgânica do Ministério da Educação (Decreto-Lei n.º 213/2006, de 27 de Outubro) e o consequente descongestionamento dos serviços centrais através de processos de desconcentração e consequente delegação de competências para os níveis mais baixos, nomeadamente para o órgão de gestão de topo da escola.

É nesta tendência que se inserem também as políticas de alargamento das competências dos municípios na educação escolar, nomeadamente na conservação do património construído das escolas do ensino básico e na promoção das actividades de enriquecimento curricular do 1.º ciclo, e de alteração do regime de autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril). Este novo regime reforça a participação dos pais, da autarquia e da comunidade local na direcção estratégica da escola e atribui ao Conselho Geral a selecção e a escolha do director. Determina ainda o carácter unipessoal do órgão de gestão e confere ao director maior liberdade de decisão e maior poder de intervenção no funcionamento da escola, nomeadamente através da designação dos responsáveis pelos órgãos de gestão pedagógica intermédia, ao mesmo tempo que reconhece a capacidade de auto-organização da escola.

Este diploma altera a definição de autonomia, dada no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, substituindo “poder” por “faculdade”: “A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões

nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos” (art.º 8.º, n.º 1).

A autonomia da escola, apesar de constituir um patamar superior no exercício da gestão, não é um estado definitivo e global em que a escola se instale de uma vez por todas. A autonomia continua a ser um instrumento através do qual a escola contribui para a participação democrática da “comunidade educativa” na gestão da escola de interesse público (Formosinho, 2005) e, sob o ponto de vista gerencialista, contribui sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino, traduzida na melhoria dos resultados académicos dos alunos.

É esta acentuação da melhoria dos resultados escolares que suscita a atenção do legislador para a autonomia da escola, dando agora, maior ênfase ao domínio da organização pedagógica, em nome da ideia de que é preciso dar maior liberdade aos professores para decidir, responsabilizando-os agora pelas aprendizagens dos alunos. Este reconhecimento da liberdade de decisão dos professores tem como contraponto a centração da organização interna da escola na pessoa do director e o reforço da cadeia hierárquica.

6. A governação por contrato

A política educativa contemporânea tem incorporado diversas modalidades contratuais, como consequência do reforço das tendências crescentes de participação e autonomia que caracterizam os sistemas educativos de diferentes países. A multiplicação dos processos contratuais emerge num contexto de valorização de participação dos actores locais e acompanha o movimento de descentralização.

Embora revista mais a forma de compromisso moral e político que jurídico (Gaudin, 1999:53), o “contrato de acção pública” implica a presença conjunta de três características:

- 1ª) *Negociação explícita sobre os objectivos* – o contrato é um acordo negociado sobre os próprios objectivos da acção;
- 2ª) *Calendário operacional* – As partes contratantes estabelecem um compromisso acerca do período de realização da acção, que se inscreve, algures, entre a anualidade orçamental e o horizonte distante da planificação;
- 3ª) *Co-financiamento das operações* – O contrato inclui os contributos conjuntos das partes (em termos de financiamento ou de competências humanas e técnicas) relativos à realização dos objectivos (Gaudin, 1999:28 e 37).

O contrato é, pois, uma forma de concretizar o exercício da autonomia, em alternativa à pura descentralização sem contrapartidas, e apela a uma lógica de acção que conjugue o movimento *top-down* de disposição do território, concebido no quadro do Estado-nação, com reivindicações ou iniciativas de tipo *bottom-up* que se instituem actualmente em nome do local. Assim, a ideia de interesse geral afasta-se de uma concepção que a confundia com mera oposição aos interesses privados e aos interesses locais para uma concepção que valoriza a diversidade e integra as diferenças e especificidades organizacionais.

Embora a regulação contratual apareça como uma característica de uma sociedade crescentemente liberal e de retracção do Estado, limitado à mera função de regulação de relações privadas entre os cidadãos, a contratualização não tem necessariamente essas consequências. Aliás, os sistemas de educação pública são compatíveis com modalidades contratuais estabelecidas entre as várias entidades responsáveis pela educação pública (como universidades, escolas, municípios), assim como “o uso de modalidades contratuais na educação não parece que ponha em causa, por si só, a escola pública, enquanto modelo dominante dos sistemas educativos contemporâneos, procurando substituí-la por um modelo de escola privatístico, de natureza empresarial” (Fernandes, 2000:87-88). Contudo, implica uma nova concepção de escola pública e pretende romper com uma tradição centralizada e burocrática de gestão das escolas.

O desenvolvimento da contratualização no sistema público de educação, por um lado, implica a realização de metas concretas acordadas entre

as partes contratantes e, por outro, assegura a autonomia adequada de gestão dos meios para realizar as metas acordadas. Daí que o contrato estimula a acção dos participantes no sentido de alcançar objectivos e apela a uma gestão que se afasta da verificação da conformidade de processos para se aproximar de uma verificação da distância entre os objectivos prosseguidos e os resultados alcançados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, José Maria (2007). Avaliação das Escolas: Fundamentar Modelos e Operacionalizar Processos. In Portugal. Conselho Nacional da Educação (org.). *Avaliação das Escolas: Modelos e Processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp.13-99
- BARROSO, João (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação
- BARROSO, João (Org.) (2003). *A Escola Pública. Regulação, Desregulação e Privatização*. Porto: ASA
- BARROSO, João (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta
- CLÍMACO, Maria do Carmo (1995). *Observatório da Qualidade da Escola. Guião Organizativo*. Lisboa: Ministério da Educação / PEPT
- Conselho de Acompanhamento e Avaliação (1996). *Avaliação do Novo Regime de Administração Escolar (Decreto-Lei n.º 172/91)*. Lisboa: Ministério da Educação
- FERNANDES, António Sousa (1987). Delimitação das Competências da Administração Central, Regional e Local em Matéria de Educação, in CRSE, *Proposta Global de Reforma*. Lisboa, Ministério da Educação, pp. 503-544
- FERNANDES, António Sousa (1988). A Distribuição de Competências entre a Administração Central, Regional, Local e Institucional da Educação Escolar segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, in CRSE, *A Gestão do Sistema Escolar. Relatório de Seminário*. Lisboa, Ministério da Educação, pp. 103-148
- FERNANDES, António Sousa (2000). Contratos de autonomia e autonomia contratual na escola pública, in M. Alte da Veiga & J. Magalhães, *Prof. Dr. José Ribeiro Dias. Homenagem*. Braga: Universidade do Minho/ Instituto de Educação e Psicologia, pp. 887-900
- FORMOSINHO, João (1988). Princípios para a organização e administração da Escola Portuguesa, in CRSE, *A Gestão do Sistema Escolar. Relatório de Seminário*. Lisboa, Ministério da Educação
- FORMOSINHO, João (1989). De serviço de estado a comunidade educativa. Uma nova concepção para a escola portuguesa, *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), 53-86

- FORMOSINHO, João (2004). A governação das escolas em Portugal – Da “gestão democrática” à governação participada. In A. P. Vilela (Coord.), *Administração e Gestão das Escolas. Diferentes olhares sobre a mesma problemática* (pp. 31-45). Braga: CFAE Braga/Sul
- FORMOSINHO, João (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. In J. Formosinho et al., *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 13-52). Porto: Edições ASA
- FORMOSINHO, João (2007). A autonomia as escolas em Portugal – 1987-2007. In Inspeção-Geral da Educação (Org.), *As Escolas Face a Novos Desafios / Schools facing up to New Challenges: actas da Conferência* (pp. 69-89). Lisboa: IGE
- FORMOSINHO, João; FERREIRA, Fernando Ilídio & MACHADO, Joaquim (2000). *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Porto: Edições ASA
- FORMOSINHO, João; FERNANDES, A. Sousa; MACHADO, Joaquim & Ferreira, Fernando Ilídio (2005). *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA
- FORMOSINHO, João, FERNANDES, A. Sousa & MACHADO, Joaquim (2007). Contratos de autónoma para o desenvolvimento das escolas portuguesas. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte Silva e L. Almeida (Eds.). Libro de Actas do IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía (pp. 3350-3358), A Coruña, Universidade da Coruña, 19, 20 e 21 de Setembro de 2007
- FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (1998). Políticas educativas globais. In Centro de Formação Francisco de Holanda (org.), *A Territorialização das Políticas Educativas* (pp. 31-63). Guimarães: CFFH
- FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (2000a). A administração das escolas no Portugal democrático. In J. Formosinho, F. I. Ferreira & J. Machado, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (pp. 31-63). Porto: Edições ASA
- FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (2000b). Vontade por decreto, projecto por contrato. Reflexões sobre os contratos de autonomia. In J. Formosinho, F. I. Ferreira & J. Machado, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (pp. 91-115). Porto: Edições ASA
- FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (2004). Evolução das políticas e da administração da educação em Portugal, *Administração Educacional*, Revista do Forum Português de Administração Educacional, n.º 4, 7-32
- FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (2007). Autonomia e Avaliação de Escolas, *Noesis*, n.º 70 Julho/Setembro 2007, 26-29
- GAUDIN, Jean-Pierre (1999). *Gouverner par Contrat. L'action publique en question*. Paris: Presses de Sciences Po
- LIMA, Licínio C. (1988). Modelos de Organização das Escolas Básica e Secundária. Para uma Direcção Democrática e uma Gestão Profissional, in CRSE, *A Gestão do Sistema Escolar. Relatório de Seminário*. Lisboa, Ministério da Educação, pp. 149-195
- LIMA, Licínio C. (1994). Modernização, Racionalização e Optimização. Perspectivas Neo-taylorianas na Organização e Administração da Educação, *Cadernos de Ciências Sociais*, n.º 14, 119-139
- OLIVEIRA, Pedro Guedes de (2007). Projecto-Piloto de Avaliação das Escolas, *Noesis*, n.º 70 Julho/Setembro 2007, 30-33