



Universidade de Coimbra

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Para uma compreensão da fusão dos agrupamentos de escolas

Uma questão estratégica ou o desencadear de uma maior burocratização?

José Manuel de Paiva Simões

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, como requisito parcial para obtenção de grau de Mestre em Gestão da Formação e Administração Educacional, sob orientação do Professor Doutor António Gomes Ferreira.

Coimbra 2012

Dedicatória

Dedico este trabalho à memória:

dos meus avós maternos que me criaram, particularmente ao meu avô, José Maria, com quem aprendi a ser um homem.

Ele, analfabeto das letras, era um sábio da vida que me ajudou a saber sonhar...

Será sempre uma referência da minha vida!

Agradecimentos

Pese o facto de ter colocado muita dedicação, empenho e esforço pessoais na concretização deste trabalho, ele só teve condições para *ver a luz do dia* com a ajuda de várias pessoas que reconhecidamente cumpre destacar. Quero, aqui e agora, expressar a todos o meu agradecimento pelo apoio que me disponibilizaram das mais diversas formas, designadamente:

ao professor Doutor António Gomes Ferreira, o qual foi o meu orientador neste projecto de investigação. O seu apoio, incentivo e compreensão foram aspectos decisivos na realização deste trabalho;

aos professores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, pelos contributos dados para o processo da minha formação académica e cívica;

à minha mulher Cina e o meu filho Zé Miguel que têm sido a pedra angular de tudo quanto que me tem sido possível concretizar em termos profissionais. Sem a sua compreensão, estímulo e muito...muito amor, esta tarefa teria sido impossível de sonhar, muito menos de concretizar;

aos meus colegas de mestrado, pela sua amizade, pela sua disponibilidade e colaboração, numa demonstração de que o trabalho em equipa e em articulação podem ser uma alavanca fundamental na transformação do mundo;

a todos os entrevistados que se disponibilizaram para colaborar neste projecto de investigação;

a todos aqueles que me incentivaram a prosseguir para que o *barco chegasse a bom porto!*

José Manuel de Paiva Simões

“Pertença, porém, àquela espécie de homens que estão sempre
Na margem daquilo a que pertencem, nem vêm só a multidão de
que são, senão também os grandes espaços que há ao lado”

(Fernando Pessoa)

Índice Geral

Lista de quadros.....	i
Lista de Abreviaturas.....	ii
Resumo	iv
Abstract	vii
Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento teórico.....	10
A Reconfiguração do Papel do Estado na Promoção do Desenvolvimento Local	10
1.1- Pressupostos para um novo modelo organizacional de escola.....	10
1.2- O impacto das mudanças sócio-económicas nas organizações educativas.....	17
1.3- Do centralismo à gestão local da educação.....	23
1.4- A redefinição do papel do Estado e a territorialização das políticas educativas	32
1.5- Descentralização e autonomia como imperativos da territorialização educativa	44
1.6- O conselho municipal de educação nos processos de territorialização.....	53
1.7- A Carta Educativa como instrumento de territorialização	66
Capítulo2 – Contextualização legislativa dos agrupamentos de escolas.....	71
2.1- Os agrupamentos de escolas como novo escalão da administração desconcentrada.....	71
2.2- Implicações do despacho nº 27/ME/97, de 2 de Junho.....	77
2.3- O novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas.....	81
2.4- Um novo impulso para a constituição dos agrupamentos de escolas	91
2.5- O relevo conferido às lideranças organizacionais em tempos de mudança.....	94
2.6- A constituição dos grandes agrupamentos	97
Capítulo 3 – Metodologia de investigação	105
3.1- Introdução	105
3.2- Características do estudo e opções metodológicas	105
3.3- Estudo de caso.....	107
3.4- Pertinência do estudo e problemática	109
3.5- Questões orientadoras da investigação	110
3.6- O contexto de estudo e amostra	112
3.7- A entrevista	113

3.8- O guião da entrevista	116
3.9- Procedimentos adoptados para a recolha de dados	117
3.10- Organização da análise dos dados.....	118
3.11- Fiabilidade e validade do estudo.....	119
3.12- Limitações do estudo	120
Capítulo 4 - Apresentação e Análise dos Dados.....	121
4.1- Antes da constituição do agrupamento	128
4.1.1- Razões de constituição do agrupamento.....	128
4.1.1.1- Económicas	130
4.1.1.2- Organizacionais	132
4.1.1.3- Dinâmicas educativas	134
4.1.2- Comunicação da constituição do agrupamento e da CAP	136
4.1.2.1- Constituição do agrupamento.....	137
4.1.2.2- Constituição da CAP	140
4.1.3- Posicionamento dos órgãos e entidades.....	141
4.1.3.1- ex-Directores	143
4.1.3.2- Autarquia	145
4.1.3.3- Conselho geral.....	146
4.1.3.4- Conselho pedagógico	149
4.2- Durante o processo de constituição do agrupamento.....	151
4.2.1- Constituição da CAP.....	152
4.2.1.1- Problemas	154
4.2.1.2- Soluções.....	156
4.2.2- Constituição do CGT	159
4.2.2.1- Problemas	160
4.2.2.2- Soluções.....	162
4.2.3- Designação de coordenadores de departamento	164
4.2.3.1- Problemas	165
4.2.3.2- Soluções.....	166
4.2.4- Composição do conselho pedagógico.....	167
4.2.4.1-Problemas	168
4.2.4.2- Soluções.....	170
4.3- Depois do processo de constituição do agrupamento	171

4.3.1- Vantagens e oportunidades	171
4.3.1.1- Económicas	174
4.3.1.2- Organizacionais	175
4.3.1.3- Pedagógicas	178
4.3.2- Inconvenientes e constrangimentos.....	180
4.3.2.1- Organizacionais	182
4.3.2.2- Pedagógicos.....	192
Considerações finais	198
Bibliografia.....	210
Bibliografia - Documentação oficial e legislação	225
Anexos.....	228

Lista de quadros

Quadro 1: Estrutura das informações	126
Quadro 2: Correspondência entre entrevistas e entrevistados	127
Quadro 3: Análise categorial - Razões da constituição do agrupamento Subcategorias: económicas, organizacionais e dinâmicas educativas	129
Quadro 4: Análise categorial – Comunicação da constituição do agrupamento e da CAP Subcategorias: constituição do agrupamento e constituição da CAP	136
Quadro 5: Análise categorial - Posicionamento dos órgãos e entidades Subcategorias: ex-directores, autarquia, conselho geral e conselho pedagógico.....	142
Quadro 6: Análise categorial - Constituição da CAP Subcategorias: problemas e soluções	153
Quadro 7: Análise categorial – Constituição do conselho geral transitório Subcategorias: problemas e soluções	159
Quadro 8: Análise categorial - Designação de coordenadores de departamento Subcategorias: problemas e soluções	164
Quadro 9: Análise categorial - Composição do conselho pedagógico Subcategorias: problemas e soluções	168
Quadro10: Análise categorial – Vantagens e Oportunidades Subcategorias: económicas, organizacionais e pedagógicas	173
Quadro 11: Análise categorial – Inconvenientes e constrangimentos Subcategorias: organizacionais e pedagógicas	181

Lista de Abreviaturas

CAA: Conselho de Acompanhamento e Avaliação

CAP: Comissão Administrativa Provisória

CEE: Comunidade Económica Europeia

CLE: Conselho Local de Educação

CLE: Conselho Local de Educação

CME: Conselho Municipal de Educação

CRSE: Comissão de Reforma do Sistema Educativo

DAPP: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento

DEB: Departamento da Educação Básica

DRE: Direcção Regional de Educação

DRE's: Direcções Regionais de Educação

Fenprof: Federação Nacional dos Professores

LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo

PDM: Plano Director Municipal

PE: Projecto Educativo

RAAGE: Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário

TEIP: Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Resumo

Um percurso profissional de mais de vinte e cinco anos ligado à educação e às suas circunstâncias, quer como docente, quer no desempenho de cargos de administração e gestão, tem despoletado em nós a necessária e indispensável inquietação com os fenómenos que perpassam as escolas portuguesas, colocando-nos perante uma exigência intelectual que nos remete para o estudo de aspectos que condicionam o funcionamento das nossas organizações escolares, procurando uma maior qualidade do ensino através da compreensão das dinâmicas de mudança.

Não escamoteamos o facto de haver um forte relacionamento entre o objecto de estudo e o investigador, relacionado com ele ao longo de uma experiência profissional de quase quinze anos, o qual foi sujeito à peneira do indispensável distanciamento.

Neste enquadramento, decidimos dedicar-nos ao estudo de um dos aspectos que recentemente tem trazido muitos agrupamentos, escolas e comunidades educativas em ebulição, confrontados que são com decisões político-administrativas que configuram assinaláveis mudanças no paradigma administrativo das estruturas educativas no nosso país. Referimo-nos à fusão dos agrupamentos de escolas, processo este que se tem vindo a constituir como um ponto crítico das políticas governamentais da administração educativa da actualidade.

O nosso objectivo é reflectir sobre as opções políticas e organizacionais do nosso sistema educativo, procurando averiguar em que medida e de que modo a constituição de grandes agrupamentos de escolas poderá promover ou limitar a emergência de uma maior burocratização, ou se terá, por ventura, um alcance político mais largo. A partir desta questão, e, situando-nos nos contextos em estudo, aquela questão foi sendo redefinida ao longo do tratamento dos dados, realizando uma análise interpretativa sobre as linhas e lógicas de acção que animam as dinâmicas dos agentes locais, quer antes, quer durante, quer após a fusão dos agrupamentos.

No nosso estudo privilegiámos a metodologia qualitativa, cujos dados foram recolhidos através de entrevistas, os quais foram de seguida tratados a partir da análise de conteúdo. Considerando as percepções do leque de entrevistados, perspectivámos identificar aspectos comuns e particulares, passíveis de evidenciar o resultado da investigação realizada em dois concelhos pertencentes a distintas direcções regionais.

O objectivo do nosso trabalho de investigação é produzir conhecimento sobre o objecto investigado. Desta forma, os nossos primeiros passos foram no sentido da definição da problemática de investigação e dos objectivos do estudo, para de seguida se direccionarem para a revisão da literatura, cujo propósito era recensear teorias que nos permitissem estabelecer um diálogo seguro com o trabalho empírico. Definida a amostra e correspondentes territórios, investimos na componente empírica da nossa investigação. Optando por uma amostra não probabilística e de conveniência, escolhemos como partes integrantes da amostra elementos com responsabilidades na gestão de estabelecimentos de ensino de dois territórios educativos distintos. Um pertencente à Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo, que passaremos a denominar de DRE “A”, e outro pertencente à Direcção Regional de Educação do Centro, que denominaremos de DRE “B”, bem como responsáveis pelas estruturas intermédias dos mesmos, para além de representantes autárquicos dos dois contextos territoriais, considerando a sua experiência e competências decorrentes do desempenho dos respectivos cargos, e, assim, reunirem as melhores condições para se pronunciarem acerca da administração e gestão dos contextos educativos em estudo.

Destacamos que no decorrer da gravação das entrevistas todos os participantes demonstraram muito à vontade, dando testemunho das suas percepções, considerando o processo de reordenamento da rede educativa em curso. Esta forma de participação, livre, descontraída mas convicta e assumida, pode permitir-nos concluir que os dados obtidos espelham a realidade dos âmbitos locais de estudo, reflectindo as realidades dos territórios seleccionados.

Este trabalho não pretendeu deduzir ou inferir qualquer tipo de regra ou padrão generalizável, outrossim, evidenciar a complexidade de qualquer contexto organizacional e a absoluta necessidade de construir olhares singulares e cuidadosos para a sua compreensão, para depois do entendimento se poder agir com a segurança correspondente.

Os resultados alcançados com o nosso estudo sublinham que é preciso atender à diversidade das organizações educativas e às respectivas especificidades, às suas lideranças, às dinâmicas locais que acolhem as escolas, fundamentalmente num contexto onde as metamorfoses são assinaláveis. Enfim, é preciso considerar as idiossincrasias locais e as lideranças das escolas num processo de mudança, sob pena do mesmo poder ficar comprometido ou definitivamente amputado. Antes, porém, importará convocar os responsáveis pela implementação da mudança para a construção de uma visão nacional, sem contudo obliterar a indispensável visão territorial local, concertando a política nacional e regional com a política das escolas.

PALAVRAS-CHAVE: AGRUPAMENTOS, FUSÃO DE AGRUPAMENTOS, AUTONOMIA, DESCENTRALIZAÇÃO, TERRITORIALIZAÇÃO.

Abstract

A broad professional experience in the education field for more than 25 years, working either as a teacher or performing administrative roles, has made us very concerned about the phenomena which occur in Portuguese schools. This obviously requires us to give these matters some thought in order to study the aspects that influence the functioning of our school organizations so that we can achieve the highest possible quality standards in education.

We do not ignore the fact that there is a strong relationship of 15 years of professional experience between the object of this study and the investigator which forced us to distance ourselves as a precautionary measure.

Bearing this in mind we decided to focus on the study of one of these aspects which has been causing a lot of disturbance in school groupings, schools and educational communities when forced to accept some political and administrative decisions which have introduced considerable changes in the Portuguese school system.

Our goal is to reflect on the political and organizational options introduced in our education system in order to try to understand how and to what extent the implementation of large school groupings could promote or decrease bureaucratic procedures or even have a larger political range. Having this question as the starting point we felt the need to redefine it throughout the data analysis process which resulted from an interpretative approach to the course of action of the local agents before, during and after the fusion process of school groupings.

In our research we used a qualitative methodology approach whose data was collected through interviews and was afterwards dealt with through content analysis. Considering the perceptions of the range of interviewees we expected to identify common and specific aspects which could give evidence of the investigation results carried out in two counties belonging to different Regional Directorates for Education.

The aim of our study is to find substantive knowledge on the object investigated. So we started by defining the problem of our investigation and the goals of the study. Afterwards we reviewed the literature in order to take into account the contribution of other theories which would allow us to establish an effective dialogue with the empirical work. After having selected the sample and the corresponding territories we concentrated on the empirical work.

We decided to use a no probability convenience sampling technique and selected as part of the study people with leadership responsibilities in the schools investigated as well as the leaders of their intermediate structures and, of course, municipality representatives of the territories chosen because of the experience and competences they acquired in the development of their roles which made them a very good option to express their opinion on the education contexts to be studied. We underline the fact that during the recording of the interviews, everyone felt at ease to give their testimony in what concerns the changes introduced by the process of the reorganization of the Portuguese school network. This kind of free, relaxed participation but at the same time in full conviction allows us to conclude that the data collected consistently reflect the reality of the school studied as well as the territories where they are settled.

It was not our purpose to deduct or infer any kind of general rule or pattern but to demonstrate the complexity of any organizational context and the absolute need to look into it in order to understand it so that afterwards action can be taken cautiously.

The results achieved by our study stand out the necessity to take the diversity of the education organizations into account as well as their corresponding differences, their leaderships and the local dynamics. To sum up, it is necessary to consider the local idiosyncrasies and the school leaderships in a changing processor; otherwise, it can be compromised or even definitively destroyed. However, it is necessary to make the promoters of the development of such changes aware of the need to build a national vision without compromising the local territorial vision by combining together the national and regional policy as well as the schools policy.

KEYWORDS: GROUPING OF SCHOOL, FUSION OF GROUPING OF SCHOOLS, AUTONOMY, DECENTRALIZATION, TERRITORIALIZATION.

Introdução

Num quadro em que a única certeza é a incerteza, caracterizado por profundas e sucessivas transformações, a educação continua a potenciar as condições para que os espaços de confrontação das mudanças sociais permitam gizar novos caminhos de oportunidades. Somos, assim, levados a explorar o mundo da mudança na qual a educação actualmente se posiciona, deslocando os nossos sensores para alguns dos desafios com que se confrontam todos quantos estão envolvidos nos processos de administração escolar.

Tendo sido aprovada mais legislação desde 1980 até aos nossos dias, do que em toda a história da educação em Portugal, tal pode ser visto como um dos mais fortes indicadores de que a mudança está aí e veio para ficar, aliás em linha com os posicionamentos internacionais, no âmbito dos quais os sistemas educativos acabam por desenhar novas molduras orgânicas, partindo das próprias dificuldades organizacionais inventariadas.

O nosso objectivo é desenvolver um trabalho de investigação que aborde as circunstâncias associadas à fusão dos agrupamentos de escolas, no âmbito do reordenamento da rede escolar preconizada pelo XVIII Governo Constitucional, circunstância desencadeada com a publicação da Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de Junho, procurando perceber quais as intenções, quais os grandes objectivos que estiveram subjacentes às medidas legislativas apresentadas no diploma e os contornos inerentes à implementação das respectivas alterações. Naturalmente, compreender inconvenientes e constrangimentos resultantes do processo, bem como interpretar até que ponto a constituição dos novos agrupamentos veio ou não desencadear uma maior burocratização, ou se, porventura, estará subjacente um alcance político mais largo, como seja a territorialização da educação.

O nosso estudo não escamoteou que os compromissos sociais no país ainda apresentam grande debilidade, quadro que só tenderá a alterar-se “se um número significativo de cidadãos conhecer os ganhos já obtidos, os impasses que ainda se vivem” (Azevedo, 2002, p.7) e se forem perceptíveis e antecipáveis as vantagens advindas com os processos de mudança que se pretendem operar. Por outro lado, não podemos esquecer que a sociedade está a mudar muito e mais depressa do que era usual, transportando consigo certamente

novos caminhos de oportunidade, mas, simultaneamente, novos problemas e tensões a que é necessário dar resposta. O mundo não é mais o mesmo. A globalização e as tecnologias de informação e comunicação esmagaram o espaço e o tempo. Tudo hoje gira a uma velocidade estonteante, exigindo novos processos e posturas para responder a uma nova ordem civilizacional. Onde se posicionam as escolas considerando os fenómenos educativos que resultam de mutações tão profundas? E as demais instâncias, entidades e actores educativos? Já em 1972 Edgar Faure indicava que a escola, embora continuasse a desempenhar um papel fundamental, tinha cada vez menos condições para assumir sozinho funções que correspondem a toda a sociedade. Essa verdade continua, hoje, incontornável.

Ao fim de cerca de três décadas de investimento no alargamento da escolaridade básica obrigatória, na generalização do ensino, na formação de nível secundário e na abertura do ensino superior a um universo muito mais diversificado, a face cultural do nosso país transformou-se radicalmente. O território cresceu e desenvolveu-se produzindo novas expectativas sociais, conferindo legítimas esperanças de aumento de qualidade de vida dos cidadãos, ancoradas no investimento efectuado na educação e formação. Contudo, o processo de escolarização da sociedade “portuguesa tem sido lento e difícil, tais são as resistências com que esbarra, culturais e económicas, em particular” (Azevedo, 2002, p.11), levando a que só nos anos noventa a maioria da população portuguesa se encontrasse na escola.

Se a implementação do sistema de escolarização em Portugal ficou marcado por grande lentidão, o estudo da escola também só há pouco tempo acolheu novas perspectivas e olhares, limitando-se durante muitos anos à análise dos processos didácticos e dos métodos de decisão que ocorriam dentro da sala de aula, não tendo em consideração os aspectos organizacionais. Só a partir dos anos oitenta as preocupações passaram a focalizar-se na escola, enquanto organização, passando esta a ser olhada com maior atenção e a tónica a ser colocada na melhoria da qualidade educativa. Abria-se assim o caminho a uma nova perspectiva, a uma nova forma de ver a escola na sua amplitude e vastidão de processos, adequando os recursos às necessidades para construir respostas mais apropriadas aos problemas a enfrentar. Concomitantemente, verificaram-se diversas alterações ao nível da administração e gestão das escolas, particularmente após o 25 de Abril de 1974, em que o sistema educativo português foi alvo de um processo de reforma que culminou com a

promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.

O que se passa em redor das escolas, organizações altamente complexas, influi directamente no seu desempenho, demonstrando estas grande permeabilidade aos factores exógenos que se manifestam à sua volta. Ocorrendo mudanças nas sociedades, estas transmitem-se inexoravelmente às escolas, desencadeando nestas a necessidade de se adaptarem, de evoluírem para acompanharem o ritmo de quanto se passa em seu redor, aspecto este que já deixou de estar circunscrito ao território geográfico circundante para ganhar novas fronteiras e limites. Sendo Portugal um país marcadamente centralista, onde praticamente todos os aspectos ligados à vida e organização escolares se encontram sediados no Ministério da Educação, esta situação tem pontualmente dado sinais de alteração, ainda que com avanços e recuos, visando tornar o sistema educativo mais eficaz, particularmente ao nível dos resultados que importa melhorar. Procurando inverter o rumo dos acontecimentos que vínhamos trilhando e que nos afastavam cada vez mais do desiderato alcançado por outros países europeus, a já citada LBSE transportou consigo uma nova gramática educativa, introduzindo novos conceitos no dia-a-dia dos territórios educativos. Participação, democraticidade, o investimento num novo relacionamento escola/comunidade, a aposta na gestão local da educação são alguns desses princípios que vieram estabelecer uma nova forma de organização no seio da escola e no seu relacionamento com o seu exterior, requisitando por outro lado um papel mais interventivo por parte dos municípios nas políticas de educação, os quais viram ser-lhes atribuídas novas competências de âmbito educativo. Não obstante as autarquias serem investidas de um maior relevo decisional na promoção da educação por via legislativa, estas, por sua iniciativa, começaram já a tomar consciência da importância da sua intervenção, passando a apostar na melhoria das infra-estruturas e na qualidade dos equipamentos na sua jurisdição territorial.

Numa toada discursiva de descentralização política e administrativa que foi ocorrendo, pese a forte presença centralizadora da educação em Portugal, a qual produziu sempre enormes resistências, teve início um movimento que visava conferir maior autonomia às escolas. Por outro lado, o discurso que sustentava uma maior participação e envolvimento de toda a comunidade educativa e a promoção da gestão local fez renascer a importância dos municípios, dotando-os de maior amplitude de acção. Desta forma, e sem nunca

abdicar do controlo administrativo, o papel do estado foi-se reconfigurando, no âmbito do qual as escolas e os municípios passavam a deter uma nova centralidade. Porém, a retórica do discurso da descentralização, a verbalização da autonomia, a participação das comunidades educativas, o tão propalado investimento no local como forma de conferir maior eficácia aos recursos, vem deixando muito a desejar em termos substantivos, ficando muito aquém do necessário.

Olhando para o interior das escolas constatamos que ao longo das últimas décadas estas têm sido assoladas por um movimento de progressiva responsabilização na concretização das políticas educativas, acompanhado pelo reforço da sua autonomia organizacional, processo que decorreu essencialmente sob o patrocínio da tutela e no âmbito das reformas da administração pública. Assim, importa estar atento e interpretar os novos sinais dos tempos, atenuar descontinuidades e mobilizar os recursos de forma a conferir maior eficácia e eficiência às organizações no pressuposto da maximização do seu potencial.

Um trabalho desta natureza tem uma razão de ser, ou mesmo várias, consoante o interesse ou o posicionamento do investigador perante a problemática associada, nomeadamente a fusão de agrupamentos. No caso vertente, não é indissociável o facto de desconhecermos a existência de estudos nesta área, particularmente nos territórios escolhidos, e, por outro lado, devido ao facto de virmos exercendo funções de administração e gestão em escolas e agrupamentos, aspecto que não nos deixa indiferentes perante as mudanças associadas ao fenómeno de fusão de agrupamentos, impelindo-nos a estudar estes processos e assim criar conhecimento sobre esta metamorfose organizacional. No âmbito do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional que nos encontramos a frequentar, consideramos relevante o facto de podermos, com este estudo, contribuir para uma melhor compreensão de aspectos que condicionam a implementação e funcionamento de novos agrupamentos, realidade esta que permitirá assim apoiar a tomada de decisões fundamentadas e mais seguras.

Não pretendemos com este estudo construir soluções definitivas para os problemas detectados. Antes, compreender o alcance das medidas implementadas pelo poder político, analisar e interpretar as lógicas de acção subjacentes ao envolvimento dos actores no terreno com responsabilidades pela aplicação do novo modelo organizacional, procurando atingir uma compreensão do fenómeno em curso e em que medida o mesmo se revelará a alavanca para novas dinâmicas educativas, ou se, pelo contrário, tal traduzirá simplesmente

um aumento da burocracia. De alguma forma questionam-se as políticas educativas de reordenamento da rede escolar, consubstanciadas num novo desenho organizacional dos territórios em estudo, interrogando-nos sobre o alcance das respectivas medidas legislativas num quadro de alteração de paradigma educativo que há muito ultrapassou as fronteiras do próprio país.

O movimento de descentralização que tem sobrevivendo em Portugal tem verificado avanços e retrocessos com consequências na complexificação do funcionamento organizacional das escolas, porventura por nos encontrarmos numa fase de adaptação à mudança de uma regulação pelos processos para uma regulação pelos resultados, ou porque se encontrará por resolver um conflito manifesto em que de um lado se situam as imposições normativas, cujo teor universalista restringe a escola a uma perspectiva reprodutiva e instrumental, e, do outro lado, o plano das concretizações que se encontra nas mãos de uma classe profissional que deveria assumir o protagonismo pela inovação, mas que, vezes de mais, sente não ter condições intrínsecas à própria profissão que estimulem a concretização desse protagonismo, esbarrando num tipo de funcionamento exageradamente hierarquizado e verticalizado.

Apresentando hoje uma configuração muito diferente de outros tempos, importa enquadrar reflexões e perspectivas sobre conceitos, processos e modelos que ajudem a compreender e a interpretar as razões das mudanças que se vêm operando na administração pública, nas organizações escolares e nos territórios que as acolhem. Basicamente, perceber o posicionamento da educação num mundo que é feito de mudança, rápida e acelerada, a partir do confronto que se estabelece com todos quantos estão envolvidos na administração escolar, desenhando acções que sejam passíveis de responder aos desafios e exigências do mundo contemporâneo.

No quadro da gestão das políticas públicas educacionais será imperioso perceber as relações que se estabelecem entre a educação e a comunidade, considerando o modo como decorreu o processo educativo ao longo dos anos e as mutações das características sociais, políticas e económicas, fundamentando a necessidade de uma política pública educacional alicerçada na realidade territorial. De forma a promover a integração e participação nas políticas educativas de um território, constituindo uma sociedade comprometida, importa considerar as condições sociopolíticas e económicas em que, quer a escola, quer a sociedade estão inseridos. Porventura, será estratégico para a promoção da qualidade do

ensino garantir a participação e o envolvimento empenhado da sociedade, no seu sentido mais lato, nos processos educativos e assim criar condições para enfrentar as desigualdades económicas, políticas e culturais que se observam.

Perante a complexidade social crescente e o processo de reconfiguração do papel do Estado, ganham dimensão os conceitos de descentralização e territorialização das políticas educativas, entendidos como um processo amplo de recomposição da administração pública, e o de autonomia das escolas como estratégia de reforma da organização escolar. Não será pois tempo de abandonarmos um “modelo de escola inventado nos finais do século XIX que já não serve para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo” (Nóvoa, 2006, pp.111-126)? Não terão as escolas que derrubar muros e repensar a sua forma tradicional de organização, reinventando-se cada dia internamente e nas suas acções e relacionamentos com o exterior? É que o acumular de missões e de conteúdos que deram origem ao transbordamento de que fala Nóvoa (2006), tem levado a escola a assumir uma infinidade de tarefas que vêm esmagando a organização educativa, a qual se vê, assim, impossibilitada de as cumprir cabalmente.

Será necessário reforçar e redefinir o papel da escola, “a sua autonomia, a sua liberdade de organização, a sua diversidade, a sua capacidade de responder às necessidades dos alunos e das comunidades locais” (Nóvoa, 2006, pp.111-126), construindo um outro modelo que se operacionalize nas inter-relações que terá que estabelecer com a comunidade educativa. Considerar que a escola mais território será uma equação impossível, é posicionamento refutado por Frabboni (1994), citado por Villar (2001, p.33), afirmando que a “equação não é somente possível, senão indispensável no quadro de um Sistema Formativo Integrado”, mesmo sem pedir ao território a mesma intencionalidade formativa que à escola. No mesmo território onde é preciso evidenciar a importância de um dos actores mais decisivos, o município, “numa primeira fase como executor ou participante da política educativa do Estado; numa segunda fase (...) como actor ou dinamizador de uma política local no âmbito da cidade educadora” (Costa et al., 2004, p.35).

A tensão que se estabelece entre autores poderá advir da força da tradição na medida em que, como atestava Matos (1998, s/p), “em toda a sua já longa vida, a escola nunca rimou com território”, situação esta que se vem alterando ao ponto de “agora, o território educativo tornou-se dominador, omnipresente, indispensável à identidade da escola” (idem). Se antes se recusava que a educação pudesse ser feita a partir do território, hoje, o

território tornou-se pedra angular da acção e desígnio da escola para que esta se cumpra integralmente. A substituição do espaço escolar pelo espaço educativo transporta e amplia a escola para outras fronteiras que vão muito para além do escolar e dos seus limites físicos, podendo mesmo chegar aos domínios intermunicipais.

Será que esta perspectiva conceptual estará alinhada com a decisão política inerente à constituição dos grandes agrupamentos? Ou a fusão de agrupamentos traduzirá mais uma dimensão conjuntural e menos uma perspectiva estratégica? É o que nos propomos descobrir. As respostas que possam ser obtidas não traduzirão a resolução das dificuldades inventariadas. Não obstante, proporcionarão elementos e indicações que certamente ajudarão a tomar as melhores decisões.

Privilegiamos neste trabalho de investigação o uso das entrevistas, qual técnica de recolha de dados, por ser aquela que nos pareceu melhor se adaptar às características desta investigação, levando ainda em consideração o tempo que tínhamos para a realização da mesma. Neste quadro, a composição da nossa amostra apoiou-se nos actores com maiores responsabilidades na aplicação do novo processo legislativo, lideranças a quem foram entregues os comandos correspondentes à concretização do processo. Em termos metodológicos foi privilegiada uma abordagem qualitativa, colocando a tónica na análise e interpretação das percepções e convicções dos elementos responsáveis pela implementação de um novo modelo organizacional, numa dialéctica com as teorias que dão suporte às mudanças em curso.

Para além da introdução e das considerações finais, o nosso trabalho foi estruturado em quatro capítulos. O primeiro tem um carácter predominantemente conceptual, invocando um cenário teórico que remete para um novo paradigma do papel do Estado no fenómeno educativo. Tal decorre da agenda educativa colocar na ordem do dia o estado da educação, a situação em que se encontra o ensino no nosso território, bem como a formação que quotidianamente se realiza nas nossas escolas, aspectos que remetem para a sustentação de um discurso de alterações no nosso sistema escolar. Desta forma, consideraremos um conjunto de pressupostos para a mudança e o futuro no âmbito dos desafios com que as escolas se confrontam num contexto mais amplo dos próprios fenómenos mundiais. Neste movimento de permanente mudança, que convoca a escola para uma maior responsabilização na concretização das políticas educativas, ganham relevo as propostas de descentralização educativa, o fortalecimento da autonomia e os processos de

territorialização, processos que importa interpretar e compreender para se poderem tomar novas opções e desenhar novos rumos educativos.

No segundo capítulo considerámos importante percorrer a evolução da escola portuguesa, particularmente pelo campo da gestão democrática dos estabelecimentos dos ensinos básicos e secundário, recorrendo para o efeito a uma análise interpretativa dos diplomas legais publicados, até chegarmos à nova perspectiva organizacional plasmada no diploma que estabeleceu a fusão de agrupamentos. Neste trajecto, alimentado pela publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo que passou a consagrar termos como autonomia, participação e democraticidade com os quais se pretenderia alterar as dinâmicas no interior das escolas portuguesas, produziu-se uma trajectória que ficou longe de fazer rimar autonomia com maior participação social, num quadro de maior descentralização da administração, vectores que alimentam hoje todos os discursos de mudanças educacionais como forma de potenciar uma gestão mais eficiente dos estabelecimentos escolares.

No terceiro capítulo apresentamos a metodologia de investigação que utilizámos no nosso estudo, considerando a pertinência do mesmo e a respectiva problemática, tendo ainda em linha de conta as questões da investigação.

No quarto capítulo procedemos à apresentação e análise dos dados do nosso trabalho de investigação, tendo em conta a respectiva problemática de investigação. Iniciámos a análise com o período de “antes da constituição do agrupamento”, passando pelo período “durante o processo de constituição do agrupamento, até à fase de “depois da constituição do agrupamento” e correspondentes desenvolvimentos no terreno.

Concluimos o nosso trabalho com a apresentação das considerações finais, enfatizando as implicações dos resultados obtidos, quer na perspectiva teórica, quer na perspectiva prática para o futuro das escolas.

Que os resultados desta investigação possam contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno de fusão dos agrupamentos, bem como recensear as consequências de tal procedimento, não descurando o levantamento de pressupostos e critérios que tenham em consideração mudanças de paradigma com a dimensão das que hoje percebemos, são o muito que podemos ambicionar.

Capítulo 1 – Enquadramento teórico

A Reconfiguração do Papel do Estado na Promoção do Desenvolvimento Local

1.1- Pressupostos para um novo modelo organizacional de escola

Os debates a que assistimos actualmente e os estudos que vêm sendo produzidos trazem para a ordem do dia da agenda educativa o estado da educação, a situação do ensino e a formação que se realiza nas nossas escolas, dando lugar à produção de discursos sustentando alterações no sistema escolar.

É com base nesta onda transformacional que se tem verificado nas últimas décadas um movimento de progressiva responsabilização da escola na concretização das políticas educativas, acompanhado pelo reforço da sua autonomia organizacional, processo este que estará marcado pelo patrocínio da tutela e cujo âmbito se estrutura em torno das reformas da administração pública. Não obstante os tempos de mudança, estaremos perante um paradigma educativo que vem produzindo internamente resultados que ficam longe do que seria necessário alcançar e que os estudos efectuados por entidades externas sucessivamente põem em causa. Será chegada a altura da reflexão e análise darem lugar a planos de acção que visem atenuar as discontinuidades e sejam mobilizadores dos recursos, o que, certamente, traduzirá mudanças no funcionamento das organizações que importa analisar e compreender de forma a torná-las mais eficazes, pese o facto do mundo que nos rodeia ser cada vez mais instável e extremamente complexo.

O movimento de descentralização que tem sobrevivendo em Portugal tem apresentado intermitências com consequências na complexificação do funcionamento organizacional das escolas, quer seja por nos encontrarmos numa fase de adaptação à mudança e em que a tutela começa atribuir maior peso aos resultados em detrimento dos processos. Ou seja, porque se encontrará por resolver um conflito manifesto em que de um lado se situam as imposições normativas, cujo teor universalista restringe a escola a uma perspectiva reprodutiva e instrumental, e, do outro lado, o plano das concretizações, cuja responsabilidade se encontra nas mãos dos docentes e cujos processos se afastam da

inovação, certamente em consequência da inexistência de condições profissionais indutoras desse necessário protagonismo, tal o exagero da hierarquização e verticalização do sistema vigente.

Apresentando hoje a educação uma configuração muito diferente de outros tempos, importa enquadrar reflexões e perspectivas sobre conceitos, processos e modelos que ajudem a compreender e a interpretar as razões das mudanças que se vêm operando na administração pública, e, particularmente, nas organizações escolares. Basicamente, temos que perceber o posicionamento da educação num mundo que é feito de mudança, rápida e acelerada, a partir do confronto que se estabelece com todos quantos estão envolvidos na administração escolar, desenhando acções que sejam passíveis de responder aos desafios e exigências do mundo contemporâneo.

No quadro da gestão das políticas públicas educacionais será necessário perceber as relações que se estabelecem entre a educação e a comunidade, considerando o modo como decorreu o processo educativo ao longo dos anos e as características sociais, políticas e económicas, procurando interpretar a necessidade de uma política pública educacional alicerçada no espaço territorial. De forma a promover a integração e participação nas políticas educativas de um território, constituindo uma sociedade comprometida, importa considerar as condições sociopolíticas e económicas em que, quer a escola quer a sociedade estão inseridos. Assim, será estratégico para a promoção da qualidade do ensino garantir a participação e o envolvimento empenhado da sociedade nos processos educativos, no seu sentido mais abrangente, criando desta forma melhores condições para enfrentar as desigualdades económicas, políticas e culturais que atravessam o nosso país.

As organizações escolares não ficam imunes aos múltiplos fenómenos sociais que desaguam no seu seio, quer pela diferenciação de alunos que hoje chegam às escolas, seja pela generalização do ensino e aumento da escolaridade obrigatória. Mas também, neste mundo cada vez mais globalizado, como consequência das mutações económicas que condicionam inexoravelmente a vida dos povos, reclamando das instituições escolares novos caminhos e respostas diferenciadas. Neste novo quadro paradigmático a escola enquanto organização é confrontada com o refundar dos seus modelos organizacionais, partindo para o desenvolvimento de novos enquadramentos, os quais não deixarão de passar pelo estabelecimento de novas inter-relações com os respectivos territórios educativos.

Nesta medida, poder-se-á considerar que à heterogeneidade e diversidade que aumenta nas sociedades contemporâneas, corresponderá a intensificação do processo de diferenciação funcional e da inerente fragmentação social, ampliando a complexidade social (Papadopoulos, 1995), e, concomitantemente, tornar-se-á cada vez mais pertinente a problemática da regulação e o “questionamento dos processos de construção da cooperação e coordenação das acções dos diferentes participantes da acção colectiva” (Lopes, 2007, p.22).

A partir dos anos setenta a sociologia da educação verificou um acentuado desenvolvimento, debruçando-se sobre mecanismos e processos a partir dos quais a escola produz desigualdades escolares e reproduz desigualdades sociais, questionando desta forma as causas do insucesso escolar baseadas unicamente em aspectos individuais, bem como demonstrando que factores sociais, culturais e familiares potenciam as desigualdades devido à forma como a escola se encontra organizada e ao funcionamento do sistema educativo. Noutra perspectiva, os estudos efectuados nos últimos anos vêm colocando a tónica nos processos e dinâmicas dos estabelecimentos de ensino, os quais se encontram em permanente tensão com o sistema educativo. O Relatório Coleman foi um dos primeiros documentos a espelhar a importância das análises sociológicas das organizações de ensino, em meados dos anos 60, onde o que estava em causa era uma mudança de métodos, relativizando e contextualizando os dados quantitativos, cujo objectivo passava por avaliar as escolas eficazes abandonando a perspectiva subjacente à medição dos efeitos da escola.

Por outro lado, a sociologia da escola “desenvolve-se no contexto da reacção aos paradigmas macrosociológicos até então dominantes na sociologia da educação” (Barroso, 2005, p.31). É uma mudança de unidade de análise em que a escola é agora tomada como objecto de estudo utilizando teorias, concepções e procedimentos metodológicos inspirados na sociologia das organizações. As mudanças das políticas educativas, particularmente a partir do início dos anos 80, as quais originaram uma nova gramática organizacional, (descentralização, autonomia, projecto, etc.) induziram e enformaram estas mutações, fenómeno este que também foi visível em Portugal e que viria a originar estudos e investigação nesta área, mormente a partir da década de 90.

Nesta moldura, é notório que a evolução que tem acontecido no âmbito destes estudos e as correspondentes abordagens microsociológicas não deixarão de apresentar alguns riscos, pois, perante a sua natureza e dimensão, acabam por dificultar a consideração da escola no

processo social global de que a educação é parte integrante. Neste sentido, Derouet, (1996), citado por Barroso (2005, p.31), “tem vindo a propor que a sociologia da escola evolua para uma ciência mais alargada da administração escolar, cujo objectivo seria a coordenação da acção no seio deste conjunto compósito, que, por comodidade, se continua a designar por sistema educativo”.

A análise do sistema educativo esteve muito tempo ligada à sociologia das organizações, tendo evoluído para, contemporaneamente, se situar ao lado da sociologia política e da ciência política, campo onde se podem encontrar caminhos para edificar uma ciência da administração robusta. Aqui, se representam as organizações e o seu funcionamento, sejam públicas ou privadas, em função das decisões que são emitidas pelos actores que nelas interactivam, motivados por questões de poder mas igualmente pelo seu posicionamento e forma de ver o mundo, sendo, por outro lado, as próprias organizações que oferecem sentido às opções efectuadas pelos indivíduos, recentrando-as numa globalidade mais vasta que inexoravelmente os ultrapassa.

Licínio Lima (1992) desperta-nos para a necessidade de olhar a escola como entidade, simultaneamente hetero-organizada e auto-organizada, alertando para o perigo da adopção de visões exclusivamente deterministas centradas em estudos parcelares ou atomizados da realidade organizacional, propondo a abertura da sociologia das organizações educativas a outras áreas e campos disciplinares de forma a dar cobertura à diversidade de objectos e problemáticas que são resultante da visão contextualizada das organizações.

Por sua vez, Fernandes (2003, p.10), apontou que nos sistemas escolares modernos, construídos em finais do século XVIII e início do século XIX, o Estado “assumiu-se como o Educador exclusivo de todos os cidadãos e em consequência dirigiu estritamente toda a educação escolar”, processo este que foi adoptado sucessivamente por todos os governos, fossem liberais, republicanos, ditatoriais, socialistas ou social-democratas. Daí resultou um sistema educativo cujas características traduziam uma administração centralizada e hierarquizada, no âmbito da qual a escola se constituía como um serviço periférico do Estado. Era um sistema onde imperava o modelo de gestão burocrático, com a aplicação de um currículo uniforme a todo o território e com uma organização pedagógica idêntica para todas as escolas. Este quadro, caracterizado por “políticas tradicionais baseadas no envolvimento directo do Estado na provisão do serviço público de educação, através de abundante produção normativa, centrada na provisão e controlo de recursos e

procedimentos” (Afonso, 2003, p.53), manteve-se até meados do século XX, tendo-se mesmo reforçado com a expansão da escolaridade secundária, superior e profissional.

Fernandes (2003, p.10) relatou que crise do Estado Providência começou a manifestar-se devido aos factores do:

globalismo e do localismo num cruzamento com movimentos que mexeram com o paradigma nacionalista, com o sistema na confluência dos problemas emergentes da diversificação social, étnica e cultural, com a ingovernabilidade da grande burocracia educativa, com a democratização da sociedade em geral e a sua reivindicação de maior participação educativa, com a descoberta da importância dos contextos não escolares na educação dos cidadãos, com o papel dos educadores não escolares e a autodidaxia do aluno como uma dimensão relevante da aprendizagem.

Num quadro com estas particularidades, a legitimidade do Estado na acção educativa passaria a ser contestada emergindo outros actores educativos a reivindicar um papel mais activo, fossem agentes educativos, fossem agentes do território educativo que no âmbito de uma perspectiva mais abrangente passam a exigir mudanças na administração educativa.

A partir da década de 60 as questões da participação da sociedade civil na governação da escola passaram a estar na ordem do dia da Europa Ocidental, estando hoje consolidadas praticamente em todos os países da União Europeia, mesmo em países de acentuada tradição centralista como a França, ou nos países com passado político autoritário, como Itália, Espanha e Portugal. Afirmava Formosinho (2003,p.23) que, progressivamente, “têm sido os cidadãos na condição de pais, portadores dos direitos naturais e legais próprios da condição, os mais incentivados a participar”. Mas as autarquias, as associações profissionais e sindicais, as associações culturais e científicas também foram convidadas à participação na governação das escolas, desenhando-se um novo modelo de contrato entre o Estado e a sociedade civil para a administração da educação.

A reconfiguração do papel do Estado nos países ocidentais, num contexto de globalização, revelou-se um processo moroso cuja compreensão nos obriga a recuar até ao início dos anos oitenta do século vinte, altura em que, a falência do *paradigma keynesiano* de um estado social e o início de um longo período de retracção económica, levou os estados iniciaram um processo de implementação de políticas descentralizadoras (Tristão, 2009, p.37). É efectivamente na década de 80 que a discussão educativa passa a centrar-se no papel do Estado, responsabilizando a crise do *compromisso keynesiano* (Lopes, 2007,

p.22), a partir do qual se estabeleceram as políticas intervencionistas. A natureza e ritmo das mudanças estão bem patentes no caudal de aprovação da legislação educativa desde 1980 para cá, cujo volume é muito maior do que em toda a história da educação (Whitaker 1999), num efectivo sinal da necessidade de se efectivarem processos de mudança. Por outro lado, referiu Lopes (2007) que o Estado-Nação começa a ser relativizado pela manifestação de novos actores decorrentes do surgimento de dois espaços de decisão concorrentes. O espaço supranacional, estabelecido no fenómeno geral da globalização, e, de forma mais específica, a União Europeia e a configuração de um espaço e pensamento europeu de educação, e, por outro lado, a valorização de um espaço criado com base nas dinâmicas de descentralização e de territorialização educativa.

A partir da caracterização desta situação, Nóvoa (2006, p.112), afirmou que era urgente que os sistemas escolares modernos enquadrassem um pensamento novo, que investissem numa nova filosofia que ajudasse a imaginar outras lógicas, outros modelos e outras formas de organização dos espaços educativos, pois, para além escolas existem outros espaços e instituições que devem assumir as suas responsabilidades educativas.

Já Owens (1976), considerando que as organizações contemporâneas apresentam como característica dominante uma complexificação crescente, declarou que elas necessitam de ser acompanhadas de adequados níveis de organização para fazerem face aos reptos que se lhes colocam. Segundo o mesmo autor, o sistema educativo é uma dessas organizações, onde tal preocupação se tornou mais evidente com o desenvolvimento da denominada escola de massas. Aos desafios colocados pelo aumento da quantidade, diversidade e heterogeneidade de alunos nas escolas, essencialmente a partir dos anos sessenta com o aumento da escolaridade obrigatória, seguida da democratização do ensino nos anos setenta, segundo Arroiteia (1990), o sistema educativo respondeu a esta nova situação com o desenvolvimento da burocracia e o aumento do cariz centralista da administração escolar. Neste quadro, "a escola portuguesa foi sendo então sujeita, através de uma definição normativa até ao pormenor e de um controlo rigoroso das suas actividades, a uma dependência (quase total) dos órgãos centrais do Ministério da Educação" (Costa, 1996, p.41).

A participação na gestão das organizações educativas constitui hoje um dos temas mais presentes na agenda das reformas da administração escolar nos mais diversos países. O conceito de escola aberta à comunidade que dominou durante mais de 20 anos deu lugar à

escola em parceria, sugerindo relações mais horizontais, aumentando assim o grau de responsabilização e criando mais espaços de intervenção e participação do local.

Contudo, o aparente consenso sobre a necessidade de aumentar a participação esconde divergências profundas quanto às razões políticas e administrativas de tal facto, bem como quanto à distribuição de poderes entre os diferentes actores e parceiros educativos: professores e outros trabalhadores não docentes, alunos, pais, elementos da sociedade local, autarcas, etc. Assim, sob o conceito amplo de participação misturam-se medidas de natureza e alcance diferentes, cujos efeitos sobre as estruturas de gestão, modos de organização e resultados da escola podem ser muitas vezes contraditórios. Neste alinhamento, o papel que a escola portuguesa vem assumindo através dos tempos, ao nível das parcerias que estabelece com os parceiros educativos, e, de forma particular com a comunidade local, tenderá a ser olhado com natural desconfiança, facto que não será alheio ao centralismo que a administração pública portuguesa sempre patenteou, não deixando grande margem para que a iniciativa se concretizasse fora do quadro administrativo-burocrático.

Assim, muitos são os autores que afirmam que a administração pública se apresenta incapaz para gerir com eficiência e eficácia a educação em Portugal, num contexto civilizacional marcado por fortes convulsões e mudanças que atravessam o planeta, revelando a necessidade da redefinição do papel do Estado nesta matéria. É “nesta luta pela gestão da mudança e obtenção de melhoramentos” (Whitaker, 1999, p.13) que se confronta todo o edifício organizativo nacional, ainda que sejamos levados a concluir que o Estado terá demorado tempo demais a perceber que não havia condições para controlar tudo quanto se passava nas escolas. Num quadro onde a ortodoxia tradicional é gigantesca, alicerçada num sistema altamente burocrático e centralizado, o recurso a uma retórica descentralizadora mais não tem feito do que desconcentrar, continuando o poder político a manter o controlo à distância.

Num primeiro momento, a abertura ao meio ou à comunidade constituiria uma tentativa esforçada da escola para aproximar a cultura escolar da cultura dos alunos, porém, sem modificar o essencial do seu modelo de organização e funcionamento. Ora, Dias (2003, p.1), afirmou que no âmbito da redefinição da relação com a sociedade o Estado foi desenhando novos dispositivos que passam pela progressiva intervenção do local na educação, num processo de afastamento, e, simultaneamente, transferindo responsabilidades para os actores locais. Será que nesta evolução da natureza das relações

escola/comunidade e das lógicas ou racionalidades que têm pautado o relacionamento, umas vezes ao serviço do Estado, outras ao serviço da lógica de mercado, atravessadas pelos efeitos da europeização e da globalização das políticas educativas e da consequente regulação social que transfere grande parte das decisões do nível nacional para o supranacional, se estará a procurar construir uma nova estratégia educativa? Ou, uma vez mais, as intenções, as ideologias sucumbirão às mãos da burocracia?

1.2- O impacto das mudanças sócio-económicas nas organizações educativas

Não descurando que as organizações são entidades com grandes complexidades que envolvem muitos conflitos de interesses, é fundamental cuidar atentamente dos procedimentos de comunicação, negociação, contratualização e execução dos processos e acções, de forma a estabelecer os consensos que se revelem mais apropriados a cada situação, construindo procedimentos que confirmam à organização o indispensável sucesso.

“A ligação entre organizações hierárquicas e mercados e entre hierarquias e outras formas de redes, bem como o papel que essas redes têm na compreensão do comportamento organizado” (Barroso, 2005, p.25), ganham particular relevo e são objecto de diversos estudos que se debruçam particularmente, conforme March (1999), citado por Barroso (2005,p.5), sobre “mudança e aprendizagens organizacionais, estendendo-se à evolução das populações da organização, sobre formas e regras organizacionais e sobre as dinâmicas dos contextos da aprendizagem mútua”.

Reed e Hughes (1992), citados por Barroso (2005, p.25), descrevem a evolução do conceito de organização e das práticas de análise organizacional a partir dos anos 60, em três fases. Uma primeira, já nos finais dos anos 60, em que “as abordagens contingenciais das organizações”, são postas em causa, evoluindo de uma adaptação do desenho organizacional às influências e imperativos externos, para uma “perspectiva em que a tónica é posta na construção da realidade organizacional através de processos internos de relações de poder e de intervenções simbólicas” (idem, p.26).

Já o período que vai desde os anos 70 e até finais dos anos 80 é atravessado por grandes convulsões teóricas e metodológicas, caracterizado pelo desvanecer de uma perspectiva ortodoxa das organizações e pela força que é afectada aos processos culturais e simbólicos

que conferem identidade social às organizações. No mesmo sentido, ganham relevância as “análises sobre o nível macro das relações de poder e dos sistemas ideológicos que configuram as organizações, bem como as abordagens centradas na complexa interacção entre inovações teóricas e contexto social” (ibidem, p.26).

Como Reed e Hughes (1992), citados por (Barroso 2005, p.26), relevam a partir de finais dos anos 80, a situação caracteriza-se por grande “diversidade, pluralismo, incerteza e fragmentação da análise organizacional”, situação que traduz a necessidade de se estudarem as organizações juntando bocados, fragmentos, conjugando teorias e dados empíricos das mais diversas proveniências.

Para Dias (2003,p.41)os “anos sessenta e setenta foram anos de grandes reformas pensadas para introduzir mudança e inovação no sistema a partir de cima e por imposição, evoluindo-se nos anos 80 para a descoberta da escola como uma unidade estratégica para uma política de inovação, contextualizada a nível local”. Porém, conforme conceitua Charlot (2003,pp.129-136), “a maior mudança da escola na época contemporânea já ocorre nas décadas de 60 e 70, e, portanto, é anterior à globalização”. A escola começa a ser considerada uma organização de nível intermédio do sistema educativo e um espaço onde se operam múltiplas interacções e onde coabitam múltiplas lógicas que passam a ser reconhecidas como factores potenciadores de inovação, classificados como “uma das evoluções mais significativas dos sistemas educativos dos anos oitenta” (Nóvoa, 1992,p.9). Efectivamente, o Estado no mundo ocidental assumiu durante mais de 150 anos o papel de Estado Educador, no qual a escola pública se revelou um imperativo para a consolidação do Estado-Nação, perspectivada numa lógica económica e social do desenvolvimento e no âmbito da qual a educação era pensada “em termos de construção da nação, paz social, inculcação de valores” (Charlot, 2007, pp.129-136). Por sua vez, Barroso (1999, p.130) afirmou que a seguir à Segunda Guerra Mundial a escola pública traduziu-se como um elemento fundamental do desenvolvimento económico, onde o seu crescimento ocorria no âmbito de um voluntarismo político, basicamente centralizador que requeria o consenso social em torno da importância do valor da educação e à volta da qual era possível edificar o bem comum.

No seio da filosofia inerente ao Estado Desenvolvimentista que se declarou nos anos 50 e sobretudo 60, a educação era manifestamente colocada ao serviço do desenvolvimento. Naturalmente, este tipo de política haveria de ganhar muitos admiradores e apoiantes considerando os muitos empregos que gerou, satisfazendo desse modo as classe médias,

bem como criando fundadas esperanças nas classes populares (Charlot, 2007, pp.129-136). A escolarização era vista como sinónimo de ascensão social e de maior produtividade. Sendo assim, era necessário prolongar a escolaridade obrigatória, alargar a oferta escolar. Daí que, até à “massificação do ensino, com efeitos de reprodução social, mas também de democratização” (idem, pp.129-136), seria um passo muito curto.

Não obstante a marca do monopólio centralizador do Estado se continuar a fazer sentir, os movimentos sociais começavam a emergir e a sociedade local começava a reivindicar uma maior influência e maior protagonismo na definição das políticas educativas e na governação das escolas (Barroso, 2005, p.130). Nesta onda transformadora, os sistemas educativos e a complexificação da sua organização viveram um crescimento extraordinário, revelando-se, contudo, muito difícil a sua renovação e adaptação às exigências dum mundo em permanente mudança, no seio do qual se manifestavam novos tipos de problemas materiais e financeiros, mas também pedagógicos. Charlot (2007, pp.129-136) é particularmente crítico nesta matéria, afirmando que se espalhou “a ideia de que se abriu a escola para o povo, sem que mudasse a escola”, tudo continuando a funcionar como outrora.

Ainda que muita coisa tenha mudado na década de 70, as expectativas e a confiança colocadas nos poderes políticos de forma a serem resolvidos os problemas que se manifestavam, ficaram muito longe do aceitável, traduzindo-se sistematicamente no alcançar de resultados longe de serem satisfatórios. Pese o facto de muito ter mudado - a relação dos alunos com os professores, os métodos de ensino e os livros didácticos - permanece igual o tempo e o espaço da escola, o modo de distribuição dos alunos por turmas em função das idades, os processos básicos do acto de ensino-aprendizagem. Neste cenário de manifesta crise, os governos procuraram reagir através de respostas que se mostrassem adequadas, o que para muitos era sinónimo de reformas de grande amplitude, que Barroso (1999,p.131) criticamente asseverou estarem marcadas pelo “optimismo retórico”, anunciadas como manifesto político capaz de regenerar a educação e como a melhor solução para resolver a complexidade de problemas de maneira lógica e planificada. A retórica imanente aos políticos que do alto da cátedra pareciam transformar os problemas, as debilidades, as ambiguidades e as contradições em facilidades, em problemas resolvidos, em prontas soluções, em breve daria lugar ao descrédito, à desesperança, ao insucesso, ficando-se a maior parte daqueles postulados pelo papel. Mesmo os que conseguiram encontrar fôlego para ir um pouco mais longe, não terão

encontrado âncora nas escolas e muito menos nas salas de aula ou nas práticas do quotidiano escolar, o que, em última análise, era o que importava transformar. Como destaca Rui Canário (1994, pp.33-69), “muitas vezes as escolas não mudaram de acordo com a reforma, mas quase sempre mudaram apesar da reforma”. Ou como destaca Falcão (2003, p.13), “as inúmeras investigações e estudos mostram-nos que na maior parte dos casos são as escolas que "mudam as reformas e não o contrário”.

A escola que havia sido entendida como forma de promoção e ascensão social, vivia agora um drama de contornos profundos perante as questões do fracasso escolar, da desigualdade social face à escola e dentro da escola, do questionamento da igualdade de oportunidades. Era como que o desmoronar de todo um castelo de propósitos, de intenções, de esperanças e perspectivas, num cenário de grande descontentamento que haveria de trazer para a ordem do dia das organizações escolares, não a qualidade da escola mas o questionamento da justiça da escola (Charlot, 2007, pp.129-136). Seria que o modelo que Barroso (1999, p.131) denominou de “pedagogia colectiva”, e que estava na base dos pressupostos de criação da escola de massas, a qual, segundo o mesmo autor, apresentava como característica dominante que um mesmo professor ensinasse o mesmo conteúdo, ao mesmo tempo e da mesma maneira, a um mesmo grupo de educandos, se estava a traduzir num rotundo fracasso?

O mesmo autor é ainda de opinião que a interrogação levantada há época teve o condão de despoletar um outro fenómeno, que foi o de interpelar o porquê das crianças irem à escola, traduzindo uma alteração da relação com o saber e com a escola. Se o realismo indicava que as crianças iam à escola para passar de ano e mais tarde terem um bom emprego, inculcadas que eram pelos mestres, professores e sociedade de um modo geral, este realismo contrastava com o número crescente de alunos que frequentavam a escola, tão só para passar de ano sem encontrarem no saber o sentido e o prazer que a actividade intelectual produz (Charlot, 2007, pp.129-136). A teoria do capital humano, no âmbito do qual a educação traduz um capital que permite alcançar benefícios mais tarde na vida profissional, começava a deixar de ser uma visão dos capitalistas para passar a ser transversal a toda a sociedade, desde jornalistas aos pais e aos próprios alunos. Cresce, assim, a dicotomia entre o que a escola oferece e o que os alunos e as famílias esperam que ela promova, traduzindo um crescendo de dificuldades para os docentes.

Conforme Barroso(1991, p.131), “enquanto foi possível manter uma aparente homogeneidade dos alunos”, foi exequível prosseguir as dinâmicas consagradas na

pedagogia colectiva, recorrendo à manutenção de um regime rígido caracterizado pela submissão dos alunos à autoridade docente, bem como manter isolada a escola das influências do mundo exterior. Porém, a heterogeneidade dos alunos que passaram a frequentar a escola, as alterações das relações pedagógicas e a abertura da escola ao meio, as “contradições estruturais” (Charlot, 2007, pp.129-136) demonstraram que este modelo se encontrava completamente desajustado da realidade e das necessidades das escolas, dos alunos, das famílias, da sociedade. Já Barroso (1999, p.132) consideraria que a solução não passava por inventar um outro desenho conceptual alternativo mas em acabar com a ideia de modelo para admitir uma multiplicidade de soluções, a diversidade de diligências e a variedade das formas de acordo com os quadros específicos de cada situação. Charlot (2007, pp.129-136) recorre a uma metáfora para caracterizar a crise que se vive, sempre que numa parte da escola acontece um processo de democratização, afirmando que “por minha parte, prefiro essa crise de uma escola democratizada à paz de uma escola elitista”. Não poderão ser assacadas todas as responsabilidades à globalização considerando o desenho sócio-escolar que vimos abordando. Ele terá nascido num momento de crescimento económico guiado por uma ideologia desenvolvimentista, altura em que quer a educação quer a escola estavam igualmente pensadas numa lógica de desenvolvimento. A crise que já se fazia sentir na década de 60 acentuou-se e ampliou-se na década de 70, tendo despoletado uma reestruturação do sistema capitalista internacional, circunstância que haveria de ser denominada por globalização. As novas lógicas económicas que emergiram deste processo, marcadas pela concorrência, quer nos mercados internos quer nos mercados internacionais, exigiam que se produzissem produtos e serviços cada vez mais atraentes pela qualidade e pelo seu preço, recorrendo para o efeito a máquinas e processos cada vez mais eficazes, incorporando nas novas dinâmicas as noções de qualidade, eficácia e diversificação (Charlot, 2007, pp.129-136).

Basicamente, a crise é associada à rentabilidade do capital, requerendo um aumento de qualidade da produção e da eficácia dos processos, lançando grande pressão sobre os processos de produtividade. Procurando produzir produtos mais apelativos, a empresa deveria preocupar-se com o gosto dos clientes, com a diversidade da procura, com a diversificação dos produtos, e, ao mesmo tempo, aumentar o volume de produção para assim conseguir alcançar economias de escala, precisando, por via de tal, de deitar mão às novas tecnologias. Simultaneamente, estas novas lógicas de funcionamento levam o Estado a recuar, seja porque a concorrência entre empresas se acentua, seja devido à procura de

outros mercados, despoletando fenómenos de concentração económica e o surgimento de empresas multinacionais que conseguem fugir à alçada dos estados nacionais (Charlot, 2007, pp.129-136). Recuará ainda porque as novas lógicas requerem formas de descentralização e territorialização que passam pelo envolvimento do local como forma de melhorar a qualidade, a eficácia, o aumento de produtividade e a conquista de novos mercados.

A entrada na década de 80 ficará assim marcada em vários países por significativas alterações ao nível do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração da educação (Barroso, 1999, p.132), mudanças estas que vão no sentido de transferir poderes e funções do nível nacional e regional para a dimensão local, na qual a escola é reconhecida como sendo um lugar central de gestão e a comunidade local um parceiro fundamental ao nível da tomada de decisão.

A implementação de novas lógicas sócio-económicas e a diminuição do papel do Estado nos assuntos económicos abre caminhos para novas trocas comerciais entre países, cujo enquadramento é a concorrência generalizada, numa lógica neoliberal que constitui a própria globalização. Porém, eficácia e qualidade não podem ser vistos como frutos do neoliberalismo. Antes, como aspectos centrais duma sociedade moderna e de lógicas de modernização reclamadas por uma nova ordem que já se encontrava no terreno. A este respeito, Charlot (2007, pp.129-136) chega mesmo a afirmar que “ eficácia, qualidade, preocupação com a diversidade e com o contexto local, remetem, antes de tudo, a lógicas de modernização, ainda que possam servir e sirvam muitas vezes o neoliberalismo”.

O aumento das trocas comerciais a nível mundial e a interacção cultural entre os diversos povos teve um grande incremento com o progressivo uso das novas tecnologias. O desenvolvimento do capitalismo e a crescente intensificação dos contactos entre países e entre os cidadãos fez com que, quer uns, quer outros, passassem a estar em maior interdependência económica e política, esvaziando o papel do Estado que se alterou significativamente. Assim, segundo Almeida (2005, p.37), simultaneamente “à expansão do capitalismo ao nível mundial, decresce o papel do Estado”, criando-se assim as condições para a implementação do que muitos autores haveriam de denominar de mercantilização da educação.

Os processos adoptados e implementados pelas empresas rapidamente são perfilhados pelo Estado com o objectivo de promover o desenvolvimento, já não através de uma acção directa sobre a economia mas através de processos de regulação que garantissem a

aplicação dos aspectos fundamentais e de forma a acautelar os equilíbrios básicos. Estes processos que afectam a economia estendem a sua influência também às organizações escolares, as quais não ficam imunes ao fenómeno de globalização contemporânea. Efectivamente, as políticas educativas da maior parte dos países estão hoje impregnadas pelas mudanças sócio-económicas, sendo basicamente “determinadas por parâmetros e objectivos definidos a nível global, inter e transnacional” (Almeida, 2005, p.37). Sendo a educação permeável àqueles fenómenos, a tendência concorre para de alguma forma incorporar nas suas lógicas organizacionais as mais-valias que aquelas produzem.

1.3- Do centralismo à gestão local da educação

Considera Baixinho (2008, pp. 1-13) que a tradição municipalista em Portugal terá origem na época medieval, quando emergem os concelhos suportados pela carta de foral. No período liberal a sua expressão é praticamente inexistente para renascer na 1ª República e ser sufocada pelo Estado Novo, momento em que os autarcas eram nomeados pelo próprio governo. Com a recuperação do regime político democrático, iniciado em 25 de Abril de 1974, é reposto o Poder Local, cujos representantes passam a ser livremente eleitos por voto directo e universal, de acordo com a Constituição da República Portuguesa (Baixinho 2008, pp.233-254), aprovada em 2 de Abril de 1976. Assim, e até porque a nossa democracia é ainda algo jovem, não se pode falar da existência em Portugal de uma tradição de intervenção das autarquias no campo da educação.

Considerando Barreto (1995, pp.159-173) que o essencial da ideia de um sistema público de ensino, processo que se generalizou no século XX, teve sempre como principais objectivos centralizar, unificar e integrar, vendo os Estados na educação a melhor forma de afirmarem a sua autoridade, esperando ser possível “formar cidadãos, zelar pelas consciências, cuidar pelos comportamentos e formar técnicos e trabalhadores” (Barreto, 1995,p.165), compreende-se melhor o carácter centralista da administração pública portuguesa. Por alturas dos anos 30 e 40, chegava a ser comum os centros decisórios e mesmos os agentes educativos recorrerem convictamente à fórmula mágica “moldar os espíritos” (idem, p.165), referindo-se às populações que era preciso escolarizar.

Por sua vez, os docentes terão sempre defendido a centralização, ainda que, a coberto de diferentes matizes governamentais, e, assim, este conceito foi estando no centro das agendas das associações e sindicatos dos professores. Primeiro, porque a diversidade e a descentralização são consideradas ameaças à classe que assim ficaria como que desagregada; depois, porque ter um só patrão permite concentrar forças e meios sobre o mesmo; em terceiro lugar, porque o peso dos professores pode aumentar por via da estatização da educação, considerando a mesma como uma realidade política passível de permeabilização a argumentos eleitorais. A mobilidade dos docentes é outro dos factores a ter em conta, pois ao circularem entre escolas e regiões exige-se um determinado grau de homogeneidade e integração, aspectos que requerem uma carreira docente com segurança e garantia de emprego e a natural unidade do sistema. Por fim, os professores terão alguma dificuldade em ver com bons olhos a dependência, funcional ou contratual de outra entidade que não o Estado por receio de verem os seus interesses em risco (Barreto, 1995, p.166). Poder-se-ão levantar algumas vozes afirmando a falta de rigor destas últimas considerações ao enfatizarem que os professores sempre defenderam a centralização e sempre se opuseram à descentralização. Ainda para mais quando se ouvem docentes e organizações defendendo a descentralização pedagógica e a gestão das escolas. Não obstante, o que é reclamado são poderes e competências para os docentes e para as escolas mas dentro de um 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 as suas organizações receiam é a intervenção de autoridades exteriores à escola e ao Ministério da Educação” (idem, p.166).

Pode afirmar-se, com bastantes níveis de segurança, que dos republicanos aos próprios partidos políticos todos defenderam sempre a centralização e a unificação do sistema educativo, a responsabilidade moral e cívica do Estado. A entrega por inteiro das escolas às comunidades locais, às autarquias ou às regiões esteve sempre longe de se tornar uma realidade.

É este formato, de características específicas ao nível da sua dimensão física, humana e financeira, que tem estado na génese das dificuldades ao nível gestor e reformista que se manifestam no nosso País. Complicações estas que têm igualmente sido sentidas em outros países ocidentais e aí também ocasionando fortes crises de “administração, de

financiamento e de rentabilidade social, de qualidade pedagógica e científica e de funcionamento” (Barreto 1995, p.171), cujos contornos são manifestamente conhecidos. A centralização e a burocracia que lhes está associada revela-se cada vez mais ineficiente na resolução de problemas do quotidiano das instituições escolares. Ao nível das famílias, as directivas emanadas do poder central foram progressivamente excluindo os pais e as comunidades locais da participação na vida das escolas, colocando-as nas mãos dos governantes, da burocracia e até mesmo dos professores. Assim, a necessidade de reformas do sistema educativo sucederam-se a um ritmo elevadíssimo e são gritante sinal do mal-estar generalizado, existente quer nos sistemas quer nas escolas. Mas o desconforto vivenciado resultará apenas da escola e das próprias características do sistema educativo, ou resultará também da sociedade envolvente ou mesmo da desadequação da escola à sociedade envolvente? Devemos procurar a crise da educação dentro ou fora dos limites do sistema educativo?

A crise da educação poderá ser a hoje a manifestação deste confronto entre o que a escola oferece às populações e as expectativas tidas sobre o que ela pode dar. Será nesta desadequação que se encontram as críticas à escola pelos comportamentos desviantes dos alunos, do insucesso, do desemprego, pela falta de civismo, pela medíocre formação cultural e mesmo pelo ocaso da célula familiar. Neste quadro, a escola não pode dar o que dela se espera até porque muito daquilo que se esperaria que a escola oferecesse é em grande parte o resultado das esperanças que nela se depositaram noutros tempos. E esta escola está hoje ultrapassada, velha, arcaizada, muito distante dos anseios e necessidades da sociedade contemporânea. A escola de hoje encontra-se envolvida numa competição sem precedentes com a família, com os média, com o mundo sócio-juvenil, com a sociedade no seu sentido mais lato, e, onde muitas vezes, temos dúvidas que seja o elo mais forte da cadeia. Não deveremos, por isso, pedir à escola apenas o que ela possa dar e potenciar o envolvimento de muitos outros agentes e actores educativos no processo socioeducativo?

Vivendo hoje num contexto socioeducativo em que é incontornável olhar para a escola considerando as suas várias dimensões, interna e externa, nas relações que estabelece com os vários níveis de decisão, no assumir de novas competências pelo poder local e no estabelecimento de parcerias socioeducativas, será crucial considerar a autonomia e a descentralização no compósito destes pressupostos, de molde a estabelecer uma nova organização da educação, procurando fazer da escola um local onde impere a

democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação. Como refere Lemos e Silveira (1998, p.9), à escola enquanto centro das políticas educativas cabe construir a sua autonomia, partindo da comunidade onde se insere, “das suas problemáticas e das suas potencialidades, bem como perspectivando um novo posicionamento da administração central, regional e local e assim preparando-se para enfrentar os desafios da mudança”.

As alterações no domínio da administração dos sistemas educativos espalharam-se por todos os países da União Europeia, o que, num quadro mais abrangente de processos de descentralização, se traduz no aumento de competências; na remodelação de órgãos de administração e gestão das escolas; na elaboração de projectos; na aplicação de mecanismos de avaliação e de prestação de contas (Barroso, 1999, p.133). Um estudo comparativo publicado pela Eurydice, Rede de Informação sobre Educação na Europa, é demonstrativo de que estas tendências são por demais evidentes:

A autonomia das escolas inscreve-se, amiúde, no mesmo quadro legislativo da descentralização política [...] visto que as autarquias locais contempladas com novas responsabilidades podem, por sua vez, delegar novas obrigações nas escolas que tutelam [...] Na maior parte dos países, a autonomia das escolas é agora amplamente encarada como uma ferramenta a utilizar para melhorar a qualidade do ensino (2007, p.10).

Não obstante, os autores do estudo salientam que mesmo perante o evidente propósito de descentralização, os moldes de que se reveste a gestão local das escolas e o tipo de autonomia concedido varia muito de país para país, sem contudo lograr alcançar da mesma forma os diferentes sectores decisoriais que garantem o funcionamento do sistema educativo. É certo que deveremos tentar transformar a escola, mudando-lhe algumas das suas características atrofiadas. Mas é lícito alimentar demasiadas ilusões? Será expectável que a descentralização e a diversificação resolvam todos os problemas, alguns emergentes da própria ordem civilizacional (Barreto, 1995, p.172)?

Foi na conjuntura democrática decorrente do 25 de Abril de 1974 que a intervenção municipal na educação ganhou terreno, passando a configurar-se com uma nova tipologia de competências municipais. Se foi a partir da década de 70 que o sistema educativo conheceu uma notável expansão, foi a partir de meados dos anos 80, e, particularmente a seguir à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, que em Portugal se começou a

desenhar um modelo de administração da educação que colocava a tónica no alargamento da autonomia e na descentralização, sem contudo o entusiasmo dos diplomas corresponder a substância dos conceitos, evidenciando, uma vez mais, que as transformações não se efectivam por decreto. Um dos primeiros passos ocorreu com a transferência de competências para as autarquias na área da acção social escolar, transportes escolares e investimentos públicos na educação pré-escolar e no ensino básico, conforme consagrou o Decreto-Lei nº 77/84, de 8 de Março. No preâmbulo do diploma pode perceber-se as reservas que a administração tem em relação à transferência de competências para os municípios quando expressa:

Esta lei, cuja execução em termos práticos se iniciará já em 1984, deve, no entanto, dada a sua complexidade, ter aplicação gradual de molde a poder permitir uma adequada adaptação das estruturas do município ao exercício de novas competências em matéria de investimentos (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 77/84, de 8 de Março).

Para mais adiante, ainda na introdução ao diploma, referir:

Por outro lado, importa salientar que é ao Governo que incumbe a definição das diferentes políticas, bem como o exercício das funções de planeamento, quer a nível global, quer a nível sectorial, prevendo o presente diploma a articulação entre os diferentes níveis decisórios.

Os textos são elucidativos quanto ao posicionamento da administração central no processo de descentralização e à forma como olha para a administração local, onde a desconfiança nas suas capacidades ainda permanecem evidentes.

Mesmo na década seguinte, os passos dados foram muito tímidos. Por um lado devido ao posicionamento da tutela que adoptou uma postura basicamente retórica. Por outro lado, devido às próprias organizações na sua dimensão interna que não terão interpretado adequadamente o que se esperava delas. Desta forma, as escolas mais não fizeram do que exercer uma autonomia de execução, não de decisão, ainda que o seu campo de manobra se revelasse curtíssimo. Assim, o reforço da dimensão local da educação, como referiu Barroso (1999, p.138), verificou-se apenas em pequenos passos, “embora sem grande coerência política e com lógicas, por vezes, contraditórias”, levando Barreto (1995, p.167) a afirmar que “em muito aspectos, o essencial do sistema continua centralizado”.

Como já referimos, foi na sequência da LBSE, publicada em 1986, que ocorreu todo um processo de mudanças na orientação das políticas educativas portuguesas e desta foram desenhados novos quadros teóricos educacionais e modelos da gestão escolar. Simultaneamente, surgiram novos conceitos de escola, de currículo e outros paradigmas de organização do sistema educativo e da gestão das escolas. Esta filosofia subjacente à LBSE, e ao processo reformista que lhe está associado, remete-nos para conceitos como autonomia e gestão participada num quadro de descentralização educativa.

Na transferência de competências e atribuições para o poder local, no âmbito da educação, ganha notoriedade a participação das autarquias em órgãos colegiais internos da escola, operacionalizada com a sua presença na Assembleia de Escola a partir do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. Este diploma consagrava a autarquia como parceiro educativo na área da educação, adquirindo assim o poder local uma outra dimensão ao nível das responsabilidades e partilha de poderes (Martins, 2008, p.111).

Na verdade, os princípios da descentralização educativa, da participação comunitária e contextualização das dinâmicas escolares aparecem explicitamente consagrados na LBSE¹, estabelecendo esse mesmo diploma uma nova concepção de escola como lugar central do processo educativo, rumo à implementação da autonomia das escolas, da promoção da diversificação e abertura institucional, num quadro de participação e descentralização. Porém, a publicação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar (RAAGE) dos ensinos básico e secundário, documento que consagrava o princípio da autonomia das escolas, nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, de acordo com o projecto educativo e as especificidades de cada escola, cuja formalização seria efectuada através de um contrato de autonomia a celebrar entre a escola e a direcção regional, apenas permitiu pequeníssimos avanços. Os mesmos situaram-se muito mais na colocação no papel de um conjunto de intenções, designadamente ao nível do envolvimento das famílias e da participação de entidades e parceiros locais, com destaque para o poder local, consagradas na constituição da Assembleia de Escola, órgão este quase sempre dominado pelos docentes ali presentes. Quanto aos tão falados contratos de autonomia, foram poucos os assinados em dez anos, aspecto que é revelador do quão aquém ficou esta legislação no seu propósito. No mais, as escolas terão continuado a funcionar como o faziam até então.

1- 1986, art. 3, alínea g.

É sabido que a filosofia em que assenta este modelo de gestão destaca o papel detido pela escola, valorizando simultaneamente a importância do território no seu sentido mais lato. Isto é, privilegia a existência de um espaço sócio-pedagógico territorialmente definido, organicamente uno e solidário, cujos objectivos, instrumentos, meios e recursos sejam autonomamente definidos pelos seus representantes legais e consagrados em acordo protocolado com representantes da administração central, regional e entidades locais. É neste campo que Barroso (2005, p.132) destacou duas mudanças que se desenvolvem no domínio da gestão das organizações em geral. A primeira, considerando a emergência de formas de organização e de gestão pós-burocráticas, no âmbito das quais se perspectiva a criação de redes internas que sustentem a participação de todos os actores na construção e concretização dos objectivos da organização; a segunda, passando pela introdução de formas de organização associativa ao nível da gestão dos serviços públicos, e, desta forma, criando colectivos em que as finalidades são partilhadas.

Ainda que, como referiu Barreto (1995, pp.159-173), a descentralização não poderá solucionar todos os problemas de que enferma a educação em Portugal, até porque a descentralização e a autonomia dos estabelecimentos de ensino são dimensões que reclamam novas estratégias, como a flexibilidade, potenciando a dialéctica entre as directrizes globais e as acções locais, pois, a gestão dos sistemas educativos a partir de um poder central revela-se incompatível com aqueles conceitos. Deixou, assim, de haver condições para as crises de educação serem, como diz Costa et al. (2004, p.257), “geridas através do recurso a instrumentos de macro-planificação”, vulgo, reformas educativas. Ao invés, o Estado vem procurando alterar este paradigma, optando por uma linguagem promotora da participação da sociedade civil na resolução dos problemas educativos, bem como indutora de processos de micro-regulação das escolas.

É nesta base que Almeida (2005, p.39) postulou “a reestruturação dos sistemas educativos, traduzida e recontextualizada em estruturas locais e nacionais variadas” operando a transformação da escola no sentido de promover uma dialéctica entre esta e o local. Neste propósito, requer-se que se pense a escola de forma global, a partir de uma atitude prospectiva, elaborando estratégias que dêem sentido e coerência à inovação, no sentido de refazer “a complexa teia de relações que une recursos de diferentes tipos, internos e externos, ao estabelecimento de ensino” (Canário, 1992, p.184).

Mas Almeida (2005, p.39) sustentou que definir o ponto de equilíbrio entre o global e o local não se revela tarefa fácil, apresentando grande complexidade e lançando-nos um

conjunto de interrogações. Para favorecer a inovação e a mudança, até onde se deve ir no sentido da descentralização e da autonomia dos estabelecimentos escolares? Qual deve ser o papel do Estado? Que instrumentos de pilotagem usar? Como conciliar os objectivos específicos de uma escola (de qualquer grau de ensino) e os objectivos locais, regionais e nacionais, europeus e mesmo mundiais, na medida em que é preciso preparar os jovens para a mobilidade internacional e sensibilizá-los para os desafios à escala do planeta?

Responder às questões colocadas seria clarificar muitos dos aspectos que vimos abordando, derrubar muitas barreiras, vencer equívocos e ambiguidades que se estabelecem em torno da descentralização e da autonomia. Pois, considerar simplesmente as noções de descentralizar e autonomizar implica diversificar e isso complexifica os sistemas educativos e torna mais difícil a tarefa de manter a coordenação do Estado.

A sociedade vem solicitando que a escola contemporânea forme cidadãos íntegros e integrais, que os apetreche para o exercício da cidadania participativa, capazes de assumirem as suas responsabilidades nos mais diversos níveis de acção. Pede-se também à escola que prepare os jovens para a mobilidade, para a flexibilidade, para abertura e valorização de outras culturas, tudo isto num cenário de superficialidade e de instantaneidade, onde tudo é efémero, o que vem criar naturais tensões e trazer novos desafios para as escolas. Mobilidade e flexibilidade são assim palavras que simultaneamente desorganizam e organizam a vida das pessoas, circunstâncias de mudança a que escolas e sociedade em geral precisam de aprender a adaptar-se num quadro de competição associado aos processos de globalização (Dias, 2003, p.43). É neste cenário de mudança de paradigma que a gestão terá que encontrar um novo formato que potencie a dialéctica entre o global e o local, redefinindo o conceito de territorialização e acoplando a este os de descentralização e autonomia.

O conceito de descentralização remete-nos, sumariamente, para um processo de transferência de poderes do centro para a periferia, do Estado para a administração local, interpretando escolas e autarquias que estes processos são habitualmente precedidos de acções de desconcentração, no âmbito dos quais a administração tenta vender desconcentração por descentralização, recorrendo a um verbo descentralizador mas publicando normativos eminentemente desconcentradores ou mesmo recentralizadores. Descentralizar é então conferir mais poder às entidades locais, enquanto que territorialização pressupõe a ideia de policentração, ou de vários pólos de poder em rede, correspondendo à passagem de um sistema vertical de poder para um sistema reticular de

poder. De um modelo vertical, hierarquizado, do topo para a base, importa evoluir para um “sistema de escolas que construa o poder a partir delas, territorializando as políticas e acção educativa e dando expressão à dimensão local das políticas educativas” (Dias, 2003, p.45).

Mas o que é um território educativo? Mais do que uma simples área geográfica confinada aos contornos municipais da autarquia? Ainda que o seja, ou melhor, houvesse vantagens em o ser, a valorização desta dimensão parecerá ainda distante. Por outro lado, como nos diz Matos (1998, p.20), “em toda a sua já longa vida, a escola nunca rimou com território”. E se outrora o território educativo não lograva ganhar eco quando lançado no debate, nas análises ou mesmo nos estudos, hoje não é assim. Hoje é bem diferente e está omnipresente, constituindo-se mesmo como indispensável à identidade da escola, a mesma que desconfiou durante largos anos de que a educação pudesse ser feita a partir do território. Matos (1998, p.20), pronunciou-se sobre a importância do território, afirmando: “agora, que se esfumam as fronteiras da pátria e muitas das referências da ciência normativa, cai-nos na mesa de trabalho esta evidência aterradora: ou o território ou o caos”. Continua dizendo que:

o território tornou-se, então, uma coisa preciosa para a escola, a sua última justificação e a sua bandeira de identidade. Porque o território oferece tudo aquilo de que a escola precisa para se reabilitar de séculos de inércia e de indiferença: a diversidade geo-cultural, a iniciativa local, a flexibilidade das soluções, o parceria, o mecenato, em suma, o lugar para a imaginação, para o protagonismo e para a acção (Matos 1998, p.20).

Ao falarmos do território educativo não estaremos a falar tão só do âmbito territorial do concelho com as suas escolas, como espaço simbólico da acção, mas do espaço em que se concretiza toda a intervenção pedagógica, sem fronteiras, sem barreiras físicas ou virtuais a partir do momento em que o espaço escolar é substituído pelo espaço educativo. Desta forma, a acção educativa não se confinará aos limites da própria escola, estendendo-se até marcos que já não são escolares e onde a acção já não é enquadrada em contornos tipicamente escolares, numa realidade mais complexa e difusa do que a marcada pela realidade escolar institucional definida por planos de estudo, programas, sistema de classificações e regulamentos disciplinares centralizados. Porém, tal “...implica a existência, a nível local, de redes de relação inter-institucionais e inter-pessoais que, em parceria, definam

planos estratégicos, antes apenas da responsabilidade da administração central (Leite, 2006, pp.67-81).

O estabelecimento de um sistema de gestão local de educação e o reforço da autonomia das escolas será ainda um processo por concretizar e onde será, por conseguinte, necessário investir. Neste percurso a realizar, Barroso, (1999, p.139) escreveu que é preciso “passar por uma alteração mais profunda das políticas, estruturas e práticas existentes”, propondo-nos quatro grandes áreas a ter em consideração: poderes locais fortes, onde se articulem medidas de reforço da autonomia das escolas com o processamento de transferência de competências para as autarquias; escolas fortes, recusando uma perspectiva de autonomia limitada; cidadãos participativos, ao nível interno e externo; um Estado atento e interveniente que adopte posturas de regulação do serviço público de educação, alterando manifestamente as funções que central e regionalmente se têm vindo a exercer.

1.4- A redefinição do papel do Estado e a territorialização das políticas educativas

Nos últimos anos vêm-se desfraldando com maior insistência a bandeira da descentralização, da autonomia e da territorialização das políticas educativas, impulsionada por quadros ideológico-políticos e teórico-formais que têm merecido a atenção de muitos actores e a realização de estudos que contemplam estes conceitos. Desta sorte, será imperativo reflectir sobre as matérias da territorialização, descentralização e autonomia, num quadro interpretativo destes significados, porque é que se fala destes temas e em que medida as dinâmicas que lhe estão subjacentes podem interferir e condicionar o mapa administrativo português num quadro de mudança.

A redefinição do papel do Estado na educação e a assumpção por parte da administração pública de não poder continuar a atribuir-se a responsabilidade por tudo quanto ocorre nas organizações escolares, está bem patente na sua incapacidade para gerir bem e assim obter melhores resultados. Os problemas agudizam-se tanto mais quanto estamos em presença de um sistema altamente centralizado, pese o facto da evidente retórica descentralizadora, cujos resultados não têm produzido mais do que uma centralização desconcentrada, ou, como considerava Costa (2003, p.35), uma “administração centralizada/regionalizada” que não abdica, porém, de continuar a ter o controlo remoto.

Fruto de intervenções, estudos e de processos que envolvem recomendações de índole internacional, seja na sequência de posições tomadas por grupos da sociedade civil portuguesa, os sucessivos governos que, em Portugal, vão assumindo o poder, tendem a manifestar um hábito recorrente que passa por introduzir medidas justificadas com intenção de solucionarem os problemas que vão sendo sinalizados no sistema educativo. Não raro, as consequências de tais medidas alcançam reduzido impacto, seja pela forma como tantas vezes são interrompidas ou mesmo pelos processos que as obstaculizam, como resultante da substituição das equipas governamentais e respectivo abandono das linhas estruturais traçadas, seja mesmo pelos processos que estiveram na sua génese e implementação. Desta forma, quase sempre fica pelo caminho o propósito e a sua substância, anunciados como capazes de inverter os problemas que atacam o sistema educativo e conferir maior qualidade às aprendizagens dos alunos. É neste quadro que as organizações escolares e as respectivas comunidades se vêm sucessivamente confrontadas, num manancial de retórica discursiva que usada corriqueiramente acaba por perder o sentido e o alcance que lhe seria intrínseco, correspondendo ao que Pacheco (2003, pp. 54-55) denominou como “slogans por vezes carregados de um forte valor publicitário, de pretensas reformas”. A proposta constante no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI segue na mesma esteira, quando vem “recordar que demasiadas reformas em cascata acabam por matar a reforma, pois não dão ao sistema o tempo necessário para se impregnar do novo espírito, nem para pôr todos actores à altura de nela participarem” (Delors et al., 1996, p.24).

Constata-se que o movimento de territorialização começa a ganhar maior dinamismo nos finais da década de oitenta, assumindo contornos diferentes consoante o contexto político e administrativo fosse mais ou menos centralizado nos países que dele se apropriavam. Será, contudo, a meio dos anos noventa que a territorialização das políticas educativas em Portugal adquire expressão com maior significado dando origem a um novo modelo organizacional da escola, alterando-se, desta forma, as relações tradicionais que aquela mantinha com o contexto local, reconhecendo-se a importância da escola como um “espaço privilegiado de coordenação e regulação do sistema de ensino como lugar estratégico para a sua mudança” (Barroso, 1996, p.9).

Para Leite, (2006, pp.67-81), o processo de territorialização e as dinâmicas que lhe estão associadas desenhar-se-ão no propósito de “conferir poder de decisão aos territórios locais e aos seus agentes”, traduzindo, antes de mais, uma medida política que desencadeia

significativa controvérsia, dando cumprimento a diferentes lógicas e cujos efeitos práticos são amiúde diferentes dos anunciados, não obstante terem em comum a promoção da autonomia das escolas. A territorialização configura-se, portanto, num intrincado e ambíguo sistema de descentralização que poderá entender-se associado a um processo de descoberta, basicamente ancorado na “necessidade de legitimação do Estado na democratização da escola, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo e do combate à exclusão escolar” (Barbieri, 2003, pp. 43-75).

Na óptica de Barroso (1997, p.30), tendiam, agora, a alterar-se as relações e papéis do Estado, considerando as formas de decisão política e de administração da educação, através da transferência de “poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão. Dias (2003), afirmava que, deste modo e progressivamente, o simbolismo inerente ao território educativo foi adquirindo enorme força, materializando-se numa nova linguagem e criando um código próprio que despoletou muitas dinâmicas positivas e estabeleceu mecanismos de aproximação entre o território e a escola

Realmente, as últimas décadas têm sido férteis na abordagem de aspectos ligados ao desenvolvimento territorial, numa panóplia de expressões que muitas vezes estão longe de apresentarem sentidos e significados claros, chegando mesmo a produzir confusões ao nível conceptual que muito pouco ou mesmo nada contribuem para o campo do conhecimento. Desenvolvimento comunitário, desenvolvimento local, organização comunitária, acção comunitária ou desenvolvimento económico comunitário são algumas dessas expressões, sendo que as características destes macro-conceitos se encontram longe de ser simples expressões (Fragoso, 2005, pp.23-24).

Para Barroso (1998), citado por Barbieri (2003, pp. 43-75), o conceito de territorialização das políticas educativas contempla:

uma grande diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo geral, vão no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos actores e a contextualização da acção política.

Porém, e ainda que o discurso político siga proclamando que o Estado vem tendo a iniciativa de progressivamente se apagar para que as periferias ganhem centralidade, enquanto este adopta o papel de regulador, verifica-se que as intenções esbarram numa administração que se encontra agarrada a um modelo de uniformidade e impessoalidade, num sistema centralizado e centralizador que ao longo dos anos foi validando a existência de uma cultura que Formosinho e Machado (2008, pp.5-16), denominaram de “currículo uniforme pronto-a-vestir”, decidido centralmente, seja de “tamanho único” ou de “tamanhos estandardizados”, arrastando consigo uma pedagogia uniforme que se traduzia nos mesmos conteúdos para todos.

É que chegados aos anos noventa e mesmo ao fim da primeira década do século XXI, continuam a manter-se os problemas decorrentes da massificação escolar, confrontando-se as escolas com os mesmos “problemas, estrangulamentos e pontos de crise nos aspectos da organização, dos recursos, da administração e do funcionamento” (CRSE, 1986), onde pontificam “a sobrelotação dos estabelecimentos, a crescente degradação das instalações e das condições de trabalho, o elevado número de alunos por turma, o crescente número de alunos com necessidades educativas especiais e as crescentes exigências à escola e aos professores pelo sistema, que, entretanto, responde à diversidade da escola de massas com a homogeneização...” (Formosinho & Machado, 2008, pp.5-16).

Feito o diagnóstico das estruturas organizacionais escolares, ressaltam alguns indicadores preocupantes:

- 1) As estruturas de gestão das escolas não têm já capacidade para responderem às exigências que decorrem da complexidade da escola de massas, onde sobressaem as características de “escola unificada”, de frequência obrigatória, com “alunos das mais variadas origens sociais, níveis socio-económicos, educações familiares e das mais diversas capacidades e motivações”;
- 2) As altas taxas de abandono e o elevado insucesso educativo são consequência de diversos factores, nomeadamente “o desajustamento e/ou descaracterização das estruturas de gestão pedagógica (designadamente as de nível intermédio) face às necessidades de orientação educativa dos alunos”;
- 3) Na “escola unificada”, as “estruturas meramente de instrução” têm predominância sobre “as [estruturas] de promoção do desenvolvimento pessoal e da socialização” (Formosinho & Machado, idem).

Ora, considerando que a proximidade do poder local aos problemas constitui, na maior parte das situações, uma prerrogativa da máxima importância tendente à sua efectiva resolução, sentir e estar próximo dos problemas será certamente uma mais-valia para se encontrar localmente a resposta adequada. É que o estar próximo dos problemas e das situações supõe um melhor conhecimento dos mesmos e uma melhor abordagem nas respostas e intervenções a efectuar sobre os ditos.

Neste pressuposto, que passa por conferir poder de decisão às comunidades locais e aos seus agentes (Leite, 2006, p.74), importa também perceber até que ponto a administração tem ou não transferido para as periferias com a necessária celeridade os instrumentos para a resolução dos problemas locais e em que grau têm ou não estes sido reclamados pelas dinâmicas territoriais (Formosinho & Machado, 1998, pp.5-16). Neste particular, se os primeiros terão ficado aquém da transferência dos mecanismos tendentes ao corrigir das dificuldades, é duvidoso que os segundos tenham reclamado para os seus locais essas mesmas ferramentas.

Revela-se, pois, necessário encontrar novas e diferentes soluções, mais arrojadas e inventivas que façam frente à manifesta incapacidade que o Estado vem demonstrando para dar resposta aos desafios actuais da educação. Não poderemos olvidar que a LBSE, tendo aberto algumas portas para o futuro, não as deixou, contudo, totalmente escancaradas e muito menos fez implodir só por si o peso da tradição centralista que acabaria por esbater ou neutralizar tentativas inovadoras.

Será então imperativo enquadrar a mudança de paradigma, a partir do qual seja possível redefinir a relação do Estado com a sociedade, passando de uma administração pública centralizada, onde um poder central dita, dirige e controla todo o sistema educativo, para uma administração educativa descentralizada e territorializada, o mesmo é significar, onde se tornem fundamentais novas dinâmicas relacionais entre as organizações escolares e o contexto educativo (Leite, 2006, p.45). É com base neste pressuposto conceptual que o papel dos municípios e de outras instituições se insinuou, fazendo repensar a reorganização do local e a reforma da autonomia da escola em relação à administração central.

Como já vimos, o movimento de territorialização ganha fôlego no nosso país a partir das décadas de oitenta e noventa, para passar a ser alvo de diversos estudos no âmbito do desenvolvimento dos sistemas educativos, assumindo diferentes feições conforme o enquadramento político. Um dos passos mais decisivos foi dado no nosso país em 1988, quando a Comissão da Reforma do Sistema Educativo propôs pela primeira vez a criação

dos Conselhos Locais de Educação, considerando que seria no seu seio o local “onde se exprimem e se conciliam os interesses dos diversos implicados na acção educativa a nível de um concelho e onde se concebem projectos de desenvolvimento colectivo” (CRSE, 1988, p.550). Já Martins (2009, pp.63-75), confere às autarquias locais um papel relevante neste processo, considerando que “os municípios têm tido normativos jurídicos ou legislativos que lhes possibilitam intervir em vários sectores da vida pública, em matéria educativa, dentro do quadro legal de competências, assim como nos apoios financeiros que dão à educação, bem como pela imprescindibilidade do poder local estar presente no desenvolvimento e promoção numa consistente política de descentralização da administração educativa”.

No entanto, como afirma Formosinho (1989, p.79), “não estamos num modelo descentralizado territorial municipal de educação, nem numa administração autónoma do Estado”, antes envoltos num modelo centralizado em cujo seio a proposta de criação do CLE “se esvazia de sentido e de congruência” (Silva, 2006, p.78).

É preciso atentar que o processo de territorialização é, por si só, um conceito difuso que traduz uma realidade complexa e global de transformações entre o Estado e a educação na concretização do processo de deslocalização das decisões das políticas educativas, ou, segundo Saisi (1949), citado em Costa (2003, p.29), de uma realocação das políticas educativas, por acolher o ressurgimento da escola como objecto local. Por sua vez, Costa (2003) chamou-lhe:

devoção de poderes - se, por um lado, corresponde a uma mudança de concepção acerca do papel do Estado em questões como a educação, significa, também, por outro lado, o reconhecimento da incapacidade funcional do aparelho administrativo central em responder adequadamente às solicitações de um sistema educativo em expansão e em complexificação crescente (p.30).

Dias (2010, p.1) considerava que o Estado foi redefinindo as suas relações com a sociedade através da criação de dispositivos que favorecessem progressivamente a intervenção dos actores locais na educação, num processo que se revelou impressionante e que veio alterar a natureza da relação da escola com a comunidade. De relações tradicionalmente verticais, pretender-se-ia, agora, passar para relações mais horizontalizadas. É a metamorfose de uma escola aberta à comunidade para uma escola em parceria.

O fenómeno de descentralização encontra-se intimamente ligado a um processo de procura, como inferiu Barbieri (2003) mas surge também da “necessidade de legitimação do Estado na democratização da escola, da igualdade de oportunidades no acesso educativo e do combate à exclusão escolar” (Barbieri, 2003, p.44). É que o avolumar da procura social pelas populações veio introduzir alterações significativas nos contextos escolares, que Cherkaoui (2001) entende ser um fenómeno universal, mas igualmente na relação pedagógica, produzindo distorções nos sistemas educativos. Realmente, a uniformidade e a standardização que a administração central havia colocado em prática num processo de distribuição igualitário, não se revelaram suficientes para impedir o desenvolvimento de assimetrias regionais, de disparidades e de desequilíbrios educativos. Estas foram algumas das razões que pressionaram o Estado Educador a recuar no seu domínio em matéria de educação, o que fez com que na década de setenta se começasse a produzir uma mudança da relação com a escola.

O enfoque na escola correspondeu para Dias (2003, p.41), à reabertura da discussão e ao reequacionar do relacionamento entre a administração e o local. A uma visão fortemente administrativa da escola, concebida como o braço da administração, a qual tinha como função aplicar as normas e alcançar as finalidades decididas também centralmente, sucedia uma perspectiva de escola como um todo social, inserida no contexto local, portadora de uma identidade e culturas próprias, factores potenciadores do desenvolvimento e conquista de espaços de autonomia. Não obstante, pensar que foi o fenómeno da globalização o responsável pela configuração sócio-escolar desta década, seria altamente redutor e mesmo equívoco. Antes, esteve associada a um crescimento económico que reclamava mão-de-obra com diferente preparação da exigida até então para assim responder às novas exigências, o qual, ao entrar em crise estabeleceria as condições para uma nova lógica económica na década seguinte (Charlot, 2007, p.129). A viabilidade das empresas passaria, então, por produzir com qualidade, modernizando para o efeito os seus processos de produção numa nítida preocupação com o aumento de competitividade. Mas não bastaria, era preciso ir ao encontro dos gostos dos clientes tendo em atenção a diversidade da procura. As novas tecnologias tornaram-se indispensáveis para o sucesso do binómio produção em massa e diversificação do produto. Esta nova lógica económica acentuaria a importância da dinâmica empresarial, e, simultaneamente, fez recuar a força directa do Estado nos assuntos económicos.

As novas circunstâncias do mundo económico, fruto da crise instalada, acabaram por questionar o papel do Estado, não só em matéria de educação mas também em outras áreas, fazendo com que este tivesse que deixar de querer gerir o sistema educativo a partir do centro, bem como o de conduzir a economia, pois tal revelara-se ineficiente e improfícuo. Era o Estado Desenvolvimentista a transformar-se no Estado Regulador, passando a dedicar-se à regulação das normas fundamentais e a garantir os equilíbrios sociais básicos. Não sem que muitas vezes as lógicas contraditórias se manifestassem neste processo de intervenção e participação do local, gerando novas formas de regulação social.

Como já referimos, a crise que atravessava o sistema educativo continuava umbilicalmente ligada à crise do próprio Estado e ao modelo que servia de referência às escolas. O já velhinho conceito de Estado-Nação é posto em causa por uma nova ordem europeia e mundial. As reformas postas em marcha não alcançaram as mudanças anunciadas, e que delas se esperava, e o protótipo de relação pedagógica que continua a servir de referência às escolas demonstra o seu desajustamento face à heterogeneidade que hoje caracteriza as nossas escolas (Dias, 2003,p.43). As lógicas de hoje não se compaginam com as lógicas de ontem.

Como vimos ensaiando, o conceito de territorialização da educação entrou com maior ênfase no léxico português nos finais do século XX, fruto do avolumar de críticas à centralização das decisões curriculares e a partir das posições de académicos que reclamavam maior autonomia para as escolas e mais possibilidades de decisão para os professores/educadores. Alertava-se, no entanto, tal como o fez Nóvoa (1992, p.18), para o facto da descentralização não poder ser confundida com uma dinâmica que se limitasse a reproduzir ao nível regional as lógicas burocráticas e administrativas do poder central, acrescentando novos espaços de regulação e de controlo”, o que, no fundo, apenas criaria mais um patamar na cadeia processual e assim aumentando a ambiguidade, a conflitualidade e a burocracia.

Na verdade, o conceito subjacente à territorialização traduzir-se-á no conferir poder de decisão às comunidades locais no âmbito da reforma dos sistemas educativos, consistindo “na realização de processos de repartição e transferência de competências para outros níveis de administração [...] os quais passarão a partilhar com o nível central a possibilidade de decisão política em matéria de educação” (Costa, 2003, p.30).

Já Formosinho e Machado (1998, p.5-18)consideravam a territorialização como um movimento que pretende impulsionar estratégias locais no âmbito das quais o Estado

efectiva uma redistribuição de poderes mas sem deixar de continuar a garantir os que considera essenciais. Barroso (1997), por sua vez, dizia-nos que a territorialização tem como intenção promover o reforço da autonomia. Verificamos, portanto, a existência de uma grande diversidade de definições e perspectivas do conceito de territorialização. Comum é que a territorialização proclama um novo paradigma sociopolítico e organizacional que passa pelo refundar do local. Por sua vez, Barroso (1999), citado em Barbieri (2003, p.45), evidencia que a diversidade dos princípios subjacentes à territorialização varia entre o que ele chama de autonomia mole e uma autonomia dura. Enquadrando-se na autonomia dura as “reformas neo-liberais da educação, aplicadas nos países anglo-saxónicos [...] promovidas por governos conservadores cuja finalidade é introduzir a lógica de mercado na organização e funcionamento da escola pública” (Barbieri, 2003, p.45). Já no caso da autonomia mole tratar-se-ia da implementação de medidas de territorialização em Países da Europa do Sul, que teria como objectivo redefinir o papel do Estado nas relações com as organizações escolares, fazendo-o diminuir a sua intervenção, sem contudo este deixar de manter o seu poder de organização e controlo.

Esta nova configuração do papel do Estado exige uma nova forma de fazer política, o que, nos estados capitalistas conduz, segundo Barbieri (2003, p.46), à procurado “equilíbrio entre as necessidades de mercado e a necessidade de coesão e ordem social através de uma redistribuição de meios e de uma acção localizada dos poderes do Estado”. Nesta perspectiva, o Estado assume a refundação do conceito de ser comunidade, o qual passa a ser uma concepção colectiva que é necessário harmonizar num processo de responsabilização. Desta forma, a comunidade estrutura-se em pressupostos neo-liberais, em que os indivíduos são responsáveis pelas suas acções, e, por outro lado, no pressuposto de que as dinâmicas de descentralização política e de transferência de poderes para as comunidades se traduz numa maior capacidade de governação das escolas (Barbieri, 2003, p.46). É uma concepção que Costa (2003, p.33) denominou de “valorização dos modelos de administração da res publica”, numa “sociedade que pede à escola que forme cidadãos lúcidos e activos capazes de assumirem as suas responsabilidades a nível local mas também europeu e mundial (Dias, 2003, p.45).

Neste quadro de mudança de paradigma, Robertson e Dale (2001) chegaram mesmo a afirmar que as reformas neo-liberais da educação e as novas políticas de gestão local da educação e o aumento da autonomia, em alguns países anglo-saxónicos, mais não fizeram do que objectivar a transposição da lógica de mercado e da sua forma de funcionamento

para a organização educativa, numa corrente de emancipação da escola da esfera estatal de forma a aumentar a sua eficácia e rentabilidade. Não obstante Portugal ser um país com características bem diferentes dos países anglo-saxónicos, ao nível da realização da intervenção estatal na educação e nas comunidades, é inquestionável que a lógica de mercado também penetrou no sistema educativo do nosso País. Porém, no nosso caso, o âmbito da territorialização terá sido feito no quadro da autonomia mole, considerando que as medidas de política educativa implementadas se edificam em torno de uma retórica de transferência de poderes e recursos para as comunidades locais, bem como na concretização de reformas ao nível do funcionamento dos órgãos de gestão das escolas, remodelação da rede escolar, obrigatoriedade de elaboração de projectos educativos e na introdução de procedimentos de avaliação e controlo numa manifesta redefinição das funções do Estado aliviando, desta forma, a pressão sobre o mesmo, preservando, contudo, o seu poder, organização e controlo (Barroso, 1999, p.13) Neste enquadramento, o poder político procuraria que a escola se transformasse, passando a ser considerada como um espaço privilegiado de gestão e protagonismo e no âmbito do qual a comunidade se tornasse um parceiro decisivo na tomada de decisões (Dias, 2003, p.48).

Como vimos interpretando, é com base no modelo económico das sociedades ocidentais que as mudanças de política educativa se operam e que se começa a construir um novo paradigma educativo, surgido com a emergência do neo-liberalismo e do racionalismo económico, apelando para a mobilização local dos actores educativos. Numa fase inicial, o discurso de territorialização da educação foi associado a processos de administração educacional e a processos de gestão do currículo, servindo de justificação para que se atribuíssem às escolas e aos professores/educadores responsabilidades pela melhoria da qualidade da educação oferecida e vivida pelas crianças e jovens, e que garantiriam, por isso também, uma melhoria do desempenho da administração central realizada pelo Ministério da Educação (Leite, 2006, p.73). Porém, as medidas expressas e as razões que lhe subsistiram apoiam-se numa outra justificação com que os políticos não deixam de acenar, que é a defesa do princípio da participação democrática. Dito de outra forma, traduzindo a possibilidade dos cidadãos serem co-decisores em assuntos que dizem directamente respeito ao seu quotidiano e ao seu futuro, combinando autonomia e uma maior participação da comunidade local, consagrada no envolvimento de diferentes actores sociais, os quais, no âmbito de uma acção colectiva concretizam “uma educação assente

em princípios de solidariedade social, da igualdade de oportunidades e da coesão nacional” (Barbieri, 2002, p.48).

Todas estas alterações, em que o Estado sofre mutações e modifica a sua relação com o espaço educativo, onde não mudam apenas as práticas da administração mas também o direito administrativo do país, ocorrem em virtude das exigências de uma maior eficácia dos sistemas educativos, mormente na necessidade de dar respostas à diversidade através da participação e mobilização dos actores locais, e, insere-se, segundo Barroso (1997), numa lógica de serviço público promotor de justiça social e a democratização das instituições.

Revela-se incontornável que o conceito de local se tem feito reflectir nas políticas de administração da educação, designadamente ao nível político-ideológico, nomeadamente através da territorialização dessas políticas, em que o Estado assume uma função reguladora e supostamente promove a partilha de poderes entre o central, o local e as escolas, o que, na maior parte das vezes, é considerado apenas uma desconcentração. Mas na prática será efectivamente assim? Existirá uma relação entre a adjectivação constante das normas legislativas e o seu conteúdo substantivo? Estamos em crer que ainda estará por provar que a apologia do local não se fica por isso mesmo, que a distância entre central e local começa efectivamente a ser encurtada através de adopção de políticas autonómicas e descentralizadoras.

O conceito de território, como o de territorialização, obedecendo a princípios e lógicas particulares que de alguma forma fundem os dois conceitos, pode ser equacionado de diferentes prismas e a partir de distintas abordagens partindo de trabalhos realizados no campo do desenvolvimento, e, particularmente, no estudo do desenvolvimento local. Nestas abordagens destaca-se importância da flexibilidade e as concomitantes relações e articulações que lhe são permanentemente indissociáveis. Pois, como relatou Amaro (1990, p.40), falar de território implica reconhecê-lo do “ponto de vista político, social, económico e ideológico por um grupo ou classe social.

Já para Barbieri (2003, p.49), implicava também “falar de uma identidade de pertença territorial, uma solidariedade territorial e uma vontade de autonomia territorial”, bem como articular distintos horizontes, tais como: espaço económico, espaço social, espaço cultural, espaço histórico, espaço político e administrativo, espaço jurídico, espaço ideológico e espaço geográfico. Não obstante, todas estas perspectivas podem não ser coerentes entre si e mesmo não se articularem de uma forma linear. Ao invés, podem ser envolvidas por

contradições que fomentem o surgimento de outras lógicas e diferentes perspectivas. Pois, para além das lógicas nacionais de formação territorial é preciso considerar também as lógicas supra-nacionais no emaranhado de relações que se estabelecem entre distintos estados, sabendo que a formação territorial nacional não é igual em todos os países, conduzindo à emergência de novas formas territoriais que requerem novas formas de intervenção política e de regulação institucional por organismos como a ONU, o FMI, o Banco Mundial, etc. Por força das influências destes processos que vão transformando a base territorial nacional, assistimos igualmente ao surgimento de lógicas territoriais infra-nacionais, de âmbito regional e local, onde adquirem preponderância as autarquias, empresários, sindicatos, associações, etc., no processo de desenvolvimento regional e local (Barbieri, 2002, p.50).

Ainda que falemos de processos localizados quando abordamos questões de territorialização, teremos que considerar o contexto da globalização em que nos encontrarmos mergulhados, designadamente após o esmagamento do espaço e do tempo e do impacto causado com o extraordinário desenvolvimento verificado no campo das tecnologias de informação e comunicação, e, neste contexto, incorporar o alerta de Formosinho et al., (2002, p.72) para o facto de não podermos esquecer a dialéctica que se estabelece “entre o local e o global, entre o local e o nacional, entre o nacional e o global”, conferindo novas perspectivas às dinâmicas organizacionais.

Neste processo de transformação do papel do Estado e da territorialização da educação, podemos concluir da existência de um conjunto de medidas que tendencialmente vêm sendo adoptadas, conducentes à transformação do processo de administração da educação, as quais surgem integradas em dinâmicas mais vastas de reforma da administração pública, reformas estas que se desenvolvem, por um lado, num quadro de “...crise económica, e dos disfuncionamentos burocráticos do aparelho administrativo do Estado...” (Afonso, 2006, p. 57). Por outro, devido à perda de confiança na capacidade do Estado para gerir a coisa pública com eficácia e eficiência. Reduzir a despesa pública, melhorar a qualidade dos serviços e aproximar a tomada de decisão dos destinatários desses serviços são os aspectos consagrados nas reformas contemporâneas, num apelo à participação de “...actores locais, particularmente dos municípios, famílias e organizações locais...” (Costa, et al., 2004, p.40). As políticas de gestão local da educação e de reforço da autonomia inserem-se numa tendência de reforma da administração pública, divergindo de acordo com o contexto político e dos próprios locais de onde emanam. Desde um horizonte

que visa introduzir a lógica de mercado na organização e funcionamento da escola pública (autonomia dura) até à intenção de aliviar as pressões que se exercem sobre o Estado, preservando, contudo, o seu poder, organização e controlo (autonomia mole), caracterizando-se:

...por medidas de política educativa em que há uma transferência de poderes e recursos para as comunidades locais, a reestruturação do funcionamento dos órgãos de gestão da escola, a remodelação da rede escolar, a obrigatoriedade de elaboração de projectos educativos e o estabelecimento de mecanismos de avaliação e controlo, passando a escola a ser considerada como um espaço privilegiado e ‘determinado’ de gestão e protagonismo, e a comunidade local entendida ‘como’ e ‘em’ parceria na tomada de decisão (Barbieri, 2003, pp. 43-75).

Como destaca Cruz (2007, pp.67-76), “...mais do que opções de um mero processo técnico que visa assegurar a administração da educação e resolver problemas, a descentralização e a territorialização surgem como formas políticas de reorganização do Estado...”. Hoje, reclama-se uma administração, como sustentam Formosinho e Machado (1998, p.23), “... que cada vez mais se gere por um sentido da eficácia das respostas educativas. No entanto, esta questão, parecendo meramente técnica, tem contornos políticos”, até porque, no entendimento destes autores, “...a territorialização das políticas educativas foi mais querida, organizada e posta em movimento pelo Estado que exigida pelas dinâmicas locais” (idem). Todavia, importa desenhar políticas e práticas de territorialização que permitam superar as lógicas centralista e uniformizadora dos modelos administrativo-burocráticos, e, dessa forma, construir uma escola com futuro (Formosinho & Machado, 1998, p.26).

1.5- Descentralização e autonomia como imperativos da territorialização educativa

A descentralização administrativa poderá ser entendida como muito mais do que simplesmente conformar-se com o plasmado nos documentos legislativos, cuja substância habitualmente fica bem distante do efectivamente alcançado, ou a um mero processo de

aceitação de atribuições, competências e meios concedidos por quem se encontra a montante. Antes, constituir-se-á como um processo dinâmico onde pontifica a dialéctica entre vários entes e entidades localizados territorialmente e cujo projecto perspectiva a promoção do desenvolvimento do contexto local. Nesta moldura, a descentralização administrativa, comportando a transferência de competências da administração central para as instâncias locais, enquadrando a partilha com múltiplos parceiros, seja no âmbito regional ou local, configura aquilo que Barroso (1996) denominaria de policentralização. Sem esquecer o modelo de desenvolvimento que vigora e o sistema político-administrativo em curso num dado momento, a descentralização administrativa dificilmente poderá ser vista como uma mera delegação ou devolução de competências, outrossim, configurando perspectivas muito mais vastas sobre o que é, efectivamente, o papel do Estado.

O emergir de políticas de descentralização administrativa e a defesa das relações horizontalizadas entre parceiros educativos ocorreu perante o esgotamento de uma concepção de desenvolvimento que pontificou entre as décadas de 50 e 70 e do modelo do Estado-Educador. Enquanto a primeira forma desenhava o desenvolvimento numa perspectiva de crescimento económico, colocando a tónica na produtividade, na quantidade, no individualismo, a segunda configuração caracterizava-se pelo centralismo político e administrativo o qual concebia as organizações escolares como entidades uniformes, fechadas sobre si mesmas, onde imperava a forte regulamentação que tinha em mente promover e consolidar o Estado-Nação.

O notável crescimento económico verificado, o aumento do investimento na educação e a massificação do ensino conduziram a uma democratização social na medida em que vieram possibilitar um acentuado acesso à educação. Porém, o processo foi mais aparente do que real não fomentando os níveis de sucesso que se esperaria alcançar, tendo ainda transportado para dentro das escolas muitos e diversificados problemas a que esta não conseguia dar resposta. Daí ao quase colapso da escola foi um passo muito curto. Os problemas foram-se agravando com a instalação da crise económica e com a consequente redução de investimentos na educação, pese o facto de à escola continuarem a ser exigidas respostas que esta se revelava incapaz de produzir. A crise instalou-se no sistema educativo como manifestação da sua incapacidade para dar combate aos problemas de que enfermava a sociedade e de um mercado de trabalho que já não se encontrava com condições para garantir as expectativas que antes haviam sido criadas pelo desenvolvimento económico.

Procurando a racionalização da escola, a gestão escolar fundava-se na distribuição e utilização dos meios e dos recursos disponibilizados pela administração central, considerando que esses eram pressupostos bastantes para governar a escola com eficácia e eficiência. Era um modelo em que tudo se desenrolava em torno da aula e no qual o professor solitariamente concretizava tarefas pedagógicas essenciais à educação formal. Centralmente eram produzidos os legislativos e as normas necessárias à sua aplicação com matriz uniforme a todo o território nacional. Localmente competia aos órgãos garantir a aplicação das modelos superiormente estabelecidos. Uns faziam o que outros estavam compelidos a aplicar uniformemente. Este modelo organizativo sofreu naturais desgastes, sendo sensível a necessidade de uma nova política educativa, aberta para os novos desafios e a para as novas circunstâncias, onde a descentralização fosse assumida como determinante porque considerada capaz de promover a participação de múltiplos agentes envolvidos nos vários níveis da administração.

Os mesmos estudos evidenciavam os “processos e dinâmicas dos estabelecimentos de ensino em permanente tensão com o sistema educativo” (Dias, 2003, p.41), fazendo com que se começasse a olhar para a escola de uma outra forma. Era preciso que a escola se abrisse ao exterior, para além das suas fronteiras legais e físicas e deixasse de se circunscrever apenas à relação pedagógica professor/aluno e congregasse todos os interessados e intervenientes no processo educativo (Formosinho, et al., 2000, p.119). Neste processo estabelecem-se tensões que decorrem entre centralização e descentralização, ao qual se podem associar políticas que reclamam o alargamento das margens de autonomia e participação escolar,

fazendo acompanhar estas intenções descentralizadoras, primeiro por um regime (“decretado”) de autonomia e gestão das escolas e, em seguida, a pretexto de uma regulação necessária, pela emergência de instrumentos potencialmente uniformizadores ou formas e mecanismos subtis de controlo que, a posteriori, tendem a conformar práticas e realizações escolares” (Formosinho, et al., 2000, p.119).

No âmbito das políticas educativas, a escola passa a ser vista como uma entidade estratégica, como uma organização social inserida num contexto local e portadora de uma identidade e cultura próprias e com condições para desenvolver e conquistar quadrantes de autonomia. Envoltos em processos de acção e interacção, os actores sociais ganham um

novo destaque revelando-se fundamentais quer na configuração da organização, quer para o seu funcionamento, bem como na construção de um projecto que desse coerência à acção educativa. Se por um lado há autores que concebem a escola associada ao conceito de empresa, procurando demonstrar as suas semelhanças importando daquela os referenciais de gestão, outros há que criticam fortemente esta perspectiva, defendendo que as especificidades das organizações escolares as colocam noutra patamar, enfatizando dessa forma o interesse público das mesmas para as distinguirem das empresas. Sobre o que não restarão quaisquer dúvidas é a consideração da escola como organização que detém hoje uma grande centralidade no panorama educativo nacional e internacional, como espaço de interacção e de cooperação localmente contextualizado na busca das respostas mais adequadas às situações cada vez mais dissimilares, caminhando para a noção de escola como comunidade educativa que evoca a construção de um espaço social comum.

A crise que abalou o Estado-Nação e o Estado Providência fez com que a escola adquirisse uma importância suplementar no que respeita à formação de cidadãos capazes de assumirem responsabilidades no contexto nacional e internacional, e, dessa forma, demonstrassem maior capacitação para resolverem problemas e tensões e recuperassem a ideia de pertença e de solidariedade, até porque, designadamente ao nível europeu assistimos a um processo de abolição das fronteiras físicas e no seio do qual as fronteiras simbólicas entre países se tornaram cada vez mais fluídas.

Portugal saído do movimento revolucionário de Abril de 1974, onde imperou a complexidade, a heterogeneidade e o hibridismo das orientações produzidas, fosse no âmbito da transição do Estado Novo para o Regime Democrático, fosse considerando as ideologias que proliferaram no campo educativo, segue na linha de outros países europeus na aplicação de medidas de reforma da administração pública educacional, ancorando a mudança educativa do nosso País na aprovação da LBSE, documento que consagrou o novo paradigma de administração e gestão das escolas, a reforma curricular e a ligação da escola à comunidade educativa, decorrendo daí, segundo Canário (1998), citado em Baixinho (2008, pp.233-254), a concretização de “medidas tendentes a descentralizar decisões que favorecessem a emergência de parceiros fortes e autónomos em nível local”.

Muitos autores consideram que a retórica do discurso adjectivado ficou muito longe das consequências ao nível da substância das políticas. *A letra raramente bateu com a careta* num mundo de grande nebulosidade em que as ambiguidades e as hesitações foram tantas

que na maioria dos casos a autonomia se terá ficado pelo campo da intencionalidade, quer por incompetência ou mesmo estratégia dos seus mentores.

Porventura, nenhum outro conceito ganhou tanta centralidade nos discursos políticos, na legislação produzida e no mundo académico como o de autonomia, fosse face à sua imprescindibilidade, fosse perante o *sebastianismo* que o conceito comportaria na resolução de um conjunto de situações que seria preciso inverter. Não obstante, a prática mostrar-se-ia marcada pela ambiguidade e contradição, assumindo com frequência uma dimensão de cariz eminentemente retórico perante circunstâncias que mais não faziam do que criar obstáculos à concretização do exercício da autonomia nas escolas (Lima, et al., 2006, p.6)

Já Barroso (2005, p.107) refere que a discussão sobre a gestão local e a autonomia das escolas é apresentada através de um duplo ponto de vista: por um lado em que a administração é centralizada, planificada e hierarquizada; outro, como mercado, descentralizado, concorrencial e autónomo. Assim, qualquer tentativa de alterar a primeira visão iria por decerto cair na segunda, pelo que a realidade apresentaria três cenários possíveis: os que não abandonaram o modelo centralizado; os que já alcançaram o modelo de mercado; e os que por incapacidade ou estratégia ainda estão a meio caminho.

Quando procuramos compreender as políticas da administração da educação no nosso país somos envolvidos por um manifesto paradoxo. Por um lado é preciso analisar a problemática da autonomia das escolas, as suas variações e significados em articulação com um conjunto de conceitos que proliferam em seu redor: descentralização, projecto educativo, comunidade educativa, territorialização das políticas educativas, contrato de autonomia, etc. Por outro lado deparamo-nos com a manutenção e muitas vezes com o fortalecimento dos poderes da administração central através de processos de “desconcentração, da imposição de lógicas de reordenamento da rede escolar, entre outras formas de controlo sobre as escolas” (Lima et al., 2006, p.6), em nítida oposição às propostas de descentralização e de autonomia a transferir para as organizações educativas. Desta forma, são muitos os equívocos e as tensões entre centralização e descentralização, entre orientações, decisões e acções, entre discursos autonómicos e contextos organizacionais heterónomos, entre escolas governantes e escolas governadas, num compósito de grande complexidade que abala os alicerces autonómicos.

Os diplomas, esses apresentam quase sempre uma linguagem conciliadora, procurando afirmar a necessidade de substituir a confrontação pelo diálogo construtivo, reiterando a

imprescindibilidade da adequação do sistema educativo à concepção de respostas duma nova realidade social, apoiando-se nos melhores modelos europeus para justificar as opções estratégicas formuladas. Mas onde fica o conceito de autonomia veiculado pelos documentos? Será de sentido restrito e tão só legitimador da intervenção da administração educacional? Isto é, do Estado? E qual o lugar reservado à comunidade educativa nessa autonomia? Constrange mais do que permite ou é um lugar retórico?

Etimologicamente a palavra autonomia, “autos-nomos, significa que a lei se formula por referência a si próprio” (Dias et al., 1998, p.16), importando, contudo, esclarecer que o conceito não pode ser visto como ausência total de todas as dependências ou entendida de forma reducionista, como um corte radical. Já para Barroso(2005, p.108), autonomia encontra-se “etimologicamente ligada à ideia de auto-governo”, em que os indivíduos ou organizações se organizam segundo regras próprias. Liberdade e capacidade de poder decidir são pressupostos da autonomia mas que não se possa confundir com independência, pois o conceito é por natureza de índole relacional, exercendo-se sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações.

Barroso (2005, pp.109-110) considera que o conceito autonomia tem uma dimensão social que não se pode descurar, o qual remete para a capacidade dos elementos de uma organização desenvolverem estratégias próprias na defesa dos interesses individuais e de grupo, e, assim, conquistarem poder de decisão sobre a forma de se alcançarem as finalidades inerentes à organização e ao seu funcionamento, bem como à gestão dos recursos humanos. Nessa esteira, Barroso (2005, p.110) sustenta que a autonomia comporta uma dimensão ética, social e política, que, no caso de um serviço público de educação nacional, deve contribuir para a construção de um “bem comum local” que garanta, em condições de igualdade, equidade e eficácia, a educação de todas as crianças e jovens que frequentam uma determinada escola.

Já Dias (1998, et al., p.17) considera que a palavra autonomia se encontra associada a uma tríplice utilização: “o pessoal, o organizacional e o político”. Sendo o ser humano um ente de relações, ele não vive como uma ilha, antes só pode existir no âmbito dos contactos, interações e dependências que estabelece com os seus pares na concretização de projectos. Adianta o mesmo autor que de forma semelhante com o que se passa com as pessoas, em relação às organizações é preciso ter uma visão de autonomia que não reduza, que combata o isolacionismo e que potencie a abertura e concretização de relações com

outras instâncias organizacionais. Para mais, vivendo nós num quadro social onde as interdependências são cada vez mais acentuadas e mesmo fundamentais.

Quando Barroso (2005, p.108) nos diz, referindo-se à autonomia, que é “uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social”, percebe-se que estamos em presença de um conceito que apresenta um determinado grau de relatividade, pois poderemos ser autónomos em relação a alguns aspectos e não o ser em relação a outros, logo num sistema de interdependências e ligações (Dias et al., 1998, p.33).

Mas o que é isto de autonomia da escola numa perspectiva formal-legal? O que é que isto significa? Poderemos dizer que é a capacidade que as escolas têm ao seu dispor para tomar decisões, através dos respectivos órgãos representativos em função das suas competências, as quais lhe foram outorgadas, transferidas ou delegadas de níveis superiores da administração pública. É exactamente nesta medida e num quadro de poderes da administração pública que poderemos afirmar que a autonomia da escola é sempre relativa e que se incrementa num quadro de complexas dependências, quer directamente dos serviços centrais, quer a partir dos serviços regionais do Ministério da Educação, quer perante as autarquias, as famílias dos alunos e até dos direitos profissionais dos professores.

Mas o que estará em causa é deixar simplesmente de depender dos serviços centrais ou regionais para desenvolver a autonomia? Dias et al., (1998, p.17) considera que não, “pois tal seria redutor da perspectiva de escola enquanto bem público no seu mister quotidiano que deverá ser validado pelas instâncias sociais que legitimam a existência da escola”. Na mesma linha de interpretação mas indo mais além, Lemos e Silveira (1998, p.9) afirmam que na implementação da autonomia é preciso atender às diversas dimensões da escola, quer no que tange às suas relações internas quer no que diz respeito às suas relações com os níveis central e regional e local da administração, quer no assumir pelo poder local de novas competências, bem como à constituição de parcerias socioeducativas que expressem a iniciativa e a participação da sociedade civil.

Seria difícil que o significado e intenção do conceito de autonomia da escola se confinassem a uma dimensão legal. Até porque os normativos que a consagraram na perspectiva formal-legal se constituíram como manifestamente insuficientes para transformarem a escola internamente e nas suas relações com o contexto educativo. E ainda que os quadros regulamentadores ou formas de racionalização apriorística tivessem a

sua importância e significado na organização e acção das escolas, só uma concepção ingénuo e voluntarista pode considerar que a transformação das pessoas e das organizações na adopção de práticas de decisão autónomas ocorreria por efeito de produção e aprovação documental.

O conceito de autonomia está cada vez mais interligado com o enfatizar da democratização, da igualdade de oportunidades e da qualidade do serviço público de educação, enquanto termos que fazem hoje parte da retórica ideológico-política, logo secundados por expressões como constituição de parcerias socioeducativas que garantam a iniciativa e a participação da sociedade civil. Mas não estarão os preâmbulos dos decretos enfermos de muita retórica oficial, tantas vezes em contradição com as normas regulamentadoras e particularmente enquistadas pelas práticas dos diversos actores que nos mais diversos níveis da administração ocupam lugares estratégicos em relação ao funcionamento das escolas? Não deixa de ser comum os diplomas incentivarem as escolas para processos de construção da autonomia a partir da comunidade em que se inserem. Mas uma coisa é o que os diplomas proclamam e insinuam, a dimensão da adjectivação, outra bem diferente é a dimensão substantiva que adquire significado na concretização das intenções. Acontece que os textos legislativos quase nunca enunciam claramente os conceitos a que aludem: qualidade, eficácia, responsabilização, deixando muito a desejar no que concerne ao evidenciar dos objectivos através da autonomização das escolas, adoptando características que Silva e Violante (2003, s/p), denominaram de “exortórios”.

É por isso que Barroso (2005, p.109) relata que é preciso criar as condições para construir a autonomia em cada escola, respeitando as suas especificidades e no estrito cumprimento das finalidades do sistema público de ensino, considerando que esse é o caminho desejável para se encetar uma política de reforço da autonomia das escolas. Por outro lado, Dias (1998, pp.18/19) diz-nos que a “implementação da autonomia exige a redefinição de funções e a redistribuição das competências entre as diferentes instâncias da administração”.

Quando a nossa análise se concentra sobre as organizações educativas, pode definir-se autonomia como o poder reconhecido à escola ou ao agrupamento de escolas pela administração educativa de tomar decisões no domínio estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional no quadro de um projecto educativo próprio e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados. Trata-se de uma autonomia concedida pela administração, a qual, enquanto credor pode sempre rever os

termos em que a autonomia é concedida e a forma como é gerida. Como assume Sarmiento (1993,p.12), a autonomia não é desenhada como se o destinatário fosse um sistema “funcionalmente autónomo”, antes como uma estratégia oportunista onde a questão do poder é aspecto incontornável. Tal perspectiva não é alheia ao facto da administração educativa continuar a reservar para si própria o domínio da “regulação, do apoio, da responsabilização e da compensação nos processos de autonomia contratualizada, e que, progressivamente, confere competências e responsabilidades às escolas de acordo com as capacidades por estas demonstradas” (Silva & Violante, 2003, s/p).

Basicamente, os diplomas tendem a adjectivar a autonomia não a considerando como um fim em si mesma, emergente da necessidade de alterar os processos de poder e dominação por uma forma de auto-regulação que é reivindicada pelas estruturas que se encontram num nível superior de regulação, onde o caso do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, nos parece evidente. Esta autonomia mais não é do que uma imposição da administração central apostada que está apenas na desconcentração. O facto de o diploma colocar o Estado no centro da negociação, o que não pode deixar de ser controverso, deixa por autonomizar as decisões políticas e estratégicas de grande alcance, servindo apenas as “decisões locais ou periféricas (...) consideradas instrumentais relativamente às primeiras e delas hierarquicamente dependentes” (Lima, 1999, p.59).

Ao colocarem a ênfase na centralidade da comunidade educativa, os textos legais procuram revelar um discurso contemporâneo, moderno, porventura mercantilizado, invocando o incremento de parcerias e contratualização com a sociedade civil e o poder local, e, dessa forma, pretendendo desvanecer as ambiguidades e tensões que incidem sobre as políticas educativas ao nível da regulação ou emancipação no decurso de um processo algo antagónico. Nesta perspectiva, Matos (1999, p.3) sublinha o confronto de uma dupla perspectiva que vai desde o sustentar de uma filosofia que olha para a escola enquanto comunidade local, para logo a seguir recusar essa ideia de comunidade, defendendo que ela “não existe como realidade; o que existe é o reconhecimento social e político da sua necessidade”, o que é demonstrativo da autonomia estar carregada de antinomias.

1.6- O conselho municipal de educação nos processos de territorialização

A partir da época moderna, que corresponde ao início da expansão crescente da escola, o Estado Educador utilizou a escola para a educação e formação dos cidadãos de acordo com um projecto basicamente por ele construído e imposto à sociedade. Desta forma, a escola foi perdendo as ligações directas ao seu meio ambiente mais próximo, para se situar no horizonte do Estado-Nação, num projecto de conformação universal dos cidadãos onde tudo era dirigido pelo Estado e completamente fechado às influências locais. Tempos houve em que as ligações locais eram consideradas “influências conservadoras e retrógradas que impediriam a criação do homem novo” (Fernandes, et al., s/d). Neste horizonte, e pese a retórica mais actual dos discursos administrativos, o sistema educativo português tem sido caracterizado por uma forte tendência centralizadora e uniformizadora que pouco tem apelado à participação dos actores locais na administração e governação da educação. Aliás, o apelo à participação das autarquias surge na sequência das críticas assestadas ao centralismo e burocracia estatais, na sua incapacidade de resolver os problemas de um sistema educativo em expansão e com maior complexidade, fomentando uma crise de legitimidade de governabilidade e do próprio modelo Barroso (1999), citado por Cruz(2007, pp.67-76).

Como refere Edgar Faure (1972), ainda que a escola desempenhe um papel fundamental na educação e formação dos indivíduos, ela cada vez menos poderá continuar a assumir sozinhas as funções educativas da sociedade. Decorrerá dos novos tempos, marcados por uma urbanização acelerada, o colocar em causa deste modelo, fazendo com que os laços que ligam a educação à cidade venham ao de cima, reconhecendo a esta um papel muito mais activo. As tensões e rupturas patentes nos actuais modelos de escolarização vêm como que fazer recuperar o referencial educativo das cidades, não só pelo seu potencial educativo mas também pela intensidade das trocas de conhecimentos que ali se desenvolvem e pela escola de civismo e de solidariedade que a cidade constitui. Iniciado na década de noventa, o movimento das cidades educadoras é o reconhecimento da importância da cidade na educação. Nesta perspectiva, a cidade deixaria de ser um mero local geográfico de concentração de habitantes, para se transformar num espaço educador onde todos se sintam integrados e interligados numa rede de ligações e de projectos que

dinamizem o território e o transformem num espaço onde seja bom viver. Como expressava Machado (2004):

a ideia de cidade educadora comporta um conceito de cidade que dá unidade ao sistema humano, social, cultural em que os homens vivem e interagem e que serve de paradigma para ajuizar a capacidade ou potência educativa da cidade, através da educação formal, da educação informal e da educação não formal (pp. 83-89).

Neste horizonte, importa reflectir sobre a necessidade de reformular os actuais sistemas educativos, os seus conteúdos, a sua organização, os seus agentes e actores, os financiamentos.

Quando focamos a nossa atenção no papel educativo da cidade há uma instituição que se destaca, convocada para ter um papel liderante na coordenação e dinamização de uma política educativa com base no território alargado: o município. Este, assume uma grande importância pois detém os instrumentos e recursos que lhe permitem uma visão mais global e integrada dos recursos educativos do contexto, bem como do nefasto que será para os cidadãos e para a qualidade das relações urbanas negligenciar essas influências. Por outro lado, é o município que se assume como representante local de toda a população, sendo portanto detentor de legitimidade própria nesta área tão relevante das políticas públicas como é a educação dos cidadãos. Mas quais são as potencialidades educadoras do município? Quais as formas como elas podem ser concretizadas em estruturas e projectos assumidos localmente?

Já no seminário, *Pensar la ciutat des l'educació*, efectuado em Barcelona, em 2001 (Fernandes et al., s/d), eram referenciadas várias razões para a importância capital que o município apresenta na construção de um projecto educativo como sejam: a perspectiva global comparativamente com a visão sectorial das outras instituições locais; a legitimidade do município na representação dos cidadãos devido a ter sido eleito pelos mesmos e a possibilidade para mobilizar recursos técnicos que suportem o projecto. Decorrente deste enquadramento, o local adquire uma enorme preponderância na implantação de uma política educativa local, através da liderança de todo o processo, potenciando o envolvimento e a participação das demais instituições e agrupamentos do território. Se no modelo do Estado Educador o papel do município seria complementar à implementação da política nacional, tendo como “norma executar tarefas “menores” da

logística educativa” (Martins, pp.63-75), neste modelo o município é convocado para promover uma política centrada no próprio território e cujas funções educacionais adquiriram muito maior relevo. Destas, destacamos as “medidas de política educativa relacionadas com a Lei-Quadro da educação pré-escolar e o regime de autonomia, administração e gestão escolar, os conselhos locais de educação ou a elaboração das cartas educativas, que fomentaram novos espaços e intervenções autárquicas frente aos desafios do desenvolvimento, da inovação e das tecnologias (Martins, pp.63-75). Mas não se deverá querer que o município adopte uma política educativa a nível local do tipo perfilhado pelo Estado Educador que tenda a homogeneizar a educação sem levar em linha de conta as potencialidades, a diversidade, a riqueza das outras instituições educativas. Pelo contrário, antes deverá assumir um papel de coordenador e dinamizador de iniciativas emergentes na comunidade municipal, constituindo como que uma rede educativa cuja intencionalidade seja a de melhorar a vida dos seus cidadãos.

Uma década depois da proposta apresentada pela CRSE é transferido para os municípios o poder de criar o Conselho Local de Educação (CLE) e elaborar as Cartas Escolares (CE). As competências previstas para os municípios estabelecidas pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, entre as quais a previsão da criação dos Conselhos Locais de Educação, enquanto “estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais com vista à articulação da política educativa com outras políticas sociais”², viriam a ser reforçadas por nova delimitação de competências entre a administração central, regional e local, aprovada pela Lei nº 159/99, de 14 de Setembro, a qual veio estabelecer o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais. Desta forma, o Estado dava sinais de pretender adoptar uma nova atitude política, procurando encontrar nos compromissos locais e na redistribuição de competências saída para a crise geral que o atravessava, processo que não poderia ocorrer sem o alargamento de atribuições e transferência de competências para o poder local. No dizer de Martins (2005), apelava-se “à responsabilização das escolas e ao seu melhor conhecimento da região” mas a descentralização vinha com os cuidados políticos ou burocráticos de não esvaziar a sua chefia (pp.139-151).

Seria como que a antecâmara das políticas de territorialização onde o “território é o local onde se ajustam condições especiais da oferta educativa aos projectos das comunidades”, conforme se pode ler no Despacho nº 147-B/ME/96, de 8 de Julho, relativamente à

2- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio (art.º 2º).

definição do enquadramento legal da constituição dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Neste alinhamento, Charlot (1994, pp.27-28) sustentava que a territorialização das políticas educativas teria que ser entendida como uma política nacional num contexto de crise de legitimação da acção do Estado, o qual, ao delegar poderes na comunidade rompe com a lógica de educador para passar a adoptar um papel de regulação e controlo. Estará em cima da mesa não apenas a valorização social das funções educativas do local mas o reconhecimento da importância do poder local pelo poder central.

É impossível descurar que a noção de território educativo, partenariado, parceria educativa configura premissas que se enquadram num contexto em que a abertura física e simbólica da escola à comunidade local exige uma interacção mútua, recíproca, numa partilha de problemas, de finalidades, de objectivos e de processos, requerendo o envolvimento de outros parceiros sociais. Por outro lado, a descentralização não pode traduzir apenas uma distribuição de encargos e responsabilidades para o local, devendo antes traduzir uma efectiva descentralização de recursos.

Retomando a publicação da Lei nº 159/99, de 14 de Setembro, divisamos que a sua finalidade passaria por “assegurar o reforço da coesão nacional e da solidariedade inter-regional e promover a eficiência da gestão pública assegurando os direitos dos administrados”³. Logo a seguir, o seu artigo 3º dava conta que “a transferência de atribuições e competências é acompanhada dos meios humanos, dos recursos financeiros e do património adequados ao desempenho da função transferida”. De entre as funções até então cometidas aos municípios destaca-se a manutenção dos transportes escolares, a gestão dos refeitórios até ao 1º ciclo, o alojamento dos alunos do ensino básico, a comparticipação da acção social escolar, o apoio ao desenvolvimento de actividades complementares de acção educativa no pré-escolar e no 1º ciclo e a gestão do pessoal não docente do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico. Com a publicação desta Lei, passam também a ser atribuições das autarquias as expressas no seu artigo 19º, passando a ser a competência dos próprios municípios, através dos respectivos órgãos, envolverem-se no planeamento e na gestão dos equipamentos educativos, bem como realizar investimentos ao nível da construção, apetrechamento e manutenção dos equipamentos no âmbito do ensino básico.

3- Lei nº 159/99, de 14 de Setembro, art.º 2º, ponto 1.

No que tange à elaboração da Carta Escolar torna-se evidente a preocupação em fazer constar este documento do Plano Director Municipal (PDM), sinalizando o Estado a sua preocupação em adoptar uma política de racionalização das estruturas educativas concelhias, incorporando tal medida no magno documento regulamentador de planeamento e ordenamento do território municipal, o qual se consagra numa dimensão estratégica de desenvolvimento e de ordenamento local.

Na altura, o governo assumia como vital a criação de um órgão municipal para as questões educativas e o ordenamento da rede educativa através de uma Carta Escolar, aspectos que pareciam dar alguma liberdade de acção ao local. O próprio Secretário de Estado da Administração Educativa, Guilherme d'Oliveira Martins, afirmava a esse propósito na sessão Legislativa, 4, n.º 9, 2 de Outubro de 1998, que:

a posição do Ministério da Educação nesse domínio é a de considerar que não haverá ordenamento da rede nem agrupamentos de escolas que não tenham o acordo, a articulação, com os municípios, tendo uma lógica de carta escolar coerente, uma vez que retirámos da filosofia prevalecente a ideia de que se fechavam ou suspendiam escolas. Eu próprio sempre disse que não se pode fechar escolas por razões numéricas, porque fazê-lo é fechar aldeias, é esquecer a dimensão comunitária, é esquecer aquilo que é a necessidade de combatermos a desertificação.

A partir da década de 80 a redefinição do papel do Estado, procurando a sua relegitimação através da devolução de poderes ao local, no reforço do princípio da comunidade em detrimento dos princípios do Estado e do mercado, consagra-se em reformas que afectaram vários países e distintos sistemas políticos e administrativos. Portugal também foi sendo atravessado por este processo que trouxe para a agenda política uma significativa alteração do papel do Estado ao nível “dos processos de decisão política e de administração da educação” (Cruz, 2007, pp.67-76), assente em discursos sobre transferência de competências e funções da dimensão nacional para a local, valorizando a escola e a autarquia e outros parceiros locais como fundamentais na tomada de decisão.

Quando em Julho de 2002 o Ministério da Educação confronta a Fenprof com o anteprojecto de decreto-lei, do qual haveria de resultar o Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro, a organização sindical veio ela própria sustentar, através de um parecer publicado em 11 de Julho de 2002, que a descentralização da administração educativa é ela própria:

condição essencial para a construção da autonomia das escolas e deve traduzir-se na transferência de competências efectivas do nível central, para o nível local e para as escolas, defendendo assim a institucionalização dos conselhos locais de educação, enquanto estruturas descentralizadas de administração educativa.

Continuava a organização sindical através do seu parecer de 11 de Julho de 2002, dizendo-se defensora da congregação de esforços “em torno da gestão conjugada de recursos, da elaboração de projectos visando o desenvolvimento local, integradores da comunidade na escola e desta na comunidade, dotados de competências próprias e de recursos adequados”. Era como que uma análise crítica ao que não haviam sido os conselhos locais de educação, os quais, no entendimento da Fenprof deveriam ser “instrumentos fundamentais do processo de descentralização da administração educativa” e não como órgãos de tutela das escolas, defendendo-os como “instâncias privilegiadas de territorialização das políticas educativas nacionais” (Parecer da Fenprof, 2002). A instância sindical receava, contudo, que os futuros conselhos municipais de educação fossem constituídos numa lógica de municipalização da educação, cujos resultados seriam pouco claros e positivos, sendo, por via de tal, um contributo para o acentuar das assimetrias entre escolas, e, entre outros aspectos, contribuído para “um maior e ilegítimo controlo sobre as escolas” (idem), desassossego este que mais não fazia do que agitar velhos e até arcaizados fantasmas, alguns questionados por Barreto (1995), sobre qual o nível e tipologia de descentralização desejada pelas organizações sindicais, deixando entender que em alguns aspectos aquelas desejam que aspectos que mexam com a prestação de contas e colocação de professores fiquem sobre a alçada do Estado. Quanto à Carta Educativa, a Fenprof emitiu então uma opinião favorável, considerando-a como um “instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos” (Parecer da Fenprof, 2002) mas não mais do que isso, o que nos parece algo redutor e minimalista pois parece omitir instâncias, organizações, entidades, agentes e parceiros sociais de todo um processo que se desejaria amplamente participado.

Neste enquadramento, os processos de descentralização e de territorialização da educação em Portugal não podem ser estudados sem considerarmos a medida política de criação dos Conselhos Municipais de Educação, expressa pelo Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro, enquanto:

instância de coordenação e consulta, que tem por objectivo promover, a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados, analisando e acompanhando o funcionamento do referido sistema e propondo as acções consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo⁴.

O interesse reside em interpretar a criação do Conselho Municipal de Educação (CME), que teve como seu antecessor o Conselho Local de Educação, consagrado na Lei nº 159/99, de 14 de Setembro, a qual no seu artigo 19º, ponto 2, afirmava ser competência dos órgãos municipais: a) Elaborar a carta escolar a integrar nos planos directores municipais; b) Criar os Conselhos Locais de Educação, num cenário mais alargado das políticas de descentralização da administração (Cruz, 2007, pp.67-76), olhando para as autarquias enquanto “parceiros no provimento da educação, responsabilizando-as cada vez mais pela gestão da política educativa no espaço local” (Cruz, idem) e elegendo os agentes sociais do território como parceiros fundamentais no processo. Importa, portanto, compreender as linhas de força ideológico-políticas subjacentes ao surgimento do CME na criação de novas dinâmicas, e, por outro lado, perceber como é que o município assume esta nova instância de coordenação e consulta no acompanhamento e dinamização da política educativa, cuja perspectiva seria a de envolver os agentes educativos com os outros parceiros sociais numa interacção que levasse ao estabelecimento de um novo modelo.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro, o CLE, criado na sequência do Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, cuja composição sofreu algumas alterações, passou a designar-se por Conselho Municipal de Educação⁵, tornando-se obrigatória a sua constituição, definindo-se como “uma instância de coordenação e consulta, que tem por objectivo promover a articulação da intervenção dos agentes educativos e dos parceiros sociais”. A Carta Escolar passa a denominar-se Carta Educativa sinalizando uma maior abrangência de parceiros e instâncias num processo que se queria mais abrangente e participado.

4- Artigo 3º, Capítulo II do Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro.

5- Capítulo I, art.ºs 1º e 2º.

Questão altamente pertinente para o planeamento educativo é o que concerne à construção das cartas educativas locais “que não pode ser feito à margem do conhecimento das muitas outras iniciativas de desenvolvimento que com ela têm de convergir” (Martins, 2005, p.145), muito menos pode ignorar a força estruturante que é representada pelo equipamento escolar. Assim, qualquer que seja a estratégia de desenvolvimento educativo, ela deve encontrar-se envolvida num plano mais vasto de desenvolvimento integrado, e, dessa forma, criar condições para dar expressão e valorizar as potencialidades dos indivíduos, dos colectivos, das instituições através da dinâmica das relações interpessoais. Logo, a elaboração da Carta Educativa deveria ter associada a co-responsabilização dos órgãos políticos locais, os quais em articulação e parceria com outras estruturas, designadamente com os CME, têm como missão “programar e executar as grandes orientações traçadas a nível central” (Idem, 2005, p.145), operacionalizando a visão analítica que lhes deverá ser inerente.

Para além de elementos relativos à identificação dos edifícios educativos e sua localização geográfica, das ofertas educativas que estes estabelecimentos disponibilizam e dos recursos humanos necessários, a Carta Educativa dever incidir também sobre a concretização da acção social escolar dos municípios, contemplando ainda os termos da contratualização entre os municípios e o Ministério da Educação ou outras entidades. O referido instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo deveria ainda contemplar um relatório com as metas a atingir, um programa de execução, a calendarização das medidas do relatório, bem como um plano de financiamento apoiado por uma estimativa de custos e de fontes de financiamento.

Além dos dados referidos, a Carta Educativa depois de aprovada deveria ser:

um instrumento de orientação da gestão do sistema educativo, de acordo com as competências do Ministério da Educação e dos municípios, incluindo quanto aos instrumentos de apoio às iniciativas privadas, cooperativas e solidárias, quanto à utilização de financiamentos e quanto à colocação de recursos humanos, materiais e financeiros por parte do Ministério da Educação ou de outras entidades públicas (art.º 21.º).

De notar que aquando da elaboração da Carta Educativa municipal esta se fica pelo enquadramento municipal, qual documento de particular importância na articulação com o PDM, enquanto instrumento de gestão territorial que vincula as entidades públicas e ainda

directa e imediatamente os particulares. Enquanto documento abrangente, o PDM deverá acolher a Carta Educativa, contemplando as correspondentes propostas de educação e formação que sustentarão as decisões quanto ao local e tipologia dos equipamentos a edificar, evitando assim desperdícios financeiros e estratégicos.

Por sua vez, o preâmbulo do Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro, enfatiza que a Lei nº 159/99, de 14 de Setembro, foi “uma intervenção meramente formal, que em termos reais nada acrescentou a estatuições anteriores”, a que não será alheio também o conflito a que aludimos, numa assunção crítica à concretização conseguida por aquele diploma, afirmando que através deste novo documento legislativo pretende:

suprir essa lacuna, transferindo efectivamente competências relativamente aos conselhos municipais de educação, um órgão essencial de institucionalização da intervenção das comunidades educativas a nível do concelho, e relativamente à elaboração da Carta Educativa, um instrumento fundamental de ordenamento da rede de ofertas de educação e de ensino (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro).

Contemplando na sua constituição elementos que não eram considerados directamente no âmbito dos Conselhos Locais de Educação, consagra agora na sua composição um leque de membros muito mais abrangente e diversificado que vai desde o presidente da câmara municipal, que preside, ao presidente da assembleia municipal, ao vereador responsável pela educação, ao presidente da junta de freguesia eleito pela assembleia municipal em representação das freguesias do concelho, ao director regional de educação. Além destes, contempla-se também a possibilidade de incluir outros membros, desde que existam instituições no município: um representante das instituições de ensino superior público, um representante das instituições de ensino superior privado, representantes do pessoal docente do ensino secundário, básico e pré-escolar público, um representante dos estabelecimentos de educação e de ensino básico e secundário privados, passando por representantes das associações de pais e encarregados de educação e das associações de estudantes, de um representante das instituições particulares de solidariedade social que desenvolvam actividade na área da educação, um representante dos serviços públicos de saúde, um representante dos serviços da segurança social, um representante dos serviços de emprego e formação profissional, um representante dos serviços públicos da área da juventude e do desporto e um representante das forças de segurança.

Enquanto instância de coordenação e consulta, ao Conselho Municipal de Educação compete, de acordo com o Capítulo II, art.º 4º, deliberar sobre as seguintes matérias:

- coordenar e articular a política educativa com outras políticas sociais, em particular nas áreas da saúde, da acção social e da formação e emprego;
- acompanhar o processo de elaboração e de actualização da Carta Educativa, assegurando a salvaguarda das necessidades de oferta educativa do concelho e garantindo o adequado ordenamento da rede educativa nacional e municipal;
- participar na negociação e execução dos contratos de autonomia, previstos nos artigos 47º e seguintes do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio;
- apreciar os Projectos Educativos a desenvolver no município;
- adequar as diferentes modalidades de acção social escolar às necessidades locais;
- desenvolver medidas de apoio a crianças e jovens com necessidades educativas especiais, promover a organização de actividades de complemento curricular, da qualificação escolar e profissional dos jovens e da promoção de ofertas de formação ao longo da vida, do desenvolvimento do desporto escolar, bem como do apoio a iniciativas relevantes de carácter cultural, artístico, desportivo, de preservação do ambiente e de educação para a cidadania;
- desenvolver programas e acções de prevenção e segurança dos espaços escolares e seus acessos;
- intervir na qualificação e requalificação do parque escolar;
- analisar o funcionamento dos estabelecimentos de educação e de ensino básico, no que à adequação das instalações diz respeito; ao desempenho do pessoal docente e não docente, à assiduidade e sucesso escolar das crianças e alunos e propor acções indutoras de eficiência e eficácia do sistema educativo;
- disponibilizar toda a informação necessária tendente ao exercício das respectivas competências.

Efectivamente, como reporta Baixinho (2009), este novo modelo apresenta “algumas diferenças em relação ao anterior, pretendendo ser, no entanto, mais abrangente, pois, para além da educação escolar, engloba agora todas as formas de educação” (pp.1-11).

No Artigo 10º do diploma que cria os Conselhos Municipais da Educação, constatamos que “a Carta Educativa é, a nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor

utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e sócio-económico de cada município”, cujos objectivos visam:

- assegurar a adequação da rede de estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário de forma a que as ofertas educativas possam corresponder a procura efectiva resultante das necessidades;
- proceder ao ordenamento, a nível nacional, da rede de ofertas de educação e formação com vista a assegurar a racionalização e complementaridade dessas ofertas e o desenvolvimento qualitativo das mesmas, num contexto de descentralização administrativa, o reforço dos modelos de gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos e respectivos agrupamentos, e a valorização do papel das comunidades educativas e dos seus PEE;
- promover o processo de desenvolvimento de agrupamentos de escolas com vista à criação de centros de excelência e de gestão eficiente e eficaz dos recursos existentes;
- analisar prospectivamente fixando objectivos de ordenamento progressivo, a médio e longo prazo; e
- garantir a coerência da rede educativa com a política urbana do município.

Em relação ao ordenamento da Rede Educativa, no Capítulo IV, art.º 15.º, destaca-se o ordenamento da rede educativa, tendo por referência o disposto nos artigos 37º a 41º da LBSE, considerando o pré-escolar como primeira etapa da educação básica, a sequencialidade entre os diferentes ciclos do ensino básico e ainda as características geográficas do território, a densidade demográfica da população a escolarizar, do nível de educação e ensino, bem como a racionalidade e complementaridade das ofertas (Afonso, 2006, p.116). Desta forma, o ordenamento da rede educativa visa alcançar os objectivos constantes do art.º 16º, do Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro:

- garantia do direito de acesso de todas as crianças e alunos aos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário;
- superação das situações de isolamento e de quebra de inserção sócio-educativa das crianças e alunos, prevenindo a exclusão social;
- garantia de uma adequada complementaridade de ofertas educativas;
- garantia da qualidade funcional, arquitectónica e ambiental dos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino;
- o desenvolvimento de formas de organização e gestão dos estabelecimentos

de educação pré-escolar e de ensino mais eficazes, especialmente através da conclusão do processo de agrupamentos de escolas e de autonomia da sua gestão; e
-a adequação da oferta de recursos e racionalização da sua distribuição, com vista ao estabelecimento e à distinção daqueles que, pelas suas características e natureza, devem ser comuns a uma determinada área geográfica, por forma que melhor sejam partilhados por todos os estabelecimentos dessa mesma área.

As dificuldades decorrentes da necessidade de reorganização estruturais, bem como as iminentes da continuada centralização, basicamente em torno dos agrupamentos verticais, fez com este processo se revelasse mais lento e complexo. Recordemos que ainda que algumas competências e atribuições tivessem sido transferidas para as autarquias pelo poder central, através da Lei n.º 159/99, de 14 de Setembro, tal ficou muito aquém do esperado e do necessário, o mesmo sucedendo com o Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, que veio defraudar as expectativas geradas. Continuou por concretizar a tão necessária descentralização, levando autores, como Simões (2005), citada por Afonso (2006, p.117), a dizer que este é “mais um exemplo de não descentralização”. Noutro registo, Luís Pargana (2003), citado por Afonso (2006, p.117), considera que os Conselhos Municipais de Educação, representam:

mais um passo para retirar às escolas a capacidade de afirmação enquanto estrutura construtora dos seus projectos educativos e política escolar, concentrando estas competências numa estrutura híbrida, de participação (e até representação) limitada e de difícil conciliação e com um enunciado de poderes exorbitados, em que a “análise do desempenho do docente e não docente”, assim como da “assiduidade e sucesso escolar das crianças e alunos” e a apreciação dos projectos educativos a desenvolver no município” são expoentes máximos.

Portanto, não obstante a acção crítica e contestatária de vários autores no que concerne à substância inerente à criação dos Conselhos Municipais de Educação, a sua implementação era também entendida como uma medida política que teria tradução no terreno e em cada município, congregando e fazendo interagir diferentes escalas, níveis e elementos da acção pública. Noutro prisma, previa estabelecer, como refere (Cruz, 2007), “o interface teórico, mas também metodológico, entre a medida política (...) e a sua construção e aplicação local” (pp.67-76).

Esta “forma de inovação por decreto”, como refere Neto-Mendes (s/d, p.6) ao dirigir-se à publicação do diploma que criou os Conselhos Municipais de Educação, não escapa às

críticas que já foram sublinhadas noutros momentos. Pois se por um lado apela a políticas de participação, por outro desmascara a insuficiência da lei para alterar mentalidades e práticas dos detentores do poder local, indicações vertidas relativamente ao défice de discussão verificado em alguns municípios aquando do processo de elaboração, avaliação e homologação das cartas educativas. O grau de dependência que tradicionalmente tem caracterizado as abordagens municipais no que concerne à assunção das responsabilidades educativas, continua bem presente, sendo que raramente os municípios encontraram razões para contrariar o sistema central vigente. Nessa medida, a acção municipal remete-se ao cumprimento das normas estabelecidas centralmente, ficando a intervenção do município confinada à retórica dos discursos e à discussão da transferência de financiamento que permita responder ao volume das competências transferidas. António Sousa Fernandes no Seminário Educação, Comunidade e Poder Local (1995, p.57), vai ao ponto de considerar que “a autarquia emerge como um mero recurso e não um parceiro”, sendo indiciador de que nem mesmo a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo foi abandonado o modelo centralizado e o paradigma do Estado Educador.

Efectivamente, a medida ideológico-política de criação dos Conselhos Municipais de Educação adquiriu preponderância através de um documento estruturante dos próprios concelhos, cujas linhas de força eram a valorização da interacção de actores e organizações, a co-responsabilização, a partilha dinâmica de objectivos e de trabalho de equipa entre vários agentes e de diferentes instituições. Neste quadro, era expectável que as organizações educativas pudessem ganhar outro significado com este diploma, considerando a envolvente territorial preconizada na legislação, na medida em que cada instituição não é um sistema fechado sobre si mesmo, antes um ponto de interconexão entre os vários lugares da educação na construção de um sistema formativo integrado. Até porque a complementaridade das instituições, iniciativas e esforços, requer uma política educativa concertada que se materialize em torno de um projecto educativo de âmbito territorial que não poderá ignorar as alterações produzidas na estrutura e modo de vida da sociedade contemporânea. Mas tal não se concretizaria.

Em conclusão podemos considerar que o Estado português adoptou algumas políticas educativas decorrentes das reformas da administração educacional dos anos oitenta, acompanhando dessa forma a tendência europeia. Nesse processo de transferência de atribuições e competências do poder central para o poder local, numa primeira fase este assumiu a forma de participação em tarefas, designadamente no que se refere aos

transportes escolares, à acção social escolar e à construção e manutenção de escolas. Numa segunda fase começam a surgir alguns sinais de mudança, a partir de meados dos anos 90, com uma maior intervenção das autarquias nas questões educativas, através da Lei-Quadro da educação pré-escolar e do novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão Escolar, evidenciando a reformulação do papel do Estado. Não obstante, enquanto na França e na Inglaterra se descentralizaram competências centrando-se no governo a principal responsabilidade pelo financiamento da educação, em Portugal fez-se precisamente o inverso. Descentralizaram-se os encargos financeiros sem contudo se alterarem as fontes de financiamento, para além de se manterem concentradas as competências. Fernandes (1995, p.59) é muito crítico em relação a esta matéria, afirmando que “quer a Lei de Bases, quer a prática administrativa, revelam que existem resistências políticas e culturais a qualquer descentralização mesmo meramente administrativa, para o nível local”.

Assim, e não obstante a criação dos Conselhos Municipais de Educação ocorrer num cenário político da descentralização e territorialização das políticas educativas, enquadrado como um processo de reorganização e reconfiguração do papel do Estado, reflectindo o Decreto-Lei nº 7/2003 de 15 de Janeiro, o “intuito de instituir um órgão de coordenação dos diferentes parceiros educativos a nível local” (Cruz 2007, pp.67-76), no contexto da autarquia, qual espaço privilegiado para a abordagem da descentralização e da territorialização das políticas educativas, tal foi um mero equívoco que não foi gerador de novas dinâmicas locais e muito menos abriu novos horizontes às organizações escolares. Uma vez mais não se cumpriria o desiderato de “Estado democrático é sinónimo de Estado descentralizado”, como sugere Baptista Machado, citado por Afonso in Actas do Seminário Educação, Comunidade e Poder Local (1995, p.48):

1.7- A Carta Educativa como instrumento de territorialização

A educação é um fenómeno que tem sofrido grandes alterações no último século e meio. Inicialmente o seu grande objectivo era garantir o progresso das nações, para, a partir da 2ª Guerra Mundial, os objectivos passarem a ser muito mais abrangentes. Nos últimos tempos

a educação tem vindo a assumir-se como um instrumento fundamental para a criação de uma sociedade em que conhecimento é o bem transacionável por excelência.

O nosso país vem acumulando ao longo de décadas grandes atrasos no domínio educativo, situação que não se inverteu, como seria expectável e necessário, com o advento e implementação da democracia, continuando a manter baixos níveis de instrução da população adulta. Ora, tal situação é inoportável quando as sociedades democráticas contemporâneas exigem cada vez mais políticas educativas que contribuam para a valorização dos indivíduos e para o progresso societário. Realmente, será manifestamente impossível assegurar uma efectiva democratização no acesso à educação sem garantir a correspondente qualidade das aprendizagens. Logo, é incontornável considerar os alunos enquanto pessoas específicas nas suas particularidades, olhar-se para os estabelecimentos de ensino nas suas particularidades e apostar nas mais-valias dos territórios investindo na mobilização das suas sinergias e na diversidade, valorizando as potencialidades dos diferentes parceiros e estabelecer projectos descentralizados e de relevância local e regional.

Por outro lado, tratar a demografia escolar, passada, presente e futura permite equacionar a procura e a oferta no seio do sistema educativo municipal. Permite também conhecer a população escolar, as suas características e os diversos fenómenos relacionados com a procura educativa, bem como com a rede educativa, não só na configuração da organização do território dos diferentes estabelecimentos de ensino mas também dos respectivos recursos humanos necessários.

Na busca de melhor conhecimento da procura escolar e de melhor responder-lhe com uma organização adequada, o Estado foi produzindo normas legislativas, como a Lei de Bases do Sistema Educativo e outras, específicas de planeamento e ordenamento que considerou serem decisivas para imprimir uma nova filosofia de territorialização. Entre elas conta-se a que veio estabelecer a Carta Escolar, cujos primeiros estudos reconheceram o seu relevo por volta de 1988, considerando a sua importância estratégica nos modelos de planeamento educativo, bem como para a concretização de uma política de igualdade de oportunidades e de promoção do sucesso educativo.

O Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação apontava a Carta Escolar,

Não como um documento acabado mas como uma (re) configuração da rede educativa, expressão de uma política educativa, projectada num determinado

horizonte temporal, permanentemente reavaliada e actualizada, no quadro de uma prática de planeamento educativo, desenvolvida de uma forma sistemática e continuada aos diversos níveis da Administração (1990, p.13).

O objectivo era, como expressava Tavares (1990, p.7), passar progressivamente a um patamar de “Carta Educativa em vez das simples e tradicionais cartas escolares”, ou como escrevia Martins (2000), falando da articulação da escola-organização com outras unidades de educação e formação, “levou a que o conceito de Carta Escolar evoluísse para o conceito mais abrangente de Carta Educativa, que abarca não só os equipamentos escolares mas o todos os equipamentos sociais e colectivos que têm a ver com a educação e formação ao longo da vida” (p.6).

Com esta iniciativa, a competência dos municípios na área da educação deixava de se restringir apenas ao assegurar da gestão dos transportes escolares⁶, à intervenção no domínio da acção social escolar⁷, à edificação, apetrechamento e manutenção dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1º CEB, ou mesmo à gestão do pessoal não docente destes níveis de ensino⁸. Assim, a Lei nº 159/99, de 14 de Setembro, no nº 2 do seu Artigo 19º, transferiu para os municípios a responsabilidade da elaboração da então Carta Escolar, procurando-se, deste modo, uma intervenção mais directa no ordenamento da rede educativa e na qualidade da educação e formação, de acordo com um projecto de desenvolvimento e promoção dos cidadãos e das comunidades. Se durante muitos anos a Carta Escolar foi entendida como um documento em que se registavam os edifícios escolares existentes no concelho e os que faltavam construir, tal sofreria alterações por força do Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro, o qual alteraria não só a terminologia, passando a designá-la por Carta Educativa, como a conferir-lhe maior abrangência. De facto, mais importante do que a alteração da designação pretendia-se relevar a Carta Educativa como um documento de planeamento que contemplasse todos os estabelecimentos de educação, ensino e formação, bem como conferisse uma dimensão prospectiva no que concerne às ofertas educativas de educação, tendo “como meta atingir a melhoria da educação, do ensino, da formação e da cultura num dado território, ou seja, ser parte integrante do seu desenvolvimento social” (www.dapp.min-edu.pt/).

6- Decreto-Lei nº 299/84, de 5 de Setembro.

7- Decreto-Lei nº 399-A/84, de 28 de Dezembro.

8- Lei nº 159/99, de 14 de Setembro.

Efectivamente, o Ministério da Educação e as autarquias passavam a poder recorrer a uma metodologia de planeamento visando a racionalização e redimensionamento do parque de recursos físicos existentes e o cumprimento dos grandes objectivos da Lei de Bases do Sistema Educativo e dos normativos daí emanados, nomeadamente:

- prever uma resposta adequada às necessidades de redimensionamento da Rede Escolar colocadas pela evolução da política educativa, pelas oscilações da procura da educação, rentabilizando o parque escolar existente;
- caminhar no sentido de um esbatimento das disparidades inter e intra-regionais, promovendo a igualdade do acesso ao ensino numa perspectiva de adequação da Rede Escolar às características regionais e locais, assegurando a coerência dos princípios normativos no todo nacional (Martins, 2000, p.7).

Neste novo enquadramento, a Carta Educativa é vista como um instrumento de planeamento estratégico alargado, que se conjuga articuladamente com as políticas sociais do município, traduzindo-se como uma ferramenta indispensável no apoio à tomada de decisões por parte de quem é responsável pelos destinos da educação e formação num território. Mais do que debruçar-se exclusivamente sobre os tradicionais equipamentos educativos, passa a envolver também outros equipamentos sociais e culturais, considerando as pessoas a servir, visando alinhar as respostas mais eficientes e corresponder aos anseios e desenvolvimento das populações.

Cumprir considerar que já em 2000 surgiram indícios de mudança, compaginados no documento Critérios de Reordenamento da Rede Educativa, publicado pelo Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE) do Ministério da Educação, o qual veio definir critérios de planeamento a partir de um novo quadro conceptual e de uma realidade que evidenciava nítidas marcas de reconfiguração do papel do Estado relativamente aos processos de decisão política e de administração da educação/formação, proclamando uma transferência de poderes e funções do nível central e regional para o nível local.

Ao regulamentar a Lei anterior, a publicação do Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro, corresponde a mais um passo neste longo caminho, com a definição de dois instrumentos específicos: o Conselho Municipal de Educação e a Carta Educativa. Assim, em conformidade com o inscrito neste Decreto-Lei, uma Carta Educativa deverá apresentar-se em condições de sustentar a definição da política educativa a nível autárquico, assim como monitorizar a execução de algumas das suas competências, integrando progressivamente

em função do próprio contexto local, as restantes necessidades municipais no domínio da educação, contribuindo deste modo de uma forma clara para a necessária reorganização da rede educativa, isto com vista à melhoria da qualidade das infra-estruturas e dos serviços prestados nesta área. Como reflecte o artigo 10.º, do Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro, a Carta Educativa é, a nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e socioeconómico de cada município. Neste quadro, releva que as Cartas Educativas sejam elaboradas em estreita articulação com os Planos Directores Municipais, cruzando as questões relacionadas com a educação e a formação com os aspectos de políticas sociais de cada concelho e na construção de propósitos supra municipais. Estava em causa, pois, desenvolver estratégias de intervenção em cada território municipal, coerentes com uma lógica de conjunto, bem como respeitar o que se encontra definido em matéria educativa em planos estratégicos ou de ordenamento de cariz nacional.

Logo, a reorganização de uma rede educativa implicava conceber tal como um sistema dinâmico onde é importante adequar a oferta educativa à procura, num processo de ajuste permanente, considerando portanto uma integração consequente dos estabelecimentos de ensino na própria sociedade. Todavia, a Carta Educativa não pode ignorar que as escolas e as dinâmicas que elas acolhem se organizam muito em função de políticas nacionais.

Concluindo, a Carta Educativa é um documento de contratualização que une os parceiros locais interessados na educação e formação, e que, simultaneamente, os liga ao Ministério da Educação. Por isso, a Carta Educativa deve conter não só um diagnóstico da situação educativa e formativa local, mas também os possíveis cenários de desenvolvimento, através do confronto com outros documentos estratégicos locais e nacionais, bem como as recomendações para a sua operacionalização. Deve pois, ser um instrumento que fundamente uma política educativa, num território educativo delimitado. Neste sentido, deverá ser elaborada com base numa análise dinâmica da realidade, ou seja, deverá ser encarada numa dupla perspectiva: como produto – temporalmente acabado – e como processo – em permanente construção e renovação.

Capítulo2 – Contextualização legislativa dos agrupamentos de escolas

2.1- Os agrupamentos de escolas como novo escalão da administração desconcentrada

Num processo de disseminação geográfica da escola pública, o Estado estabeleceu uma rede de estabelecimentos escolares; umas vezes, por manifesta vontade unilateral da administração pública, independentemente “das autoridades e das racionalidades locais” (Lima, 2004, p.7), outras, acedendo a longos processos reivindicativos que traduziam uma maior facilitação do acesso à educação.

Perante uma administração fortemente centralizada, através da qual a rede pública é directamente administrada pelo Estado, o processo inverso à sua difusão tende a ocorrer com a mesma perspectiva centralizadora e autoritária, adoptando critérios de reorganização justificados pela expressão de políticas de racionalização, mais uma vez desprezando as lógicas locais e os interesses comunitários. Desta forma, os processos de criação e extinção de escolas, bem como a reorganização da rede, apresentam grande similitude de processos. Manifestam-se as decisões “através da força da imposição jurídico-formal e da acção do aparelho administrativo” (Lima, 2004, p.8). É um cenário típico de relações de subordinação e de dependência no qual a máquina político-administrativa central submete a rede escolar periférica. Esta situação saiu reforçada com a consolidação do regime democrático.

No seu artigo 75º, a Constituição da República Portuguesa consagra o conceito de “rede de estabelecimentos públicos de ensino que cubra as necessidades de toda a população”, cometendo ao Estado a responsabilidade pela sua criação e manutenção. Por outro lado, a Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, prevê no artigo 40º diferentes tipos de estabelecimentos de educação, entre os quais agrupamentos, ou, como estabelece o artigo 45º, “grupos de estabelecimentos” com uma única direcção garantida por órgãos próprios mas também segundo uma lógica de definição estatal.

Note-se que, embora seja frequente localizar no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, o início dos agrupamentos, tal poderá ser inexacto, pois remonta a 1985 a criação das escolas C+S, através do Decreto-Lei nº 46/85, de 22 de Fevereiro, circunstância que já apresentava uma configuração tipificada de agrupamento (Lima, 2004, pp.7-47). Chegados à década de 90, a implementação destes objectivos já não constituía uma novidade, tendo por base outros modelos anteriores, como sejam as escolas básicas integradas (EBI's) que sustentavam uma articulação curricular, e, mesmo, os Territórios de Intervenção Prioritária (TEIP) que visavam uma integração territorial, bem como o modelo preconizado pelo Decreto-Lei n.º172/91, de 10 de Maio, que estabeleceu a constituição de áreas escolares. Assim, estes três modelos poderão ser considerados os precursores dos agrupamentos de escolas.

Ao mesmo tempo que se começava a defender a criação de propostas reformistas alicerçadas em torno da descentralização da administração educativa, o poder político entrava em contra-ciclo, optando o Ministério da Educação em 1987 por um processo de reorganização tendente à reprodução centralizada, através da publicação do Decreto-Lei nº 3/87, de 3 de Janeiro, o qual estaria na origem das direcções regionais. Desta forma, e numa lógica gestionária do tipo centralizado-desconcentrado, as designadas direcções regionais não seriam mais do que órgãos desconcentrados de coordenação e apoio (Lima, 2004, p.12). Estruturadas pelo Decreto-Lei nº 361/89, de 18 de Outubro, as direcções regionais viriam a constituir-se como serviços regionais desconcentrados, assumindo uma posição intermédia entre a administração central e as escolas, gozando apenas de autonomia administrativa. De acordo com o preâmbulo do Decreto-Lei nº 361/89, de 18 de Outubro, as DRE's foram criadas, “como serviços desconcentrados de coordenação e apoio aos estabelecimentos de ensino não superior e de gestão dos respectivos recursos humanos, financeiros e materiais, cobrindo as várias áreas de actuação do sistema educativo.”

Dizia explicitamente, referindo novamente que:

as direcções regionais de educação foram concebidas como serviços intermédios entre a administração central e as escolas, com funções de integração das actividades educativas ao nível regional, e abarcando as áreas pedagógica, de pessoal docente e não docente, dos equipamentos educativos e do apoio sócio-educativo (idem).

É num quadro desta natureza, o qual comprometia as propostas de democratização, descentralização e autonomia das escolas, que é publicado o regime jurídico de autonomia das escolas, o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, e, mais tarde, o novo Regime de Direcção, Administração e Gestão das Escolas, Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, documento este aprovado a título experimental, sendo que ambos os diplomas ficavam “dependentes de um contexto macro-político que se revelava profundamente contraditório” (Lima, 2004, p.12). Basicamente, o Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, nada veio acrescentar e muito menos concretizar no plano da autonomia das escolas, pese o seu preâmbulo remetesse para aspectos e argumentos antes desenvolvidos pela CRSE expressando que:

a gestão democrática dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário constitui uma referência importante na evolução da escola portuguesa. Os princípios de participação e democraticidade que a inspiram alteraram profundamente as relações no interior da escola, favoreceram a sua abertura à mudança e despertaram nos professores novas atitudes de responsabilidade.

Mais à frente declarava que “a reforma do sistema educativo pressupõe uma inserção da escola na estrutura da administração educacional que obriga à transferência de poderes de decisão para o plano local”, pressuposto que estaria muito longe de ser efectivamente executado.

É, porém, através do Despacho Conjunto nº 19/SERE/SEAM/90, de 6 de Março, publicado em 15 de Maio, que se haveria de configurar o ensino básico de três ciclos e com este legislativo a escola básica de nove anos, “... a que possibilita ao jovem a frequência de todo o ensino básico no mesmo edifício...”⁹, decorrendo do mesmo a criação das primeiras Escolas Básicas integradas, ainda que o Despacho Conjunto nº 28/SERE/SEAM/88, de 30 de Junho, já admitisse do ponto de vista normativo a integração vertical, apontando igualmente para a possibilidade de reordenamento da rede escolar por meio do “agrupamento horizontal de escolas do mesmo ciclo ou por combinação dos dois modelos” (Torrão, 1993, pp.43-44).

No entendimento de Lima (2000, p.14), o governo socialista saído das eleições legislativas de 1995 adoptou uma orientação política distinta da ideia de reforma educativa, elegendo

9- Ponto 2, do Despacho Conjunto nº 28/SERE/SEAM/88, de 30 de Junho, do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto do Ministro e Secretário de Estado da Reforma Educativa.

uma postura pós-reformista. Suspendeu a generalização do Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, e, procedeu à encomenda de um novo estudo cujas consequências se haveriam de materializar na publicação de legislação correspondente, exactamente doze anos após a aprovação da LBSE e dez anos depois da CRSE ter apresentado as suas propostas. É de realçar que o programa eleitoral do Partido Socialista considerava então que as mudanças a realizar deveriam ser centradas na escola, conferindo a estas maior protagonismo na administração e gestão da educação e desta forma perfilhando perspectivas de descentralização. O mesmo programa propunha-se “territorializar as políticas educativas dinamizando e apoiando formas diversificadas de gestão integrada de recursos e favorecendo a sua adaptação às especificidades locais”.

Foi então, na sequência do estudo encomendado pelo então Ministro da Educação, Marçal Grilo, a João Barroso, no ano de 1996/1997, e do Departamento de Educação Básica (DEB), promover em simultâneo grupos de reflexão em Braga, Coimbra e Setúbal, para além dos constituídos a nível individual por Manuel Rangel no Porto e Sérgio Niza em Lisboa, cujos objectivos passavam por propor soluções para o 1º ciclo do ensino básico, após a reflexão e identificação dos principais problemas dos primeiros níveis de educação (a educação pré-escolar e o 1º ciclo), que se chegou à antecâmara dos agrupamentos. Como aponta Machado (1999, p.49), o acordo foi a nota dominante desde o início, sendo consensual a identificação dos problemas do 1º ciclo, “designadamente a dispersão e pequena dimensão das escolas, a escassez de recursos, o isolamento, a grande mobilidade docente, o desajustamento entre uma rede escolar projectada para o mundo rural e as características e problemas da sociedade urbana actual”, ainda que as soluções apontadas fossem diferentes. Enquanto a equipa coordenada por João Formosinho defendia uma solução organizacional, outros sustentavam soluções baseadas na animação pedagógica e na formação para fazer face aos problemas identificados. Progressivamente foi consensualizada a ideia de que era prioritário conceber mudanças sistémicas neste nível de ensino, que conduzissem “à criação de unidades organizacionais de maior dimensão e mais consistentes do ponto de vista material e humano, e, como tal, propiciadoras do exercício da autonomia e da inovação pedagógica” (Machado, 1999, p.49).

O grande grupo estabeleceu então que as mudanças a ocorrer no 1º ciclo deveriam processar-se em articulação com a educação pré-escolar e o Ensino Básico Mediatizado, ideia nuclear que transportava consigo algumas características organizacionais e pedagógicas que se desejavam transversais a estes níveis de ensino, designadamente a

monodocência, chegando mesmo a ser propostos a criação de Centros de Educação Básica (CEBI), já numa perspectiva de criação de unidades territoriais de gestão com consequências ao nível da coordenação de recursos humanos e materiais, pois a mobilidade docente constituía um dos principais constrangimentos, bem como da integração ao nível local de valências sociais e educativas.

Estava-se na rota da LBSE, em que a CRSE (1986-1988), contemplava nos seus trabalhos as questões dos agrupamentos, basicamente ao nível da organização e gestão das escolas, levando João Formosinho (1988, p.87), como já antecipámos, a defender a quebra da uniformidade na estrutura da administração das escolas, considerando que tal facilitaria a coordenação regional e contribuiria para a diminuição do número de conselhos de direcção das escolas. No âmbito do debate realizado na altura gerou-se um consenso quanto à necessidade da escola pública ser mais do que uma mera unidade administrativa da administração educativa, antes, como uma comunidade educativa. Simultaneamente, estabeleceu-se também um consenso relativamente às limitações de uma escola pública integralmente administrada por professores, sem a participação dos pais e dos representantes da comunidade.

Considerando que algumas das propostas resultantes dos estudos então realizados não encontraram eco, as que foram acolhidas deram origem normativamente, “ao Despacho 27/97, de 2 de Junho, documento que abriu caminho à constituição de agrupamentos de escolas” (Ferreira, 2000, p.141).

Seria, assim, no âmbito do projecto da equipa da educação pré-escolar, 1º ciclo do ensino básico e educação básica mediatizada, denominado projecto educação primeira, a funcionar no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, em dependência do DEB do Ministério da Educação, que sob a coordenação de João Formosinho teria início o processo de criação dos agrupamentos de escolas.

A solução organizacional proposta em 1996/1997 para o pré-escolar 1º ciclo seguia no sentido de procurar minimizar os custos decorrentes da distribuição destes estabelecimentos de ensino no território, dispersão esta que tornava a gestão dos recursos humanos e materiais muito complexa. João Formosinho e Joaquim Machado (2005, p.145) identificam no estudo os seguintes problemas deste nível de ensino:

- problemas de rede escolar;
- a descontinuidade da relação pedagógica em consequência da permanente instabilidade do corpo docente;

- a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais;
- o desajuste dos horários face às necessidades sociais contemporâneas;
- a formação contínua centrada nas necessidades dos docentes;
- a existência de serviços de apoio.

Basicamente, para responder aos problemas identificados, a grande novidade discursiva passava pela criação nas escolas agrupadas e não agrupadas de um único órgão de direcção, descentralizando desta forma a administração escolar e conferindo maior autonomia às escolas. Com esta solução organizacional pretendia-se criar unidades organizacionais que envolvessem vários estabelecimentos de ensino em torno de um único órgão de administração e gestão que pudesse potenciar as respostas aos problemas específicos destes níveis de ensino, melhorar os serviços educativos prestados, bem como desenvolver dinâmicas que contemplassem a participação de vários actores sociais em prol do desenvolvimento de um território educativo. Estava-se em presença de um propósito de ruptura “face à tradicional centralização política e administrativa” (Lima, 2004, p.10), cujo papel era exercido de forma exterior às escolas e situado no Ministério da Educação.

As propostas resultantes dos estudos efectuados em 1997 davam ênfase à necessidade de um sistema educativo descentralizado e com maior autonomia para as escolas básicas e secundárias, fomentando a autonomia da comunidade educativa face à administração central e a criação de um órgão de direcção democrático no seio da organização educativa, remetendo os aspectos do agrupamento de escolas para as dinâmicas associativas locais.

O estudo estabelecido pelo Despacho nº 130/ME/96, de 8 de Julho, no qual se propunha criar um programa para o reforço da autonomia das escolas, considerando a diversidade de situações existentes, seria produzido por João Barroso, cuja publicação deu à estampa em 1997 o relatório intitulado: *Autonomia e Gestão das Escolas*. Uma primeira parte do documento apontava para princípios e orientações gerais, a qual sustentava um processo de autonomia gradual e contratualizada. A segunda parte apresentava as propostas cuja perspectiva era deixar a cada escola a definição das várias estruturas de gestão intermédia, sinalizando a importância do reforço da autonomia, a qual seria passível de ser contratualizada a diferentes níveis entre cada escola e o Ministério, através dos denominados contratos de autonomia.

O trabalho de João Barroso e os seus pressupostos assentavam, portanto, nas duas fases já referenciadas, decorrendo daí consequências em termos de associação de escolas, admitindo o agrupamento de vários estabelecimentos do pré-escolar e do 1º ciclo para

efeitos de gestão, mas igualmente privilegiando escolas de outros níveis de ensino de pequena dimensão. Considerando a dimensão da escola, era exigido que a mesma se associasse a outras para efeitos da gestão administrativa e financeira. Estava eminente uma lógica associativa de cariz horizontal ou vertical, nalguns casos para fazer face à pequena dimensão de algumas escolas, especialmente da educação pré-escolar e do 1º ciclo. Várias soluções são assim admitidas, fossem as já antes consagradas politicamente no Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, quer as previstas à luz das escolas básicas integradas. Era perceptível a intenção de constituir uma rede de equipamentos cuja dimensão se revelasse passível de constituir uma unidade autónoma de gestão do ponto de vista estratégico, pedagógico, administrativo e financeiro. No relatório de Barroso, citado por Lima (2004, p.16) pode ler-se que:

estes territórios não devem ser determinados compulsivamente a partir de fronteiras traçadas previamente na carta escolar, mas sim através de um processo negocial, com base nas características das próprias escolas, induzindo e estimulado quer pelos serviços desconcentrados do Ministério da Educação quer pela administração autárquica.

Uma década depois, os princípios de associação de escolas, indicados pela CRSE, eram novamente recuperados. Não obstante, a produção legislativa e regulamentadora que se seguiu não criara espaço para a concretização de lógicas autonómicas, permitindo que os defensores de lógicas menos independentes continuassem a hastear a sua bandeira, além de dar azo a comprometedoras ambiguidades e conflitualidades.

2.2- Implicações do despacho nº 27/ME/97, de 2 de Junho

Como temos vindo a analisar, era suposto que a melhoria dos serviços educativos prestados pelas escolas do pré-escolar e do 1º ciclo passaria por alterar as dinâmicas pedagógicas e organizacionais, o que suporia quebrar o isolamento e o individualismo dos docentes. Porém, construir a autonomia das escolas a partir do estabelecimento de agrupamentos requeria que fosse alterado o tipo de intervenção que a administração educativa tradicionalmente vinha manifestando. Como refere Nóvoa (1992, p.18), impunha-se

produzir alterações que levassem à construção de escolas e agrupamentos de escolas como espaços de “autonomia pedagógica, curricular e profissional, o que implica um esforço de compreensão do papel dos estabelecimentos de ensino como organizações, funcionando numa tensão dinâmica entre a produção e a reprodução entre a liberdade e a responsabilidade”.

Considerando o processo, Afonso (2005), citado por Julieta Afonso (2006, p.70), referindo-se ao processo de constituição de agrupamentos de escolas, observava que o mesmo se vinha a constituir:

como um ponto crítico progressivamente mais relevante nas políticas governamentais de administração da educação. Porém, na origem desta iniciativa do governo está um processo problema muito antigo na administração da educação: a existência de milhares de escolas do 1.º ciclo do ensino básico com poucos alunos (menos de 10 alunos e, muitas vezes, apenas 1 ou 2 alunos), e sem adequado equipamento e material pedagógico. Esta atomização da rede escolar do 1.º ciclo do ensino básico, em grande parte resultante da evolução demográfica (redução da mortalidade, concentração da população no litoral e nas áreas urbanas) nunca foi objecto de uma gestão estratégica adequada, em virtude do impasse resultante da crónica indefinição do papel das autarquias na administração educacional.

A publicação do Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho, antecedendo a aprovação do RAAGE, medida estabelecida pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, teve como objectivo preparar a aplicação deste, admitindo alguma diversidade na tipologia dos agrupamentos mas induzindo a lógica de verticalização. No final do seu preâmbulo, o documento criador dos agrupamentos de escolas estabelecia que o ano lectivo de 1997-1998 seria “o ano de preparação da aplicação de um novo regime de autonomia e gestão das escolas”, para no ponto um expressar que o processo deve avançar, designadamente “no domínio do reordenamento da rede escolar, através da apresentação de propostas de associação ou agrupamentos de escolas”. Naquele ano de transição era suposto que os órgãos de administração e gestão em funções deveriam articular com as direcções regionais de educação para começar a preparar as condições humanas, técnicas e materiais para a aplicação de um novo regime de autonomia e gestão das escolas. Nesta base legislativa pretendia-se reordenar a rede escolar, procurando através de novas dinâmicas possibilitar

às escolas a concretização de opções organizativas que melhor se adaptassem ao contexto e assim ficassem em melhores condições para desenvolverem os seus projectos.

A filosofia do despacho centra-se na participação e iniciativa das escolas em domínios como: o reordenamento da rede da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, equacionando novas dinâmicas de associação ou agrupamento de escolas e clarificando as respectivas áreas de influência; o desenvolvimento de projectos educativos de escolas; a concretização das opções organizativas que, no plano interno da escola, venham a permitir um melhor funcionamento, atendendo à realidade social em que se inserem e ao projecto educativo que prosseguem.

Os objectivos subjacentes à intenção do documento encontram-se bem patentes no seu preâmbulo, quando expressa que:

Pretende-se que este regime desenvolva as já visíveis dinâmicas locais integradoras dos recursos disponíveis, reforce e potencie as articulações entre a educação pré-escolar e os ciclos do ensino básico, como estratégia orientadora para a melhoria da educação, e respeite a especificidade de cada escola e do seu projecto. Neste quadro, «a autonomia da escola surge como um valor intrínseco à sua organização» e como «um meio de esta realizar em melhores condições as suas finalidades» em benefício das aprendizagens dos alunos. Trata-se, no entanto, de um processo complexo, composto por etapas sucessivas, que não será possível materializar com êxito sem a iniciativa da escola e dos seus profissionais, bem como da comunidade educativa (Preâmbulo do Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho).

É notória a intenção do despacho acolher uma diversidade de soluções organizativas e de conferir às DRE's o protagonismo na sua constituição, expressando que as mesmas devem dar prioridade aos agrupamentos de natureza vertical, as quais “favoreçam a realização de um percursos escolar sequencial e articulado, privilegiando as associações entre jardins-de-infância e estabelecimento do ensino básico da mesma área geográfica”¹⁰. Um processo assente numa lógica de racionalização e de reordenamento da rede escolar começava a estabelecer-se, revelando-se, contudo, incapaz de responder “a objectivos políticos mais substantivos, de carácter participativo, descentralizador e autonómico, incompatíveis com a imposição burocrática de soluções uniformes consideradas óptimas” (Lima, 2004, p.17).

10- Ponto 2.2.a.

João Barroso (1999, p.25) afirmava então que os agrupamentos de escolas constituídos ao abrigo do Despacho n° 27/97, de 2 de Junho, podiam ser considerados como:

modalidades de gestão conjunta de redes de escolas do mesmo ou de diferentes graus de ensino que servem o mesmo território educativo, tendo em vista racionalizar a carta escolar, promover a fluidez dos percursos, escolares, combater a dispersão dos pequenos estabelecimentos de ensino e aproveitar economias de escala na gestão dos recursos.

A partir do Despacho Normativo n° 27/97, de 2 de Junho, passaria a ser possível constituir agrupamentos de escolas horizontais, correspondendo aos agrupamentos de estabelecimentos do 1° ciclo do ensino básico e do ensino pré-escolar e os agrupamentos de escolas verticais, os quais agrupariam estabelecimentos do pré-escolar, 1° ciclo e do 2° e 3° ciclos. Como sustentaram Lemos e Silveira (1998, p.5), com estas duas modalidades de organização procurou estabelecer-se um modelo de administração e gestão passível de ser aplicado uniformemente a todas as escolas, tendo-se optado:

por uma lógica de quadro legal de referência, passando as escolas a dispor de largas margens de autonomia na consagração das soluções organizativas susceptíveis de responder às especificidades e particularidades dos contextos em que estão inseridas, sem prejuízo da fixação de regras fundamentais comuns a todas as instituições escolares.

Podemos considerar que com base na medida legislativa estabelecida com o Despacho Normativo n° 27/97, de 2 de Junho, a finalidade seria definir uma nova matriz para o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação e ensino a partir de 1998/99. Propunha-se valorizar a identidade das escolas, criando através da contratualização as condições para que estas pudessem aceder a níveis superiores de autonomia, o que, por sua vez, implicava a criação de condições nos estabelecimentos de ensino que lhes possibilitassem o assumir de novas responsabilidades. O legislativo apontava ainda para a necessidade de uma progressiva descentralização da administração educativa para os níveis regional, afirmando-a como condição de modernização e renovação.

Pretender-se-ia, portanto, reordenar e racionalizar a rede escolar e a partir desse processo construir associações de escolas geradoras de novas dinâmicas, estimulando a participação

e a iniciativa das organizações escolares. Considerando os agrupamentos de escolas associados à ideia de dispersão de vários estabelecimentos de ensino, resultava necessário o desenhar de novas fronteiras e a construção da territorialização tendo por base um PE, considerando a escola inserida na comunidade como centro privilegiado de toda a acção educativa e em que as instituições e agentes locais se assumem como parceiros privilegiados.

2.3- O novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas

Quando em 1995 o Partido Socialista se apresentou ao eleitorado, era patente no seu programa um diagnóstico de contornos muito negativos tendo por base a educação em Portugal, considerando que a administração apresentava uma estrutura ineficaz "devido a sobreposições de funções e ausência de clarificação de competências entre os Serviços Centrais e Regionais" (Programa do PS, 1995, pp.8-9). No campo das medidas que então apresentou aos portugueses para superar os problemas evidenciados a partir do diagnóstico efectuado, destacavam-se:

- a negociação de um pacto educativo;
- a reformulação do sistema de administração e gestão da educação;
- o desenvolvimento de mecanismos apropriados a um maior protagonismo do poder local, numa perspectiva de descentralização;
- o reforço da autonomia das escolas, valorizando o projecto educativo, a organização pedagógica flexível e a sua adequação à diversidade dos alunos e dos contextos sociais (idem).

Alinhando o Programa de Governo com o Pacto Educativo para o Futuro, o Ministério da Educação solicitaria a João Barroso, através do Despacho n.º 130/ME/96, um estudo prévio que, de entre vários aspectos, deveria apresentar a proposta de um programa de execução para o reforço da autonomia das escolas que tivesse em conta a diversidade de situações existentes e a necessidade da sua gradualização.

Como observava Lima et al., (2006, p.30), o estudo revelou-se de grande importância “do ponto de vista político e conceptual, onde várias perspectivas incluídas em alguns trabalhos

da CRSE e no relatório final da Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA) são retomadas e desenvolvidas”. No mesmo, João Barroso adoptava como referência o princípio da territorialização das políticas educativas, recuperando a sua distinção entre autonomia decretada e autonomia construída. Por outro lado, e considerando que nem todas as escolas se encontravam no mesmo nível de desenvolvimento, no seio das quais os recursos e mesmo as motivações seriam distintas quanto ao exercício da autonomia, defende a gradualização do processo a implementar através do recurso aos contratos de autonomia.

Conhecedor da necessidade das mudanças a introduzir na administração central e regional da máquina ministerial, o estudo produzido por João Barroso (1997, p.15) previa ainda um processo de transferência de competências para as autoridades locais, advogando que uns e outros deveriam assumir o estatuto de “agentes de mudança” e não de agentes do seu “bloqueio”. Não obstante, Lima et al., (2006, p.30) observaria que o autor do estudo não acreditaria muito numa “mudança global e profunda da administração da educação, pelo menos a curto prazo, nem de uma política centralizada cuja transformação pudesse vir a contribuir para a autonomia das escolas”. Antes, advogaria uma evolutiva reconversão “dos serviços centrais às políticas de descentralização democrática, operada lentamente sob pressão de dinâmicas locais e escolares” (idem), e, através desse processo, estimulando mudanças no sistema de baixo para cima, criando pressão sobre os responsáveis políticos obrigando-os a encontrar respostas necessariamente diferentes, e, dessa forma, realizando a sua própria transformação.

O estudo produzido por João Barroso, o debate público que se estabeleceu e os pareceres produzidos pelo Conselho Nacional de Educação, conduziram à aprovação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, o qual posteriormente sofreria algumas alterações aprovadas pelo parlamento através da Lei nº 24/99, de 22 de Abril.

Quando o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, é aprovado, já se encontravam no terreno dinâmicas de associação de agrupamentos, basicamente conduzidas pela administração regional desconcentrada, pese o facto do diploma no seu preâmbulo apontar para a importância das dinâmicas locais na construção dos processos, “numa lógica de ordenamento do território, de descentralização e de desenvolvimento económico, social e cultural sustentado e equilibrado” num quadro duma “organização da administração educativa centrada na escola e nos respectivos territórios educativos”. Era o sublinhar da possibilidade de serem constituídas soluções organizativas que fossem ao encontro das

escolas de maior ou menor dimensão e que se encontrassem em maior isolamento, subentendendo ainda o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas que fossem resultado de vontades e envolvimento do contexto e do levantamento das necessidades educativas, particularmente através de cartas escolares concelhias.

Já no que concerne à autonomia e à sua construção, o decreto apontava no seu preâmbulo que:

a escola, enquanto centro das políticas educativas, tem, assim, de construir a sua autonomia a partir da comunidade em que se insere, dos seus problemas e potencialidades, contando com uma nova atitude da administração central, regional e local, que possibilita uma melhor resposta aos desafios da mudança. O reforço da autonomia não deve, por isso, ser encarado como um modo de o Estado aligeirar as suas responsabilidades, mas antes pressupõe o reconhecimento de que, mediante certas condições, as escolas podem gerir melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio).

Com a expressão desta concepção de autonomia vê-se aparentemente alterado o paradigma relacional até então existente entre escola, comunidade e a administração central. Por outro lado, o diploma sustentava o progressivo desenvolvimento da autonomia pelas escolas, ancorada numa progressiva transferência de poderes e de responsabilidades para o domínio local. A autonomia ali enunciada apontava para uma administração da educação basicamente com funções de apoio e regulação e com base numa perspectiva de matriz que deixava de lado soluções uniformes, para, pela primeira vez, se dirigir a todos os estabelecimentos de educação e ensino: pré-escolar, escolas do 1º ciclo, escolas do 2º e 3º ciclos e secundárias, escolas básicas integradas, áreas escolares e aos agrupamentos de escolas, estes como organizações estratégicas do futuro pois resultantes das dinâmicas locais.

Consagrando formalmente os agrupamentos de escolas, o diploma define-os, no ponto 1 do artigo 5º, como: “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum”. Concretamente, o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, vem praticamente parafrasear o Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho, no que aos critérios de constituição dos agrupamentos de escolas diz respeito, procurando alcançar as seguintes finalidades:

- a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;
- b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social;
- c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;
- d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma;
- e) Valorizar e enquadrar experiências em curso (artigo 5º, Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio).

Já no artigo 6º do RAAGE apresentam-se expressos os princípios gerais sobre os agrupamentos de escolas:

1. A constituição de agrupamentos de escolas considera, entre outros, critérios relativos à existência de projectos pedagógicos comuns, à construção de percursos escolares integrados, à articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, à proximidade geográfica, à expansão da educação pré-escolar e à reorganização da rede educativa.
2. Cada um dos estabelecimentos que integra o agrupamento de escolas mantém a sua identidade e denominação próprias, recebendo o agrupamento uma designação que o identifique, nos termos da legislação em vigor.
3. O agrupamento de escolas integra estabelecimentos de educação e de ensino de um mesmo concelho, salvo em casos devidamente justificados e mediante parecer das autarquias locais envolvidas.
4. No processo de constituição de um agrupamento de escolas deve garantir-se que nenhum estabelecimento fique em condições de isolamento que dificultem uma prática pedagógica de qualidade (artigo 6º, idem).

Com este diploma, o papel da tutela como que se alterava, levando Ferreira (2003, p.484) a considerar que o Estado indicia assumir a postura de quem:

não impõe, sugere, recomenda, propõe. Mas isso não significa que a intervenção estatal se tenha tornado menos constrangedora para os contextos e actores locais. Com as políticas de descentralização, autonomia e gestão local da escola, o Estado e a Administração passaram a dispor de mais “tempo livre” para invadirem as escolas com as suas “propostas” de inovação, criando, nos

contextos da acção local, uma “azáfama de mudança”. Deste modo, sob a retórica da devolução de poderes ao “local”, o que o Estado e a Administração fazem é aumentar a quantidade de tarefas administrativas dos órgãos de gestão das escolas e dos professores em geral.

Se está presente no diploma de 1998 alguma preocupação racionalizadora, até pelo conceito de Carta Escolar, sublinhando a importância do levantamento rigoroso das necessidades educativas, “tendo subjacente contribuir para a reorganização da rede educativa, numa lógica de ordenamento do território e de descentralização e de atribuir aos municípios competências de funcionamento do serviço educativo local, em especial a organização da oferta educativa” (Afonso 2006, p.87), o mesmo enfatiza o “reforço da autonomia das escolas” e do “gradualismo no processo de transferência de competências da administração educativa para a escola”, conforme se pode divisar no respectivo preâmbulo. Desta forma:

a autonomia não constitui, pois, um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação, com vista a assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção das desigualdades existentes (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio).

Não obstante o manifesto discurso descentralizador e a ênfase que é colocada na importância da autonomia, o problema de fundo de que vem enfermando o sistema educativo, continuava bem presente. É que o diploma que dá à luz o novo regime persiste, na opinião de Lima, et al., (2006, p.32), em mudanças “de tipo insular sem proceder à mudança global do sistema de administração da educação e sem alterar a sua concentração de poderes de decisão relativamente às escolas”, circunstância que mais não faz do que adiar a implementação de políticas efectivas de descentralização, gorando por completo as expectativas de democratização da administração e gestão das escolas e o assumir de significativos níveis de autonomia, afogando-as num caudal retórico compatível com a recentralização de poderes.

O Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, declarava um conjunto de intenções político-formais de amplitude e substância consideráveis. Não fica, porém, imune a algumas críticas pelas contradições que apresentava. Numa perspectiva descentralizadora proclama uma orientação de tipo associativo e autonómico, concedendo iniciativa às periferias. Por

outro lado, persistiu em deixar nas mãos da administração desconcentrada a nível regional o maior protagonismo, continuando, por sua vez, a definir os calendários e a determinar unilateralmente o reordenamento escolar.

Uma nova ordem relacional entre administração central, regional e as comunidades educativas, particularmente as escolas, não terá verificado os níveis de concretização que se esperaria e para os quais apontava a legislação. A devolução de poderes às escolas é um conceito que continuava a apresentar grande complexidade e a não encontrar condições para se implementar. A intervenção da administração continuava a realizar-se em excesso deixando pouca margem para as escolas exercerem autonomia e escolherem os seus trajectos em torno de um projecto educativo que consagrasse o território educativo. As mudanças formais constantes do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, até poderão ter-se operado, porém, o fracasso do processo parece evidente pois a assinatura dos contratos de autonomia, consagrados no artigo 48º, ponto 1, do RAAGE, como:

o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a administração municipal e, eventualmente, outros parceiros interessados, através do qual se definem e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de uma escola ou de um agrupamento de escolas,

foram-no em número reduzido, nunca encontrando condições para se generalizarem ao País.

Se a grande inovação passava pela assinatura dos contratos de autonomia, e como esta “se encontra generalizadamente ausente das políticas educativas e das práticas da administração central e regional” (Afonso, 2006, p.33), teremos que concluir que as nossas escolas se encontram no “grau zero da autonomia contratualizada” (idem), o que é dolorosamente revelador de “uma política e administração da educação de tipo centralizado-desconcentrado” (ibidem).

Como se pode ler nos Critérios de Reordenamento da Rede Educativa, documento elaborado pelo Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento (DAPP), no âmbito da direcção de serviços de planeamento educativo, e, considerando os princípios e objectivos que definem a política educativa de um país perante as novas concepções e modelos de aprendizagem, bem como confrontados com as novas acções territoriais, a herança relativa às construções escolares e suas dinâmicas têm vindo a ser ultrapassadas

pela “força da própria dinâmica social e educativa desencadeada a nível local” (DAPP, 2000, p.8), reconhecendo essa dinâmica como “um elemento essencial da construção da dimensão local da política e acção educativa e uma variável fundamental a considerar no planeamento da rede” (idem), sendo consequente com a retórica e conferindo substância à autonomia e à descentralização. Afinando por esta matriz, Alves (1998, p.61), defendeu que:

a organização escolar não tem mais possibilidade de ser dirigida do exterior nem pode ser ordenada pelos ditames concebidos no centro e mandados executar em todas as periferias. É a esta luz que pode ser interpretada a vontade política da descentralização e da autonomia escolar, que terão de ser legitimadas por um conceito de escola enquanto comunidade educativa.

Resumindo, a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio surgiu num contexto de ineficácia da administração educativa em que importava conferir maior protagonismo ao poder local através da descentralização de competências, reforçar a autonomia das escolas através da valorização do projecto educativo, adequando-o à diversidade dos alunos e aos contextos locais, processo este que se concretizaria à luz da constituição dos agrupamentos de escolas, cujas estratégias deveriam resultar das dinâmicas locais, particularmente através do levantamento das necessidades do território, processo este em que era suposto as cartas escolares concelhias terem um papel fundamental ao nível da reorganização educativa. Basicamente, a apresentação de propostas para a criação de agrupamentos à luz do novo RAAGE foi atribuída pelo ministério aos directores regionais de educação, após audição do departamento de avaliação prospectiva e planeamento do Ministério da Educação, sendo os municípios e os órgãos de gestão das escolas respectivos pouco mais do que informados do que iria acontecer de seguida. Embora fosse requerida a intervenção das autarquias no processo de constituição dos agrupamentos de escolas, a sua intervenção acabou por se limitar, maioritariamente, à mera audição e emissão de parecer sobre as propostas apresentadas, sendo poucas as que desenvolveram um papel mais relevante.

Não deixa de ser curioso a síntese feita por Alçada (2002, p.24) sobre as ideias base da formação de agrupamento de escolas:

- conseguir um aproveitamento mais eficaz dos recursos existentes na zona;

- estimular a troca de experiências para o enriquecimento mútuo;
- criar condições para atenuar a adaptação dos alunos quando transitam de escola ou de ciclo;
- evitar situações de isolamento de professores e alunos e;
- valorizar, enquadrar e divulgar experiências positivas em curso.

As semelhanças que possam existir entre este posicionamento decorrente do estudo então efectuado para o Instituto de Inovação Educacional, por aquela que veio a ser Ministra da Educação no XVIII Governo Constitucional, no período 2009/2011, e a Resolução de Conselho de Ministros, publicada em 14 de Junho de 2010, apontando para o reordenamento da rede escolar e a fusão de agrupamentos, deixam perceber alguns pontos onde a convergência é manifesta mas levanta igualmente algumas interrogações no seu alcance e na respectiva operacionalização.

Já anteriormente considerámos que o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, encerra algumas contradições e equívocos, produzindo, dessa forma, muitas ambiguidades. Manifesto é o apelo expresso no diploma “a uma orientação de tipo associativo e autonómico, conferindo iniciativa às periferias, embora, por outro lado, conceda grande protagonismo à administração regional desconcentrada” (Lima, 2004, p.19), a qual continua a dominar no que concerne à definição de calendários para a sua aplicação e no que tange aos mecanismos de reordenamento da rede escolar.

Um dos maiores problemas que apresenta será ao nível do capítulo da autonomia das escolas e agrupamentos. Mais do que saber qual o grau de autonomia que os agrupamentos e escolas agrupadas passarão a ter, o problema central reside na dimensão essencialmente retórica e instrumental da autonomia. Aparentemente cedida às escolas, trata-se de uma autonomia basicamente técnica e processual que reside apenas na execução de normas e preceitos ditados superiormente e não de decisão (Lima, 2004, p.19). Consideramos que é, manifestamente, o peso da tutela a fazer-se sentir, num assomo de preservação da tradição que não abre espaço para que a escola assuma níveis de autonomia e assim possa desenhar aquele que considera o melhor trajecto.

Como refere Lima (2004), os contratos de autonomia insinuariam uma lógica do tipo administração pública empresarial, óptica inserida numa nova perspectiva de gestão pública, da gestão por resultados. Não obstante, e perante a inconsequência que foi a assinatura dos contratos de autonomia, o horizonte que sustentaria o diploma viu-se rotundamente derrotado, podendo concluir-se que as forças partidárias que têm alternado no poder não têm sido capazes de estabelecer quaisquer níveis de contratualização, e,

assim, a situação “não pode deixar de ser considerada como de grau zero da autonomia contratualizada” (p.20).

À publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, sucedeu-se a publicação das Leis nº 159/99, de 14 de Setembro e nº 169/99, de 18 de Setembro, através das quais se estabeleceu um quadro de transferência de atribuição e competências para as autarquias. Por outro lado, vieram também delimitar e fixar as regras da intervenção das administrações central e local, basicamente no que respeita a investimentos. Este processo geraria algumas tensões entre municípios e o governo, pois continuava a traduzir a transferência de responsabilidades para as autarquias sem que fossem transferidas as correspondentes participações financeiras.

Dos princípios gerais constantes do diploma emerge, neste processo, que parece apostado em tornar realidade a concretização dos princípios da descentralização administrativa e dotar o poder local de maiores graus de autonomia, o constante do ponto 5, do artigo 2º, ao reflectir que nos termos da lei é concedido às autarquias locais poderes que lhes vão permitir actuar em vertentes de natureza: consultiva, de planeamento, de gestão, de investimento, de fiscalização, de licenciamento. Não obstante o possível deslumbramento que a legislação deixaria antever, o conteúdo dos artigos 3º e 4º e seguintes denotava logo muita ambiguidade e incerteza quanto à forma como decorreria a transferência de atribuições e competências, bem como quanto à sua concretização e financiamento e ainda no que respeita à natureza das atribuições e competências transferidas.

Considerando as competências dos órgãos municipais, o artigo 19.º estabelece aquelas que lhe estão cometidas no campo educacional, espelhando em várias alíneas os domínios de acção dos municípios, destacando-se:

participar no planeamento e na gestão dos equipamentos educativos e realizar investimentos ...

2 - É igualmente da competência dos órgãos municipais:

- a) Elaborar a carta escolar a integrar nos planos directores municipais;
- b) Criar os conselhos locais de educação

3 - Compete ainda aos órgãos municipais no que se refere à rede pública:

- a) Assegurar os transportes escolares;
- b) Assegurar a gestão dos refeitórios dos estabelecimentos de educação pré-escolar e do ensino básico;
- e) Apoiar o desenvolvimento de actividades complementares de acção educativa na educação pré-escolar e no ensino básico;
- f) Participar no apoio à educação extra-escolar;

g) Gerir o pessoal não docente de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico.

Destes, destacamos a alínea c), ponto 2, “elaborar a carta escolar a integrar nos planos directores municipais”, consagrando este documento como âncora do planeamento e ordenamento da rede educativa e a partir do qual se previa a racionalização dos equipamentos escolares.

Conferindo obrigatoriedade à elaboração da Carta Escolar e exigindo a sua inclusão nos planos directores municipais, a constituição de agrupamentos deveria passar a respeitar o que fosse estabelecido pelas cartas escolares de cada concelho, permitindo aos responsáveis uma actuação estratégica no sentido de:

- orientar a expansão do sistema educativo num determinado território em função do desenvolvimento económico e sócio-cultural;
- tomar decisões relativamente à construção de novos empreendimentos, ao encerramento de escolas e à reconversão e adaptação do parque, optimizando a funcionalidade da rede existente e a respectiva expansão;
- definir prioridades;
- optimizar a utilização dos recursos consagrados à educação;
- evitar roturas e desadequações da rede educativa à dinâmica social e ao desenvolvimento urbanístico (Martins, 2000, p.9).

Constatamos, assim, que com o estatuído no novo modelo de administração e gestão escolar era valorizado um maior envolvimento da câmara municipal nas questões da educação, vindo, nesta sequência a ser “...consolidada a competência para os órgãos municipais poderem criar o Conselho Local de Educação (CLE), (Baixinho, 2008, p.5). Uns de forma mais célere do que outros, nem todos os municípios procederam de imediato à criação do CLE. Incontornável é que a sua constituição passou a ser uma das competências da câmara e assembleia municipais, detendo o dito conselho uma significativa importância, se levado às suas reais consequências. Finalmente, em 2003, com a composição de um novo governo, seria “...publicado um novo quadro normativo que converteu o Conselho Municipal de Educação (CME), em substituição do CLE, e consagra a Carta Educativa de acordo com o Plano Director Municipal” (Baixinho 2008, p.5). Todavia, neste desenho, em que o envolvimento municipal vem ganhando protagonismo na administração da educação, a controvérsia não está certamente ausente. Tal decorre do pressuposto de que a formação do CME pode contribuir para a diminuição da independência das escolas face às estruturas

municipais, ou até para a sua total dependência, o que, a acontecer, poderia comprometer o desenvolvimento da autonomia das escolas (Lindinho, 2003, p.162).

Concluimos que não obstante um discurso descentralizador e autonómico, vincado na territorialização das políticas educativas, o novo regime terá sido muito mais sectorial do que desencadeador de uma mudança global do sistema de administração da educação, não tendo alterado a concentração de poderes de decisão relativamente às escolas, o que poderá ter ditado o adiamento de efectivas políticas de descentralização. Se era objectivo o pretensu reforço da autonomia das escolas, tal não se concretizou pois não se verificou diminuição de competências do Estado, tendo-as mesmo reforçado, como é o caso de fazer depender da sua aprovação a existência de condições das escolas para poderem assinar contratos de autonomia.

2.4- Um novo impulso para a constituição dos agrupamentos de escolas

A publicação do Decreto-Regulamentar nº 12/2000, de 29 de Agosto, cerca de dois anos após a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, veio fixar “os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar, e do ensino básico, (...) designados por agrupamentos, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento” (art.º 1º). Na opinião de Lima (2004, p.19), o seu alcance foi mais doutrinário, conforme se pode ler no próprio preâmbulo, do que propriamente ao nível das medidas, não obstante valorizar a iniciativa das escolas, considerando-as “como centro da vida educativa”. O discurso era sobretudo um manifesto político, uma peça retórica. Os princípios orientadores eram politicamente correctos. Confiança na escola, aposta na descentralização, respeito pelas autarquias, espaço para as idiosincrasias das populações. Dizia-se no preâmbulo:

Por um lado, no processo de constituição de um agrupamento a iniciativa pertence, em primeiro lugar, à respectiva comunidade educativa, com base na existência de um projecto educativo comum, por outro, o da necessidade de uma descentralização efectiva, com respeito pela inserção territorial do projecto de escola e da existência de uma dimensão local da política de educação, com

salvaguarda das competências próprias das autarquias locais envolvidas.
(Preâmbulo do Decreto-Regulamentar nº 12/2000, de 29 de Agosto).

Divisavam-se, assim, no seu preâmbulo, algumas orientações dignas de registo que passavam pelo reforço da iniciativa das escolas, a participação das associações representativas dos pais e a intervenção dos municípios, sublinhando o pré-requisito da existência de projectos educativos comuns às escolas agrupadas, "...ainda que, por outro lado, reforçasse a lógica racionalista e modernizadora mais centrada num planeamento directivo e hierárquico da rede escolar, em torno do conceito da carta escolar"(Lima, et al., p.49).

Quanto à definição de agrupamento de escolas (art.º 2º), o diploma mantém na íntegra a definição presente no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. No âmbito da constituição de agrupamentos, os princípios gerais que enformam o Decreto-Regulamentar nº 12/2000, de 29 de Agosto, têm em linha de conta a existência de projectos pedagógicos comuns, a construção de percursos educativos integrados, o desenvolvimento da educação pré-escolar, a articulação curricular entre níveis e ciclos de ensino, a proximidade geográfica, a utilização racional dos recursos educativos, o reordenamento da rede educativa (art.º 3º, pontos 1 e 2). Por sua vez, os estabelecimentos que viessem a fazer parte de um determinado agrupamento manteriam a sua identidade e denominação, recebendo o agrupamento uma designação que o identificasse (idem, ponto 3). Expressava ainda que os estabelecimentos de educação e de ensino a agrupar fariam parte de um mesmo concelho, salvo as situações em que a continuidade territorial aconselhasse de outra forma, devendo ainda garantir-se que nenhum estabelecimento ficasse em condições de isolamento (idem, pontos 4 e 5).

No seu artigo 4º o diploma definia as formalidades necessárias à criação de um agrupamento, sublinhando, cumulativamente, a verificação dos seguintes requisitos:

- a) Parecer favorável do município;
- b) Compatibilidade com os princípios orientadores do reordenamento da rede educativa e com a carta escolar concelhia;
- c) Existência de recursos que viabilizem financeiramente o agrupamento;
- d) Cumprimento dos parâmetros de carácter técnico, nos termos do número seguinte.

Não obstante, e para além do preceito de racionalidade na utilização de recursos, o diploma subordinava à constituição de agrupamentos o critério de reordenamento da rede educativa. Porém, este não era um aspecto passível de ser definido pelas escolas ou estabelecido no âmbito do território educativo. Tal competência estava cometida ao Ministério da Educação, o qual, através de despacho, fixaria “os parâmetros de carácter técnico a que deve obedecer a constituição de agrupamentos, bem como o processo de reordenamento e reajustamento da rede educativa” (ponto 2, artigo 4º), o que diz bem do carácter centralizador que o Estado continua a manter.

O legislativo enuncia que a iniciativa de constituição dos agrupamentos compete à comunidade educativa, através dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos interessados do município, bem como do director regional de educação da respectiva área. Nesta moldura legislativa, os estabelecimentos ou o município apresentariam ao director regional de educação respectivo uma proposta de constituição do respectivo agrupamento, consultando previamente as associações de pais e encarregados de educação, bem como outras entidades representativas de interesses da comunidade educativa, da qual constariam os seguintes elementos:

- a) Estabelecimentos a agrupar e áreas geográficas de influência;
- b) População escolar abrangida;
- c) Finalidades visadas com a constituição do agrupamento;
- d) Recursos humanos, físicos e financeiros disponíveis;
- e) Designação proposta para o agrupamento; e
- f) Estabelecimento previsto para a sede do agrupamento, onde funcionarão a direcção executiva e os serviços de administração escolar (cf. art. 5º, do Decreto-Regulamentar nº 12/200, de 29 de Agosto).

Quanto a competências, o diploma consagra no seu artigo 14º que à administração central competiria assegurar as condições físicas de funcionamento dos órgãos de administração e gestão do agrupamento, bem como as despesas relativas ao pessoal; ao município competiria assegurar a construção, manutenção e conservação das instalações do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, fornecer equipamento e material didáctico e ainda a prestação do apoio sócio-educativo aos estabelecimentos dos mesmos níveis, estando cometido às juntas de freguesia o fornecimento de material de limpeza e de expediente aos dois níveis anteriormente referidos. Continua o diploma, afirmando que outras

competências poderiam ser fixadas recorrendo para o efeito a protocolos a celebrar entre as autarquias e o órgão de direcção executiva do agrupamento.

Decorrente da aplicação do RAAGE, o artigo 16º sustentava que os delegados e subdelegados escolares veriam extintos os seus cargos e cessariam as suas funções, passando estas para a competência dos órgãos de administração e gestão do agrupamento ou dos órgãos e estruturas de administração educativa a quem as mesmas incubiam nos restantes níveis e ciclos de ensino. Como já referimos, o decreto consagra a importância da participação das associações de pais e encarregados de educação e a intervenção dos municípios na constituição dos agrupamentos, destacando a exigência de projecto educativo comum, por um lado. Porém, e na esteira da tradição centralizadora, guarda para si e para o seu domínio no processo de reordenamento e reajustamento da rede educativa.

2.5- O relevo conferido às lideranças organizacionais em tempos de mudança

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo veio trazer para a ordem do dia educativo os processos participativos ao nível da gestão do sistema escolar, envolvendo docentes, alunos e famílias (cf. alínea l, artigo 3º), definindo no artigo 45º que a direcção dos estabelecimentos será assegurada por órgãos próprios, através da eleição democrática dos representantes dos professores, alunos e pessoal não docente. Genericamente, sustenta, a descentralização e a desconcentração da administração escolar, destacando “proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (cf. alínea g, artigo 3º). Não obstante, as opções dos vários governos que se seguiram à publicação da LBSE, perfilharam uma lógica modernizadora e racionalizadora, sustentada mais no controlo do que no desenvolvimento de mecanismos democráticos e participativos, o que parece indiciar pouco atrevimento na concretização daqueles pressupostos e mesmo receio de perda de protagonismo pelo Ministério. A aprovação do RAAGE em 1998 será representativo desta forma de pensar e agir centralmente, cujas políticas continuam a reflectir a tradição de uma gestão demasiado centralizada, apoiada numa cultura político-organizacional cujas raízes se encontravam na década de setenta, a qual não logrou

desenhar, através da figura dos contratos de autonomia, uma perspectiva efectivamente modernizadora.

Num quadro de maior racionalidade e competitividade, onde as exigências económicas passam a ganhar cada vez maior protagonismo, associadas à modernização da organização das escolas, emerge a necessidade de lideranças individuais que traduzam maior eficácia no potenciar da tomada de melhores decisões, as quais implicam a figura de um líder. Estas orientações político-organizativas encontram eco na política educativa portuguesa dos últimos anos, assumindo grande significado os estudos, avaliações e recomendações de instâncias internacionais, designadamente, a ENQA¹¹2006 e a OCDE 2006, factores que terão levado o XVII Governo Constitucional do Partido Socialista¹², a tomar a iniciativa de fazer aprovar o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril.

O diploma aponta para três objectivos: o fortalecimento da participação das famílias e das comunidades, a aposta em lideranças fortes nas escolas e no reforçar da autonomia e da “... capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” (Preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril). Promover o desenvolvimento do País, através do combate ao défice das qualificações dos portugueses, seria o âmago da ideologia política que visava a racionalização da administração e gestão das escolas portuguesas, “...processo este que passaria por reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar” (Preâmbulo do RAAGE). Destacando, também, pretender o reforço da “... participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino (idem). Vertia a norma legislativa que o reforço das capacidades de gestão das escolas seria acompanhado de maior “Responsabilização dos órgãos de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, designadamente através do desenvolvimento de instrumentos de avaliação...” (alínea c, artigo 57º, RAAGE).

11- ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education. Rede Europeia para a Garantia de Qualidade no Ensino Superior foi criada em 2000 com a finalidade de promover a cooperação europeia em matéria de garantia de qualidade. Em Novembro de 2004 a Assembleia Geral alterou a designação para Associação Europeia para a Garantia de Qualidade no Ensino Superior. A ideia para a associação foi concebida pelo Projecto-piloto Europeu para a Avaliação de Qualidade no Ensino Superior (1994-1995) que demonstrou o benefício da experiência da partilha e desenvolvimento na área da garantia de qualidade.

12- Tomou posse a 12 de Março de 2005 na sequência de eleições legislativas portuguesas realizadas a 20 de Fevereiro.

Colocando no centro do debate a exigência de lideranças mais eficazes, o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, configura uma nova perspectiva de gestão das escolas, a qual passava a estar muito centrada na figura do director, seu responsável máximo, constituindo uma substancial alteração tendo em conta o anterior paradigma. Pretendia o poder político ter nas escolas um rosto que fosse o primeiro responsável pela administração e gestão dos estabelecimentos escolares, dotado da necessária autoridade para concretizar o PE e executar localmente as políticas educativas gizadas em Lisboa. Um órgão colegial, como era o conselho executivo, extinguiu-se e deu lugar ao director, órgão unipessoal cujo exercício relevava o aumento de responsabilidades e competências de quem dirige um estabelecimento de ensino. Eleito pelo conselho geral, em cujo órgão passam a ter assento “...representantes do pessoal docente, e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local” (ponto 2, artigo 12º, RAAGE), o director adquire o poder de nomear todos os responsáveis pelos departamentos curriculares, estruturas de coordenação pedagógica, passando a concentrar um conjunto de competências assinaláveis (cf. artigo 20º). Nestas mudanças está implícita a figura de um primeiro responsável, alguém que seja capaz de entusiasmar e mobilizar os elementos da organização escolar, inculcando-lhes um espírito de missão. Como que emerge um discurso de política educativa muito influenciado pelo contexto empresarial, ainda que colhendo muitas críticas, designadamente dos sectores mais conservadores, postura esta que poderia reduzir a escola a uma organização ainda mais obsoleta porque incapaz de responder às necessidades sociais e económicas vigentes. Mas podemos também

questionar-nos se os Directores das escolas são, ou não, líderes capazes de dinamizar e potenciar as relações interpessoais, conducentes ao desenvolvimento democrático da escola, potenciando a transformação de práticas e o(s) processo(s) de construção da autonomia ou se, pelo contrário, estas lideranças de topo não poderão ser mais do que o controlo remoto do Estado sobre as escolas, se atendermos ao deveres específicos do director “ (Lopes, 2010, <http://educar.files.wordpress.com/2010/10/resumo-comunica.pdf>).

Como vimos verificando, esta nova perspectiva de gestão pública dispensa-se de produzir alterações políticas na orgânica do Ministério da Educação, bem como no correspondente sistema de administração escolar, pressupostos que seriam fundamentais na consagração de um governo mais democrático e autónomo das escolas, bem como para a realização do princípio da autonomia que o novo diploma se atreve a defender. O que não será de todo

congruente com o primado da autonomia escolar construída em torno de lideranças fortes e da governação democrática das escolas, numa procura de eficácia e eficiência que se traduza em melhores resultados escolares.

Retém-se, portanto, que com este diploma se abandona o paradigma anterior de governação das escolas, passando de um órgão colegial e democrático para um modelo unipessoal a quem aparentemente se reforça o poder para gerir e dinamizar as relações interpessoais, num processo que passa pela construção da autonomia.

Estamos, pois, perante um novo paradigma de gestão, em que a liderança emerge como a solução para os muitos problemas e desafios com que a escola se confronta quotidianamente mas que o poder político não parece acompanhar através de medidas de descentralização e de autonomia das escolas, o que é revelador do seu conservadorismo, muito longe das expectativas produzidas, sustentadas em discursos apoloéticos que defendiam que a escola, enquanto centro do sistema educativo, devia gozar de mais autonomia.

2.6- A constituição dos grandes agrupamentos

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junho, ao nível da constituição dos grandes agrupamentos, veio desencadear um processo que se vem revelando extremamente controverso, merecendo forte contestação de vários sectores, incluindo pais, professores e autarcas, os quais apresentam diversos argumentos para questionar as virtudes desta nova forma de organização. O documento expressa que o programa do XVIII Governo Constitucional define: “como um dos seus principais objectivos concretizar a universalização da frequência da educação básica e secundária de modo a que todos os alunos frequentem estabelecimentos de educação ou de formação pelo menos entre os 5 e os 18 anos de idade”. Aliás, em linha com a publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, que veio estabelecer o regime da escolaridade obrigatória em 12 anos, consagrando também a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Estabelecendo orientações com vista ao reordenamento da rede escolar, a Resolução apresenta-se estruturada em torno de três objectivos. Em primeiro lugar, adaptar a rede

escolar ao objectivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos. Em segundo lugar, adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono. Finalmente, em terceiro lugar, promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projecto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos, prosseguindo os propósitos consagrados na Constituição da República Portuguesa. Afirma ainda que:

importa, pois, prosseguir o trabalho, iniciado em 2005, de reorganização da rede escolar e de concentração de alunos em centros escolares, de forma a garantir a todos os alunos igualdade de oportunidades no acesso a espaços educativos de qualidade, promotores do sucesso escolar. Todos os alunos devem frequentar espaços dotados de refeitório, de biblioteca e de sala de informática, espaços adequados para o ensino do inglês, da música e da prática desportiva. Pretende-se, com esta resolução, garantir que todos os alunos frequentem espaços que permitam a concretização da escola a tempo inteiro e que promovam uma efectiva igualdade de oportunidades (Preâmbulo da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junho).

Determinando que as escolas do 1º ciclo do ensino básico devem funcionar com pelo menos 21 alunos, a publicação da Resolução pretende adequar os projectos educativos “ao objectivo de uma escolaridade de 12 anos e promover as condições para a criação e consolidação de unidades de gestão que integrem todos os níveis de ensino e que permitam a um aluno completar a escolaridade obrigatória no mesmo agrupamento de escolas” (idem).

Pode ler-se ainda no preâmbulo do documento que o “processo de reorganização da rede escolar deve continuar a ser realizado em articulação e negociação com os municípios envolvidos e com a Associação Nacional de Municípios Portugueses, especialmente no sentido de garantir que são asseguradas as melhores alternativas, de que é montada uma rede de transporte escolar adequada e de definir a calendarização dos encerramentos de estabelecimentos, nos termos desta resolução”.

Desta forma, com esta Resolução, pretende estabelecer-se critérios que conduzam à existência de agrupamentos verticais que incluam, sempre que possível, todos os níveis de ensino em torno de um projecto educativo mais abrangente. Para esse efeito, e nos termos da alínea g), do art.º 199º, da Constituição, o Conselho de Ministros vem estabelecer orientações para o reordenamento da rede escolar:

- visando adaptar a rede escolar ao objectivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos;
- pretendendo adequar a dimensão e condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono; e
- promovendo a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a accionar o desenvolvimento de um projecto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos.

Com a publicação desta legislação e sob os referidos princípios, procede-se à fusão de agrupamentos, os quais passam a funcionar sob uma mesma direcção e terão uma dimensão média de 1700 alunos, sendo o número limite máximo para a fusão fixado em três mil estudantes.

A Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de Junho, determina no seu número oito

que a reorganização dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas deve processar-se de forma gradual e em função das especificidades de cada agrupamento e de cada escola não agrupada, não podendo determinar: a extinção de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas que sejam os únicos existentes no respectivo município; e a criação de agrupamentos de escolas com uma dimensão desadequada ao desenvolvimento do projecto educativo.

Por outro lado, no número nove, consagra que:

- o agrupamento não deve exceder a dimensão adequada ao desenvolvimento do projecto educativo;
- uma gestão mais eficaz do agrupamento de escolas; ou
- uma melhor integração das escolas nas comunidades que servem ou na interligação do ensino e das actividades económicas, sociais, culturais e científicas.

Repare-se que o art.º 7º, do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, já contemplava a possibilidade de fusão de agrupamentos de escolas referindo que a administração pode: “constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos de escolas e escola não agrupadas”. Apontava que para fins específicos, considerando a organização da gestão do currículo e de programas, a avaliação da aprendizagem, a orientação e acompanhamento dos alunos, a avaliação, a formação e desenvolvimento profissional do pessoal docente, poder a administração educativa, por sua iniciativa ou

mesmo por proposta dos agrupamentos ou das escolas constituir unidades administrativas de maior dimensão.

Bastante curioso é o conteúdo do nº 12, da Resolução de Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de Junho, ao afirmar pretender: “Promover, através do membro do Governo responsável pela área da educação, a regulamentação a que se refere o n.º 6 do artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, estabelecendo os procedimentos de criação, alteração e extinção dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, bem como de estabelecimentos públicos de ensino”. Ora, o referido ponto do Decreto-Lei nº 75/2008, espelha que: “ observados os princípios consagrados nos números anteriores, os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de escolas são definidos em diploma próprio”, situação que paradoxalmente só viria a acontecer cento e cinquenta e dois dias depois da publicação do diploma aglutinador de agrupamentos e escolas não agrupadas, através da Portaria nº 1181/2010, de 16 de Novembro. Nesta moldura legislativa, não deixará de ser inusitado que o diploma que vem proceder à fusão dos agrupamentos e de escolas não agrupadas, data de 14 de Junho de 2010, sendo que o diploma, que define os procedimentos de criação, alteração e extinção dos mesmos estabelecimentos é posterior àquela data em cinco meses e dois dias.

Os pressupostos políticos de constituição dos vulgarmente denominados mega-agrupamentos, cruzados com as experiências que sobre esta matéria se vêm produzindo na Europa e mesmo na América não deixam de ser surpreendentes. Um artigo publicado pelo jornal Público de 19-07-2010, assinado por Clara Viana, referia que nas escolas da Finlândia “a pequena dimensão é apontada como uma das marcas genéticas de um sistema de ensino que se tem distinguido pela sua excelência”. Continuando, dava conta que em Nova Iorque, escolas de grande dimensão têm vindo a ser progressivamente substituídas por outras bastante mais pequenas, tendo o insucesso escolar diminuído muito. Acentuava que nas escolas públicas onde anteriormente se chegavam a concentrar cerca de três mil alunos, hoje não iam além dos 400, sendo que o insucesso nestas tinha descido significativamente considerando o existente em algumas das grandes escolas onde se concentravam milhares de alunos. Efectivamente, com esta medida de redução do número de alunos por organização escolar melhoraram significativamente as taxas de transição e de conclusão de estudos. Dava ainda conta a jornalista que o abandono da política de concentração de alunos estava também a ser praticado no Reino Unido. Onde antes o número de escolas com mais de dois mil alunos havia quadruplicado, estava agora a

apostar-se em edifícios de menor dimensão, bem equipados e com maior autonomia. Esta passou a ser prioridade do governo britânico, constituindo uma completa inversão do praticado nos últimos anos no Reino Unido.

Perante estes cenários internacionais, parece um paradoxo as medidas agora preconizadas para o nosso País. Só que as medidas levadas a cabo noutras latitudes são acompanhadas de outras medidas que não parecem fazer parte das políticas portuguesas. As experiências relatadas colocam o enfoque na personalização, reduzindo drasticamente a concentração de alunos e assim conferindo aos estabelecimentos de ensino uma dimensão mais humana. Mas não se ficam por fechar escolas com milhares de alunos e fazê-las substituir por unidades de menor dimensão, potenciando a personalização, enfoque considerado vital para o sucesso educativo. As mudanças têm outros contornos muito mais abrangentes, sendo acompanhadas pela introdução de novos currículos, pela fixação de um corpo docente mais qualificado e por uma maior autonomia das escolas.

Então o que leva os nossos governantes a pretender implementar medidas que se revelaram mal sucedidas noutros países e que por conseguinte foram abandonadas perante o rotundo fracasso que produziram? Naturalmente esta é uma questão que deixa qualquer um, se não intrigado, pelo menos bastante confuso. E nem o facto de em Portugal ser comum implementar com atraso experiências já abandonadas por outros, por não terem sido bem sucedidas, pode ser considerado minimamente esclarecedor.

Percebe-se, desde logo, que o aumento da dimensão se traduz numa redução do que o Estado tem que gastar com cada aluno. Mas será este o caminho? Não estaremos a abrir uma *Caixa de Pandora*?

Algumas das virtudes apontadas por responsáveis governamentais para justificar a constituição dos grandes agrupamentos defendem que esta nova forma organizativa irá facilitar a transição entre ciclos, considerando que são momentos onde os alunos apresentavam maiores dificuldades, e, por conseguinte, maior insucesso. Mas será efectivamente assim? Terão sido pesados os danos, as consequências que a implementação de tal política irá desencadear? Terão sido previstos ou avaliados os seus eventuais contornos e consequências? Ao nível dos alunos serão só mais-valias? Como ficam os docentes neste novo processo? E o papel das famílias? E as questões de territorialização?

Numa organização educativa com muitos alunos será muito mais difícil que cada um consiga ver reconhecida a sua individualidade. A relação entre pares tenderá a ser mais complicada, tornando-se difícil estabelecer amizades e relacionamentos, potenciando o

surgimento de conflitos. É que a concentração de alunos nos mesmos espaços tenderá a aumentar, e, conseqüentemente, o grau de conflitualidade latente.

Facilmente se poderá adivinhar que as relações dos professores e assistentes operacionais com os alunos vão mudar drasticamente. Sendo preciso lidar com um crescente número de crianças e jovens, com o respectivo aumento do número de alunos por turma, será possível conhecer a sua individualidade e procurar dar-lhes resposta adequada e em tempo útil? Hoje, a diversidade de situações, de problemas e ocorrências coloca desafios aos educadores sem precedentes. No futuro terão contornos exponenciais? Mais do que viver e conviver, todos poderão ter que aprender a sobreviver. É preciso não esquecer que as escolas são locais de aprendizagem, requerendo, por conseguinte, uma forte dimensão relacional que só se estabelece entre pessoas e não entre a frieza dos números.

Desde logo, a formação dos grandes agrupamentos como resultado do reordenamento da rede escolar atira para o lixo o imenso trabalho desenvolvido anteriormente, considerando o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, obrigando à elaboração de novos regulamentos internos, à eleição de novos directores e à elaboração de novos projectos educativos. Os agrupamentos existentes à luz do referido diploma, geralmente constituídos no âmbito de uma escola sede de grau de ensino mais elevado e várias escolas associadas, vulgarmente do pré-escolar e do 1º ciclo, tinham direcções e outros órgãos de gestão constituídos há apenas um ano. Conseqüentemente, elaboraram os seus documentos orientadores como o projecto educativo e o regulamento interno para um período de 4 anos. Um ano depois, deixavam simplesmente de existir. Todo o trabalho efectuado era deitado ao lixo e todo o processo teria que obrigatoriamente recomeçar sendo designados novos directores e elaborados novos projectos educativos, agora para uma mega-organização.

Se o mais recente quadro legal de gestão e administração das escolas em Portugal, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, procurava criar um contexto de estabilidade, inclusive para a liderança, e, gerar um modelo de envolvimento e parceria que invertesse os habituais índices de participação, o governo, unilateralmente, vem travar esta mudança através da publicação da Resolução do Conselho de Ministros 44/2010, de 14 de Junho, documento vago que transferia para uma Portaria publicada posteriormente a sua regulamentação.

Sem se avaliar os efeitos da implementação do Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, até porque o mesmo era de tenra idade, munidos de régua e esquadro os nossos governantes avançaram para o fecho de escolas e para a fusão de agrupamentos sem sequer ouvirem os

seus interlocutores no terreno, designadamente os municípios. A organização escola, elemento integrante da comunidade, é posta em causa e com ela a dinâmica da própria comunidade. Abruptamente, sem a participação das escolas e dos municípios a medida tinha que entrar em vigor, independentemente das melhores razões que pudesse assistir àqueles que se encontravam no terreno. A decisão emanada do Terreiro do Paço era para cumprir.

Nesta nova perspectiva organizacional, era suposto que o mega-agrupamento resultante da fusão passaria a tratar todas as escolas, independentemente do seu nível de ensino e especificidade, como se de uma entidade única se tratasse, ignorando os anteriores Projectos Educativos e construindo um completamente novo onde se revelava difícil, desde logo, perceber que lugar teriam as especificidades das escolas e agrupamentos agregados. Onde estariam as mais-valias deste processo? Seria assim que se pretendia apoiar os alunos, fosse na transição de ciclos ou em qualquer outro ano de escolaridade a vencerem as suas dificuldades?

A inquietação sob a forma de pergunta passou a reconstruir-se a todo o instante. Porque enveredaria Portugal por caminhos já experimentados e entretanto abandonados por outros países por não terem sido bem sucedidos? Seria basicamente uma medida de índole economicista? Se assim fosse, ainda que camuflada com outros argumentos, poderia permitir poupar no imediato, mas os custos que poderá acarretar foram previstos e equacionados? Como fica o processo de revitalização do interior e das suas aldeias? Como fica o relacionamento entre a escola e a comunidade? E as condições de aprendizagem dos jovens, e, conseqüentemente, da sua formação? E o clima de escola? E o futuro da nossa sociedade?

Uma decisão com este tipo de magnitude não deveria ter obedecido a outro tipo de ponderação e só depois ser aplicada, caso a caso, acompanhando a generalização dos 12 anos de escolaridade obrigatória? A pressa nunca foi boa conselheira. Desrespeitaram-se mandatos de directores e dos órgãos das escolas, entre os quais os conselhos gerais. No conselho geral têm assento pais, autarquias, estudantes (ao nível do secundário) e personalidades representativas da comunidade local, designadamente instituições, organizações e actividades de carácter económico, social, cultural e científico, para além de professores e pessoal não docente. O conselho geral tem responsabilidades relevantes. Desde a eleição do director, à aprovação e acompanhamento do projecto educativo, do regulamento interno, do plano anual de actividades, num conjunto de competências de

grande significado. De uma penada, todo o seu relevo, legislativamente consagrado, era deitado borda fora.

Efectivamente, o modelo de envolvimento e parceria que vinha sendo desenvolvido, ainda que rudimentar, era importante num país com baixos índices de participação social que importava estimular. Com esta medida de racionalização da rede escolar, o Governo trava uma mudança que era fundamental para o futuro da educação em Portugal.

Com a extinção e fusão de agrupamentos desrespeitaram-se os parceiros, designadamente os *stakeholders* que viram horas e horas de trabalho serem desperdiçados. Negligencia-se assim a estabilidade, jogam-se fora parcerias, rompe-se a confiança e desprestigia-se a liderança de escola. Com estas medidas estaremos a criar condições para a tão necessária melhoria dos resultados dos alunos? Ou, simplesmente o contrário?

Capítulo 3 – Metodologia de investigação

3.1- Introdução

Nesta parte do nosso trabalho pretendemos explicar as opções metodológicas utilizadas no decurso da investigação, explicitar as técnicas de recolha de dados e a escolha efectuada quanto aos entrevistados. Nesta medida, procuraremos responder ao questionamento do problema, procurando analisar a informação de forma criteriosa e transparente, permitindo acompanhar o raciocínio e as inferências.

3.2- Características do estudo e opções metodológicas

Os estudos de investigação têm ao longo dos anos valorizado o uso de métodos quantitativos para escrever e explicar fenómenos. Mais utilizada no campo das ciências naturais, tem como objectivo a obtenção de dados concretos e objectivos para serem tratados quantitativamente.

Por sua vez, a abordagem qualitativa ganhou o seu espaço nos últimos anos, sendo mais utilizada no campo das ciências humanas e sociais, afirmando-se como um paradigma muito recorrente em áreas como a educação e mesmo na administração de empresas, áreas onde o objecto de estudo incide sobre realidades relativas e subjectivas.

Assim, enquanto os “estudos quantitativos geralmente procuram seguir com rigor um plano previamente estabelecido (baseado em hipóteses claramente indicadas e variáveis que são objecto de definição operacional), a pesquisa qualitativa costuma ser direccionada, ao longo do seu desenvolvimento” (Neves, 1996, s/p). Recorrendo a esta metodologia pretende-se obter dados descritivos através do contacto directo e interactivo com os participantes, para, partindo da perspectiva destes, se compreender a situação que é objecto de estudo.

A opção por um ou outro paradigma, por uma ou outra metodologia aquando de um trabalho de investigação, bem como a possibilidade de conjugar os dois métodos, o que para alguns autores é sinal de complementaridade, é um exercício que terá de ter sempre em linha de conta o objecto de estudo, bem como os objectivos que o mesmo enquadra. Podendo ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos, “a investigação qualitativa possui cinco características” tal como a definiram Bogdan e Biklen (1994, p 47):

- 1- na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- 2- a investigação qualitativa é descritiva;
- 3- os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
- 4- os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
- 5- o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (Bogdan e Biklen 1994, p. 47).

Se no quadro da metodologia quantitativa se procura analisar a realidade para que os dados recolhidos sejam precisos e susceptíveis de serem medidos com precisão, a partir dos quais se procura estabelecer leis e teorias, num processo que tende a considerar a realidade independentemente do sujeito, a pesquisa qualitativa parte da análise dos dados para atingir e formular hipóteses e definir teorias. É um trabalho labiríntico, minucioso que “visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (Neves, 1996, s/p).

No papel de investigador participante que pretende compreender em profundidade a realidade a estudar, e, considerando os riscos que corremos, optámos pelo método qualitativo considerando a sua relevância no campo dos estudos organizacionais, decisão reforçada pelo relatado por Downey e Ireland (1979), citados por Neves (1996, s/p), ao considerarem que “os estudos de avaliação de características do ambiente organizacional são especialmente beneficiados em métodos qualitativos.” Considerando os objectivos do nosso estudo, a partir do qual procuramos compreender o significado que actores educativos com especiais responsabilidades conferiram ao processo de reorganização

escolar, estabelecido em torno da fusão dos agrupamentos de escolas nos concelhos “A” e “B”, é nosso propósito compreender as lógicas de acção que estiveram subjacentes aos respectivos agentes, bem como as mudanças e alterações desencadeadas pelos processos. Nesta medida, optámos por uma abordagem de cariz qualitativo, por ser a que considerámos mais adequada aos fins que procurávamos. Aliás, na esteira dos investigadores qualitativos que tentam estudar objectivamente os estados subjectivos dos seus sujeitos (Bogdan e Biklen, 1994, p.67). Insere-se, pois, este trabalho, numa abordagem descritiva e interpretativa do tipo estudo de caso múltiplo (dois casos), situando-nos em duas unidades ou sistema integrados (Stake, 1999, p.2), focalizando a investigação em situações reais, particulares e únicas, fazendo-o, contudo, de forma sistemática mas flexível.

3.3- Estudo de caso

No que concerne às formas da pesquisa qualitativa, e, considerando a existência de diferentes possibilidades, optámos pelo estudo de caso, o qual, segundo Godoy (1995, p.25) “visa ao exame detalhado de um ambiente, de um sujeito, ou de uma situação em particular. Amplamente usado em estudos de administração, tem-se tornado a modalidade preferida daqueles que procuram saber como e por que certos fenómenos acontecem”. Por outro lado, De Bruyne et al., (1975), citado por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, (1990, p.170), considera que “o estudo de caso toma por objecto um fenómeno contemporâneo situado no contexto de vida real”, o que se enquadra perfeitamente no caso vertente. Reflectir sobre a problemática, com especial interesse para a compreensão do alcance do fenómeno em questão, o estudo de caso duplo oferece a possibilidade de recolha de dados em dois contextos distintos visando descobrir convergências ou divergências entre eles, possibilitando a compreensão da problemática em dois contextos, de cuja comparação resultarão cruzamentos de perspectivas e práticas eventualmente passíveis de enquadrar um novo conhecimento.

Considerando que quase tudo por ser um caso: um indivíduo, um personagem, um curso, uma disciplina, uma organização, um sistema educativo, uma comunidade, etc., e, sendo o estudo de caso uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada

quando procuramos compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos factores, a nossa opção pareceu-nos adquirir maior consistência, circunstância que se reforçou nas palavras de Ponte (2006, p.2) quando refere que:

é uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (Ponte, 2006, p.2).

Correspondendo o estudo de caso à análise intensiva ou em profundidade de um caso, de uma situação ou de um fenómeno, Pardal e Correia (1995, p.22), consideram que:

o estudo de caso ao mesmo tempo permite compreender o particular na sua complexidade, pode abrir caminhos sobre condições muito limitadas a algumas generalizações empíricas, de validade transitória”, no âmbito do qual “o investigador pode recorrer a uma grande diversidade de técnicas, facto portanto que pode ser determinado pelo quadro teórico de que se possa ter socorrido e das hipóteses que tenha elaborado, como da especificidade da situação, ou de ambas as condições: inquérito por questionamento, entrevista, análise documental, observação determinante (...)

O estudo de caso pode então ser utilizado nas mais diversificadas situações, funcionando “sobretudo como um exemplo. Pode ser um exemplo pela negativa, mostrando um conjunto de aspectos perturbadores de uma realidade que se acreditava ser bem diferente, evidenciando como um dado programa ou situação constituem um fracasso em relação aos objectivos propostos” (Ponte, 2006, p.4); pode também ser “um exemplo pela “positiva”, mostrando como certa realidade que nunca tinha sido vista, pode afinal existir em certas condições, ou mostrando como funciona uma situação particularmente bem sucedida” (idem, pp.4-5).

O objectivo inerente ao estudo de caso é compreender o assunto em estudo e ao mesmo tempo desenvolver teorias mais genéricas a respeito do fenómeno observado. Neste tipo de investigação de natureza empírica, descrever ou explicar, relatar os factos como sucederam, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno

estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso, são objectivos nucleares do trabalho. Como se verifica, seja qual for a situação, um estudo de caso constitui uma entidade bem definida, necessariamente inserido num certo contexto, no qual importa relevar as suas "...determinantes internas, a sua história, a sua natureza, as suas propriedades próprias, bem como as influências externas, próximas e distantes, directas e indirectas que recebe do seu contexto (Ponte, 2006, p.5).

Concluimos que no estudo de caso, seja ele qual for, é sempre necessário dar particular atenção à sua história, considerando o seu desenvolvimento e ao contexto em que se concretizou, sublinhado a importância dos elementos exteriores ao mesmo, bem como a natureza social e sistémica que mais o influenciaram (Ponte, 2006, p.5).

3.4- Pertinência do estudo e problemática

A biografia pessoal do investigador principiante determinou em muito a escolha por este estudo, considerando a sua apetência pelas matérias da administração e gestão, pelas experiências de formação que detém na área, pelo seu percurso enquanto presidente de conselho executivo, director de escola e de agrupamento, e, ainda, pelos cargos que vem desempenhando ao nível dos eleitos locais. Incorporando uma necessidade interpretativa que o empirismo desse saber adquirido e as experiências profissionais realizadas ao longo dos anos só por si não garantiam, havia que procurar perceber a gestão da educação num quadro de reforma político-administrativa. Complementarmente, porque "independentemente da forma como surge um tópico, é essencial que ele seja importante e estimulante" (Bogdan e Biklen, 1994, p.85), tal é manifesto no âmbito da temática em que ousámos envolver-nos porque nos encontramos no centro de acção que decorre da referida reforma.

A temática escolhida pelo investigador foi muito influenciada pelo desempenho profissional e cívico, em cujas experiências concretas construiu muitas inquietações que requerem ser respondidas depois de focadas com um "olhar eventualmente mais revelador porque menos contaminado com os pressupostos da cultura organizacional ou profissional específica do referido contexto" (Afonso, 2005, p.49). Por outro lado, na esteira do que proclamaram Bogdan e Biklen (1994, p.47), ao considerarem que "os investigadores

qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. (...) onde as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”.

Mas não foi apenas a apetência ou a propensão para determinada área ou temática a determinar a escolha do tema a estudar. Além do posicionamento do investigador, importa também sublinhar que o assunto observa critérios de actualidade e assim pode ser útil no estabelecimento de novas dinâmicas e perspectivas. No presente caso, e num quadro de descentralização educativa, no seio da qual a mudança passará por conferir maiores níveis de autonomia às escolas e aos municípios, enquadrada em dinâmicas de territorialização que possibilitem alcançar melhores resultados educativos, propusemo-nos reflectir sobre a fusão dos agrupamentos de escolas, procurando interpretar qual é o verdadeiro alcance da medida político-administrativa e do denominado processo de reorganização da rede escolar que lhe está subjacente.

3.5- Questões orientadoras da investigação

A questão central do nosso estudo é procurar perceber até que ponto a constituição dos grandes agrupamentos terá um alcance político com novos contornos estratégicos, ou se, por outro lado, se reduzirá ao desencadear de uma maior burocratização. Assim pretendemos responder à questão: O processo de reordenamento da rede escolar, correspondente à fusão dos agrupamentos de escolas, desencadeará uma maior burocratização ou terá um alcance político mais largo?

A nossa demanda é responder à questão base interpretando o que estará subjacente à medida político-administrativa de reordenamento da rede escolar que se concretizou através da fusão de agrupamentos de escolas, conduzindo a que as estruturas que haviam procedido à eleição dos seus órgãos apenas um ano antes, vissem, subitamente, os seus mandatos interrompidos.

Num primeiro vector de estudo pretendemos analisar a forma como os actores com responsabilidades pela aplicação no terreno do reordenamento escolar perceberam este processo, para num segundo momento procurarmos ver mais longe, concretamente divisar

as lógicas de acção dos actores e agentes educativos subjacente à reconfiguração das organizações escolares de dois territórios, em detrimento dos modelos até então existentes. Será que esta forma de reorganização que conduziu à fusão de agrupamentos tem subjacentes critérios de territorialização da educação, fazendo coincidir os agrupamentos com os respectivos municípios, ou, pelo contrário, desencadeará uma maior burocratização administrativa?

Interessa-nos também compreender a percepção, o posicionamento e as lógicas de acção que os detentores de cargos nos órgãos com responsabilidades de administração e gestão dos grandes agrupamentos estão dispostos a desenvolver face às mudanças que se estão a operar. Simultaneamente, compreender qual o posicionamento do município nesta transformação, enquanto responsável político com legitimidade e capacidade para usar os recursos do território, identificando os sentidos que está a dar à sua intervenção na educação. Como afirmava Bogdan e Biklen (1994, p.70), é nossa preocupação “melhor compreender o comportamento e a experiência humanos” e “compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados”.

A escolha dos territórios “A” e “B” para realizar o nosso trabalho prende-se com o facto de pretendermos perceber como decorreu o processo de fusão de agrupamentos em dois concelhos de diferentes direcções regionais de educação, designadamente se os fenómenos ocorridos em um e outro lados apresentavam semelhanças, ou se, pelo contrário, denotavam diferenças assinaláveis. Não obstante, considerámos ainda aspectos como:

- a situação geográfica dos concelhos “A” e “B” ser próxima do local de residência e de investigação, não sendo assim um obstáculo com o avolumar dos encargos financeiros daí decorrentes;
- a disponibilidade manifestada pelos seus responsáveis escolares e autárquicos para permitirem o acesso ao investigador, situação esta que se veio a alterar no concelho “A” com a posterior declaração de indisponibilidade por parte do respectivo responsável autárquico.

3.6- O contexto de estudo e amostra

O estudo foi realizado em dois concelhos, um pertencente à DRE “A” e outro pertencente à DRE “B”. Os actores constantes do estudo foram os anteriores directores dos agrupamentos e de escola secundária e actuais presidentes das CAP's; os anteriores directores dos agrupamentos e agora vogais das CAP's; os anteriores presidentes dos conselhos gerais e os actuais presidentes dos conselhos gerais transitórios, os anteriores e actuais coordenadores dos departamentos de línguas, actuais coordenadores de estabelecimento e elementos das autarquias, nomeadamente com responsabilidades na educação.

Quanto à dimensão da amostra consideramos que os sujeitos sociais escolhidos se revelaram representativos da população em pesquisa, pois nesta metodologia o critério fundamental não é o quantitativo, mas sua possibilidade de penetrar nos estados subjectivos dos informantes. O mesmo é dizer:

que o pesquisador seja capaz de compreender o objecto de estudo, identificando e analisando dados não mensuráveis: sentimentos, sensações, percepções, pensamentos, intenções, comportamentos passados, entendimento de razões, significados e motivações de um determinado grupo de indivíduos em relação a um problema específico” (Carvalho, 2006 s/p, <http://designinterativo.blogspot.pt/2006/08/amostragem-na-pesquisa-qualitativa.html>).

Demos todas as garantias aos entrevistados sobre o total sigilo das suas declarações, procurando ao longo da transcrição das entrevistas não avançar com quaisquer tipo de elementos que os pudessem, de alguma forma, identificar. O conteúdo das entrevistas encontra-se em documento digital anexo ao trabalho, identificadas com Anexos 3 e 4, correspondendo aos concelhos “A” e “B”, respectivamente.

3.7- A entrevista

A técnica que utilizámos na recolha de dados para a nossa pesquisa foi a entrevista. Foram efectuadas 13 entrevistas cujo objectivo era compreender e interpretar os dados recolhidos nos dois contextos educativos.

Perspectivando a obtenção de informação para análise sobre as várias dimensões do tema a estudar, decidimo-nos pela realização de entrevistas aos sujeitos considerando-as adequadas para podermos obter informações individualizadas e dessa forma compreender o que valorizam na sua acção quotidiana e que alegações verbalizam para justificar os respectivos procedimentos. Segundo Ludke e André (1986), a entrevista é um dos instrumentos essenciais para a obtenção de dados em ciências sociais. Considerando esta metodologia na obtenção de dados, é importante ter em atenção o que diz respeito à interacção, pois existe uma influência recíproca entre o entrevistador e os entrevistados. Num processo de investigação, e, independentemente de se ter domínio sobre aquilo que se procura encontrar, muito do êxito inerente à realização de entrevistas encontra-se associado à experiência de campo que é detida pelo investigador, designadamente na forma como se formulam as perguntas. A este propósito o pesquisador deve preocupar-se em:

encontrar a melhor maneira de formular as perguntas, ser capaz de avaliar o grau de indução da resposta contido numa dada questão, ter algum controle das expressões corporais (evitando o máximo possível gestos de aprovação, rejeição, desconfiança, dúvida, entre outros), são competências que só se constroem na reflexão suscitada pelas leituras e pelo exercício de trabalhos dessa natureza (Duarte, 2002, pp.139-154).

O papel que o investigador assume num estudo de carácter qualitativo é muito importante. Se é ele o elemento responsável pela recolha, validação e fiabilidade dos dados recolhidos, é também da sua sensibilidade, conhecimento e experiência que depende o tratamento e interpretação dos mesmos. Nesta perspectiva, Bruce W. Tuckman (2000), citado por Afonso (2006, pp.125-126), destacou o papel dos investigadores afirmando que eles são os:

profissionais que lidam com os saberes é, nestes termos, exigível uma atitude científica que assente nos pressupostos referidos e, bem assim, numa atitude pedagógica dimensionada pelas prerrogativas humanas da liberdade, autonomia de acção e responsabilidade, como correlato das mesmas. Isto significa que uma

pedagogia activa, centrada no processo de desenvolvimento, exige a investigação do saber e não a rotineira cópia da informação. A repetição dos saberes deve dar lugar à construção do saber. Por outro lado, não há saber desligado do seu contexto, e a sua compreensão e aplicação requerem uma estreita articulação com todas as formas possíveis de saber.

Na óptica de Ludke e André (1986, p.36), “quase todos os autores, ao tratar da entrevista, acabam por reconhecer que ela ultrapassa os limites da técnica, dependendo em grande parte das qualidades e habilidades do entrevistador”.

Por sua vez, Brandão (2000, p.8), considera que a entrevista é um trabalho sensível que "reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objectivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a reflectir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado", para além de considerar muito importantes o ritmo e expressões gestuais que o entrevistado for debitando ao longo do processo de entrevista, tarefa esta que requer experiência, tempo e muito esforço por parte do pesquisador.

Já Pardal e Correia (1995, p.64), afirmavam que “ (...) a entrevista possibilita a obtenção de uma informação (...) rica; paralelamente, não exige um informante alfabetizado (...). [Contudo,] a limitação de recolha de informação sobre assuntos delicados e a fraca possibilidade de aplicação a grandes universos [são algumas das suas desvantagens]” .

Biggs (1986), citado por Bogdan e Biklen (1994, p.136), refere a este propósito que as boas entrevistas se caracterizam pelo facto de os indivíduos estarem à vontade e falarem livremente dos seus pontos de vista. Por outro lado, em todas as entrevistas, o investigador deve colocar questões que exijam alguma exploração de ideias. Como referiram Bogdan e Biklen (1994, p.136):

o entrevistador qualitativo no campo de trabalho consiste em evitar, tanto quanto possível, perguntas que possam ser respondidas com “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração.

A opção pela realização da entrevista semi-estruturada, a qual se desenvolve a partir de um esquema inicial sem contudo implicar a sua aplicação de forma rígida, antes rigorosa, foi também determinada pelo facto de se tratar de um instrumento que foi considerado o mais adequado às pessoas a contactar e à especificidade das informações a recolher. Como sustentavam Bogdan e Biklen (1994, p.135), “nas entrevistas semi-estruturadas fica-se com

a certeza de se obter dados comparáveis entre vários sujeitos”, sendo que “a informação é cumulativa, isto é, cada entrevista determina e liga-se à seguinte. O que conta é o que se retira do estudo completo” (idem, p.136). Já Pardal e Correia (1995, p.65) consideraram que este tipo de entrevista:

nem é inteiramente livre e aberta – comunicação, entrevistador e entrevistado, com carácter informal - nem orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas à priori. (...) o entrevistador possui um referencial de perguntas – guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião (...)

Por sua vez, Triviños (1987, p.146), referindo-se à entrevista semi-estruturada, caracterizava-a como:

aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Assim, no concelho “A” procedemos à elaboração e aplicação de entrevistas ao ex-director da ES e actual presidente da comissão administrativa provisória (CAP), à vogal da CAP (ex-directora de um agrupamento com sede numa EBI), à coordenadora de estabelecimento (ex-directora do outro agrupamento com sede na EB2.3), à presidente do conselho geral transitório (ex-presidente do conselho geral da ES), à ex-presidente do conselho geral do agrupamento sediado na EBI, à coordenadora do departamento de línguas, a qual continua a desempenhar as funções que já tinha no anterior modelo organizativo. Revelou-se impossível realizar a entrevista ao representante da autarquia, pese o facto dos inúmeros contactos e tentativas efectuadas.

No concelho “B” procedemos à elaboração e aplicação de entrevistas ao ex-director do agrupamento com ES e actual presidente da comissão administrativa provisória (CAP), ao vogal da CAP (ex-director do outro agrupamento com sede na EBI), à coordenadora de estabelecimento (ex-subdirectora do agrupamento sediado na EBI), à presidente do conselho geral transitório (ex-presidente do conselho geral sediado no agrupamento com escola secundária), à ex-presidente do conselho geral sediado na EBI, à coordenadora do departamento de línguas, a qual continua a desempenhar as funções que já tinha no anterior

modelo organizativo e ao representante da autarquia, na qualidade de chefe de gabinete da presidência do município.

A aplicação das entrevistas nos dois concelhos foi efectuada procurando garantir a imparcialidade do observador e de modo a não ser visto “como uma pessoa que representa determinada corrente de opinião e determinados interesses” (Bogdan e Biklen, 1984, p.86), bem como criando as condições para que os entrevistados se sentissem à vontade para falar despreocupadamente. As entrevistas foram realizadas por duas pessoas com base num guião (anexo 1), tendo havido a preocupação de os entrevistadores estarem bem sintonizados com os objectivos das questões guia.

3.8- O guião da entrevista

Concluída a revisão bibliográfica alinhada com a definição da problemática e dos objectivos da investigação, elaborámos o guião da entrevista que se encontra em anexo (anexo 1), estruturado em 16 questões chave e duas sub-questões que procuram precisar a recolha de dados.

As primeiras duas questões são efectuadas com o objectivo de obter dados caracterizadores da amostra seleccionada, garantindo, obviamente, o seu anonimato. A terceira questão visa perceber a interpretação que os participantes fazem do processo de fusão, e, particularmente, do seu contexto educativo. Na quarta questão pretendemos compreender quais as razões identificadas no processo pelos entrevistados e que pressupostos estariam subjacentes ao mesmo, quer genericamente, quer nas suas especificidades territoriais, sendo que a quinta tem o propósito de identificar as opiniões dos participantes quanto à eventualidade da existência de outro tipo de dinâmicas.

Com a sexta questão e sexta, alínea a, pretendemos perceber as acções dos entrevistados, enquanto membros de diferentes órgãos, perante o processo de reordenamento escolar e compreender os procedimentos que levaram à comunicação do processo.

Na sétima questão desejamos identificar a capacidade de decisão dos participantes, ante a deliberação político-administrativa, e, na oitava e oitava alínea a, interpretar como foi percebida a constituição da CAP e quais as dificuldades detectadas.

Na nona, décima e décima primeira questão desejamos compreender a leitura que os entrevistados fazem de não terem sido ouvidos os vários órgãos, quais os conflitos que daí emergiram e que leitura fazem os participantes dos órgãos constituídos há tão pouco tempo terem sido dissolvidos.

Com a décima segunda questão pretendemos perceber quais as implicações que os entrevistados consideram existir, tendo em conta o funcionamento do grande agrupamento, designadamente se vêm vantagens em tal processo.

Com a décima terceira questão desejamos que os entrevistados identifiquem eventuais alterações de procedimentos ao nível da gestão, tendo em conta a situação que antecedeu a agregação de agrupamentos.

Com a décima quarta questão queríamos perceber como ficaram os procedimentos comunicacionais entre a escola sede do agrupamento e os restantes estabelecimentos de ensino, e, com a décima quinta questão perceber se o novo desenho organizacional teria implicações ao nível da qualidade pedagógica oferecida pelas escolas.

Por fim, com a décima sexta questão, pretendemos obter uma apreciação sobre eventuais alterações no processo ensino aprendizagem que fossem indutores de novas dinâmicas educativas que visem a modernização das organizações escolares, e, dessa forma, confirmem maior qualidade ao sistema educativo português.

Depois da validação do guião da entrevista, na sequência da realização de um pré-teste a um docente, director de um outro agrupamento de escolas, este foi aplicado à amostra seleccionada. Permitindo uma abordagem prévia à adequação da metodologia de investigação, o pré-teste revelou-se uma actividade fundamental para a elaboração da versão definitiva, possibilitando-nos introduzir maior clareza e objectividade em duas questões da entrevista, processo que nos conferiu a confiança necessária para a correspondente aplicação aos entrevistados.

3.9- Procedimentos adoptados para a recolha de dados

Considerando os objectivos a atingir como este trabalho, a metodologia inerente à recolha de dados enquadrou o uso de técnicas documentais e não documentais. No âmbito da primeira técnica compulsámos e analisámos diversas obras publicadas, artigos científicos

impressos e electrónicos, dissertações de mestrados e doutoramentos, bem como de outras publicações relacionadas com o assunto objecto de estudo. Quanto à técnica não documental, recorreremos à entrevista semi-estruturada, instrumento principal utilizado cuja informação recolhida traduziu o cerne da investigação, tendo como foco a natureza do nosso estudo.

Os momentos para a realização das entrevistas foram acordados previamente com os participantes, tendo decorrido nas instalações dos vários estabelecimentos de ensino onde os mesmos se encontravam a desenvolver as suas actividades, com excepção do elemento do município do concelho “B”, cuja entrevista se realizou na câmara municipal. O conteúdo das entrevistas foi gravado, após obtenção da necessária autorização dos entrevistados e na sequência de explicação aos mesmos dos objectivos que se pretendiam alcançar com o estudo e sobre a forma de tratamento das mesmas. Cada entrevista demorou cerca de 30 e 50 minutos, tendo todos os participantes demonstrado interesse em participar na investigação.

O nosso estudo obedeceu, numa primeira fase, à realização de uma pesquisa bibliográfica que nos ofereceu um maior domínio dos aspectos relacionados com o nosso estudo. Já numa segunda fase procedemos à elaboração do instrumento de recolha de dados, designadamente do guião da entrevista. Feita a validação do instrumento, passou-se à correspondente aplicação para podermos recolher os respectivos dados. Recolhidos os dados, estes foram analisados e interpretados, tendo sido de seguida efectuadas as respectivas considerações finais.

3.10- Organização da análise dos dados

Nesta fase do nosso trabalho procuraremos entender e apontar as percepções, as reflexões e as incorporações que os entrevistados fazem do processo de fusão dos agrupamentos de escolas.

Realizadas as entrevistas, passámos ao tratamento das informações recolhidas, procurando ser o mais real possível acerca do que foi relatado pelos participantes. Começámos por identificar os respectivos entrevistados com as letras “A” ou “B”, consoante fossem elementos de um ou outro concelho. Depois, associámos-lhe a letra E, seguido de um

número árabe para identificar o número da entrevista, seguida do anterior e actual cargo que cada um desempenha na respectiva organização. Exemplificando: A-E1-xPCGES-PCGT; B-E3-exDEBI-VCAP.

Objectivando o tratamento dos dados obtidos através da aplicação das entrevistas, procedemos à elaboração de quadros, considerando a análise de conteúdo das mesmas.

Considerámos três dimensões no nosso estudo: **Antes da Constituição do Agrupamento, Durante o Processo de Constituição do Agrupamento e Depois da Constituição do Agrupamento**. Por sua vez, cada dimensão possui várias categorias de análise, tendo estas diferentes subcategorias de que daremos conta mais à frente.

O que pretendemos efectivamente com este modelo é a confrontação das ideias e das perspectivas dos vários actores responsáveis pela implementação do processo de fusão dos agrupamentos de escolas com as perspectivas e os estudos protagonizados por vários autores de referência consultados, para além da incorporação das nossas próprias reflexões.

3.11- Fiabilidade e validade do estudo

Sendo o objectivo da investigação qualitativa uma compreensão mais profunda dos problemas, investigando o que está por trás dos mesmos, atitudes e mesmo convicções, não há tanto a preocupação com a generalização dos resultados ou mesmo com a dimensão das amostras. No que concerne à questão da validade e fiabilidade, a metodologia qualitativa é consistente desde que sejam rigorosamente identificados os sujeitos e os métodos de recolha e análise da informação recolhida, sendo distinta do que se passa na investigação quantitativa. Assim sendo, a qualidade (fiabilidade e validade) depende, praticamente na totalidade, da sensibilidade, integridade e conhecimento do investigador. Não obstante, e para procurar garantir maior fiabilidade do estudo, escolhemos participantes que detinham e continuam a deter cargos de administração e gestão nas organizações educativas, logo, profundos conhecedores das realidades dos dois territórios educativos. Noutra perspectiva, a fiabilidade dos dados recolhidos foi assegurada pelo registo digital das entrevistas, conseguindo-se, assim, obter informação mais expedita e espontânea, proporcionando um diálogo aberto, informal e empático entre entrevistador e entrevistado.

3.12- Limitações do estudo

Não temos a pretensão de que os resultados do nosso estudo particular sejam susceptíveis de generalização, independentemente dos contextos e respectivos sujeitos. O nosso objectivo passa por descrever e explicar os casos concretos e tentar lançar uma compreensão sobre os mesmos. A nossa preocupação segue na esteira do postulado por Bogdan e Biklen (1994, pp.69-70), ao afirmarem que:

nos estudos qualitativos os investigadores preocupam-se com a abrangência dos seus dados. A garantia é entendida mais como uma correspondência entre os dados que são registados e aquilo que de facto se passa no local de estudo do que como uma consistência literal entre diferentes observações (Bogdan e Biklen 1994, pp.69-70).

Assim, a delimitação do nosso estudo deixa perceber que não será nosso objectivo proceder a generalizações que sejam extensíveis ao restante território português, como expressámos anteriormente. Consideramos, porém, que outros contextos e outros sujeitos podem encontrar correspondência nos dados por nós recolhidos. O mesmo é dizer que a partir dos dados obtidos neste estudo se poderá desenhar uma perspectiva sobre o que esteve na génese da fusão dos agrupamentos de escolas e nas dinâmicas de representação que foram incorporadas no âmbito do respectivo processo pelos respectivos agentes e actores.

Capítulo 4 - Apresentação e Análise dos Dados

A coberto da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junho, foi desencadeado um processo que consagra uma nova forma de organização escolar, definindo como um dos seus principais vectores no respectivo preâmbulo: "...concretizar a universalização da frequência da educação básica e secundária de modo a que todos os alunos frequentem estabelecimentos de educação ou de formação pelo menos entre os 5 e os 18 anos de idade". Este documento legislativo segue na esteira da publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, a qual estabeleceu o regime da escolaridade obrigatória em 12 anos, sublinhando a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Neste enquadramento, o reordenamento da rede escolar estabelecido pelo diploma acima referido funda-se em torno de três grandes objectivos:

- adaptar a rede escolar ao objectivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos;
 - adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono;
 - promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projecto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos (preâmbulo da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junho).
- Como consequência, aponta-se para a constituição de agrupamentos que incluam todos os níveis de ensino, cuja perspectiva organizacional resultante da fusão envolverá todas as escolas do espectro concelhio, independentemente do seu nível de ensino e especificidades, como se de uma entidade única se tratasse, legitimada em torno de um projecto educativo comum.

Importa sublinhar que o impacto desta nova medida legislativa e do consequente reordenamento da rede escolar, atira literalmente para o lixo o imenso trabalho desenvolvido nos agrupamentos à luz do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, rasgando todos os procedimentos que sustentaram a eleição dos directores, a constituição dos conselhos gerais e dos conselhos pedagógicos no ano de 2009, e, consequentemente, o trabalho que vinha sendo desenvolvido nos agrupamentos, internamente, ao nível das estruturas de orientação educativa, e, externamente, com vários parceiros e entidades. Efectivamente, os agrupamentos existentes à luz do referido diploma que tinham direcções

e outros órgãos de gestão constituídos há apenas um ano, que elaboraram os seus documentos orientadores: projecto educativo, projecto curricular e o regulamento interno para um período de 4 anos, deixaram simplesmente de existir por força da aplicação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junho.

Não obstante a escola continuar a ser a entidade que detém o monopólio do ensino sistematizado no nosso país, concebida para garantir a educação de toda uma sociedade, cabendo-lhe assegurar que sejam promovidos os saberes estruturais que esta considera fundamentais para a coesão e perpetuação das gerações; não obstante a promoção de uma educação de qualidade ser por ventura a via mais segura para combater os problemas de competitividade da economia nacional decorrentes do grave défice educativo, o Estado persiste em desenhar reformas a régua e esquadro a partir do Terreiro do Paço, desconsiderando literalmente as idiossincrasias locais, e, por consequência, desencadeando consequências ainda não avaliadas, teimando num quadro em que:

A opção pelo centralismo e uniformidade cria obstáculos à qualidade do ensino. Asfixia a criatividade das escolas, conduz ao desperdício de tempo na acomodação das constantes alterações legislativas ao serviço do conceito de revolução educativa permanente e dificulta a criação de dispositivos organizacionais adaptados às necessidades locais (Marques, 2010, s/p).

É com base nesta premissa estrutural que o nosso trabalho se vem desenvolvendo, num quadro de mudança de paradigma educativo, ou pelo menos num contexto que reclama a necessidade de mudança da moldura tradicional que enforma o modelo educacional português, cujos resultados se revelam manifestamente insatisfatórios perante os desafios externos que há muito vêm impregnando o nosso país e nos colocam em situação desconfortável, considerando os nossos parceiros europeus e mundiais e atendendo às novas demandas.

Por outro lado, considerando as directrizes plasmadas na Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junho, relativa ao reordenamento da rede escolar, estamos a procurar compreender e mesmo conjecturar o potencial impacto de tais medidas nas dimensões territoriais em estudo.

Realizámos o nosso estudo em dois concelhos pertencentes a diferentes Direcções Regionais de Educação. Um na região da Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo, que denominámos de “A” – DRE ”A” e outro no âmbito da Direcção Regional de

Educação do Centro, que denominámos de “B” – DRE ”B”. As dimensões e características dos respectivos concelhos ditaram que no concelho “A” o processo de fusão englobasse dois agrupamentos e uma escola secundária e no concelho “B” fossem agregados dois agrupamentos que haviam sido constituídos no ano de 2009, na sequência do Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril.

O Concelho “A” tem uma área de cerca de 127 km² numa paisagem marcada por superfícies elevadas e agrestes, a norte, pontificando colinas e até extensas planícies mais a sul onde emergem solos férteis e abundantes recursos hídricos. Tem uma população de cerca de 14.500 habitantes que se dedica predominantemente ao sector secundário, com incidência nos têxteis e curtumes, cuja componente industrial se encontra em decadência afectada pela crise generalizada da economia.

O Concelho “B” tem uma área de cerca de 130 km², sobressaindo uma paisagem acidentada a norte e a sul, apresentando ao centro uma bacia fértil que acolhe a sede do concelho. Neste município, que tem uma população residente de cerca de 13.000 habitantes, vem-se verificando a decadência do sector primário, assistindo-se, sucessivamente, à intensificação do sector terciário.

Em ambos os casos estamos perante concelhos em que os estabelecimentos escolares que foram agrupados, na sequência da publicação da medida legislativa, tinham alguma auto-estima e apostavam na afirmação das suas particularidades como marca identitária, considerando fortemente o trabalho que vinham realizando, o qual se traduzia na obtenção de resultados escolares positivos ou mesmo muito positivos.

Neste enquadramento, o presente capítulo tem como objectivo apresentar a informação recolhida, decorrendo a correspondente análise das questões de investigação, procurando obter respostas para as interrogações sobre as razões subjacentes à constituição dos agrupamentos, obtidas a partir das entrevistas com os actores no terreno. O universo de entrevistados nos dois concelhos foi constituído pelos ex-directores dos estabelecimentos educativos alvo de fusão, pelos ex-presidentes dos conselhos gerais, pelo actual presidente e pelo vogal da CAP, pelos actuais coordenadores de estabelecimento, pelos coordenadores dos departamentos de línguas e pelo representante da autarquia com responsabilidades na educação, considerando a relevância destes protagonistas na implementação dos preceitos expressos no corpo legislativo. Todavia, neste particular, e, mesmo após diversas tentativas, revelou-se completamente impossível entrevistar o representante da autarquia do concelho “A”, o qual a certa altura deixou de se mostrar disponível para tal efeito.

O tratamento da informação recolhida durante o processo de investigação foi efectuado recorrendo à análise de conteúdo, a qual, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.47), pode ser caracterizada como a tentativa de compreensão pormenorizada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados e não a mera produção de itens quantitativos de características ou comportamentos. Ganha densidade esta metodologia partindo da análise dos dados para atingir e formular hipóteses e avançar na teorização revelando ideias do labirinto de informação.

Na verdade, após a transcrição das entrevistas sucedeu-se um trabalho de leituras repetidas das mesmas, cujo objectivo era aproximar-nos da informação recolhida, e, de seguida, reunirmos melhores condições para manusearmos os dados obtidos. Decorrente deste trabalho, podemos efectuar uma análise mais fina das dimensões, categorias e subcategorias, objectivando a análise dos respectivos dados. Este método, segundo Neves (1996, s/p), citando Downey e Ireland, (1979), assume particular relevância na área dos estudos de ambiente organizacional, razão pela qual o escolhemos para procurar compreender qual a aceção que os actores educativos, com especiais responsabilidades na implementação da reorganização escolar decorrente da fusão dos agrupamentos de escolas nos dois concelhos, incorporavam.

Perante esta moldura e visando uma melhor compreensão do fenómeno, o trabalho analítico foi estruturado tendo por base três dimensões: antes da constituição do agrupamento; durante o processo de constituição do agrupamento e depois do processo de constituição do agrupamento, levando em linha de conta as questões da investigação e o conteúdo das entrevistas efectuadas. Fazem parte da primeira dimensão **Antes da Constituição do Agrupamento**, as categorias: i) razões de constituição do agrupamento; ii) comunicação da constituição do agrupamento e da CAP (comissão administrativa provisória) e iii) posicionamento dos órgãos e entidades. A segunda dimensão, **Durante o Processo de Constituição do Agrupamento**, divide-se nas categorias: iv) constituição da CAP; v) constituição do CGT; vi) designação de coordenadores de departamento e vii) composição do conselho pedagógico. A terceira e última dimensão, **Depois do Processo de Constituição do Agrupamento**, enquadra as categorias: viii) vantagens e oportunidades e ix) inconvenientes e constrangimentos.

As categorias da dimensão, **Antes da Constituição do Agrupamento**, (razões de constituição do agrupamento, comunicação da constituição do agrupamento e da CAP e

posicionamento dos órgãos e entidades), consagram os aspectos processuais que decorreram da publicação da legislação de reordenamento da rede educativa, sublinhando a incorporação pelos actores das consequentes medidas. As categorias da dimensão, **Durante o Processo de Constituição do Agrupamento**, (constituição da CAP, constituição do CGT (conselho geral transitório), designação de coordenadores de departamento e composição do conselho pedagógico), relevam os procedimentos adoptados em cada concelho para colocar em marcha a mudança no âmbito das estruturas de administração e gestão e de orientação educativa. Por fim, as categorias da dimensão, **Depois do Processo de Constituição do Agrupamento** (vantagens e oportunidades e inconvenientes e constrangimentos), associam a interpretação, a compreensão das perspectivas e consequências que os actores responsáveis pela implementação das mudanças identificam no novo quadro organizativo.

Tendo como pano de fundo este âmbito legislativo que estabelece um novo enquadramento organizacional para todo o território nacional, ganha particularidade nos dois concelhos alvo do nosso estudo, ainda que sem preocupações de generalização, não obstante poderem ser tiradas ilações para outros locais. Assim, lançámos a questão: O processo de reordenamento da rede escolar, correspondente à fusão dos agrupamentos de escolas, desencadeará uma maior burocratização ou terá um alcance político mais largo?

Importava interpretar se a concepção do novo modelo administrativo estaria associado a novas dinâmicas educativas territoriais, ou se, pelo contrário, os constrangimentos decorrentes da aplicação do novo formato organizacional acabariam por redundar num aumento do processo burocrático-administrativo.

O nosso ponto de partida foi a questão de base enunciada anteriormente, à qual foram associadas algumas questões orientadoras mais específicas derivadas da primeira. Porém, após a transcrição e leitura das entrevistas entendemos acrescentar umas tantas derivadas. Teria o processo de reordenamento da rede educativa sido planificado ou pré-determinado pela conjuntura económica e política? Como que é que o processo foi gerido e interpretado pelos actores locais? Foram as dinâmicas locais tidas em conta pelo poder central?

Com efeito, considerámos três dimensões e as respectivas categorias constantes do quadro seguinte:

Quadro 1

Estrutura das informações

Dimensões	Categorias
1. Antes da Constituição do Agrupamento	1.1. Razões de Constituição do Agrupamento 1.2. Comunicação da Constituição do Agrupamento e da CAP 1.3. Posicionamento dos Órgãos e Entidades.
2. Durante o Processo de Constituição do Agrupamento	2.1. Constituição da CAP 2.2. Constituição do CGT 2.3. Designação de Coordenadores de Departamento 2.4. Composição do Conselho Pedagógico
3. Depois do Processo de Constituição do Agrupamento	3.1. Vantagens 3.2. Oportunidades 3.3. Inconvenientes 3.4. Constrangimentos

A dissecação dos resultados obtidos através da análise de conteúdo das considerações críticas dos entrevistados deverá permitir desvendar o porquê da razão da constituição de novos agrupamentos, designadamente até que ponto o fenómeno desencadeará uma maior burocratização político-administrativa ou se é passível de se descortinar uma nova estratégia político-pedagógica, concretamente em termos de territorialização da educação. Concomitantemente, compreender a percepção, o posicionamento, as dinâmicas e lógicas de acção dos actores locais com responsabilidades de aplicação do novo modelo. Neste quadro, interpretar também o posicionamento do município enquanto responsável com legitimidade para usar os recursos do território e qual a orientação que está a ter a sua intervenção na educação. Tendo, contudo, como referência as orientações plasmadas na Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de Junho, que visava garantir três objectivos: adaptara rede escolar ao objectivo de uma escolaridade de 12 anos; adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao

abandono; promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projecto educativo comum.

Decorrentes de cada categoria seleccionámos, respectivamente, um conjunto de subcategorias com o intuito de desenvolver uma análise mais minuciosa e apurada das afirmações proferidas pelos entrevistados.

Para permitir mais fácil leitura dos dados transcritos, estabelecemos a correspondência entre os entrevistados e as respectivas entrevistas, atribuindo a seguinte identificação ao respectivo material:

Quadro 2

Correspondência entre entrevistas e entrevistados

Concelho A:
A-E1-exPCGES-PCGT – ex-Presidente do Conselho Geral da Escola Secundária - Presidente do Conselho Geral Transitório.
A-E2-exDEB2.3-CE – ex-Directora do Agrupamento com sede na Escola Básica 2.3 - Coordenadora de Estabelecimento.
A-E3-exDEBI-VCAP – ex-Directora da Escola EBI - Vogal da CAP.
A-E4-exPCGEBI – ex-Presidente do Conselho Geral do Agrupamento com sede na EBI.
A-E5-CDL – ex e actual Coordenadora do Departamento de Línguas.
A-E6-exDES-PCAP - ex-Director da Escola Secundária -Presidente da CAP.

Concelho B:
B-E1-exD-PCAP – ex-Director do Agrupamento com sede na Escola Secundária - Presidente da CAP.
B-E2-RA – Representante da Autarquia.
B-E3-exDEBI-VCAP – ex-Director do Agrupamento com sede na EBI - Vogal da CAP.

B-E4-exPCGES-PCGT – ex-Presidente do Conselho Geral com sede na Escola Secundária - Presidente do Conselho Geral Transitório.
B-E5-CDL – ex e actual Coordenadora do Departamento de Línguas.
B-E6-exS-CEstEBI – ex-Subdirectora do Agrupamento com sede na EBI e agora Coordenadora de Estabelecimento da EBI.
B-E7-exPCGEBI – ex-Presidente do Conselho Geral do Agrupamento com sedena EBI.

4.1- Antes da constituição do agrupamento

Tendo em vista melhor analisar esta dimensão, vamos procurar interpretar até que ponto os agentes com a responsabilidade pela implementação da medida política preconizada na legislação, a qual introduz o reordenamento da rede escolar, a interpretam e acolhem como uma estratégia mobilizadora para a mudança, pressuposto que, em primeira análise, passaria por perceber qual o eco da perspectiva política junto dos actores, a caracterização e validação dos processos de comunicação da constituição dos novos agrupamentos e quais as lógicas e dinâmicas de acção local.

4.1.1- Razões de constituição do agrupamento

Para interpretar a primeira categoria acima indicada vamos analisar as subcategorias: económicas, organizacionais e dinâmicas educativas, pretendendo compreender o acolhimento que os protagonistas a quem compete liderar a aplicação directa da legislação fazem desta medida legislativa, designadamente se a mesma comporta uma ideia mobilizadora, uma visão estratégica para a educação, ou se, pelo contrário, a leitura feita segue em sentido oposto.

No âmbito das razões que estarão subjacentes à constituição dos grandes agrupamentos assumem capital importância os contornos inerentes ao envolvimento dos responsáveis

pela implementação do processo, pelo colocar em marcha as decisões políticas enunciadas, garantindo a aplicação de um novo modelo. Saber até que ponto estavam, eles próprios, sintonizados com as ideias força inerentes à decisão política, ou se, pelo contrário, descortinavam outro tipo de premissas nos documentos formal-legais, pois, como referia Whitaker (1999, p.38), “o desafio colocado a quem administra escolas é a defesa de uma consciência de desenvolvimentos globais, e, em simultâneo, uma especial atenção para com o local e o imediato”.

Decorrente da exportação dos dados das entrevistas efectuadas construímos o seguinte quadro englobando as respectivas categorias:

Quadro 3

Análise categorial - Razões da constituição do agrupamento

Subcategorias: económicas, organizacionais e dinâmicas educativas

Económicas	<p><i>-Penso que foram financeiras, principalmente isso, e portanto sem qualquer interesse pedagógico (A-E1-exPCGES-PCGT)</i></p> <p><i>-Infelizmente o que salta à vista é uma razão economicista... (A-E2-exDEB2.3-CE)</i></p> <p><i>-As razões subjacentes são de ordem economicista (A-E3-exDEBI-VCAP).</i></p> <p><i>-Eu penso que isso tem a ver com a economia, economia de recursos... (A-E4-exPCGEBI).</i></p> <hr/> <p><i>-Atrás do processo de fusão dos agrupamentos estão essencialmente questões economicistas (B-E1-exD-PCAP).</i></p> <p><i>-Penso que todos nós vimos [...] as razões são de ordem financeira... (B-E2-RA).</i></p> <p><i>-Não consigo descortinar outras razões, [...] que não fossem questões meramente financeiras e economicistas, neste caso concreto (B-E3-exDEBI-VCAP).</i></p> <p><i>-Económicas, económicas (B-E4-exPCGES-PCGT).</i></p> <p><i>-Eu acho, que sem dúvida, foi o aspecto económico (B-E5-CDL).</i></p> <p><i>-Para mim meramente economicistas, poupar... (B-E6-exS-CEstEBI).</i></p> <p><i>-Essa fusão foi feita apenas com o intuito de diminuir custos... (B-E7-exPCGEBI).</i></p>
Organizacionais	<p><i>-Todos os instrumentos que nós tínhamos de autonomia da escola e de um território educativo foram postos em causa (A-E1-exPCGES-PCGT).</i></p> <p><i>-(...) esta escola agrupou com a escola secundária da sede do concelho. Na mesma terra se calhar faria sentido, numa perspectiva vertical, mas não entendo o agrupar com a EBI (A-E2-exDEB2.3-CE).</i></p> <p><i>-E isto tem tudo a ver com as obras do centro escolar [...] há rivalidades políticas (A-E3-exDEBI-VCAP).</i></p> <hr/> <p><i>(...) estou convencido que infelizmente que isso irá ter efeitos em termos de redução de pessoal... (B-E1-exD-PCAP).</i></p> <p><i>-A carta educativa apontava a manutenção dos dois agrupamentos. [...] a DRE “B” já não está muito preocupada com a carta educativa... (B-E2-RA).</i></p>
Dinâmicas Educativas	<p><i>-Mais uma vez até não me choca esta fusão, choca-me esta pressa e esta urgência, em que houve consequências concretas (A-E1-exPCGES-PCGT).</i></p> <p><i>-Penso que será muito difícil, [referindo-se à possibilidade de criação de novas dinâmicas educativas que justificassem a constituição de novos agrupamentos] provavelmente vai ser possível mas vai demorar muitos anos (A-E3-exDEBI-VCAP).</i></p> <p><i>-Eu acho que não, no nosso caso não houve dinâmicas educativas na base do processo... (A-E4-exPCGEBI).</i></p> <p><i>Sim, acho que sim (A-E6-exDES-PCAP).</i></p> <hr/> <p><i>- (...) do ponto de vista daquilo que é o seu papel, que é a defesa do interesse da comunidade escolar do concelho temos a percepção de que houve uma perda (B-E2-RA).</i></p>

	<p>-<i>Muito sinceramente aqui até ao momento não vislumbro nenhuma dinâmica (B-E5-CDL).</i></p> <p>-<i>Neste momento não, já passou quase um ano e não vejo nenhuma dinâmica (B-E6-exS-CEstEBI).</i></p> <p>-<i>Não. (...) há duas áreas territoriais distintas. Eu penso que a única razão que teve foi a proximidade, foi o pertencer ao mesmo concelho, apenas isso. (B-E7-exPCGEBI).</i></p>
--	---

4.1.1.1- Económicas

Considerando a subcategoria razões económicas, fomos procurar perceber se era esse o sentido que os actores no terreno atribuíam ao processo de reordenamento da rede educativa em curso. Não porque considerássemos que tal fosse displicente, pois num quadro de boas práticas gestionárias este deve ser um objectivo a perseguir. Todavia, importava perceber qual era o peso, a dimensão que atribuíam a esta subcategoria como justificação para operar as mudanças em curso. A partir do quadro nº 3, o qual evidencia a síntese das afirmações dos entrevistados, pudemos compreender a sua posição relativamente a este assunto.

Pela análise das entrevistas efectuadas nos dois concelhos constata-se que a opinião generalizada é que as razões subjacentes à constituição dos agrupamentos são meramente financeiras, ou pelo menos foi essa a mensagem percebida pelos actores no terreno, os mesmos de quem a tutela esperava que implementassem as medidas políticas preconizadas. Portanto, a ideia dominante nas comunidades educativas foi que o processo se encontrava confinado a uma questão meramente financeira, não sendo evidente ou sublinhado outro tipo de alcance para além deste, situação que é corroborada por todos os entrevistados no concelho “B”, sem quaisquer reservas.

Esta lógica é manifestada pela própria vogal da CAP e ex-directora da EBI do concelho “A”, levando-a a afirmar que as razões subjacentes à medida “... *são de ordem economicista, isso aí não tenho dúvidas*” considerando mesmo que havia outras formas de poupar. Completava ela o seu pensamento dizendo: “*As economias que eles decidiram era a nível da direcção e a nível de projectos... Aliás, eu sou completamente crítica em relação a isto e acho que era possível poupar sem entrar em mega agrupamentos*” (B-E3-exDEBIVCAP).

Não obstante as opiniões generalizadas no concelho “A” sugerirem que as alterações visavam, basicamente, diminuir os custos, o ex-director da ES e actual presidente da CAP assume na entrevista a existência de uma particularidade no seu território que teria sido

favoravelmente enquadrada pelo reordenamento da rede escolar em curso, ao considerar que:

Neste caso, no caso do nosso concelho, eu julgo que era necessário ter uma situação deste tipo, pronto. O número de alunos que estavam distribuídos pelas três escolas não justificava estarmos a dividir meios e julgo que trazia pouca vantagem para cada uma. Porque, é evidente e ninguém duvida, as escolas teriam a sua cultura. Admito que sim e portanto ter agrupado desta maneira trouxe outros problemas. A minha questão acerca da criação deste agrupamento, era uma questão de tempo (A-E6-exDES-PCAP).

Esta suposta intenção de agrupar as duas escolas situadas na sede do concelho, a secundária e a EB2.3, já fazia parte das intenções do município e seria aceite pelos próprios órgãos das duas escolas, associada à curta distância entre os dois estabelecimentos de ensino (cerca de 500 metros) e à sucessiva perda de alunos por parte da escola secundária que a colocava em sub-lotação, levando a ex-presidente do conselho geral e actual presidente do conselho geral transitório a sublinhar que:

desde 2003 que andamos com essas questões no ar e era uma questão que de facto tinha interesse. Mas tinha interesse de forma estruturada. Ou seja, havia de facto a necessidade de fazer essa transferência e até poderiam dizer que não fazia sentido duas escolas situadas a cerca de 500 metros de distância terem gestões diferentes num quadro em que estamos a racionalizar recursos, quer humanos quer financeiros (A-E1-exPCGES-PCGT).

Interessante é o facto da opinião manifestada pelo representante da autarquia no concelho “B” enquadrar uma singularidade no rol das entrevistas realizadas, conferindo, ainda que dentro de uma perspectiva economicista, uma maior abrangência à intencionalidade política ao elencar um segundo horizonte que vai no sentido daquilo que considera ser o processo de municipalização da educação:

Os agrupamentos sistematicamente reclamam junto da DRE “B” a falta de recursos e obviamente penso que o grande argumento era que se nós fizermos isto ganhamos escala de recursos...

Penso que a questão dos agrupamentos teve duas coisas: uma delas merceeira, foi a questão do dinheiro; a outra questão é que penso que o caminho estava a ser trilhado no sentido da municipalização (B-E2-RA).

Resumindo, a interpretação feita pela generalidade dos actores com responsabilidades na operacionalização deste processo era que as razões inerentes à mudança em curso eram basicamente de carácter economicista, nenhum identificando outro tipo de alcance ou de dinâmica educativa. O entendimento dos responsáveis pela aplicação do novo figurino educativo era que o mesmo estava apenas alicerçado na concentração de serviços e na correspondente redução de custos.

4.1.1.2- Organizacionais

Procurando avaliar se as razões de constituição dos grandes agrupamentos com contornos concelhios poderia ser entendido como uma razão organizacional, ficou patente que não era essa a leitura nos dois territórios alvo da fusão, ainda que haja opiniões no concelho “A” que consideram poder ter seguido essa perspectiva, todavia fora do *timing* e de forma pouco ortodoxa. É o que deixa transparecer o ex-director da ES e presidente da CAP quando questionado se a constituição do grande agrupamento teria alguma razoabilidade em função da organização do território, ao que o mesmo respondeu que: *“Sim, sem dúvida que sim. Aliás disse isso em outras circunstâncias e publicamente. Portanto, o problema neste caso não é o número excessivo de alunos”* (A-E6-exDES-PCAP).

Nesta sua afirmação é secundado pela ex-directora da escola EB2.3, a qual sublinha que: *“Não ponho em questão o processo de agregação. Eu ponho em questão a forma como ele foi conduzido”* (A-E3-exDEB2.3-CE).

A afirmação do actual presidente da CAP decorrerá do conhecimento que teria de ser intenção do município desactivar a EB2.3 da sede do concelho e aí construir um centro educativo, a par de ter sido informado de que a Parque Escolar se preparava para intervencionar a escola secundária para esta poder receber os alunos da EB2.3 (A-E6-exDES-PCAP). Já quanto à EBI, a qual dista cerca de 10 quilómetros da sede do concelho, considera-a *“... um problema complicado neste concelho. Isto para mim é mesmo político, não é propriamente só uma questão de organização, de razoabilidade da instituição”* (E6, exDES-PCAP). Desta resposta somos levados a interpretar que as lógicas políticas de acção local, designadamente ao nível do município e do presidente da CAP, estariam

sintonizadas com a ideologia política governamental, o que certamente viria a condicionar todo o processo no sentido de concretizar a fusão dos agrupamentos.

A ex-directora da EBI também afirma que a inclusão desta escola no agrupamento se deveu, basicamente, a questões de “...*rivalidades políticas*” (A-E3-exDEBI-VCAP), sustentando a dominante que se vinha afirmando que os interesses políticos tinham muita força e estariam orientados pelo mesmo objectivo: concretizar a fusão dos agrupamentos. Por outro lado, não será displicente considerar a tensão que vinha existindo entre a sede do concelho e a maior freguesia do mesmo em termos de estabelecimentos escolares, no âmbito da qual as *organizações educativas centrais* pretendiam agregar a escola limítrofe, a qual até denotava projectos e boas dinâmicas educativas. Mas estará também subjacente a perda da singularidade da EBI, o ignorar dos respectivos projectos pela ES, aspecto que fez acentuar as desconfianças já de si manifestas.

No concelho “B” a perspectiva é de que não esteve subjacente à medida nenhuma vantagem local ou municipal. Ainda que o presidente da CAP sublinhe que se tente associar o processo a “...*alguns benefícios sob o ponto de vista pedagógico e administrativo...*” (B-E1-exD-PCAP), sem contudo ser perceptível como será isso feito, a convicção que expressa é que a base para operar a mudança são razões economicistas. Por outro lado podemos concluir que perante a irreversibilidade do processo aquele responsável procura retirar benefícios do mesmo, ou não fosse ele ex-director do agrupamento que incluía a escola secundária.

Na mesma esteira segue o representante da autarquia ao enfatizar que a própria Carta Educativa apontava para a manutenção de dois agrupamentos, circunstância que foi manifestamente desvalorizada pela DRE “B” e pelo próprio Ministério da Educação no âmbito do processo de fusão das escolas. “*Enquanto documento estratégico a Carta Educativa não existe! Para o Ministério da Educação não*” (B-E2- RA).

Como se constata, a acomodação da intenção política com a mudança em curso não foi lida pelos agentes nos territórios educativos como uma intenção de colocar em marcha uma nova perspectiva organizacional, antes subvalorizando a diversidade de culturas organizacionais e profissionais existentes e as correspondentes lógicas de acção locais.

4.1.1.3- Dinâmicas educativas

Teriam os estudos ou os decisores políticos identificado a necessidade de serem definidas e implementadas novas dinâmicas educativas no âmbito territorial? Subentender-se-ia algum tipo de nova exigência organizacional nas entrelinhas do novo diploma requeridas por uma nova filosofia da rede escolar para fazer face aos desafios colocados por novos contextos sócio-económicos e políticos e pela nova demanda mundial? Foi o que procurámos desvendar com a análise da subcategoria dinâmicas educativas, ficando evidente que os entrevistados não consideram terem sido dinâmicas educativas a estarem na base da intenção política que desencadeou o processo de reorganização da rede escolar. Para a anterior presidente do conselho geral da ES e actual presidente do CGT do concelho “A”, não houve nenhuma dinâmica educativa ou mesmo interesses pedagógicos (B-E1-exPCGES-PCGT) e para o representante da autarquia do concelho “B” terá mesmo havido uma perda (B-E2-RA).

A ex-directora da EBI e actual vogal da CAP do concelho “A” apresenta-se muita céptica quanto à possibilidade de existência de dinâmicas educativas, mesmo no futuro considerando,

que será muito difícil, provavelmente vai ser possível mas vai demorar muitos anos. Mas neste caso concreto, criar dinâmicas conjuntas entre o agrupamento antigo da EB,2.3 com a secundária ainda é possível. Com a EBI..., isto é engraçado, são do mesmo concelho mas completamente realidades distintas (A-E3-exDEBI-VCAP).

Dando corpo à posição que assumiu desde o início, o presidente da CAP do concelho “A”, considera que existiram dinâmicas educativas que levaram à constituição do agrupamento, ainda que tal posicionamento decorresse, como era evidente, de uma única razão sustentada em que *“este processo depois levava a coisas que eu também não sabia. À necessidade de se aprovar um centro escolar...”* (A-E6-DES-PCAP). Portanto, discorria ser esta a razão para sustentar a existência de dinâmicas educativas subjacentes à intenção da legislação que introduzia as alterações, o que, sublinhe-se, é muito pouca substância para asseverar tal perspectiva.

Não podemos deixar de realçar a opinião emitida pela coordenadora do departamento de línguas do concelho “B”, a qual considera que as razões para a constituição do

agrupamento foram razões económicas, por um lado, mas salienta ser uma oportunidade para as “...escolas mais pequenas poderem conviver com os colegas, com mais colegas, haver uma partilha maior de experiências, de conhecimentos, de tudo. E nesse sentido, podemos todos aprender uns com os outros (E5-CDL). Desta forma, e, mesmo perante um quadro impositivo, unilateral e centralista, em que se considera que a única razão de ser do novo modelo é a mera diminuição de custos, a disponibilidade docente para as causas da educação vem mais uma vez ao de cima através desta profissional, deixando uma nesga de esperança para, ainda assim, ser possível abrir novas possibilidades.

Por outro lado, estará patente nesta resposta o conceito de Habermas sobre a teoria da acção comunicativa, o qual considera que “os actores sociais procuram entender-se sobre situações concretas em que decorre a acção, através de processos cooperativos de interpretação que possibilitam a coordenação da acção e a conexão regular das interacções” (Barroso, 2006, pp.177-178, citando Habermas (1987).

De uma forma clara e sintonizada, reagindo melhor ou menos bem às ordens emitidas pelas DREs, todos os entrevistados sustentam que o reordenamento da rede teve por base apenas critérios economicistas, consubstanciados na redução de custos, e, que não foram razões organizacionais ou dinâmicas educativas que ditaram a publicação do diploma em questão. Antes, estaremos em presença de um processo não planificado, o qual foi pré-determinado pela conjuntura económica e política. Ainda assim, há entrevistados que não descartam a possibilidade e a necessidade de novas dinâmicas educativas, destacando que se:

toda a gente se reflectir um bocado é capaz de ter a noção de que uma maior proximidade entre todos os intervenientes educativos do concelho pode promover uma melhor gestão global do concelho, mesmo que muito ténue, mesmo que pouco visível ou que só se reflecta daqui a uma geração (A-E5-CDL);

ainda que, lançando muitas dúvidas sobre a comunicação e a interacção entre os diversos actores, mesmo que desejável, pois considera a sua concretização no terreno como muito complicada.

4.1.2- Comunicação da constituição do agrupamento e da CAP

Continuando a análise sobre o período de: antes da constituição do grande agrupamento, lançámos mão da análise das subcategorias: constituição do agrupamento e constituição da CAP, procurando interpretar os mecanismos que foram desenvolvidos, o formato utilizado para preparar e articular com os órgãos e estruturas a implementação das medidas preconizadas.

Os procedimentos utilizados na comunicação da constituição do agrupamento podem oferecer algumas pistas interpretativas sobre as dinâmicas de envolvimento que se quis sustentassem o processo de reordenamento da rede escolar num clima de mudança, junto daqueles que iriam assumir naturais responsabilidades pelo colocar em marcha as decisões políticas enunciadas. Desta forma, pretendemos analisar os contornos e os mecanismos que sustentaram os procedimentos de comunicação e explicação dos pressupostos e princípios dominantes, junto de aqueles que iriam ter que liderar uma mudança tão significativa, a qual passaria mesmo pela súbita interrupção de processos que haviam sido iniciados com a eleição de novos conselhos gerais, novos directores, novos conselhos pedagógicos, atirando as anteriores estruturas administrativas e pedagógicas, literalmente para o lixo, bem como obrigar à elaboração de novos documentos estratégicos.

Quadro 4

Análise categorial – Comunicação da constituição do agrupamento e da CAP

Subcategorias: constituição do agrupamento e constituição da CAP

Constituição do Agrupamento	<p><i>-Fomos convocados telefonicamente para uma reunião na DRE-A, em princípios de Julho. Depois ao chegar lá é que percebi que estavam os outros dois directores. Que se ia fazer esta fusão dos agrupamentos e que ele com todo o respeito que nos devia não estava ali para ouvir a nossa opinião (A-E2-exDEB2.3-CE).</i></p> <p><i>-O processo foi demasiado rápido. Portanto, nós num determinado dia fomos convocados para a DRE “A”, sem sabermos para o que íamos. [...] e disseram-nos, de chofre, que ia ser constituído um mega agrupamento...aquilo que nos aconteceu foi o confronto rápido com um processo de fusão de agrupamentos, de realidades absolutamente distintas (A-E4-ex-DEBI-VCAP).</i></p> <p><i>-Quem formou, quem decidiu fazer o mega agrupamento nem sequer ponderou ouvir os conselhos gerais. (A-E4-exPCGEBI).</i></p> <p><i>-Fui convocado para uma reunião na DRE”A”. E quando cheguei lá, pumba (A-E6-exDES-PCAP).</i></p> <p><i>-Chegámos lá e disseram-nos: “Vocês os três agora se quiserem entrar no processo tudo bem, senão arranca na mesma, a gente nomeia” (A-E6-exDES-PCAP).</i></p> <p><i>-Nós, eu e o director do outro agrupamento de escolas, fomos chamados à direcção</i></p>
------------------------------------	--

	<p><i>regional e foi lá que tivemos a informação (B-E1-exD-PCAP).</i></p> <p><i>-A autarquia foi confrontada com a decisão, penso que foi chamada a uma reunião, penso que nem foi com a directora, foi com o subdirector, mas [...] genericamente foi chamada a uma reunião para comunicar que e que isto ia ser assim com todos [...] Não foi auscultada (B-E2-RAut).</i></p> <p><i>-Eu recordo-me que a Resolução sai a 14 de Junho e nós fomos à DRE”B” no dia 15. Portanto, a própria DRE”B” já tinha o processo constituído e construído há muito tempo. (B-E3-exDEBI-VCAP).</i></p> <p><i>-...a sra. directora regional colocou mesmo a questão: “ou aceita fazer parte da CAP ou então será excluído do processo”. (B-E3-exD-VCAP).</i></p> <p><i>- Portanto, vi-me demitida porque as nossas funções cessaram ali, naquela reunião (B-E4-exPCGES-PCGT).</i></p> <p><i>-Não o compreendi muito bem. Portanto, não houve preparação, foi uma coisa que aconteceu de repente [...] Quer dizer as razões nem nos foram dadas, é para fazer e estava o acto consumado (B-E6-exS-CEstEBI).</i></p> <p><i>-E questionando a senhora directora regional sobre o porquê, efectivamente ela também não teve uma resposta que fosse plausível, convincente. Apenas falou que havia necessidade de reduzir, realmente, custos (B-E7-exPCGEBI).</i></p>
<p>Constituição da CAP</p>	<p><i>-Portanto a agregação das três unidades orgânicas iria de facto efectivar-se, e foram ameaçados inclusivamente, que tinham 10 dias para formar uma comissão administrativa provisória e caso não a DRE ”A” nomearia alguém (A-E1-exPCGES-PCGT).</i></p> <p><i>-Tivemos uma pressão enorme da ECAE (equipa de apoio às escolas) e da câmara e a partir daí nunca mais nos largaram (A-E3-exDEBI-VCAP).</i></p> <p><i>-A única capacidade que houve foi para escolher o terceiro elemento (B-E1-exD-PCAP).</i></p> <p><i>-A constituição da CAP seguiu na mesma linha de pensamento que todo processo... a escola sede, seriam três elementos que ficariam na direcção: um da escola mais pequena, dois da escola maior. “Ponto final, parágrafo” [...] o processo foi formal, foi mecânico e não teve qualquer outro tipo de possibilidade de desenvolvimento [...] (B-E3-exDEBI-VCAP).</i></p> <p><i>- ...e foi-nos dito que a partir de determinada data isto seria um “mega agrupamento”. A sr.ª directora regional disse de uma forma que não permitiu, realmente, grandes excitações (B-E4-exPCGES-PCGT).</i></p>

4.1.2.1- Constituição do agrupamento

Quanto ao formato a que obedeceu a comunicação da constituição do agrupamento àqueles que seria preciso conquistarem primeira instância neste processo de mudança, o mesmo apresenta-se carregado de ambiguidades e incertezas sendo merecedor de inúmeras críticas tal é o nível de descontentamento evidenciado pelos actores perante o clima de imposição manifestado pela tutela. Todos, sem excepção, apontam o dedo ao formato utilizado para comunicar a decisão, bem como criticam a inexistência de contactos prévios à deliberação final. A solução encontrada merece os maiores reparos de todos os entrevistados, mesmo daqueles que poderiam aceitar a necessidade da reorganização no seu território específico, como seja o ex-director da escola secundária e actual presidente da CAP do concelho “A”, quando assevera que:

Neste caso, no caso do nosso concelho, eu julgo que era necessário ter uma situação deste tipo, pronto. O número de alunos que estava distribuído pelas três escolas não justificava estar a dividir meios e julgo que trazia pouca vantagem para cada uma (A-E6-exDES-PCAP).

O mesmo é sublinhar que, enquanto os outros poderiam desconfiar do processo, ele, por sua vez, aceitava liderar o procedimento até porque superintendia à escola que no seu entender era hierarquicamente superior.

Não obstante, o mesmo interlocutor daria conta do seu desagrado pelo formato da solução encontrada, dizendo que *“Não tínhamos conhecimento da hipótese de se criar o chamado mega agrupamento, e, em duas a três semanas, fomos obrigados, ... a criar uma Comissão Administrativa (A-E6-exDES-PCAP), enfatizando mais a questão temporal e menos o modelo em si.*

Nas palavras da ex-directora da EB2.3 do concelho “A”, o que esteve em curso foi um processo de comunicação súbita, de chofre, apanhando desprevenidos tudo e todos. *“De repente achámos que foi tudo posto em causa, assim, em 15 dias (A-E2-exDEB2.3-CE).* E continua desafiando a sua amargura:

Para além da questão pedagógica, a questão organizacional foi muito complicada. Sendo que em teoria fui destituída a 31 de Julho, devo dizer que não tenho nenhuma comunicação escrita de que fui destituída. Em quinze dias! O que eu acho que é comum aos 3 directores é que nós não percebemos a pressa, nós não percebemos a urgência. E inevitavelmente isto iria criar transtornos... (A-E2-exDEB2.3-CE).

Efectivamente, constata-se um desalento transversal a todos os entrevistados sobre o formato utilizado para comunicar a constituição do grande agrupamento. Todos alinham por um tom crítico sobre o processo usado pela tutela para fazer chegar a informação aos respectivos destinatários, afastando qualquer tipo de trabalho de preparação com os órgãos eleitos ou com os titulares dos mesmos, circunstância que foi reputada de falta de respeito para com os responsáveis locais. Assim, de uma forma clara, as lógicas nacionais impuseram-se às lógicas locais com os inerentes custos da desmotivação associados às correspondentes lógicas de acção.

Considerando as organizações educativas e os respectivos órgãos em funções na altura, nomeadamente os directores, os conselhos gerais, os departamentos, bem como a própria

autarquia, constata-se que a metodologia usada pela tutela foi a mera comunicação de um facto consumado, não havendo qualquer tipo de partilha, de auscultação, de construção de decisão com os interlocutores no território. “A minha decisão no processo foi zero”, conforme afirma a ex-DEB2.3 do concelho “A” (A-E2, exDEB2.3-CE). “Não, ninguém me perguntou nada. Ninguém me questionou nada, ninguém. Eu não fui vista nem achada”, remata a ex-PCGEBI do concelho “A” (A-E4-exPCGEBI). Realmente, é sintomático que as lideranças locais referentes ao ensino básico foram manifestamente descartadas pelo poder central, ignorando-as completamente, enquanto atribuía à escola secundária a liderança do modelo.

Efectivamente, já estaria tudo decidido quando a comunicação foi feita aos responsáveis pelas estruturas existentes à altura, o que é um exemplo de regulação burocrática por parte do Estado em que este exerce o seu domínio recorrendo às DREs, enquanto instâncias hierarquicamente superiores, considerando as instituições educativas em causa.

Ao tom crítico e crispado evidenciado pelos entrevistados sucede-se uma toada de resignação perante o poder político-administrativo que proferiu a decisão e a veiculou como definitiva. Essa postura é patente nas palavras do ex-director da EBI e vogal da CAP do concelho “B”, ao afirmar que “A sra. directora regional ..., comunicou-nos que ia ser constituído o agrupamento de escolas no concelho e que ia ter a fusão dos agrupamentos, ... e que o processo era irreversível” (B-E3-exDEBI-VCAP). Ou seja, perante o cenário de soberania detido pela tutela, aos professores restou-lhes o papel de simples profissionais que cumprem ordens, deixando perceber a prevalência de uma lógica de responsabilidade burocrática.

Mas aqui foi determinante ao posicionamento do exD-PCAP que manifestou a sua disponibilidade para aceitar o novo figurino, até porque iria ser o presidente da CAP do grande agrupamento:

E eu disse que estava porque sinceramente eu tinha um compromisso com toda a comunidade educativa para quatro anos e não me estava a ver naquele momento a dizer não, a agora vou-me embora só porque o modelo vai alterar-se ligeiramente...Eu logo percebi aí que estávamos em papéis diferentes... (B-E1-exD-PCAP).

É notório que houve níveis de adesão diferentes em função da percepção da hierarquia das escolas. Isso é bem evidente ao cruzarem-se as afirmações de ex-directores. “Nós entrámos

num processo, mas não entrámos no fundo em paridade, apesar de tudo” (B-E1-exD-PCAP), traduzindo uma afirmação categórica que atesta a sua superioridade em relação à liderança do agrupamento que incluía a EBI e justificativa da sua adesão ao processo porque o modelo se ia alterar apenas “...ligeiramente...” (idem), ao contrário do ex-presidente do agrupamento que agregava a EBI que procurou resistir à imposição da tutela, refutando as vantagens do processo de fusão.

O ex director do agrupamento com ensino secundário confessa já ter “...algum feedback sobre as orientações que a própria Direcção Regional ia tendo relativamente aos vários que estavam em processo de constituição e a informação que eu tinha era que neste concelho não tinha volta a dar... (B-E1-exD-PCAP) e, portanto, recusar a oferta da DRE”B”, não levaria a nada.

Ainda assim, era generalizado um sentimento de rebelião, de reserva clara, de desconfiança e até de incompreensão sobre as razões que estiveram no cerne da medida administrativa de alteração da configuração da rede escolar protagonizada pelos decisores políticos, e, fundamentalmente, para com o formato adoptado para colocar em marcha um novo modelo organizativo, circunstância que é manifesta nos dois territórios. Conforme vamos avançado na análise dos dados recolhidos, fica mais claro que nas organizações educativas o processo não foi bem acolhido e muito menos compreendido ou aceite. Quer ao nível das respectivas lideranças, quer ao nível das estruturas intermédias e por efeito de contágio em todos os sectores das várias instituições escolares em estudo. Ou pelo menos não o foi com o entusiasmo que seria necessário que fosse, de forma a potenciar uma implementação que poderia ser uma mais-valia. Ao invés, torna-se factor de desmotivação.

4.1.2.2- Constituição da CAP

A constituição das CAP's, quer num quer no outro concelho, eram algo que se apresentava como muito sensível e problemático. Tratava-se de garantir a construção de novas lideranças a partir de várias ex-lideranças que viram os seus mandatos interrompidos subitamente.

No que concerne à constituição da CAP no concelho “A”, os protagonistas consideram ter sido informados pela DRE “A” através de uma metodologia intimidatória, sentimento que foi dolorosamente interpretado por outros actores que não exclusivamente os ex-directores.

Palavras como ameaça e pressão são transversais aos vários entrevistados, construindo uma postura de resistência pela afronta de que se sentiam estar a ser alvo. A ex-directora da EBI e depois vogal da CAP do concelho “A” dá conta do tom intimidatório usado pela DRE “A” para os conquistar para o processo: “...ou formam uma comissão administrativa provisória entre vocês ou então se ninguém quer têm que vir a ser nomeados outros professores, os quais podem vir de fora ou não (A-E3-exDEBI-VCAP).

Por sua vez, a coordenadora do departamento de línguas do concelho “A” considera que, “...a primeira reacção foi literalmente estado de choque. Houve colegas que quase (risos) choraram com a situação” (A-E5-CDL).

No concelho “B”, o sentimento era que a constituição da CAP tinha seguido os mesmos moldes da constituição do agrupamento, não deixando espaço para o que quer que fosse. “A constituição da CAP seguiu na mesma linha de pensamento [...]o processo foi formal, foi mecânico e não teve qualquer outro tipo de possibilidade de desenvolvimento” (E3-exDEBI-VCAP).

Fica patente que da parte dos decisores políticos não houve nenhum tipo de preocupação em criar consensos à volta do processo. Não se quis gastar tempo a procurar criar acordos ou consensos, porventura porque o aspecto financeiro falava mais alto e a discussão poderia pôr em causa a implementação do processo com a rapidez desejada. Prevaleceu a vontade do Estado, através das DRE’s, numa lógica impositiva a partir do topo, evidenciando neste processo a acção macro do poder central, o qual ignorou completamente as idiossincrasias locais.

Como se constata, a constituição das CAP’s nos dois concelhos apresentou muitas dificuldades, havendo a necessidade de conjugar, no concelho “A” três ex-lideranças, e, no concelho “B”, duas lideranças em torno de uma só, as quais haviam sido dissolvidas subitamente perdendo as condições para continuar o exercício para o qual haviam sido eleitas.

4.1.3- Posicionamento dos órgãos e entidades

Considerando as sensibilidades que existem num processo com estas características, revelava-se importante perceber a forma como foi acolhida pelos vários órgãos esta

alteração administrativa, designadamente quais foram as reacções, os posicionamentos das várias estruturas, quais os contornos adoptados perante a constituição de grandes agrupamentos nos dois territórios que se passavam a confundir com os limites geográficos dos próprios concelhos, alterando significativamente os modelos em curso.

Para esse efeito analisámos as seguintes subcategorias: ex-directores, autarquias, conselhos gerais e conselhos pedagógicos

Quadro nº 5

Análise categorial - posicionamento dos órgãos e entidades

Subcategorias: ex-directores, autarquia, conselho geral e conselho pedagógico

<p>Ex-Directores</p>	<p>- ... eu ainda bati um bocadinho o pé e fui acusada por isso (A-E2-exDEB2.3-CE). -Portanto, eu fui completamente contra. Nós estávamos completamente contra.... (A-E3-exDEBI-VCAP). -Eu sei que a ex-directora da EBI também fez o possível e o impossível para que o mega agrupamento não fosse para a frente. (A-E4-exPCGEBI). -Ela foi sempre contra o mega agrupamento. A posição era que nós nos devíamos manter como estávamos (A-E4-exPCGEBI). -Achei que não devia abandonar e pronto aceitei. Embora contrariado com o processo, acabei por aceitar... o que foi mais difícil e que foi desgastante foram os problemas que foram acontecendo no dia-a-dia (A-E6-exDES-PCAP). -E, portanto, eu naquele momento em que tinha que dizer o sim ou o não e que disse ...uma vez que o processo é irreversível e uma vez que eventualmente poderia vir alguém [de fora] para gerir (B-E1-exD-PCAP). -E, portanto, a partir desse momento em que eu senti nessa reunião que o facto era incontornável, ainda que resistisse bastante e aduzisse vários argumentos que nenhum deles foi contestado pela directora regional, o que é interessante (B-E3-exD-VCAP).</p>
<p>Autarquia</p>	<p>Não obtidos</p> <p>-...foi unânime a decisão quer na câmara quer na assembleia uma tomada de posição contra a fusão dos agrupamentos. Portanto, não há a perspectiva e a opinião oficial da câmara clara e não houve nenhum interesse municipal em que houvesse a redução (B-E2-RA). -A autarquia deu a sua opinião, mas a decisão já estava tomada (B-E2-RA). -Manifestou a sua opinião, depois manifestou-a também por deliberação da própria Câmara e por deliberação da assembleia municipal (B-E2-RA). -Eu não compreendo que alguém possa ter decidido um determinado modelo e ter decidido implementar um determinado modelo e um ano depois... (B-E2-RA).</p>
<p>Conselho Geral</p>	<p>-...nós efectivamente pronunciamos-nos, os três conselhos gerais, contra a situação (A-E1-ex-PCGES-PCGT). -E portanto nós na EBI fizemos um conselho geral, aqui também fizeram um conselho geral (escola secundária), e nesses conselhos gerais foi aprovada uma moção por unanimidade contra o processo (A-E3-exDEBI-VCAP). -Sim, o conselho geral e o conselho pedagógico tomaram posição contra. De qualquer escola (A-E6-exDES-PCAP). -Manifestou-se contra, com unanimidade. Embora a questão fundamental seja sobretudo a maneira como foi feito. A grande questão é essa (A-E6-exDES-PCAP). -Os respectivos conselhos gerais manifestaram-se contra, fizeram textos a refutar a constituição (B-E1-exD-PCAP). -Portanto, na EBI houve uma posição frontal, militante e empenhada contra a fusão o que</p>

	<p>[...] no caso cá de baixo a posição foi dizer não concordamos, mas [...] nunca houve tomadas de posição firmes da parte do conselho geral (B-E2-RA).</p> <p>-Os outros órgãos foram “apanhados” como eu fui e como fomos todos, de surpresa, todos ripostaram e fizeram manifestações e declarações e abaixo assinados, protestos...E todos os órgãos se manifestaram contra, associação de pais, o conselho pedagógico, o conselho geral... (B-E3-exDEBI-VCAP,).</p> <p>-A posição desses órgãos era contra a fusão. O conselho geral, o conselho pedagógico, os pais também tomaram posição (B-E6-exS-CEstEBI).</p> <p>-Provavelmente, se isto avançou em termos de Direcção Regional é porque havia alguma cobertura legal. É assim, o órgão que teve legitimidade para eleger/escolher, para lançar um concurso, escolher um director e eleger-lo acabou por ser ultrapassado (B-E7-exPCGEBI).</p>
<p>Conselho Pedagógico</p>	<p>-O conselho pedagógico foi informado, não foi ouvido (A-E2-exDEB2.3-CE).</p> <p>-Com muita indignação logo (A-E-exDEB2.3-CE).</p> <p>-Sim, o conselho geral e o conselho pedagógico tomaram posição contra (A-E6-exDES-PCAP).</p> <p>-Os outros órgãos foram apanhados como eu fui e como fomos todos, de surpresa, todos ripostaram e fizeram manifestações, e declarações e abaixo assinados, protestos...E todos os órgãos se manifestaram contra, associação de pais, o conselho pedagógico, o conselho geral... (B-E3-exDEBI-VCAP).</p> <p>-A posição desses órgãos era contra a fusão. O conselho geral, o conselho pedagógico, os pais também tomaram posição. Tínhamos na altura uma associação de pais muito activa e fizeram tudo por tudo, mas as coisas estavam feitas, não tinham nada a fazer (B-E6-exS-CEstEBI).</p>

4.1.3.1- ex-Directores

De uma forma geral os ex-directores estariam todos contra o processo de fusão, quer no concelho “A” quer no “B”. Fosse porque não viam vantagens no processo de agregação ou porque não tivessem vislumbrado o seu alcance; fosse porque considerassem o trabalho que estavam a fazer bom ou muito bom; fosse porque vissem os seus interesses pessoais e corporativos colocados em causa, alvitramos nós. Contudo, todos terão reagido de uma forma ou de outra, utilizando para o efeito diversos procedimentos mais ou menos enérgicos e nalguns casos até táticos ou conjunturais. Mas também se divisa quem visse no processo algumas virtualidades, pelo menos para a sua circunstância e da respectiva organização que se encontrava a gerir, designadamente a escola secundária no concelho “A”, a qual vinha perdendo alunos sucessivamente, para além do respectivo director denotar uma liderança carismática e de disputa do controlo da situação. Tal é manifesto nas palavras do ex-director da respectiva escola quando acentua considerar não dever abandonar o processo e aceitar envolver-se activamente nele (A-E6-exDES-PCAP). Aliás, em linha com o que partilhou noutra passo da entrevista, ao considerar que seria necessário

uma situação semelhante à adoptada, dado o número de alunos no concelho não justificar dividir os meios existentes (idem).

Desta forma, parece mais evidente o seu interesse circunstancial proporcionado pelo reordenamento da rede escolar, do que interpretar esta mudança como algo de estrutural e que pudesse induzir novos processos de melhoria no sistema educativo.

Quanto aos outros dois ex-directores das estruturas do concelho “A”, estes reagiram e bateram o pé (A-E2-exDEB2.3-CE), fosse pelas desconfianças da subalternidade, fosse pela resistência à própria mudança que se implementava e menos em relação à própria substância. É o que evidencia a resposta da ex-directora da EB2.3 quando afirma:

A minha capacidade de decisão foi, sobretudo, por uma questão de princípio, dizer que não integrava a CAP, porque em relação ao processo eu não tive decisão nenhuma, ninguém me perguntou o que é que eu achava. Não me foi pedida opinião, foi-me comunicado um facto inevitável... A minha decisão no processo – zero (A-E2-exDEB2.3-CE).

No dizer da exPCG da EBI acentua-se esta perspectiva de que a reacção era basicamente à mudança em si própria e à forma como tinha sido apresentada, bem como contestando os contornos metodológicos adoptados, sublinhando saber “... *que a ex-directora da EBI também fez o possível e o impossível para que o mega agrupamento não fosse para a frente. Ela foi sempre contra o mega agrupamento. A posição era que nós nos devíamos manter como estávamos*” (A-E4-exPCGEBI).

Quanto ao concelho “B”, a reacção foi muito semelhante ao verificado no concelho “A”. O ex-director da EBI movimentou-se procurando evitar a concretização do processo, mesmo junto da DRE “B”, tendo apresentado “...*vários argumentos sem que nenhum deles fosse contestado pela directora regional...*” (B-E3-exDEBI-VCAP), enquanto o ex-director do ex-agrupamento que englobava a escola secundária, aquela que acolheria a sede do agrupamento, terá sido menos enérgico neste proceder contestatário: “*E, portanto, eu naquele momento em que tinha que dizer o sim ou o não, disse sim uma vez que o processo era irreversível e uma vez que eventualmente poderia vir alguém (de fora) para gerir* (B-E1-exD-PCAP). Desta forma, e mesmo considerando a não convocação dos actores locais, e já que o processo era irreversível, este dirigente assume o seu papel liderante conferido pelo estatuto dirigente da escola secundária e sustentado pela DRE “B”, procurando retirar

os maiores benefícios da fusão de agrupamentos, decorrente do novo quadro de reordenamento da rede escolar.

Sintomático é que este agrupamento também vinha a verificar um decréscimo de alunos, podendo o reordenamento da rede escolar ser interpretado como solução, e, desta forma, ver recuperados os níveis de população escolar que vinha perdendo.

4.1.3.2- *Autarquia*

No concelho “A” foi impossível realizar a entrevista ao representante da autarquia, pese os inúmeros esforços realizados para que tal fosse uma realidade, quer junto do representante com o pelouro da educação, quer mesmo recorrendo à presidência do município na tentativa de desbloquear a situação. Os nossos esforços revelaram-se infrutíferos. Diremos, contudo, que o município do concelho “A” estaria sintonizado, em termos de ideologia política, com o governo responsável pela publicação da legislação que requeria a implementação da fusão de agrupamentos, o que não poderá ser considerado displicente num processo desta natureza, onde a consonância entre poderes será sempre um factor relevante a ter em conta.

No concelho “B” o representante da autarquia, enquanto chefe de gabinete da presidência, não se mostrou surpreendido com este tipo de políticas, sinalizando nas suas respostas uma forma de cruzamento deste processo com os novos posicionamentos sobre educação que se vêm discutindo um pouco por todo o lado.

Não obstante, destacou que quer na Câmara quer na Assembleia haviam sido tomadas posições contra a fusão dos agrupamentos, sublinhando que não fora dada oportunidade oficial da Câmara emitir uma opinião sobre o processo em curso. Antes afirmando que a decisão fora tomada antes mesmo de qualquer tipo de auscultação da câmara municipal ou dos órgãos municipais. Acrescentou, referindo que não houve nenhuma iniciativa ou interesse municipal para que houvesse lugar à fusão dos dois ex-agrupamentos (B-E2-RA), ainda que fosse registando que a Câmara não teria muita coisa a perder com o novo formato. Pois em lugar de ter dois interlocutores em questões de educação, passaria a ter só um, discorrendo vantagens para o município. Ainda assim, mostrou-se bastante crítico relativamente ao facto de um ano antes ter sido aplicado um modelo de administração e gestão que implicou eleição de órgãos, elaboração de documentos estratégicos e adaptação

organizacional às novas exigências, para volvido apenas um ano se estar a alterar o então definido. *“Eu não compreendo que alguém possa ter decidido um determinado modelo, ter decidido implementar um determinado modelo e um ano depois...”* (B-E2-RA), sublinhando uma censura à estratégia seguida pelo poder em relação a esta matéria. Não obstante asseverar, na esteira de Azevedo (2002, p.117), que é importante cruzar *“...os recursos que existem dentro da escola com os recursos que existem dentro da comunidade...”*, o que pode enfatizar a emergência de uma posição negocial mais forte decorrente do novo cenário organizacional.

Desta forma, verifica-se que não tendo tido nenhuma iniciativa para que ocorresse a fusão dos agrupamentos, não subscrevendo a forma como o processo decorreu, a autarquia dá indicações de interpretar a necessidade de mudanças encontrando mesmo nela aspectos que poderão ser positivos.

4.1.3.3- Conselho geral

O conselho geral, enquanto órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade escolar, assegurando a participação e representação da comunidade educativa e onde se encontram representados docentes, não docentes, pais e encarregados de educação e comunidade, e, até mesmo alunos quando o agrupamento tem o ensino secundário, seria suposto que o mesmo tivesse uma força significativa num processo desta envergadura. Porém, quer-nos parecer que fosse devido ao pouco tempo que levavam em funções, quer por ainda se não terem apropriado das competências que efectivamente tinham, quer ainda devido à existência de débeis traços de autonomia fruto da tradição centralista vigente, é duvidoso que o órgão no seu todo se tenha efectivamente apercebido do poder que tinha em mãos.

No concelho “A” pode constatar-se a existência de presidentes dos conselhos gerais activos, com predominância para a da escola secundária, os quais se terão manifestado e tomado posições contra a fusão dos agrupamentos: *“...nós efectivamente pronunciamonos, os três conselhos gerais, contra a situação”* (A-E1-exPCGES-PCGT). Recorreram a abaixo-assinados que fizeram chegar à assembleia municipal *“...para de alguma forma se travar o processo”* (A-E2-exDEB2.3-CE), tendo mesmo a EBI chegado a constituir uma comissão de contestação, composta por pais e membros da comunidade concelhia,

procurando contrariar a medida (A-E4-exPCGEBI). Seriam as lógicas locais a debaterem-se, olhando-se como unidades singulares contestatárias do poder nacional que descartou o poder local e os seus respectivos interesses.

Não deixa de ser curiosa a forma como a coordenadora do departamento de línguas vê a acção da ex-presidente do conselho geral da escola secundária do concelho “A”, ao considerar que ela “...sempre teve a noção do poder que o conselho geral tinha e fazia utilização desse poder e faz. E utiliza-o e assume as responsabilidades de tudo o que lhe compete e controla tudo o que lhe compete e se puder aquilo que não lhe compete também” (A-E5-CDL). A resposta que é dada pela ex-PCG da ES, aquando da entrevista, será elucidativa da energia que trouxe para o terreno ao relatar que:

Os conselhos gerais fizeram moções no sentido de pedir o adiamento...Os encarregados de educação também se manifestaram, houve inclusivamente petições da comunidade civil...foi desde esclarecer a comunidade escolar, numa reunião geral de professores, em que eu própria também fiz uma intervenção nesse sentido, desde falar com os funcionários, desde reunir o conselho geral e fazer uma moção. Convoquei os outros presidentes dos outros conselhos gerais para tomarmos uma posição una. Falei também com os outros directores das escolas (A-E1-exPCGES-PCGT).

Foi mesmo mais longe, tendo apresentado moções na assembleia municipal e na respectiva Comunidade Intermunicipal (CIM)¹³, contestando a reorganização da rede educativa (A-E1-exPCGES-PCGT), fazendo emergir uma liderança carismática que contribuiria para acentuar o protagonismo da escola secundária perante os demais estabelecimentos.

Ainda que se venha a salientar que o ex-director da escola secundária do concelho “A” via a fusão numa perspectiva político-circunstancial que lhe garantisse o domínio da escola secundária sobre os actores menores, caracterizados pelo ensino básico, o posicionamento que assumiu não o coibiu de afirmar que “...as pessoas acharam que deviam pôr o Estado em tribunal por não terem sido ouvidos” (A-E6-exDES-PCAP), sublinhando que o conselho geral “manifestou-se contra, com unanimidade. Embora a questão fundamental

13- As comunidades intermunicipais (CIM) são associações de municípios de fins múltiplos, pessoas colectivas de direito público constituídas por municípios que correspondam a uma ou mais unidades territoriais definidas com base nas Nomenclaturas das Unidades Territoriais Estatísticas de nível III. A denominação de cada CIM contém obrigatoriamente a referência à unidade territorial definida com base nas NUTS III que integra.

seja sobretudo a maneira como foi feito. A grande questão é essa” (idem), frisando, uma vez mais, o seu apoio às políticas emergentes.

No concelho “B”, o conselho geral do ex-agrupamento sediado na escola secundária seguiu muito na esteira do órgão directivo, tendo uma actuação ténue e difusa, em linha com o que aponta Simões (2005, pp.156-157), ao considerar que o fulcro das operações se situa a nível do órgão directivo e que a participação fica muito dependente das propostas como das decisões da direcção. Assim, este conselho geral, não concordando com a fusão por uma questão de princípio, nunca adoptou uma posição de contestação evidente do respectivo processo, o que pode ser entendido como retirar os maiores dividendos dum processo irreversível, designadamente controlar o processo no território.

Já o representante da autarquia distingue claramente a acção dos órgãos de administração e gestão dos agrupamentos, assinalando durante a entrevista o empenho das correspondentes estruturas:

... no caso cá de baixo a posição foi dizer não concordamos, mas... Ou seja, a posição oficial foi não concordar, mas... Não tão empenhadamente, nunca houve tomadas de posição firmes da parte do conselho geral, houve um arremedo de tomada de posição (B-E2-RA).

Efectivamente, no ex-agrupamento sediado na EBI a oposição foi enérgica e clara, também porque terá sentido o processo como *“...uma aquisição e não como uma fusão e isso também, provavelmente, motivou essa maior reacção”* (B-E2-RA), sinalizando a existência de uma liderança carismática que procurava disputar o controlo da situação.

Por sua vez, a associação de pais e encarregados de educação do ex-agrupamento que englobava a EBI mostrou uma energia muito grande, tendo efectuado abaixo-assinados, tomado posições públicas nos jornais, assembleia municipal, câmara e conselho municipal, contestando os procedimentos da agregação. As palavras da actual coordenadora de estabelecimento e ex-subdirectora da EBI dão testemunho dessa acção: *“ Tínhamos na altura uma associação de pais muito activa e fizeram tudo por tudo, mas as coisas estavam feitas, não tinham nada a fazer* (B-E6-exS-CEstEBI).

4.1.3.4- Conselho pedagógico

Enquanto “...*órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente* (artigo 31º, do DL nº 75/2008, de 22 de Abril), seria expectável que houvesse a preocupação, pelo poder político, em ouvir o conselho pedagógico no que concerne ao reordenamento da rede escolar dos respectivos concelhos. Até porque os objectivos subjacentes às modificações a operar pareciam requerer uma atitude que conciliasse os interesses político-administrativos com os interesses pedagógico-organizacionais. Adaptar a rede escolar ao objectivo de uma escolaridade de 12 anos, adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono, e, finalmente, promover a racionalização dos agrupamentos de escolas favorecendo o desenvolvimento de um projecto educativo comum, são premissas que nos conduzem para as vantagens da partilha e consensualização dos processos de forma a envolver os actores numa dinâmica que se pretendia apresentar como benéfica para os contextos educativos intervencionados. Aliás, ter sido escolhido um caminho enquadrado por estes princípios poderia ter permitido desmistificar a ideia comum de que à reorganização da rede estavam subjacentes apenas objectivos economicistas e não objectivos de mais largo alcance.

Não obstante, importava perceber como os elementos dos vários conselhos pedagógicos envolvidos viam este processo, como o sentiam e até que ponto se poderia antever o seu entusiasmo projectivo, o envolvimento que conferiam à medida que teria que ser implementada.

Genericamente todos os entrevistados manifestaram a sua discordância sobre a forma como estava a ser implementado o novo desenho organizacional, tendo havido tomadas de posição em todos os órgãos que foram fundidos, como que respondendo à imposição que lhes estava a ser apresentada, quer fosse por não divisarem na metamorfose qualquer tipo de perspectiva pedagógica. No concelho “A” a medida foi recebida com muita indignação, tendo todos os órgãos elaborado moções contra o processo. Contudo, e para além da reacção epidérmica à forma unilateral e impositiva que estava a ser adoptada, percebe-se que emergiam também alguns conflitos de interesses. É o que transparece na resposta da ex-PCGEBI quando afirma que: “*O conselho pedagógico também tinha a posição da*

directora... Queríamos manter-nos tal como estávamos” (A-E4-exPCGEBI), sem esclarecer em concreto o porquê de tal posicionamento e nesta medida afastando a perspectiva evolutiva e de abertura a novas dinâmicas. Aliás, o ex-director da escola secundária sintetiza este sentimento sublinhando que o maior problema passava pelo modo como havia sido conduzida e implementada a medida, sem esquecer o interesse particular da organização que geria, pois, para além da sucessiva diminuição do número de alunos que importava compensar como forma de garantir a continuidade dele próprio, enquanto director e da própria escola secundária, havia as questões de disputa entre o ensino básico e o secundário e o domínio de um processo que importava liderar.

Julgo que a questão era de facto, era o problema do modo como tinha sido feito. A questão de se aceitar ou não a posição, como já disse. Neste caso não havia propriamente uma grande oposição. Até porque nós estamos a ficar sem alunos e assim dividiam-se entre duas escolas aqui dentro da sede (A-E6-exDES-PCAP).

No concelho “A” é claro que nos conselhos pedagógicos houve tomadas de posição manifestando “...*discordância relativamente à fusão...*” tendo essas posições sido levadas aos respectivos conselhos gerais (A-E3-exDEBI-VCAP).

No concelho “B”, em linha com posicionamentos anteriormente manifestados, verificaram-se duas atitudes algo distintas no âmbito dos respectivos conselhos pedagógicos. No órgão da escola secundária não se divisa articulação com o conselho geral, ainda que estivesse em jogo a sede do agrupamento e mesmo o aumento do número de alunos. Tal é sublinhado pela actual presidente do conselho geral transitório, ao afirmar quando questionada sobre qual tinha sido a reacção do conselho pedagógico: “*Sinceramente, não me recordo. Não me lembro, não estou no conselho pedagógico e sinceramente não me recordo*” (B-E4-exPCGES-PCGT), denotando falta de articulação nos objectivos da organização ou mera preocupação em conjugar procedimentos.

Já no outro agrupamento que acabou por ser aglutinado houve muito mais acção e combate perante a surpresa processual e organizativa com que se deparavam. Ali, todos os órgãos e estruturas se manifestaram contra: associação de pais, conselho geral, conselho pedagógico e até funcionários, fazendo chegar a sua discordância através de abaixo-assinados e protestos escritos à direcção regional, ao conselho municipal de educação, à câmara e à assembleia municipal. Porém, sente-se que os protagonistas das ondas de contestação verificadas perceberam desde cedo que os seus intentos dificilmente teriam êxito. O seu

interlocutor mais próximo, a DRE “A”, havia sido taxativa e lacónica, informando que a decisão estava tomada e não haveria margem para ser alterada.

Onde fica a tão propalada autonomia difundida a partir da LBSE? E a descentralização regional ou mesmo municipal? Os discursos supostamente descentralizadores e autonómicos voltavam a ser uma mera ilusão ou figura de retórica, antes reforçando as “...suas concepções instrumentais de tipo gerencial, técnico-implementativo ou desregulador que despojam a descentralização e a autonomia de sentido político democrático-participativo, e, simultaneamente, as colocam ao serviço de políticas de signo contrário” (Fontoura, p.20, citando Lima, 1999).

4.2- Durante o processo de constituição do agrupamento

Um processo desta natureza, que implica alterações tão significativas nas organizações que se encontravam em funcionamento, cujos órgãos dirigentes e estruturas intermédias haviam sido eleitos e designados há cerca de um ano, é natural que desencadeie um sem número de problemas, tensões e constrangimentos.

Além dos contornos unilaterais a que obedeceu a comunicação da decisão e da forma como as várias estruturas e órgãos receberam a determinação político-administrativa, uma fase igualmente importante e muito sensível seria a própria concretização das mudanças que a legislação implicava nos seus vários contornos. É que para além de ir mexer com expectativas naturalmente criadas, iria porventura chocar com opções de vida entretanto efectuadas, para além de atirar para o caixote do lixo o muito trabalho desenvolvido quer com as respectivas candidaturas aos cargos de directores e elaboração dos projectos de intervenção que lhe são inerentes, quer com a constituição dos conselho gerais, quer com a revisão dos regulamentos internos das organizações, quer ainda com a elaboração dos respectivos projectos educativos e projectos curriculares. Muito, muito trabalho poderia estar irremediavelmente comprometido e expectativas para quatro anos destroçadas num abrir e fechar de olhos.

Procuraremos agora compreender os processos que atravessaram as organizações educativas dos dois concelhos do nosso estudo e alvo de fusão, no âmbito do

reordenamento da rede escolar superiormente determinada, procurando descodificar as vicissitudes porque passaram.

4.2.1- Constituição da CAP

Como se verificou na fase antes da constituição do agrupamento, foram muitas as reacções à metodologia utilizada para a comunicação da fusão dos agrupamentos e basicamente todas negativas, relativamente ao facto de não ter havido um trabalho de preparação, criação de consensos e mesmo explicação das eventuais virtualidades da mudança, e, até, qual o enquadramento estratégico subjacente, tendo-se tudo resumido à comunicação de um facto consumado, sem apelo nem agravo. Iria este proceder deixar marcas nos actores locais com responsabilidades na implementação do processo e condicionar as respectivas lógicas de acção? Quais os constrangimentos e soluções encontradas na constituição dos vários órgãos? É que uma situação de mudança, como indica Stephen Ball (1987) citado por Simões (2005, p.31), faz sempre emergir conflitos e diferenças escondidas que de outro modo ficariam silenciados e escondidos no quotidiano da vida escolar.

Analisando as subcategorias, problemas e soluções, vamos, ao nível da constituição da CAP, procurar perceber como os actores com principais responsabilidades se envolveram na mudança, determinada pelo novo desenho da rede escolar nos respectivos territórios, considerando que os vários directores haviam sido eleitos há pouco tempo viram interrompidos os seus mandatos, estando praticamente a *arrumar as respectivas casas*, bem como os presidentes dos conselhos gerais e coordenadores de departamento. Agora, subitamente, viam destruído um processo em que muito investiram e que julgavam ser para quatro anos. Porque razão não teriam sido efectuadas estas mudanças há um ano atrás? Qual a razoabilidade de uma medida desta natureza quando o ano lectivo se aproximava do fim e já se investia na preparação de um novo ano? Estas e outras questões terão tido resposta? Ou terão desencadeado um sem número de situações complexas e problemáticas? Que problemas foram verificados e que tipo de soluções foram encontradas? É isso que vamos procurar ver esclarecido, sabendo-se de antemão que os principais actores locais não foram convocados para o processo de mudança.

Quadro 6

Análise categorial - Constituição da CAP

Subcategorias: Problemas e soluções

<p>Problemas</p>	<p>-A nomeação do presidente da CAP foi um processo terrível, terrível e com perda de eficácia tremenda (A-E1-exPCGES-PCGT).</p> <p>-Agora, depois são os interesses corporativos. Toda a gente quer [...] toda a gente achava que podia ser director (A-E1-exPCGES-PCGT).</p> <p>-Foram em termos de organização as principais dificuldades [...] Era na sede e tudo tinha de sair de lá, foi complicado (A-E2-exDEB2.3-CE).</p> <p>-A maneira como isto é visto é muito má porque as pessoas sentem-se como se fossem uns pedintes (A-E3-exDEBI-VCAP).</p> <p>-É evidente que é uma fase transitória e tinha que haver alguém a assumir e o ideal em termos teóricos é estarem os agrupamentos representados nessa CAP, mas na prática isso trás problemas. (B-E1-exD-PCAP).</p> <p>-Nós fomos alvo de um processo de completa aglutinação e acabou... (B-E3-exDEBI-VCAP).</p> <p>-Houve uma grande dificuldade que foi logo no início e que se mantém até hoje: é que não foi possível, sequer, distribuir competências.... (B-E3-exDEBI-VCAP).</p> <p>-Ainda nem acordámos, ainda estamos a balançar. É o que eu digo, ainda não vi nada de novo, não se criou nada de novo... Portanto, não há entrosamento, nós a nível da coordenação sentimos um bocadinho isso (B-E6-exS-CEstEBI).</p>
<p>Soluções</p>	<p>-Até que estávamos num impasse e eu a determinada altura olhei para o professor, que actualmente é o presidente da CAP [...]Se fores tu a ter que decidir quem é a actual direcção, quem é que tu escolherias? E ele disse “Escolhia-te a ti”... Portanto, ele não queria o terceiro elemento isto é a realidade (A-E3-exDEBI-VCAP).</p> <p>-Pronto atenção, a partir do momento em que isto não volta para trás, se não ficar o da EBI lá representado ou na CAP, numa futura direcção do mega agrupamento, para a EBI ainda é pior porque fica completamente isolado. Pelo menos sempre vai para lá alguém que nos vai defender, vai chamar a atenção etc., etc. Portanto, por isso é que eu acabei por integrar a CAP (A-E3-exDEBI-VCAP).</p> <p>-Vamos lá ver, a questão da escolha de quem ia ser o presidente era mais ou menos aceite pela maioria das escolas (A-E6-exDtES-PCAP).</p> <p>-Nós arranjámos um esquema, inicialmente foi outra grande dúvida, em que todos os elementos de “lá” e de “cá” se mantiveram com funções similares. (B-E1-exD-PCAP).</p> <p>-Eu acho que a DRE “B” deveria ter nomeado um director e devia ter pegado nos dois directores dos agrupamentos e colocá-los como subdirectores ou adjuntos desse director porque a partir do momento em que pega no director do agrupamento e o põe com o director do outro agrupamento está a vincar mais ainda a ideia de que este comprou aquele (B-E2-RA).</p>

4.2.1.1- Problemas

Os problemas apontados foram efectivamente muitos, tendo o procedimento sido considerado como um processo onde as principais dificuldades residiam na organização e “...com perda de eficácia tremenda” (A-E1-exPCGES-PCGT). Desde logo, havia que considerar o facto de existirem directores eleitos há pouco tempo, e, portanto, com apenas alguns meses de mandato, bem como o facto de todos quererem ser directores. “*Toda a gente quer... toda a gente achava que podia ser director*” (A-E1-exPCGES-PCGT).

Ao nível da sede do concelho “A” os problemas terão sido atenuados pelo facto da ex-directora da EB2.3 ter compreendido a reorganização como inevitável, pois na sede do concelho havia uma ES e um agrupamento, distando poucas centenas de metros um do outro. Já o mesmo não se passaria com a EBI. Se para a direcção da EB2.3 o reordenamento era mais questionado em termos do formato utilizado, já para a EBI o processo foi considerado como um ataque ao trabalho de qualidade que vinha sendo efectuado, à diversidade e singularidade da respectiva organização. O mesmo é considerar que na sede do concelho o rearranjo orgânico foi, podemos dizer, tolerado, pese o facto da ex-directora da EB2.3 sublinhar a sua discordância quanto à forma como a CAP foi constituída.

A mim não me parece justo o processo e a partir daí foi tudo errado...Agora, vejo uma possibilidade que é um perigo. Estas pessoas que integram esta nova CAP, se por um lado conhecem as realidades das suas escolas, por outro lado são muito parciais e há muita tendência de torcer pela sua escola (A-E2-exDEB2.3-CE).

Já no caso da EBI os problemas fizeram-se sentir de uma forma mais vincada. As palavras da respectiva directora são elucidativas do estado de espírito que caracterizava a sua actuação e a sua luta contra a escola secundária, a quem considera *dominadores*.

Reunimos várias vezes os três e não chegávamos a nenhuma conclusão porque eu rapidamente percebi aquilo que estava em cima de jogo. Ou seja, percebi que aqui iríamos ser dominados. A CAP não podia ter outra composição que não o actual presidente da CAP, que era o antigo director da escola secundária, pois eles não admitiriam uma situação diferente desta (A-E3-exDEBI-VCAP).

O maior problema terá advindo do facto da ES ter adoptado uma postura, considerada pelas duas outras ex-directoras como de superioridade, a qual tendeu a esmagar os outros parceiros. A ES impôs a sua vontade e todas as orientações e decisões saíram do seu seio, o que era visto com muitas reservas e mesmo não-aceitação (A-E2-exDEB2.3-CE).

O próprio ex-director da escola secundária sublinha a diferença que se verificou quanto ao acolhimento relativo à constituição da CAP. *“Portanto vamos lá ver, para a escola EB2.3 a questão não foi muito difícil. Mas para a EBI foi muito complicada e a forma como o director entrou não foi a mesma como eu entrei”* (A-E6-exDES-PCAP). Contudo, interpreta a postura adoptada pela EBI como uma questão com outro alcance que terá a ver com o protagonismo que os dois pólos concelhios disputam:

É uma questão muito própria deste concelho que tem a ver com uma questão das duas terras. E depois arranjaram argumentos baseados na classificação que tinham tido, da avaliação externa, que não era muito diferente da que a secundária tinha tido, mas enfim... É evidente que a política que nós tínhamos, por exemplo, de constituição dos horários, de constituição de serviço, não era propriamente a mesma... Mas o facto é nós no mês de Agosto quase todo, estive eu com a colega do 1º ciclo aqui e a outra colega esteve de férias. Isto só serve para demonstrar que a maneira como nós nos adaptámos ao problema e à situação não foi de facto a mesma... Quer dizer, toda a estrutura não estava preparada para responder a uma coisa deste tipo (A-E6-exDES-PCAP).

As divergências terão sido muitas e enérgicas, tal se depreende das palavras da ex-directora da EBI quando refere:

se eu não estivesse aqui...então ainda tinha sido pior. Há aqui grandes estratégias de esconder informação...Nós somos vistos como invasores... E portanto estes assessores juntamente com o presidente da CAP são eles que no fundo mandam... Os professores que aqui estão praticamente também não nos reconhecem como direcção (A-E3-exDEBI-VCAP).

No Concelho “B” as coisas foram algo diferentes em termos de constituição da CAP, tendo sido alcançado o consenso mais precocemente. Não obstante a aceitação deste figurino, até porque imposto pela DRE”B”, o ex-director da EBI não deixou de considerar que o seu agrupamento tinha sido alvo de um processo de aglutinação (B-E3-exDEBI-VCAP) e o ex-director do agrupamento onde estava a escola secundária afirmar que:

É evidente que é uma fase transitória e tinha que haver alguém a assumir e o ideal, em termos teóricos, é estarem os agrupamentos representados nessa CAP, mas na prática isso trás problemas. Trás problemas e nós tentámos, de parte a parte, esbatê-los ao máximo, mas o ideal era que alguém que ficasse na CAP tivesse uma equipa sua (B-E1-exD-PCAP).

Mas este pseudo acordo entre os ex-directores dos dois agrupamentos parece traduzir muito mais uma imposição da DRE”B” e a hierarquia do secundário sobre o básico, do que propriamente uma concordância. É o que se depreende das palavras da coordenadora de estabelecimento da EBI e ex-subdirectora ao afirmar que:

a constituição penso que foi [...] tratada ao nível da direcção regional e [...] nós fomos confrontados com essas regras: agora há a CAP, o presidente é o da escola que aglutina o outro fica vice-presidente... (B-E6-exS-CestEBI).

Assim, no concelho “B”, os problemas passaram também pela imposição vinda de cima, da direcção regional e manifestamente de terem que ser alteradas as equipas directivas que anteriormente tinham sido constituídas, processo este que não agradou a nenhum dos ex-directores.

4.2.1.2- Soluções

No concelho “A”, o figurino adoptado passou por o ex-presidente da ES assumir a presidência da CAP, a ex-presidente da EBI ficar como vice-presidente e o terceiro elemento ser recrutado da gestão da EB2.3, dada a não aceitação da ex-directora por motivos que a mesma reputou de particulares.

Não obstante ter-se chegado a este desenho, o posicionamento individual dos que viam esta mudança interromper o seu mandato e serem destituídos do cargo que desempenhavam era distinta. Nesta medida, conforme a origem da estrutura escolar de onde provinham os ex-directores, assim era a sua leitura e interpretação dos acontecimentos, denotando maioritariamente uma não compreensão do processo, e, por consequência, haver indicadores preditivos de um débil envolvimento na aplicação do novo figurino. Não

obstante o ex-director da escola secundária do concelho “A” denominar o processo como terrível, o mesmo sublinha que os problemas se evidenciaram:

Não tanto por causa do órgão mas por jogos de poder e pelo cacique que anda aí à volta. Repare, tínhamos três directores, os três achavam que legitimamente só tinham um ano de mandato... E essas guerras são tremendas porque criam cissões, criam conflitos, geram muita confusão, geram problemas a todos os níveis. E este ano mais não foi do que gestão desses pequenos conflitos... quer dizer isto é a subversão total do processo, enquanto em vez de serem os próprios candidatos ao concelho geral a ir fazer a lista – não. Os candidatos a director é que têm de fazer uma lista... Tem sido uma tensão muito grande, houve e-mails anónimos inclusivamente a tentar denegrir as pessoas, houve denúncias à DRE“A” constantes (A-E1-exPCGES-PCGT).

Ainda que no decurso das entrevistas se fosse percebendo que o ex-director da ES incorporava uma forte liderança, decorrente do estatuto que exibia proveniente do nível hierárquico conferido pela escola secundária, a qual teria sempre a presidência da CAP, a situação relativa à constituição do órgão passou por alguns momentos de impasse. É que se a escolha por aquele de um dos dois elementos para o órgão directivo observaria alguma aceitação, já quanto ao terceiro elemento as coisas foram mais complicadas porque o ex-director da ES:

não queria o terceiro elemento isto é a realidade. Não queria o terceiro elemento e então pressionou o terceiro elemento que dissesse nomes para a equipa... E eu acabei por aceitar integrar a CAP, convencida que era possível com o mínimo de custos possível para os agrupamentos que estavam em causa, conseguir levar isto a bom porto (A-E3-exDEBI-VCAP).

Efectivamente, a solução encontrada sugere que dois dos três elementos da CAP foram mais ou menos definidos com alguma naturalidade, decorrente da hierarquia proveniente do nível das escolas de onde provinham os ex-directores. Já mais difícil se revelou a introdução do terceiro elemento. Seria por sentir esse clima de oposição em relação à sua pessoa que levou a ex-directora da EB2.3 a rejeitar integrar a CAP? Os elementos recolhidos parecem induzir esse tipo de conclusão quando aquela diz:

A minha capacidade de decisão foi sobretudo, por uma questão de princípio, dizer que não integrava a CAP, porque em relação ao processo eu não tive decisão nenhuma, ninguém me perguntou o que é que eu achava. A única decisão que eu tive foi de dizer que sim ou que não, a esta comissão provisória, à qual eu disse que não (A-E2-exDEB2.3-CE).

No entendimento da ex-directora da EBI, a sua inclusão na CAP era o menos mau, interpretando que o processo não voltaria para trás. A sua leitura era que se não ficasse na direcção do novo agrupamento a *sua* EBI ficaria completamente isolada. Assim, o órgão de gestão sempre contaria com alguém que iria defender aquela escola, sublinhando assim as razões para ter aceite integrar o órgão directivo (A-E3-exDEBI-VCAP), pese a desconfianças que tinha em relação aos *colonizadores* situados na escola secundária.

Nesta moldura, a solução encontrada passou por incluir na CAP, além do ex-director da ES, a ex-directora da EBI e a ex-subdirectora da EB2.3, ficando a ex-directora da EB2.3 com o cargo de coordenadora de estabelecimento por opção pessoal.

No que concerne ao concelho “B” a solução de constituição da CAP foi rapidamente ultrapassada, considerando que o ex-director do agrupamento com a ES seria o presidente da CAP, como ordenou a DRE”A” e que o ex-director da EBI seria um dos vice-presidentes, ou melhor dizendo, vogal da CAP. A partir daqui foi consensual que o terceiro elemento seria recrutado no seio do maior ex-agrupamento, recaindo na ex-subdirectora do agrupamento com ES. É que a partir do momento em que o processo se revelou incontornável havia que rapidamente criar as condições para o funcionamento da nova organização, procurando que a maioria dos elementos das duas anteriores gestões, ficassem, tanto quanto possível, envolvidos no processo. Recorrendo para o efeito às horas de crédito¹⁴ que a situação de transitoriedade permitia, procurou-se que todos os elementos a quem tinham sido criadas expectativas gestionárias vissem prolongado por mais algum tempo essas funções, mantendo, tanto quanto exequível, as estruturas de um e do outro lado (B-E1-exD-PCAP). Não obstante o acordo a que chegaram, as tensões foram múltiplas.

O ex-director do agrupamento com ES defendia a importância de manter o cerne da sua equipa na nova moldura organizacional, expressando “...*que a democracia é muito linda*

14-Enquadradas pelo Despacho n.º 13571/2010, de 24 de Agosto, o qual permitia constituir assessorias técnico-pedagógica à CAP, até ao máximo de 66 horas.

mas das duas, uma: quando se querem tomar opções estratégicas às vezes deve-se ter a opinião deles para reflectir, mas...” (B-E1-exD-PCAP), circunstância que patenteia as reservas que colocava perante uma nova equipa em que o único intrometido era o ex-director da EBI, circunstância que teve que aceitar por não encontrar alternativa que a evitasse. Este, por sua vez, dizia ter “...que engolir bastantes sapos para que as coisas estejam a funcionar de algum modo, para que não haja muita tensão”. Para este ex-director do agrupamento com EBI, fundamental era “...realmente garantir minimamente que estes processos de transição até à eleição” corresse sem grandes confusões (B-E3-exDEBI-VCAP).

Merece destaque a posição manifestada pelo representante da autarquia do concelho “B” ao defender que a DRE”B” deveria ter nomeado um director que seria depois coadjuvado pelos dois ex-directores, o que pode ser interpretado como a defesa da não superiorização de um em relação ao outro director. Destacou que com a modalidade adoptada e no “...momento em que pega no director de um agrupamento e o põe com o director do outro agrupamento está a vincar mais ainda a ideia de que este comprou aquele” (B-E2-RA), circunstância que poderá induzir a produção de conflitos e a comprometimento das relações interpessoais, aspectos que interferem na eficácia das organizações (Simões, 2005, p.27). As soluções encontradas abriram feridas, algumas das quais prejudicavam o ambiente geral das novas organizações escolares. No entanto, o Ministério nunca pareceu preocupado com os reflexos disso no clima das instituições. Era nítido que só se preocupava que se desse sequência às suas determinações.

4.2.2- Constituição do CGT

Quadro 7

Análise Categorical – Constituição do conselho geral transitório

Subcategorias: Problemas e soluções

	<p>-Foi muito complicado [...] havia muitos conflitos e a formação do conselho geral transitório padeceu disso mesmo [...] Chegámos ao cúmulo de ter aqui candidatos a directores assumidos em Novembro, que faziam parte da CAP, a ir interromper aulas das pessoas a convidar as pessoas para integrarem uma lista (A-E1-exPCGES-PCGT).</p> <p>-Foi muito difícil haver segunda lista porque as pessoas aqui não compreendem nem aceitavam muito bem que houvesse uma lista alternativa. Estavam muito habituados, há vinte e tal anos que é o mesmo presidente e nunca houve listas. Era sempre a mesma (A-</p>
--	--

<p>Problemas</p>	<p><i>E3-exDEBI-VCAP).</i> <i>-Para dizer a verdade não me parece que tenha sido um processo muito transparente (A-E4-exPCGEBI)</i> <i>-Este ano já estava com problemas, eu por acaso não referi, nós tivemos pela primeira vez aqui quando foi para a criação do conselho geral transitório, portanto aparecem duas listas, o que até é legítimo, mas pela primeira vez nós recebemos e-mails anónimos nas nossas caixas dos correios profissional, a denegrir a imagem de um dos candidatos, quer dizer... (A-E5-CDL).</i></p> <hr/> <p><i>-Venceu a democracia da demografia... Portanto, a composição reflecte a capacidade de votos de um lado e de outro (B-E2-RA).</i> <i>-Fiz uma proporção em relação à população escolar, à população de professores, isto tratava-se de uma lista de professores e quando eu disse que eram dois lugares, primeiro aceitaram e depois não aceitaram (B-E4-PCGES-PCGT).</i></p>
<p>Soluções</p>	<p><i>- (...)como a escola sede despoletou todo o processo, o mais natural era ser de lá (A-E4-exPCGEBI).</i> <i>Nós só elegemos em Janeiro, porque eu entendi naquela questão toda que até Dezembro era um primeiro período de transição. Isto porque as outras escolas tinham que fechar as contas. E achei que esse período seria para ajustar (A-E6-exDES-PCAP).</i></p> <hr/> <p><i>-Foram [...], dois pais de lá de cima; três de cá de baixo... (B-E4-exPCGES-PCGT).</i> <i>-Os funcionários, fez-se uma lista (são dois funcionários) unitária e o aluno era nosso porque era do secundário e lá em cima não há (B-E4-exPCGES-PCGT).</i></p>

4.2.2.1- Problemas

A constituição dos conselhos gerais transitórios desencadeou enormes susceptibilidades em ambos os territórios educativos, decorrentes dos conflitos de interesses emergentes mas também resultantes do poder central ter ignorado literalmente as idiosincrasias locais. Ainda para mais tratando-se da constituição de órgãos de jaez muito diversificado, a qual aglutina docentes, funcionários, pais e encarregados de educação, representantes dos alunos e membros da comunidade, numa teia de complexidades, os quais seriam decisivos na eleição dos futuros directores dos grandes agrupamentos.

No concelho “A”, o processo foi sentido como muito complicado dados os muitos conflitos de interesses que se perfilavam. Considerando que a nível central não houve quaisquer tipo de preocupações com as consequências da aplicação do processo nos diferentes contextos educativos, já a nível concelhio as lógicas locais desencadearam fortes ondas de choque que terão contribuído para a complicação do processo.

A cerca de seis meses das eleições os potenciais candidatos começaram a posicionar-se e a dirigir apelos aos eleitores, chegando mesmo a interromper aulas para endereçarem convites (A-E1-exPCGES-PCGT). Não obstante, a mera possibilidade de existir mais do que uma lista a concorrer ao órgão era visto como algo inusitado e mesmo controverso, sendo, portanto, considerado um acto incompreensível dada a tradição existente de lista

única. É que, por similitude, em vinte anos nunca tinha havido mais do que uma lista a concorrer ao cargo de presidente, situação que agora se alterava com o surgimento de uma segunda lista (A-E3-exDEBI-VCAP).

Realmente, as visões evidenciadas eram “...*completamente antagónicas*” o que fazia adivinhar um processo muito turbulento e difícil de levar por diante (A-E3-exDEBI-VCAP). Aliás, sucediam-se as críticas ao processo sendo mesmo denominado como “...*muito pouco transparente*” (A-E4-exPCGEBI). Ainda que passando a fazer parte de uma mega organização, nas palavras da ex-presidente do conselho geral da EBI, tal não se revela promissor pois mesmo fazendo:

parte de um número de professores que faz parte de um mega agrupamento ... não temos assim tantas afinidades para que se possa constituir uma lista para concorrer a esse órgão e que seja uma lista em que todas as pessoas estejam a lutar pela mesma coisa (A-E4-exPCGEBI).

A descrença, o desânimo, a contestação sobre o processo é patente em todas as entrevistas, denotando que os elementos dos órgãos consideravam estar a ser alvo de grande desconsideração e desrespeito. É nesse sentido que a ex-presidente do conselho geral da EBI do concelho “A” refere que:

Acho que não andamos a brincar, que estamos a fazer coisas sérias. Estamos a trabalhar com o objectivo seguro de que sabemos o que queremos e depois de repente, é como se este órgão fosse pouco importante. Tanto faz haver como não haver (A-E4-exPCGEBI).

Realmente, o aparecimento de uma segunda lista candidata ao conselho geral transitório vinha revolucionar toda uma estrutura habituada à existência de apenas uma lista em tudo o que eram concursos desta natureza. Nesta sequência surgiram e-mails anónimos a procurar desestabilizar, a criar tensão, “...*a denegrir a imagem de um dos candidatos...*” (A-E5-CDL). Criou-se, portanto, um clima de polvorosa e de combate pelo domínio que ultrapassou o que era habitual naquela organização, transportando consigo um caudal de grande instabilidade e de luta pelo poder.

A constituição do conselho geral transitório no concelho “B” obedeceu à prevalência da demografia. O mesmo é dizer, a dimensão do corpo docente dos ex-agrupamentos. O agrupamento maior ficou com maior representação, processo este completamente obtuso

que apenas reflectiu a força da densidade docente, não havendo qualquer tipo de preocupação de consensualizar o processo, talvez antevendo a importância que o órgão teria em decisões futuras que importava acautelar. Não obstante, foi manifesta a vontade da ex-PCG da EBI em encontrar uma plataforma de consenso que permitisse a construção de uma lista única a apresentar a eleições, apostando num contacto prévio com a ex-PCG do agrupamento com ES, indiciando vontade em haver uma lista que pudesse ser um sinal de unidade. Estaria mesmo tudo:

acordado até ao dia de assinar a lista, em que a senhora presidente, ou ex-presidente do CG da ES, me disse que não poderia ser assim. Segundo o Método de Hondt que seriam cinco elementos da escola secundária e dois elementos da EBI... Eu achei que ela não estava a ser coerente com aquilo que tínhamos acordado e disse que nesse caso iria fazer a minha própria lista (B-E7-exPCGEBI).

Como se depreende, o calculismo foi palavra de ordem, deixando antever um posicionamento tático considerando as decisões que caberiam tomar ao conselho geral transitório, em sede de eleição do futuro director do grande agrupamento.

4.2.2.2- Soluções

A prevalência da ES no concelho “A” sobre os demais estabelecimentos de ensino é notória e evidente, acabando estes por aceitar a circunstância arregimentadora daquela estrutura, dada a sua incapacidade de se fazerem ouvir ou de serem acolhidas sugestões que induzissem outro tipo de solução. A ex-directora da EB2.3, mais do que justificando o processo em si mesmo, revela uma total resignação perante o rumo dos acontecimentos dizendo que *“como isto foi precipitado teriam de dar continuidade da maneira mais fácil”* (A-E2-exDEB2.3-CE), o que pode ser conotado como conformismo ou mesmo abdicação de procurar encontrar outras soluções. Já a ex-presidente do CG da EBI afirma que *“nós concluímos de facto se há mega agrupamento, se tem que haver eleições gerais para um conselho geral transitório... como a escola sede (ES) despoletou todo o processo, o mais natural era ser de lá* (A-E4-exPCGEBI), sinalizando o conformismo existente perante a

hierarquia patenteada pela escola secundária, também no que concerne à elaboração da lista para o conselho geral a apresentar a sufrágio. Por outro lado, como que desvaloriza a construção da referida lista, afirmando que quem aceitou fazer parte da lista para o CGT o fez respondendo à questão: “*Não te importas de fazer parte, falta-me uma pessoa?*” (idem), deixando de lado critérios de competência e qualidade, procedimento que se revelando pouco lisonjeiro para a forma como a mesma foi elaborada, não deixa de comportar uma crítica a quem aceitou placidamente este procedimento.

A força e a preponderância da ES ficam bem evidenciadas quando o ex-director da ES afirma que só procederam à eleição “...em Janeiro, porque eu entendi naquela questão toda que até Dezembro era um primeiro período de transição. Isto porque as outras escolas tinham que fechar as contas. E achei que esse período seria para ajustar” (A-E6-exDES-PCAP), sinalizando quem tomava as decisões e conduzia o processo legitimado pelo peso da escola secundária e pelas determinações da tutela que atribuiu àquela escola secundária a liderança do processo.

Perante a impossibilidade de estabelecer consensos e o fracasso de acordo entre as duas ex-presidentes dos conselhos gerais, relativamente à constituição de uma lista única que unisse e tendesse a sarar as feridas ocorridas com a indesejada fusão, no concelho “B” a solução foi a elaboração de duas listas constituídas à luz de cada ex-agrupamento e a sua apresentação a sufrágio do universo docente.

Realizadas as eleições, ao escrutínio foi aplicado o método de Hondt, donde resultaram cinco docentes do ex-agrupamento sediado na ES e dois elementos do ex-agrupamento sediado na EBI. Também aqui a ditadura dos números prevaleceu, com maior preponderância para o ex-agrupamento que incluía a escola secundária e o maior número de docentes, ficando como que *balcanizados* em tornos das candidaturas de cada organização.

No que concerne aos funcionários, o processo foi mais ou menos pacífico, tendo sido apresentada a sufrágio apenas uma lista, resultante do consenso estabelecido. Quanto aos elementos cooptados o processo foi pacífico perante a aprovação que as entidades congregavam e até porque todas elas já faziam parte dos conselhos gerais anteriores. No que se refere aos pais e encarregados de educação o processo foi igualmente desenvolvido com toda a tranquilidade, mantendo-se praticamente os mesmos que já haviam participado na eleição do ex-director do agrupamento sediado na ES, com excepção de dois elementos que transitaram da estrutura associativa correspondente ao ex-agrupamento com sede na

EBI. *Foram (...) dois pais de lá de cima; três de cá de baixo, claro isto são eleições entre eles e a designação nem quero saber como é que eles lá chegam* (B-E4-exPCGES-PCGT). Quanto à eleição do aluno não se evidenciou qualquer tipo de problema pois havia apenas secundário em um dos dois ex-agrupamentos.

4.2.3- Designação de coordenadores de departamento

No âmbito do processo de constituição do agrupamento, e após termos feito incidir a nossa análise sobre os contornos que conduziram à constituição da CAP e do CGT, procuramos de seguida compreender como decorreu a designação dos coordenadores de departamento do novo agrupamento, elementos com um peso significativo nas organizações educativas, decorrente da sua qualidade de estruturas intermédias a quem compete um papel aglutinador e mobilizador para os novos procedimentos caracterizados pela mudança. Neste particular, há que destacar que os coordenadores de departamento, no seio dos anteriores agrupamentos, haviam sido eleitos há cerca de um ano, vindo agora interrompidas as suas expectativas e o desempenho dos respectivos cargos.

Quadro nº 8

Análise Categorical - Designação de coordenadores de departamento

Subcategorias: Problemas e soluções

Problemas	<p>-há uma maior luta pelo poder e mais explícita e um maior interesse no cargo (A-E5-CDL).</p> <p>- [...] eu não conhecia os outros[...] O que também foi um problema. (A-E6-exDES-PCAP).</p> <p>-Mas claro que os que saíram tanto de um lado, como do outro sentiram-se sempre ultrapassados [...] e isso cria algumas resistências... (B-E1-exD-PCAP).</p> <p>-Onde é que vamos reunir? É na escola sede ou na EBI? (B-E1-exD-PCAP).</p> <p>- [...] No fundo há uma serie de pessoas que de um momento para o outro tiveram que mudar um bocadinho a sua forma de estar na escola, mas acho que foi realmente muito injusto... [...] Mas de qualquer forma acho [...] que se sentiram injustiçados (B-E5-CDL).</p> <p>- [...] Agora interromper um trabalho que estava a ser feito para nada, pronto [...] no fundo é injusto (B-B-CDL).</p>
Soluções	<p>-Sim, eu aí penso que nós tivemos muita sorte porque nós não mudámos. Agora os colegas que vieram da escola EB2.3 eu acredito que para eles este ano o processo, embora alguns já tenham sido cá professores, mas eu acredito que para eles o processo tenha sido difícil (A-E5-CDL).</p>

	- [...] tirou-se a uns para dar a outros, mas sentiram-se muito injustiçados, alguns (B-E5-CDL).
--	--

4.2.3.1- Problemas

A designação de coordenadores de departamento no concelho “A” passou muito pelo domínio que a ES colocou no processo, e, concomitantemente, pela designação esmagadora dos docentes desta instituição, deixando de fora os potenciais coordenadores que acabavam de cessar as suas funções, quer na EB2.3, quer na EBI, decorrentes do processo de fusão dos agrupamentos em curso. Por outro lado, constatava-se *“uma maior luta pelo poder e mais explícita e um maior interesse no cargo”* (A-E5-CDL), até pelo poder que passava a conferir o exercício dos mesmos, considerando a mega estrutura educativa. Por sua vez, depois de constituída a CAP, à designação dos coordenadores de departamento pelo respectivo presidente estaria subjacente o conhecimento dos mesmos, sendo que este *“...não conhecia os outros [...] o que também foi um problema”* (A-E6-exDES-PCAP). Realmente, designar para coordenadores de departamento exclusivamente docentes da escola secundária, caiu *“...muito mal às outras duas escolas”* (A-E6-exDES-PCAP).

No concelho “B” os benefícios do funcionamento do grande agrupamento em termos de departamentos ainda não se revelaram, nas palavras do ex-director do agrupamento que incluía a ES, considerando que *“...os dois ex-agrupamentos ainda não se encaixaram... em termos de coordenadores de departamento”* (B-E1-exD-PCAP). Por outro lado, destaca que os docentes que anteriormente desempenhavam funções de coordenadores de departamento nos respectivos agrupamentos e que agora foram preteridos se sentiram ultrapassados, o que se configurou como muito problemático (idem) e que causou alguma desilusão e ansiedade.

Efectivamente, se a designação dos coordenadores de departamento acarretou alguns problemas, tendo em conta que pessoas que haviam sido nomeadas para desempenharem cargos durante quatro anos viram os seus mandatos subitamente interrompidos, havia

também a situação do local de realização de reuniões, dado que diversos docentes tinham horários numa e noutra escola o que dificultava a mobilidade dos mesmos, o que causa sempre algum tipo de desassossego (B-E5-CDL). Nas palavras da coordenadora do departamento de línguas, houve colegas:

que ficaram muito, eu direi quase ofendidos com essa destituição porque estavam a fazer um trabalho muito bom (porque a previsão era para mais dois anos, pelo menos), e que sem grande justificação deixaram de poder...Agora interromper um trabalho que estava a ser feito para nada, pronto... no fundo é injusto (B-E5-CDL).

Foi naturalmente um choque para todos os coordenadores que tinham sido destituídos decorrente do processo de fusão e que não foram designados no âmbito da nova estrutura, os quais teriam desempenhado um papel muito bem estruturado, tendo-se empenhado com determinação e qualidade, os quais subitamente se viram afastados das respectivas funções (B-E6-exS-CEstEBI).

4.2.3.2- Soluções

A solução encontrada no concelho “A” para ultrapassar as dificuldades causadas pelo novo enquadramento político-administrativo, no que concerne à designação dos coordenadores de departamento, foi efectuar a indicação tendo por base os docentes da escola secundária, num procedimento cuja competência foi assumida basicamente pelo presidente da CAP, esvaziando a materialização de uma hipotética contestação por parte das outras estruturas fundidas. Por outro lado, escolhendo de entre os docentes mais antigos, universo que reunia melhores condições considerando a redução da componente lectiva que enquadra o pessoal docente com mais anos de trabalho, moldura de onde saem as horas para o exercício do respectivo cargo, o que, podendo ser entendido como uma gestão pautada por critérios de eficácia e eficiência, pode também ser entendido como uma forma de controlar o próprio órgão por parte do novo presidente da CAP.

Efectivamente, a metodologia que prevaleceu neste concelho quanto à designação dos coordenadores de departamento passou pelo titular do órgão de gestão indicar os coordenadores de departamento da escola secundária, os quais já vinham do mandato

anterior, incorporando apenas o coordenador do pré-escolar e do 1º ciclo, níveis que não existiam na escola secundária mas que por força da constituição do novo agrupamento passavam agora a fazer parte do conselho pedagógico, motivando uma redefinição da estrutura (A-E6-exDES-PCAP).

No concelho “B” até se chegar à designação dos coordenadores de departamento houve alguma agitação. Sendo impossível manter as estruturas anteriores existentes no ex-conselhos pedagógicos e constituindo imperativo a designação de um novo órgão, haveria naturalmente quem tivesse que ficar de fora. Foi o que aconteceu após um processo de concertação entre os dois ex-directores, cuja designação correspondeu exclusivamente à representatividade de cada um dos ex-agrupamentos mas que não se revelou pacífica. Desta forma, o novo conselho pedagógico teve apenas como preocupação o aspecto administrativo-burocrático e de acalmia das tensões emergentes, sendo a sua composição correspondente à força da demografia de cada ex-agrupamento.

4.2.4- Composição do conselho pedagógico

Pretendemos, agora, compreender e interpretar os mecanismos inerentes à constituição do conselho pedagógico ao nível dos procedimentos e envolvimento dos vários actores educativos, considerando que se trata de um órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa dos agrupamentos de escolas, com particular enfoque nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente (Artigo 31º, do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril).

Pretende-se, pois, perceber os diferentes jogos de poder e interesses mobilizados pelos actores escolares, impulsionados pela publicação da Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de Junho, considerando a constituição deste órgão de administração, reflectindo sobre a percepção da participação dos diferentes agentes que compõem o respectivo conselho.

Quadro nº 9

Análise Categorical - Composição do conselho pedagógico

Subcategorias: Problemas e soluções

Problemas	<p>-Eu entendo que deveria haver representatividade de todas as escolas, mas o critério neste caso do presidente da CAP não foi este (A-E2-exDEB2.3).</p> <p>-Quando eu voltei de férias verifiquei que a constituição do conselho pedagógico, que era uma competência da CAP, foi constituída pelo presidente da CAP, sem comunicar aos restantes elementos. E eu perguntei quem era o conselho pedagógico e responderam-me que era o conselho pedagógico da escola secundária (A-E3-exDEBI-VCAP).</p> <p>-Julgava que era pacífico. Eu julgava que era pacífico. Até porque os elementos-chave dos quatro departamentos eram os mesmos. Foi aí também que comecei a ver que também havia problemas nos invadidos (A-E8-exDES-PCAP).</p> <hr/> <p>- [...] os conflitos de interesse, basicamente, aqui que surgiram tiveram a ver com as indefinições que se estabeleceram também ao nível dos coordenadores de departamento, de directores de turma, todos estavam nomeados para quatro anos(B-E3-exDEBI-VCAP).</p> <p>- [...] tirou-se a uns para dar a outros, mas sentiram-se muito injustiçados, alguns (B-E5-CDL).</p> <p>- O desconforto é nas reuniões serem lá em baixo e, muitas vezes, não aceitar em as nossas propostas. Portanto, aí é que se sente o desconforto, nunca aceitarem as nossas propostas (B-E6-exS-CEstEBI).</p>
Soluções	<p>- ...como é a escola sede, o conselho pedagógico é feito com os professores da escola sede... (A-E2-ex-DEB2.3-CE).</p> <p>- Não foi fácil também. Eu acho que os professores da escola secundária acabam por ter alguma hierarquia em relação aos outros, ... (A-E6-exDES-PCAP).</p> <hr/> <p>- Mas penso que tudo foi resolvido à base de cotas, fizeram lá a proporcionalidade e nós somos o triplo, nós temos direito a três partes; vocês têm direito a uma... Essas negociações acho que foi na base da proporcionalidade que fizeram (B-E6-exS-CEstEBI).</p>

4.2.4.1-Problemas

Quando a ex-directora da EB2.3 denomina a forma como decorreu a constituição do conselho pedagógico de uma “...excessiva burocratização das coisas, sem necessidade nenhuma” (A-E2-exDEB2.3-CE), estamos longe de perceber verdadeiramente as dinâmicas e as lógicas de acção que se estabeleceram em torno desta questão. Efectivamente, as palavras da ex-directora da EBI são retumbantes:

Quando eu voltei de férias verifiquei que a constituição do conselho pedagógico, que era uma competência da CAP, foi constituída pelo presidente da CAP, sem comunicar aos restantes elementos. E eu perguntei quem era o conselho pedagógico e responderam-me que era o conselho pedagógico da escola

secundária. Portanto, a partir daí ficou tudo estragado porque isso eu não admiti (A-E3-exDEBI-VCAP).

Fica evidente que no concelho “A” a composição do conselho pedagógico foi determinada pela importância da superioridade da escola secundária que não deu hipótese aos outros estabelecimentos de ensino de participarem na discussão da constituição daquele órgão. Nem sequer foi tida em conta a representatividade dos estabelecimentos fundidos, quanto mais um processo construtivo que tivesse em conta critérios que não fossem os da *hierarquia* da escola de nível de ensino superior.

Sem margens para alterações, o presidente da escola secundária, agora presidente da CAP, determinou unilateralmente os contornos do conselho pedagógico e aplicou-os, ao arripio dos restantes membros do órgão que liderava. Desta forma, assumiu a designação dos membros do conselho pedagógico, garantindo que todos eles eram da escola secundária que ele já chefiava e por conseguinte mantinha em funções. Se esta situação mereceu a contestação das ex-directoras dos dois agrupamentos fundidos, já para o presidente da CAP tal procedimento era considerado como absolutamente normal, o que se consubstancia nas suas palavras: “*Julgava que era pacífico. Eu julgava que era pacífico. Até porque os elementos-chave dos quatro departamentos eram os mesmos. Foi aí também que comecei a ver que também havia problemas nos invadidos* (A-E6-exDES-PCAP). A referência feita pelo presidente da CAP aos elementos das duas organizações educativas que foram impedidas de ter representação no conselho pedagógico é demonstrativa da forma como impôs o processo aos seus pares, denominando-os de *invadidos*, acentuando o distanciamento com que eram vistos os dois ex-agrupamentos por parte da escola secundária e a correspondente subalternização. Ele mesmo sublinha mais à frente que: “*Eu acho que os professores da escola secundária acabam por ter alguma hierarquia em relação aos outros. Tacitamente está criada e não interessa agora porquê* (risos), ...” (A-E6-exDES-PCAP).

Constata-se, pois, que os procedimentos adoptados para a constituição do órgão espelham uma maior predominância da escola secundária, face aos outros estabelecimentos de ensino, sugerindo um aumento de fragilidade de dinâmicas orientadas por uma lógica democrática.

No concelho “B” a situação foi algo diferente pois foi incluído no processo de concertação a representatividade dos dois ex-agrupamentos, o que, contudo, não debelou os conflitos de interesse existentes, pois as pessoas estavam designadas para quatro anos e viam-se desta

forma impedidos de dar consecução ao trabalho e para o qual haviam sido nomeadas. Pese o clima de aceitação da distribuição dos elementos do conselho pedagógico, era evidente que aqueles que ficaram de fora da constituição do órgão se “...sentiram muito injustiçados...” (B-E5-CDL), sendo manifesto que a organização de menores dimensões foi atravessada pelos fantasmas da desconfiança, deixando perceber que “o desconforto é nas reuniões serem lá em baixo, e, muitas vezes, não aceitarem as nossas propostas. Portanto, aí é que se sente o desconforto, nunca aceitarem as nossas propostas” (B-E6-exS-CEstEBI).

4.2.4.2- Soluções

No concelho “A” a solução encontrada foi manter todos os membros da escola secundária, aceitando que tivessem que entrar dois outros elementos, em função do ensino pré-escolar e do 1º ciclo, de acordo com o que a legislação obrigava. Não fora a determinação legislativa que impunha a inclusão destes dois níveis de ensino e podemos concluir que o conselho pedagógico seria constituído apenas por elementos da escola secundária. Assim, e como a escola sede do novo agrupamento era a escola secundária, o conselho pedagógico foi constituído, maioritariamente, com os professores da escola sede (A-E2-exDEB2.3-CE).

No concelho “B” constata-se que a solução encontrada para a constituição do conselho pedagógico decorreu da proporcionalidade entre as duas estruturas educacionais envolvidas no processo de fusão dos agrupamentos, evidenciando a força do maior agrupamento e a subalternização do seu congénere, o qual aceitou a proporcionalidade da partilha como mal menor: “...nós somos o triplo, nós temos direito a três partes; vocês têm direito a uma...” (B-E6-exS-CEstEBI), pondo a claro uma vez mais a hierarquia dos saberes instalada e a tendência para conferir à organização de nível secundário maior protagonismo.

4.3- Depois do processo de constituição do agrupamento

Se anteriormente procurámos compreender as dinâmicas subjacentes à constituição dos agrupamentos, quer a nível macro, genérico e filosófico, quer a nível micro em termos das acções desencadeadas a nível dos dois concelhos alvo de estudo, designadamente na fase antes da constituição do novo agrupamento, quer durante o processo de constituição em si mesmo, vamos agora procurar compreender através dos discursos dos actores locais o que estava a desencadear localmente a medida político-legislativa de reordenamento da rede escolar, tendo em conta os objectivos e os posicionamentos subjacentes às novas unidades organizacionais.

Assinalamos que continuamos a procurar obter respostas para a interrogação se com este processo haveria condições para se ir além de uma mera alteração morfológica das estruturas e qual o correspondente impacto no sentido da acção, tendo em conta o que é deixado à superfície mas que deixa escondido aspectos mais profundos (Sarmiento, 1999, citado por Simões, 2005, p.18), ou se, pelo contrário, o modelo não tinha sido planificado com o objectivo de desencadear novas dinâmicas educativas.

Para além do aspecto administrativo que consubstanciou toda a mudança, o que fica como aspecto residual de tantas e tão profundas transformações? Onde ficam as organizações e os seus actores educativos e qual o impacto que se produz com tais opções político-formais, são aspectos que procuraremos agora desvendar e compreender.

4.3.1- Vantagens e oportunidades

Investimos agora em compreender a substância que se encontra nos dois pratos da balança e assim antecipar os efeitos da reorganização estrutural das organizações educativas, projectando as vontades e níveis de envolvimento dos respectivos actores a quem estava cometida a tarefa de liderar o processo.

Relembremos que o suporte legislativo deste novo modelo organizacional estabeleceu o reordenamento da rede escolar apoiando as mudanças preconizadas em três pilares base: adaptar a rede escolar ao objectivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos;

adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono; promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projecto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos.

Nesta linha apontava para a constituição de agrupamentos verticais que incluíssem todos os níveis de ensino em torno de um único projecto educativo, conceptualizando uma estrutura organizacional que envolvesse os vários estabelecimentos de um dado território, independentemente do seu nível de ensino e especificidades, como se de uma entidade única se tratasse e cuja legitimação lhe adviria do dito projecto educativo. Dava-se assim corpo à Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junho, cerca de um ano depois da publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto que veio estabelecer a escolaridade obrigatória em 12 anos, colocando às escolas um sem número de novos problemas que parece ainda hoje não terem sido cabalmente recenseados. Para mais, numa matriz organizacional com fundações no passado, altamente centralizadora que não terá encontrado ainda espaço nem condições para percorrer os caminhos da descentralização e consequentemente da autonomia e da territorialização.

Estando profundamente ilustrado que as mudanças não se fazem por decreto e a partir do Terreiro do Paço em Lisboa, importa perceber até que ponto uma mudança deste calado tem pernas para andar e em que medida os *construtores* se encontram disponíveis e motivados para levantar a catedral. Premissa esta que nos remete imediatamente para o segundo pilar orientador da metamorfose idealizada, a qual passa por analisar até que ponto os agentes locais responsáveis pela implementação do modelo se encontram sintonizados com o desenho decorrente da intenção política e até que ponto acolhem o aumento da dimensão das estruturas organizacionais como solução para um ensino de maior qualidade, correspondendo ao aumento do sucesso e do combate ao abandono escolar. O mesmo seria considerar que as mudanças burocrático-organizacionais desencadeadas pelo reordenamento da rede escolar em curso produziriam mais e melhores resultados académicos, e, por consequência, fariam diminuir o abandono escolar, circunstância que seguramente ainda estará muito longe de ser minimamente verdadeira.

Finalmente, o novo desenho orgânico será condição para garantir que em torno de um projecto educativo comum se tornará mais eficaz a articulação entre os níveis e ciclos de ensino? Mas seria com estes olhos que os actores no terreno viam a obrigatoriedade de implementar tal reorganização? E dizemos obrigatoriedade porque há um consenso

generalizado nos contextos em estudo que o diploma foi publicado há *trouxe-mouxe*, ignorando completamente os que se querem obreiros da construção da *catedral* e quaisquer dinâmicas organizacionais.

Queremos, assim, perceber como os actores com responsabilidades de liderança, particularmente importantes na motivação dos seus pares, se posicionaram no quadro de mudança e quais os seus níveis de empenhamento para contribuírem para a eficácia da mesma. Fazendo uma análise das subcategorias, económicas, organizacionais e pedagógicas, procuraremos compreender como é que os trabalhadores incorporam um novo quadro transformacional e decorrente disso investem na implementação de um quadro legislativo de tamanha envergadura nos seus territórios, cuja idealização foi feita a régua e esquadro por *arquitectos* a partir de Lisboa, segundo a esmagadora maioria dos entrevistados.

Está assim em causa identificar, a partir dos entrevistados, eventuais vantagens que o processo em curso possa trazer ao fenómeno educativo, por um lado. Por outro, elencar espaços de oportunidade que permitam traçar novos horizontes educacionais.

Quadro nº 10

Análise Categorical – Vantagens e Oportunidades

Subcategorias: Económicas, organizacionais e pedagógicas

Económicas	<p><i>-Mas que há coisas em educação que não podem apenas ser faladas [...] O que tem que se fazer tem que ser feito e o dinheiro [...] Mas isso são mais cinco milhões de euros. A questão não é essa. A questão é se faz sentido ou se é necessário, se não é necessário tudo bem, mas se é necessário tem que ser feito. (A-E6-exDES-PCAP).</i></p> <p><i>-Também ao nível da gestão económica e dos recursos financeiros não há melhorias, antes pelo contrário, e a eficácia perde-se. (A-E1-exPCGES-PCGT).</i></p> <hr/> <p><i>-quando disse que as vantagens são economicistas. Em termos pedagógicos, no fundo é aquilo que nos move, ainda se vê poucos frutos... (B-E1-exD-PCAP).</i></p> <p><i>-...deixando de lado a questão financeira, não vejo para já grandes vantagens com a constituição do “mega agrupamento”. (B-E3-exDEBI-VCAP).</i></p>
Organizacionais	<p><i>-Portanto, um dos interesses que era importante ver era até que ponto é que nós podíamos fazer a agregação da Escola Secundária com o agrupamento da EB2.3, e eventualmente poderia ter interesse, mas tinha que ser sempre estudada. Não era assim de repente. (A-E1-exPCGES-PCGT).</i></p> <p><i>As parcerias eram coisas semelhantes entre as escolas. Isso aí não tem problema. (A-E1-exPCGES-PCGT).</i></p> <p><i>-Portanto, quanto a essa dinâmica territorial, admito que possa vir a ter alguma execução em termos de futuro, no presente não. (A-E1-exPCGES-PCGT).</i></p> <p><i>-Eu penso que se manteve, não vejo assim muitas diferenças. Não vejo muitas diferenças... Está a fazer-se como antes. (A-E2-exDEB2.3-CE).</i></p> <p><i>-E eu faço questão de dizer honestamente que a minha preocupação principal foi pôr isso a funcionar... (A-E6-exDES-PCAP).</i></p> <p><i>-Naquilo que fazia sentido e tinha a ver com o funcionamento da escola, sempre que possível ao nível do agrupamento mantive a parceria e mesmo até formalmente.</i></p>

	<p><i>Portanto, aqui essa questão não se põe. (A-E6-exDES-PCAP).</i></p> <p><i>-Mas penso que isso não é futuro; o futuro é que aqui é o centro e há uma estrutura para o primeiro ciclo que é gerido conjuntamente a nível da escola sede. (B-E1-exD-PCAP).</i></p> <p><i>Eu acho que o ganhar, quer seja pequena ou grande a escola, é o sair um bocadinho do “casulo”, há pessoas que já não “saem” do seu casulo e ver novas perspectivas penso que isso é importante... Agora nos departamentos que têm 2º, 3º Ciclos e Secundário [...] continuo a achar que quem tem determinadas práticas que as vai manter, quer sejam boas quer sejam menos boas. (B-E5-CDL).</i></p>
<p>Pedagógicas</p>	<p><i>-Portanto eu acho que isto, e retomando a questão que ia no sentido da qualidade pedagógica, criou um bocadinho de mal-estar [...] este processo veio estragar a identidade das escolas [...] Este ano foi para se encher um buraco, um buraco que o Ministério criou e que poderia ter sido evitado, na minha opinião. (A-E2-exDEB2.3-CE).</i></p> <p><i>-A coisa que vai acontecer é que os pequeninos vão começar a crescer mais depressa. Nós já sentimos uma grande diferença e isso era claro entre os alunos que faziam o 3º ciclo aqui e os alunos que vinham com o 3º ciclo feito nos dois agrupamentos, porque eles aqui são puxados pelos exemplos dos de cima e os de lá estão ligados aos exemplos dos mais pequeninos. (A-E5-CDL).</i></p> <p><i>-Eu julgo que não, julgo que não vai haver alterações ao nível do processo ensino/aprendizagem [...] Portanto, não vejo que isto tenha implicação directa nos alunos. (A-E6-exDES-PCAP).</i></p> <p><i>- [...] há professores que estão em determinado agrupamento há tanto tempo que acham que o seu mundo é só aquele. E mais uma vez acho que é importante ter contacto com outras realidades. E o facto de conhecerem novas experiências, novas práticas acho que isso também poderá ser bom. (B-E5-CDL).</i></p> <p><i>-Pedagógicas, nenhuma, não houve acréscimo; pelo contrário; financeiras, também não vejo. [...] ganharam-se esses três vencimentos ou ganhou-se isso, mas nós perdemos pedagogicamente. (B-E6-exS-CEstEBI).</i></p>

4.3.1.1- Económicas

Em termos de vantagens e oportunidades económicas, o presidente da CAP do concelho “A” releva que a reorganização em curso tem uma forte componente económica, sublinhando que com a medida se vão poupar muitos milhões de euros. Defende, contudo, que essa não deveria ser a razão base mas se a mudança faz ou não sentido, se é ou não necessária, pois essa deve ser a preocupação, também em educação (A-E6-exDES-PCAP).

Já a ex-presidente do conselho geral não aponta qualquer vantagem “... ao nível da gestão económica e dos recursos financeiros...”, considerando pelo contrário uma perda de eficácia a estes níveis (A-E1-exPCGES-PCGT).

Estas duas perspectivas, dentro duma mesma escola e entre pessoas que trabalham tão de perto, podem ser elucidativas das ambiguidades estabelecidas, do cepticismo criado, das dúvidas instaladas com este novo modelo burocrático-administrativo e cujas consequências podem ser antecipadas.

No concelho “B” as vantagens económicas parecem ser a dominante para a alteração que se dava, a fazer fé nas entrevistas a todos os intervenientes. Se para o presidente da CAP

não há, pelo menos ainda, qualquer impacto pedagógico (B-E1-exD-PCAP), já o vice-presidente da CAP afirma que “...deixando de lado a questão financeira, não vejo, para já, vantagens com a constituição do mega agrupamento. Por sua vez, a coordenadora de estabelecimento da EBI vai mesmo mais longe sublinhando que “vantagens eu ainda não consegui ver, não consigo mesmo... financeiras, também não vejo” (B-E6-exS-CEstEBI). Já a coordenadora do departamento de línguas questiona as prioridades definidas considerando-as mesmo erradas, dando como exemplo a própria reorganização curricular que na sua opinião era por onde se deveria ter começado (B-E5-CDL), ao invés da preocupação dominante ser meramente administrativo-financeira.

4.3.1.2- Organizacionais

Colocando o enfoque na perspectiva organizacional, no concelho “A” há um alinhamento que se caracteriza por acolher a agregação da escola secundária com o agrupamento situado na EB2.3, primeiro, e dada a proximidade entre ambos, porque seria uma forma de rentabilizar os recursos existentes na própria sede do concelho (A-E1-exPCGES-PCGT). Depois, porque o número de alunos vinha a decair nos últimos anos com especial incidência na escola secundária. Com este novo quadro, as duas circunstâncias apontadas poderiam vir a ser colmatadas e garantida a continuidade do respectivo corpo docente, bem como a respectiva estrutura de administração e gestão, pese o facto de necessitar de ligeiríssimos ajustes. Mais do que apontar para uma questão estratégica, a reorganização da rede era vista como uma questão de sobrevivência e eminentemente conjuntural.

Efectivamente, os actores locais não elegem o aspecto organizacional ou a existência de novas dinâmicas como factores estruturantes do novo modelo, sublinhando que não há diferenças considerando o sistema anterior (A-E2-exDEB2.3-CE), ainda que seja admitida a possibilidade do surgimento no futuro de novas dinâmicas territoriais mas não no momento (A-E1-exPCGES-PCGT).

Considerando eventuais dinâmicas educacionais, a ex-directora da EB2.3 sublinha que:

Visto isto ser um meio pequeno, eu penso que o impacto não foi muito grande por aí. Porque os parceiros eram comuns, com uma diferença ou outra eram

comuns às 3 escolas... Todos os parceiros que nós tínhamos, museus, etc, continuam a funcionar porque é um meio pequeno... Se não fosse um meio pequeno se calhar já havia aqui uma divisão e íamos cair no erro que eu sei qual é: íamos trabalhar com os parceiros da escola sede e os outros parceiros iam ser esquecidos porque isto foi o que aconteceu sempre que se teve de tomar opções (E2-exDEB2.3-CE).

Por sua vez, a ex-directora da EBI aponta como problemas organizativos a comunicação, salientando a sua importância, identificando a necessidade de ter “...*que se aprender a trabalhar neste grande grupo mas não é com a estrutura que está hoje montada*” (A-E3-exDEBI-VCAP), acentuando a tensão estabelecida em torno do processo que conduziu à fusão dos agrupamentos e à medida legislativa que a plasmou. Contudo, não fecha a porta, não mata definitivamente o processo quando considera que:

pode haver realmente um confluir de uma visão e de uma missão que tem que ser única para o agrupamento mas ela pode-se consubstanciar de várias maneiras. Portanto, eu acho que aí tem que se respeitar a especificidades das escolas, senão é o mesmo que dizer que se acabaram as escolas.... Delegar bastantes competências nas pessoas que estão à frente das escolas... E toda a imagem que vai ser construída acerca do agrupamento tem que ter em conta muitos aspectos particulares das outras unidades, porque senão assim acaba-se tudo...Isto vai demorar anos mas tem que ser dada a imagem de que ninguém perde (idem).

Já a coordenadora do departamento de línguas elenca aspectos positivos na dimensão organizacional ao expressar que “...*será interessante ao nível de podermos começar a aferir normas, matrizes, os próprios manuais escolares vão passar a ser só um para todo o agrupamento*” (A-E5-CDL).

O ex-director da escola secundária assume que a grande preocupação foi pôr a funcionar o mega agrupamento, considerando o ano de constituição da nova estrutura organizacional como um ano de transição (A-E6-exDES-PCAP), não obstante divisar aspectos positivos na nova organização, designadamente ao nível de meios e de recursos humanos disponíveis (idem).

No concelho “B” as questões organizacionais desencadearam muita tensão, decorrente da postura centralista que foi assumida pelo presidente da CAP, as quais entraram em confronto com o defendido pelo ex-director do agrupamento que perdeu peso no processo,

considerando a escala e as dinâmicas em confronto. Aliás, o cariz centralista adoptado pelo presidente da CAP transparece das suas palavras quando diz que “*o futuro é que aqui é o centro*” (B-E1-exD-PCAP), como que identificando a escola secundária como o local a partir do qual deveriam irradiar as dinâmicas organizacionais, sustentando como que uma superioridade que consideraria estar subjacente à própria escola secundária. Desta forma, seria desvalorizado o outro pólo educativo no âmbito de um manifesto processo de colonização que omite quer a sua história, a sua cultura e as correspondentes dinâmicas. Na óptica da coordenadora do departamento de línguas o processo em curso poderá desenhar novas formas de actuação e de desenvolvimento estratégico, sublinhando que:

Eu acho que o ganhar, quer seja pequena ou grande a escola, é o sair um bocadinho do “casulo”. [...] há professores que estão quase a atingir a reforma e que sempre estiveram neste agrupamento e agora é que andam para cima e para baixo. Agora nos departamentos que têm 2º, 3º ciclos e secundário... continuo a achar que quem têm determinadas práticas que as vão manter, quer sejam boas quer sejam menos boas (B-E5-CDL).

Como se percebe, as posições dos agentes pertencentes às escolas secundárias, ainda que não identificando claramente a existência de novas dinâmicas organizacionais, considerando o modelo anterior, não fecham a porta a tal possibilidade no futuro. Já os outros entrevistados, que viram os seus mandatos interrompidos com perda de poder e influência, são muito cépticos em relação ao surgimento de novas dinâmicas organizacionais, o que acentuará um sentimento não digerido de perda de importância e conseqüente subalternização. São assim manifestos os jogos de poder que se desenrolam nas arenas escolares, elevando os graus de conflitualidade e mesmo o comprometimento dos climas de escola. Aliás, como sustenta Baldrige ao defender que numa análise micro-política não poderão deixar de se considerar que as questões de conflito e poder são centrais para uma análise criteriosa, sendo o conflito essencialmente estratégico (1997, p.203).

4.3.1.3- Pedagógicas

Feita uma análise das percepções relativas às vantagens e oportunidades económicas e organizacionais, propomo-nos agora analisar a dimensão pedagógica, buscando compreender o eventual alcance no processo em curso decorrente deste vector.

Neste particular e desde já, salientamos o tom paternalista usado pelos docentes da ES do concelho “A”, traduzido nas palavras da ex-presidente do conselho geral da escola secundária ao afirmar que:

Eu por exemplo agora ia à EBI fazer a observação do meu colega de lá, e aí eles sentiram porque efectivamente foi um aspecto positivo, porque efectivamente daquilo que estou a ver das colegas, eu só percebi que de facto elas às vezes podem ser muito empenhadas mas como há só um professor do grupo, porque é uma escola muito pequena, não se desce. Aquilo que eu via aqui de erros, não tanto de gestão de sala de aula, mas em termos documentais e a pouca reflexividade em relação ao processo de ensino-aprendizagem, vou reflectir que eles estão a pagar o “preço da insularidade”. Ou seja, por ser uma escola pequena, fechada sobre si própria...Mas efectivamente, reparem, aí houve ganhos. Eu acho que elas ganharam, como nós temos mais habilitações que elas acham que elas ganharam em terem-nos a nós como relatoras. Acho que foi um ganho para elas (A-E1-PCGES-PCGT).

Este testemunho é elucidativo da forma como a escola secundária do concelho “A” olha para as outras escolas, num ascendente que tem pouco de consistente e muito menos confirmado ou prático, antes denunciando uma forma de actuação que acabou por ser legitimada pelo estatuto que advém de leccionar um grau superior na escala educativa e que a tutela legitimou através da indicação dos contornos da constituição da CAP.

Já a ex-directora da escola EB2.3, enquanto agrupamento sediado na sede do concelho, afiança que o processo em curso veio criar algum mal-estar em termos de qualidade pedagógica ao comprometer a identidade das escolas (A-E2-exDEB2.3-CE). Nesta linha se expressa a ex-directora da EBI sublinhando que, para os departamentos, e, conseqüentemente, para o conselho pedagógico, têm que ser designados os mais capazes considerando a sua competência e perfil e não quaisquer outros critérios (A-E3-exDEBI-VCAP), critério que não foi manifestamente considerado.

A onda conflitual continua latente, estando normalmente relacionada nas organizações com os processos de tomada de decisão. Desta forma, “o processo de decisão é a primeira arena de conflito” (Bacharach, 1988, p.282), sendo que para Stephen Ball (1987, p.41), “a tomada de decisões não é um processo racional abstracto que possa ser exposto num gráfico organizativo; é um processo político, é a substância da actividade micro-política”. Não deixa de ser singular a leitura que a coordenadora do departamento de línguas faz deste processo quando destaca que:

A coisa que vai acontecer é que os pequeninos vão começar a crescer mais depressa. Nós já sentimos uma grande diferença e isso era claro entre os alunos que faziam o 3º ciclo aqui e os alunos que vinham com o 3º ciclo feito nos dois agrupamentos, porque eles aqui são puxados pelos exemplos dos de cima e os de lá estão ligados aos exemplos dos mais pequeninos (A-E5-CDL).

Esta profissional acentua o aspecto pedagógico sublinhando que:

Penso que terá vantagens, lá está. Se nós nos conseguirmos harmonizar em termos do mega agrupamento, todas as áreas nevrálgicas que têm a ver com as didácticas, que têm a ver com o conjunto de actividades, que tem a ver com um conjunto de harmonização de pressupostos daquilo que é o projecto educativo do próprio agrupamento, claro que tem vantagens. É sempre mais vantajoso ter uma unidade global que consiga funcionar harmoniosamente que ter várias unidades dispersas, cada uma para o seu lado, a pensar da sua maneira. Agora até que ponto é que essa harmonização é possível... (idem).

Estranhamente, e um tanto ou quanto sinal evidente de contradição é a afirmação do presidente da CAP ao considerar “...*que não vai haver alterações ao nível do processo ensino/aprendizagem...*” (A-E6-exDES-PCAP), confinando a sua aceitação estratégica de todo este processo a uma questão de mera sobrevivência das suas funções e do desempenho do respectivo cargo. Por outro lado, indicia subscrever as medidas políticas de reordenamento da rede escolar sem contudo lhes reconhecer ao nível pedagógico qualquer vantagem, na medida em que o processo ensino/aprendizagem não vai observar alterações, portanto, “... *não vejo que isto tenha implicação directa nos alunos* (A-E6-exDES-PCAP), o que não deixa de ser algo surpreendente.

No concelho “B” as questões pedagógicas não foram evidenciadas pelos entrevistados. Fosse porque os actores considerassem que as linhas estratégicas eram semelhantes nos

dois ex-agrupamentos, decorrentes de problemas similares verificados no próprio território, ou porque não lhes fosse atribuído particular relevo no processo em curso ou tidas em grande consideração em termos futuros. O que continua a ser de destacar é a preocupação de domínio da estrutura de maior dimensão em relação à outra, pois,

embora numa fase inicial, como eu disse, houvesse receio das duas partes, houvesse alguma vontade de uma se sobrepor a outra, mas a médio prazo isso vai trazendo sempre troca de experiências, troca de ideias que levam sempre a melhorias” (B-E1-exD-PCAP).

Já a coordenadora de estabelecimento não vislumbra quaisquer vantagens pedagógicas no modelo implementado, pois considera não ter havido mesmo quaisquer vantagens. E, se as houve, segundo ela, terão sido só financeiras considerando a diminuição dos membros dos órgãos de administração e gestão. Não obstante, considera que as perdas terão tido um custo elevado ao nível pedagógico (B-E6-exS-CEstEBI).

Assim, e neste quadro de mudança, os actores locais não inferem vantagens e oportunidades, não identificando relevância decorrente do mesmo, salientando, ao invés, que as lógicas locais acabaram por contribuir para a complicação do processo ao não terem sido equacionadas ou previstas pelo poder central.

4.3.2- Inconvenientes e constrangimentos

Após termos procurado perceber da existência de vantagens e oportunidades subjacentes ao processo de reordenamento da rede escolar, interpretando as lógicas e dinâmicas de acção inerentes aos actores que tinham a missão de liderar o processo de mudança, ficaram evidentes as muitas fragilidades que o processo teve nos concelhos em estudo, deixando perceber que não existirá uma ideia mobilizadora em torno do mesmo.

Nesta linha, em que o desinvestimento, o cepticismo, a descrença dos agentes com responsabilidades em aplicar o processo se encontra instalada, procuraremos agora analisar os inconvenientes e constrangimentos desencadeados pelo novo modelo numa teia de complexidades que implica diferentes instâncias e uma multiplicidade de actores.

Seria um erro "supor que o conceito de acção pode ser plenamente elucidado fora do contexto dos modos de actividade historicamente localizadas" (Giddens, 2004, p.15), o que

passa por dizer que a apropriação de novas regras e normas e a sua respectiva implementação e cumprimento dependem muito dos traços culturais dominantes que são intrínsecos ao sistema educativo. Desta forma, cumpre incorporar que as organizações educativas foram colocadas perante um novo paradigma jurídico-administrativo mas imbuídas das velhas fórmulas centralizadoras, protagonizadas durante décadas pela administração pública. É neste quadro, em que os gastos modelos administrativos, mesmo longe de demonstrarem a sua eficácia, continuam a determinar e a condicionar os novos quadros conceptuais que os políticos desenharam mas que a outros competirá implementar, os quais se encontram marcados pelas dúvidas e mesmo descrença das suas virtualidades. Vem sendo assim em Portugal, cuja moldura centralizadora se verifica a todos os níveis e em que sucessivamente as mudanças são impostas ou recomendadas de fora para dentro das instituições, ao arpejo das dinâmicas organizacionais educativas. Ora, é num quadro com estas linhas força que vamos fazer uma análise interpretativa dos inconvenientes e constrangimentos organizacionais e pedagógicos decorrentes da fusão dos agrupamentos, esclarecendo o tipo de recepção que a generalidade dos actores confere às decisões emitidas pelos gabinetes ministeriais. Mais do que isso. Procurar compreender quais e que tipo de inconvenientes e constrangimentos organizacionais e pedagógicos resultam desta medida político-administrativa.

Quadro nº 11

Análise Categorical – Inconvenientes e constrangimentos

Subcategorias: Organizacionais e pedagógicas

Organizacionais	<p><i>-Três escolas que funcionavam bem, neste momento estão todas a funcionar mal. Estão os funcionários descontentes, estão os professores descontentes e os pais não podem estar satisfeitos. (A-E1-exPCGES-PCGT)</i></p> <p><i>-Portanto, temos o que temos. Agora tem efeitos nefastos, tem. (A-E1-exPCGES-PCGT)</i></p> <p><i>-Desvantagens muitas...eu vantagens ainda tenho aqui alguma dificuldade. As desvantagens são muitas. (A-E1-exPCGES-PCGT)</i></p> <p><i>-Na prática eu tenho muito pouca capacidade de decisão. Muito pouca. (A-E2-exDEB2.3-CE).</i></p> <p><i>-Não. Se vejo uma vantagem, não. (A-E4-exPCGEBI).</i></p> <p><i>-Portanto, eu acho que este mega agrupamento não é para esta escola. Não augura grande fim, a continuarem as coisas a desenvolver-se como têm continuado. (A-E4-exPCGEBI).</i></p> <p><i>-Isso da comunicação como lhe disse é um problema complicado. Já antes não era fácil o entendimento entre os diversos grupos disciplinares. Ou seja, é uma questão de passar a comunicação. (A-E6-exDES-PCAP).</i></p> <p><i>-O que está em causa neste momento é o modo como vamos utilizar os meios em função da densidade que temos. (A-E6-exDES-PCAP).</i></p>
------------------------	---

	<p><i>-Uma questão que ainda não está bem definida e que há diferenças entre os dois agrupamentos é a questão da comunicação, que é um dos elementos mais importantes a nível do funcionamento do agrupamento. (B-E1-exD-PCAP).</i></p> <p><i>-Se olharmos apenas ao aspecto da fusão eu acho que há percas. Ou seja, se eu tenho duas organizações, com especificidades muito próprias e com preocupações muito próprias e distintas, especialmente nas suas “franjas” de preocupação do sistema. (B-E2-RA).</i></p> <p><i>-Para mim a solução vai ter que passar por uma reestruturação da educação e depois pela natureza das coisas quanto maior for a estrutura, porque vão ser medidas difíceis de implementar, vão exigir muito acompanhamento de implementação, muito rigor de implementação, quanto maior for a estrutura, mais complicado é. (B-E2-RA).</i></p> <p><i>-Porque legitimidade para tomar decisões, não tenho [...] É uma gestão diária só, mais nada. Não há nada programado, não se programa nada porque não há nada para programar. (B-E6-exS-CEstEBI).</i></p>
<p>Pedagógicos</p>	<p><i>-Como isto foi tudo um bocadinho feito à presa, andamos todos em auto-gestão. (A-E2-exDEB2.3-CE).</i></p> <p><i>-Com esta nova configuração eu penso que se vai trabalhar para o mínimo, mas vão ficar em causa se calhar projectos mais particulares e projectos que dessem para desenvolver mais o futuro [...] Mas no sentido de puxar um bocadinho para fazer uma coisa mais extra-curricular, uma maior envolvimento, eu acho que fica um bocadinho comprometido. (A-E2-exDEB2.3-CE).</i></p> <p><i>-E depois tínhamos ali alguns pormenores que aqui na escola secundária não tinham. Nós tínhamos assessorias em sala de aula com pares pedagógicos. Aqui não têm. E isso é um grande prejuízo. (A-E3-exDEBI-VCAP).</i></p> <p><i>-Porque eu acho que com os créditos horários, se calhar vamos ter problemas. (A-E6-exDES-PCAP).</i></p> <p><i>- Desaparecer, sim. De perder a força por via da nova rede (referindo-se ao projecto educativo e às respectivas dinâmicas). (A-E3-exDEBI-VCAP).</i></p> <p><i>-Essa é uma desvantagem e grande a perda de horas dos créditos. (A-E6-exDES-PCAP).</i></p> <p><i>-Vai diminuir o número de professores de forma assustadora... (B-E3-exDEBI-VCAP).</i></p> <p><i>-São, porque as escolas têm especificidades que às vezes são muito difíceis de ultrapassar (B-E4-exPCGES-PCGT).</i></p> <p><i>-Perder, perdemos; perder, perdemos não tenho dúvida. Perder, perdemos... (B-E4-exPCGES-PCGT).</i></p> <p><i>-Massificar, não me parece que seja também uma boa medida porque actualmente colocar alguns professores com 5/6 turmas... (B-E5-CDL).</i></p>

4.3.2.1- Organizacionais

Depois do processo de constituição dos grandes agrupamentos são inúmeros os inconvenientes e constrangimentos organizacionais assinalados pelos vários actores, o que só por si pode, desde logo, antecipar as dificuldades que um processo desta natureza tende a verificar em termos de aplicação e concretização no terreno.

No concelho “A”, até o presidente da CAP, o mesmo que, ainda que subliminarmente, avalizou em termos genérico o reordenamento da rede escolar no seu concelho, parece colocar em causa a bondade deste processo político. Assim, foi possível inventariar cerca de três dezenas de aspectos que este actor elenca como inconvenientes e constrangimentos

organizacionais, o que pode ser demonstrativo da forma como viu a construção e implementação deste processo e como assinalou os obstáculos que o caracterizaram.

A começar no simples nome do novo agrupamento, porque manteve a denominação anterior, foi desde logo o primeiro obstáculo porque pretendeu caracterizar estruturas e entidades completamente diferentes (A-E6-exDES-PCAP), conferindo-lhes uma auréola de suposta identidade que efectivamente não tinham, nem era passível de terem dadas as idiosincrasias que caracterizavam cada unidade individualmente. Desta forma, o próprio presidente da CAP considera que a designação do novo agrupamento foi um constrangimento sensível, ainda que o tenha sido apenas para as outras duas estruturas que perceberam a designação como mais uma afronta às suas realidades particulares, processo este que, contudo, para ele, seria algo natural. Circunstância esta que é reforçada pela ex-directora da EBI ao afirmar que o nome do novo agrupamento não foi consensual até porque *“foi o nome que o presidente da CAP quis. Portanto, ele escolheu este nome sozinho...É um nome que tem originado muitas confusões...”* (A-E3-exDEBI-VCAP), leia-se no âmbito das estruturas fora da escola secundária.

Noutra perspectiva, o novel presidente da CAP que tinha noção de que iriam surgir dificuldades. Confessa, porém, que foi ultrapassado:

... pelos acontecimentos, porque há questões do quotidiano que eu nunca tinha visto nem pensava que fossem possíveis de acontecer. Coisas deste tipo, por exemplo, destas escolas havia três chefes de serviços administrativos, do qual tinha que escolher um. E foi sempre complicado para as que eram chefes até 31 de Julho e a 1 de Agosto deixariam de o ser. O que vai trazer consequências para o próprio processo (A-E6-exDES-PCAP).

Neste quadro, em termos organizacionais, identifica-se mais do que um constrangimento, um sério inconveniente que passava por encontrar solução para um problema que não fora previamente equacionado e que acabava por estourar nas mãos do novo órgão de administração e gestão. Se por um lado as consequências resultantes deste novo quadro eram inesperados, por outro lado, a CAP não tinha competências para solucionar o problema surgido, o que é ilustrativo de como se vivia um quadro de imprevisibilidade confrangedora que nada nem ninguém teve o cuidado de prever. Logo, foram muitas as ondas de choque decorrentes do processo de fusão, desencadeando uma toada de novas circunstâncias que o responsável máximo pela recém constituída organização, competência

atribuída exclusivamente pela DRE “A”, identifica. Prossegue, apontando as questões de organização como um dos maiores inconvenientes, destacando, de entre elas, as modificações que foi preciso realizar a nível na base de dados dos alunos, que eram diferentes de escola para escola e que foi necessário compatibilizar ao nível dos próprios programas, colocando a tónica nos aspectos burocráticos que foi preciso ultrapassar (A-E6-exDES-PCAP), deixando claro um conjunto de aspectos que não foram minimamente equacionados previamente.

Segue, apontando de forma particular os constrangimentos colocados ao nível da comunicação, considerando a nova estrutura organizacional, pois, mesmo estando:

na gestão há vinte e tal anos o grande problema que eu tive sempre consciência que existia e nunca tive solução rigorosa ou outra qualquer, é a questão da comunicação. E neste caso é ainda é mais complicado...Eu achei na altura que cada uma das escolas deveria ter também como que um chefe de departamento. Não é bem um chefe mas uma pessoa que fizesse a ponte, que fosse a todas as reuniões. Porque uma questão que é evidente é que não se pode fazer reuniões de departamento com quarenta pessoas. Esta questão é ponto assente. Não sei como é que pode fazer a articulação dentro disto, sobretudo a articulação da maneira de estar (idem).

Fica bem claro que não se sabia como proceder nesta nova moldura orgânica. Qual o caminho trilhar para evitar os inconvenientes e diluir os constrangimentos. Em suma, não se sabia como agir estando-se perante um quase quadro de anarquia organizacional.

Hoje e sempre a comunicação organizacional traduz um problema complicado. Se no âmbito da escola secundária já não era tarefa fácil a comunicação entre os vários grupos disciplinares, hoje, com os novos contornos organizacionais a situação tendia a complicar-se sobremaneira (ibidem). A presidente do conselho geral transitório reforça esta preocupação com os processos comunicacionais dentro do grande agrupamento, sublinhando:

que é um dos grandes problemas que nós temos e que vamos ter de superar, aliás, incluímos no nosso plano de acção de melhoria um plano de comunicação interno e externo...Não é concebível que haja um conselho pedagógico em que se faça uma síntese e se mande para todos os coordenadores das turmas intermédias uma deliberação por e-mail e o e-mail é o mesmo e é entendido por todas as pessoas de forma diferente (A-E1-exPCGES-PCGT).

Mas os problemas elencados são muitos mais amplos. Desde a resolução da questão dos chefes administrativos das três estruturas, na medida em que a circunstância da escolha de um desencadeou fortes conflitos, até à mobilidade de funcionários entre escolas, pois as organizações apresentavam rácios diferentes, passando pelos aspectos de comunicação e circulação de informação, foi um nunca mais acabar de situações novas que vieram alterar o quotidiano educacional e deixar em aberto um clima de inquietação e perturbação em toda a linha.

Ao nível das estruturas de orientação e coordenação pedagógica os problemas também se fizeram sentir. Por exemplo, ao nível do coordenador de estabelecimento o seu papel está desenhado para coordenar o primeiro ciclo, o que se mostra incompatível com a realidade das organizações escolares agregadas onde há vários níveis e ciclos de ensino. Nas palavras do presidente da CAP tem que haver uma perspectiva completamente diferente “...daquilo que está no papel. Aquilo que está na legislação sobre o papel do coordenador que está feito para escola do 1º ciclo. Neste momento, não é, não é 1º ciclo” (A-E6-exDES-PCAP). Importa reter que aquele responsável tem que ter funções mais alargadas. A questão é saber como é que isso se faz (idem). Por outro lado a própria coordenação entre escolas ao nível macro que se vem revelando um problema sensível, certamente devido “...a uma certa indefinição de toda a gente” (ibidem), é um aspecto que parece longe de estar resolvido.

Desde a primeira hora a preocupação do presidente da CAP esteve sempre muito ligada à vontade de permanecer no lugar e para tanto precisar de fazer a escola secundária assumir todo o protagonismo, quanto mais não fosse pelo estatuto que lhe considera estar intrínseco pelo facto de ser de um nível de ensino superior aos outros estabelecimentos. Isso mesmo transparece das suas respostas, as quais denotam alguma sobrançeria quando olha para os seus pares de outros ciclos de ensino:

Também não vai ser fácil os professores do secundário lidarem com os do 2º ciclo. Eu acho que vai haver resistências. Por exemplo, um professor de secundário que é director de turma ao falar com os professores do 2º ciclo, fala assim de uma maneira que pronto... (A-E6-exDES-PCAP).

A questão disciplinar é também apontada como uma situação problemática e que se apresenta completamente diferente nos níveis mais baixos, comparativamente com o que

sucede no ensino secundário, o que parece ter apanhado desprevenido o presidente da CAP.

Quanto às parcerias as mesmas parecem não constituir um problema considerando o novo figurino organizacional até porque se mantiveram praticamente inalteradas, transitando das anteriores entidades para a nova entidade sem sobressaltos. Mas esta não é, mesmo assim, uma posição de unanimidade. A ex-directora da EBI não comunga da mesma opinião afirmando que as parcerias *“pararam um pouco... Portanto, há algumas que se mantiveram e há outras que se alteraram completamente porque a realidade neste momento é outra.... Portanto, há parcerias que se mantiveram e há outras que foram perfeitamente alteradas (A-E3-exDEBI-VCAP).*

Não obstante, o novo dirigente considerar haver questões mais complicadas nas parcerias *“...que tem a ver com a questão do 1º ciclo ser incrementado à autarquia, a questão do transporte...” (A-E6-exDES-PCAP),* o que denota alguma dificuldade ou mesmo receio para lidar com esta nova situação que se coloca.

O dirigente máximo da organização não esconde os receios que tem devido às múltiplas intervenções da autarquia ao nível do primeiro ciclo, temendo que as competências atribuídas ao município acabem por conflitar com as competências do novo agrupamento. Entre outras, decorrente das verbas que vêm para a autarquia, a qual, por via de tal, tenderá a ter uma maior intervenção no agrupamento, circunstância que a escola secundária não dá sinais de conhecer ou mesmo estar preparada para aceitar pacificamente. Neste quadro, diz ainda não perceber *“...como é que é, quem manda em quê... E eu acho que o grande problema das escolas, deste mega agrupamento, tem a ver com essa questão. A relação com a autarquia, porque grosso modo vai querer sempre intervir mais do que...” (idem)* a direcção do agrupamento, sinalizando o receio de perda de protagonismo para a câmara, ou mesmo por não estar preparada para um novo quadro de gestão.

Mesmo perante uma moldura de fortes inconvenientes e constrangimentos, o presidente da CAP prefere alimentar alguma esperança no ultrapassar dos mesmos sem deixar de apreciar que:

vai demorar anos a formar o tal espírito de agrupamento. Vai demorar anos. Mas a questão da maneira formal de funcionar, não é pensarmos todos da mesma maneira, mas ser possível encontrarmos pontos de encontro e de apoio para resolver os problemas (ibidem).

Mas muitos mais inconvenientes e constrangimentos são elencados pelos vários actores. A presidente do conselho geral do concelho “A” enuncia a recepção de novos alunos na escola secundária como um problema de logística para o qual não estavam preparados. A centena e meia de alunos que desaguaram na escola secundária terá mexido com as rotinas, designadamente ao nível do refeitório e biblioteca, o que parece ter apanhado de surpresa a estrutura (A-E1-exPCGES-PCGT), indiciando alguns pontos de rotura. O seu desabafo é eloquente a este nível: *“Três escolas que funcionavam bem, neste momento estão todas a funcionar mal. Estão os funcionários descontentes, estão os professores descontentes e os pais não podem estar satisfeitos”* (idem). E vai mais longe: *“Se me perguntarem qual a identidade do agrupamento? - Não há. O que é que as pessoas querem do agrupamento?! -Não sei. Se estão satisfeitas? -Não estão seguramente. Os funcionários andam tristes, andam ansiosos não sabem qual vai ser o futuro...”* (ibidem). Quanto ao novo desenho orgânico, e numa crítica algo ácida, a presidente do conselho geral transitório aponta inúmeras desvantagens ao processo de reordenamento da rede escolar. *“Portanto, temos o que temos. Agora que tem efeitos nefastos, tem”* (A-E1-exPCGES-PCGT). *Desvantagens muitas...eu vantagens ainda tenho aqui alguma dificuldade. As desvantagens são muitas”* (idem). Apontando baterias numa dimensão mais global, a presidente do conselho geral transitório salienta que é fulcral que todos se sintam mobilizados para repensar a organização, processo que traz ganhos para todos e *“...soluções no sentido do crescimento e do desenvolvimento. Agora, efectivamente quando nós não temos tempo para pensar e somos obrigados a gerir o dia-a-dia com questões administrativas. De facto o ensino não é isto”* (ibidem).

Perante o quadro que se divisa a presidente do conselho geral transitório expressa um desabafo:

O que nós temos agora aqui, que lá está a tal confusão que dá porque depois toda a gente quer mandar. Uma escola com 3º ciclo e secundário que é a escola sede, mais uma EB 2.3, mais uma EBI com 1º, 2º e 3º ciclos. Ora, as três com identidades muito enraizadas e ainda por cima todas elas tinham redes de comunicação com as outras escolas porque eram agrupamentos. Agora, efectivamente quando nós não temos tempo para pensar e somos obrigados a gerir o dia-a-dia com questões administrativas, de facto o ensino não é isto. Não é isto que é a escola, não é a nossa missão e a partir daí perdemos todos. É só gestão de quotidiano e isso é muito mau (A-E1-exPCGES-PCGT).

Assinala ainda que o facto do não reconhecimento do grande agrupamento pela comunidade é um grande inconveniente, sublinhado que:

A comunidade tem uma representação clara do que é a ES, tem uma representação clara do que é a EB2.3, tem uma representação clara do que é a EBI, mas o impacto desta junção, o que é o agrupamento, não tem. Representação do agrupamento não tem, não reconhece o agrupamento. E vai demorar tempo porque principalmente os agentes que cá estão, portanto os stakeholders internos vão ter que primeiro eles assumirem que são um agrupamento. E isso é que é problemático porque uns invadiram mas os outros também se sentiram invadidos (A-E1-exPCGES-PCGT).

Para a ex-directora da EB2.3, as escolas estão a fazer para que tudo corra pelo melhor neste ano de transição, contudo, não estarão a investir como antes faziam pois não sentem a organização como sua (A-E2-exDEB2.3-CE). Esta dirigente aponta também as falhas de comunicação como um problema candente da nova organização, as quais “... *determinam que depois as pessoas façam as coisas quase que por auto-gestão...*” (A-E2-A-exDEB2.3-CE).

Destaca que não vê grandes vantagens na fusão, mesmo ao nível da redução de custos, considerando que todos continuam a trabalhar como antes e que mudanças não houve (A-E2-exDEB2.3-CE). Por outro lado, considera que ficou desprovida de capacidade de decisão com a fusão dos agrupamentos.

Um aspecto sensível resultante da nova organização educativa tem a ver com as deslocações entre escolas, predominantemente para a escola sede para efectuar as reuniões, o que tem causado sérios embaraços em termos de viagens e em termos de custo das mesmas, segundo apontam os ex-dirigentes que foram agregados à escola secundária. Mas também a perda de “...*identidade de cada unidade, de cada escola, [...] a não delegação de competências [...] sempre que há um processo disciplinar [...] deixou de se saber com que verbas é que pode contar. Portanto, tudo é mais lento, menos eficaz*” (A-E3-exDEBI-VCAP).

A ex-directora da EBI é muito crítica em relação a todo este processo de reordenamento da rede, e, de forma particular, em relação ao protagonismo assumido pela escola secundária, reclamando que o prejuízo é das outras escolas porque:

a partir do momento que as direcções terminaram nas escolas, quebraram-se as lideranças. Tiraram das escolas as lideranças de topo que lá estavam. E as lideranças intermédias também praticamente acabaram porque estas estão na ES. Portanto, as escolas ficaram um pouco a abanar “sem rei nem roque” (A-E3-exDEBI-VCAP).

Como forma de ultrapassar o problema sublinha a importância da “...*delegação completa de competências no coordenador de estabelecimento. Têm que dar autonomia a estas unidades senão isto não funciona*” (idem).

As considerações da ex-directora da EBI não terminam sem dar relevo ao facto da escola secundária pretender receber os alunos oriundos da sua organização, como forma de colmatar a diminuição crescente de alunos que vinha tendo, aliás na senda da diminuição demográfica que afecta todo o concelho (ibidem). Por outro lado, manifesta a sua incompreensão pela fusão quando a estrutura que dirigia foi avaliada com a avaliação máxima em todos os domínios no âmbito da avaliação externa de que foi alvo (A-E3-exDEBI-VCAP).

No entender da ex-presidente do conselho geral da EBI, um dos inconvenientes organizacionais apontados decorrem da distância a que se encontra a escola sede da escola EBI (A-E4-exPCGEBI), a qual não vê nenhum tipo de vantagem neste processo de reorganização da rede, sublinhando que a autonomia com que têm trabalhado e que tão profícua tem sido poderá agora ficar comprometida no âmbito do novo agrupamento (idem).

Por sua vez, para a coordenadora do departamento de línguas, as dificuldades vão consistir ao nível da gestão de um vasto conjunto de docentes, cujas dinâmicas se apresentam como muito diversificadas, ambíguas e mesmo indefinidas (A-E5-A-CDL).

Por outro lado, demonstra o seu cepticismo com o sistema vigente o qual considera que:

logo à partida fez desviar tudo o que eram verbas que, pouco ou muito, estavam tão canalizadas para o ensino artístico, para o ensino especial e a alternativa que nós vemos é a criação desbragada e em cima do joelho dos centros e dos cursos profissionais “mal-amanhados”, mal geridos. Não me peçam que eu acredite, que eu respeite, que eu legitime, que eu contribua mais do que é a minha obrigação profissional para a criação de um sistema que está a promover declaradamente a delinquência e a ideia que o crime compensa (A-E5-CDL).

A líder do departamento considera que o reordenamento da rede e a organização que lhe sucedeu não foi pensada para melhorar verdadeiramente a qualidade do ensino/aprendizagem. Acusa mesmo que se trata de “...um projecto tecnocrata, pura e simplesmente” (A-E5-CDL).

Quanto aos inconvenientes e constrangimentos organizacionais no concelho “B” destaca-se, desde logo, o facto das escolas agregadas terem características completamente diferentes considerando as respectiva cultura, as realidades dos alunos, a própria dimensão, a filosofia de ensino, a diversidade de ciclos e até o tipo de instalações (B-E1-exD-PCAP). Ressalta também para o presidente da CAP o aspecto da distância entre a escola da sede do concelho e a outra que se encontra a cerca de uma dezena e meia de quilómetros, circunstância que causa transtornos organizacionais. É que, para além de obrigar docentes a deslocarem-se entre escolas para dar aulas e efectuarem reuniões, há também o aspecto do pagamento dessas deslocações que vai onerar o orçamento do novo agrupamento. Destaca ainda como inconveniente o facto do elemento docente com a coordenação de estabelecimento ter que leccionar uma turma, simultaneamente com a sua actividade quotidiana de gestão, problemática que poderá desencadear constrangimentos para além de não se revelar atractivo nem funcional (B-E1-exD-PCAP).

Quanto à perspectiva do representante da autarquia, este começa por colocar a tónica nas vantagens da existência de dois directores, um em cada agrupamento, aspecto que se encontra alterado com eventual prejuízo para a escola que perdeu a respectiva liderança (B-E2-RA), talvez por vir a ser colonizada pela estrutura de maior dimensão, o que pode não ser necessariamente melhor. Por outro lado, e considerando as especificidades de cada organização, destaca que “se olharmos apenas ao aspecto da fusão eu acho que há percas. Ou seja, se eu tenho duas organizações com especificidades muito próprias e com preocupações muito próprias e distintas, especialmente nas suas franjas de preocupação do sistema” (idem), o que faz interpretar a existência de perdas ao nível das singularidades e especificidades de cada organização, as quais, por via da agregação, perderam a sua identidade, as mesmas que estariam em linha com as características e necessidades dos territórios a que davam resposta. Defende ainda que quanto maiores forem as estruturas mais complicado será inverter a situação da qualidade educativa, parecendo sinalizar como que alguma ingovernabilidade de uma estrutura com tal dimensão, e, concomitantemente, não ser fácil alcançar melhores resultados.

Estabelecendo uma linha de pensamento mais globalizante, o representante da autarquia afirma que o caminho que os políticos com capacidade de decisão pretendem será que em cada município haja apenas um agrupamento, uma unidade de gestão, para dessa forma se tornar mais fácil negociar com o próprio município, prosseguindo no aumento de transferência de competências para as câmaras, deixando o ministério de ter as preocupações que tem hoje a esse nível (B-E2-RA). Mas sustenta que não vale tudo. Que é preciso ponderação e rigor pois:

Nós temos que conseguir um equilíbrio em que tem que haver respeito pelos professores, tal como há valores... nós temos respeito pelo Presidente da República, pela Bandeira, pela Pátria, temos que ter respeito pelos pais, pelos avós, temos que ter respeito pelos professores (B-E2-RA).

O ex-director da EBI releva que a exigência de sucessivas deslocações de docentes entre os dois pólos escolares vai trazer desgaste, stress e preocupações acrescidas ao corpo docente de consequências imprevisíveis, tendo alguns deles que realizar um percurso de uma dezena e meia de quilómetros mais do que duas vezes por dia, para além do impacto financeiro que desencadeia (B-E3-exDEBI-VCAP).

Destaca que se verificam falhas de comunicação entre a EBI e a escola sede do novo agrupamento, sublinhado que há “... *um caminho longo ainda a percorrer*” neste capítulo (idem). O mesmo é referido pela coordenadora de estabelecimento quando afirma que:

A comunicação, o essencial, não chega e quando chega, chega tardiamente... Eu acho muito complicado... um aluno porta-se mal aqui, tem um procedimento disciplinar, mas o procedimento disciplinar não é feito cá, é feito lá porque o presidente da CAP está lá (B-E6-exS-CEstEBI).

Retomando as palavras do ex-director da EBI, este sublinha que as duas escolas sede tinham dinâmicas específicas, referindo temer “...*que acabe por se perder aquilo que cada uma tinha de melhor e aquilo que cada uma estava a fazer*” (B-E3-exDEBI-VCAP), como que apontando a morte das características específicas de cada região e dos procedimentos diferenciados das anteriores estruturas, cujos resultados eram apontados como positivos.

Nas palavras da coordenadora de estabelecimento da EBI pode perceber-se o desalento latente quanto às condicionantes colocadas à autonomia de que gozavam anteriormente.

“*Nós não temos qualquer tipo de autonomia. Portanto, um simples ofício que se faça para*

a câmara, primeiro vai à escola sede.... Nós perdemos qualquer tipo, todo o tipo de autonomia que tínhamos” (B-E6-exS-CEstEBI). “Perdemos tudo, perdemos tudo; estamos atados. Estamos com a cabeça de fora a ver se respiramos, é o que eu acho (idem).

Parece-nos, desde a primeira hora, que a preocupação do presidente da CAP esteve sempre muito ligada à vontade de permanecer no lugar e para tanto precisar de fazer a escola secundária assumir todo o protagonismo, quanto mais não fosse pelo estatuto que lhe considera estar subjacente por ser de um nível de ensino superior aos outros estabelecimentos. Isso mesmo transparece das suas respostas, as quais denotam alguma sobrançeria quando olha para os seus pares de outros ciclos de ensino:

Também não vai ser fácil os professores do secundário lidarem com os do 2º ciclo. Eu acho que vai haver resistências. Por exemplo, um professor de secundário que é director de turma ao falar com os professores do 2º ciclo, fala assim de uma maneira que pronto... (A-E6-exDES-PCAP).

4.3.2.2- Pedagógicos

Procurando divisar eventuais inconvenientes e constrangimentos pedagógicos no concelho “A”, constata-se que estes se destacam neste processo de remodelação administrativa. De uma forma generalizada os actores elencam um conjunto de desvantagens, o que só por si pode indiciar o quão comprometido fica o sucesso do procedimento em curso.

A fusão de agrupamentos desencadeia uma diminuição do número de horários de docentes, sendo ainda a junção de turmas considerada como aspecto que reproduz “... *um impacto negativo na qualidade do ensino. Há necessariamente turmas maiores, como está previsto na lei e necessariamente há necessidade de contratar menos docentes” (A-E2-exDEB2.3-CE)*, ao potenciar a diminuição da qualidade do processo educativo, desencadeando ainda stress e inquietude junto do corpo docente que vê assim os seus lugares de trabalho em risco.

Nas respostas da ex-directora da EB2.3 podemos depreender que a qualidade do trabalho que se vinha desenvolvendo no seu agrupamento: “...*muitas actividades, muita ligação com a comunidade, tinha um conselho pedagógico que funcionava muito bem...*” (idem), se devia basicamente à mobilização criteriosa dos recursos existentes. Desta forma, a qualidade estaria intrinsecamente ligada aos docentes e à sua capacidade de resposta e

determinação em promoverem um ensino de qualidade, sugerindo que tais procedimentos se não ficarem definitivamente comprometidos, ficam, no mínimo, colocados em causa. Por outro lado, discorre que a forma apressada como o processo foi conduzido produziu alguma desorganização pedagógica que deixou os actores no terreno muito cépticos e mesmo decepcionados, tendendo estes a trabalhar para os serviços mínimos pelo desencanto que os procedimentos inerentes à fusão produziram (ibidem).

A metodologia que conduziu à constituição do conselho pedagógico do grande agrupamento, sendo “...*todo formado com elementos da escola secundária e portanto isso revoltou de imediato os outros dois agrupamentos porque acham que não têm também competências para o efeito* (A-E3-exDEBI-VCAP), causaria um clima de mau estar generalizado de consequências imprevisíveis. Neste entendimento, a ex-directora da EBI assume uma forte crítica ao processo adoptado na constituição do órgão, o qual, na sua perspectiva, tenderá a ter uma visão pouco objectiva da nova realidade organizacional e a deixar desprotegidas as instituições à margem da escola secundária. Por esta interpretação se pode perceber o cepticismo, as reservas que se instalaram, num sector fundamental do grande agrupamento, quanto ao formato escolhido para a constituição do órgão pedagógico e às implicações que daí decorrerão, antecipando feridas que poderão demorar a ser debeladas. Se o processo de fusão descartou as dinâmicas locais estabelecidas, merecendo acesas críticas ao poder político e à DRE”A”, o formato que sustentou a constituição do conselho pedagógico só veio reforçar essas mesmas críticas questionado mesmo a necessidade ou imprescindibilidade do mesmo.

As reservas da ex-directora da EBI passam também pela eventual perda de um projecto existente na sua área de influência geográfica, projecto este que tem “...*uma língua própria, autóctone e aqui na escola secundária não ligam a este projecto*” (idem), tal é a leitura que é feita aprioristicamente sobre as intenções que se divisam na escola secundária. A distância a que se encontram agora as estruturas intermédias também é visto por aquela dirigente como um inconveniente pedagógico, a par do aumento do número de professores por grupo disciplinar. Salaria também que as especificidades em termos de projectos tenderão para a unificação, com evidente empobrecimento para as respectivas comunidades e correspondente diversidade, bem como para a diversificação de processos e de respostas construídas (ibidem).

Outro dos inconvenientes apontado pelas mudanças em curso é a perda das dinâmicas institucionais, pois:

lá constantemente remodelávamos horários, os horários não são fixos de Setembro até Julho. É constantemente em remodelações e os professores aceitavam isso tudo. Portanto, por exemplo, há um aluno que precisa de apoio educativo. Imediatamente o horário do professor que dá apoio educativo é reformulado para ir acudir àquele aluno. As assessorias, as tutorias, portanto eu acho que vai haver bastante prejuízo. Aliás, já está a começar haver (A-E3-exDEBI-VCAP).

Desta forma, considera haver perda de eficácia na afectação de horas de apoio aos alunos, pois, assim, perder-se-á uma das características daquele agrupamento, onde a flexibilidade procedimental era promovida e aceite como vantagem proveniente da respectiva diversidade, proceder este que considera não ser replicável na nova estrutura. Por outro lado, o processo de fusão fez diminuir as horas de apoio educativo que cada agrupamento tinha e que canalizava para ajuda e recuperação de alunos com necessidades específicas, ficando agora tal resposta pedagógica comprometida perante a drástica diminuição do crédito global existente em cada agrupamento, sendo, portanto, um outro inconveniente de monta apontado (idem).

No âmbito dos constrangimentos e inconvenientes organizacionais, a coordenadora do departamento de línguas tem uma opinião muito particular, considerando que “*esta organização não foi pensada para melhorar o processo ensino/aprendizagem. Claramente isto é um projecto tecnocrata, pura e simplesmente*” (A-E5-CDL). A censura que as suas palavras encerram, vindas de uma profissional com bastante experiência, como docente e como coordenadora de uma importante estrutura de coordenação educativa, diz bem da forma como olham para o processo os actores educativos e da sua mobilização para lhe emprestarem sinergias que implicassem uma maior qualidade da educação.

No alinhamento que vem mantendo, num misto de crítica ao processo de agregação, mas, simultaneamente, de alguma abertura para a necessidade de criação de um processo desta natureza, o presidente da CAP assume que:

todas as estruturas funcionam, têm uma maneira própria de funcionar e que só ao longo do processo é que vamos ver qual é a diferença. E há diferenças substanciais, embora nenhuma delas ponha em causa a questão pedagógica (A-E6-exDES-PCAP).

Esta postura traduzirá, de alguma forma, a defesa de que o processo não será assim tão mau, opinião que não será alheia aos próprios interesses conjunturais que detinha. Ainda que, contudo, seja o único a pensar assim, porventura pelas razões de sobrevivência que anteriormente considerámos. Sublinha como negativo, em termos pedagógicos, a perda de créditos que decorre da fusão (idem), não obstante rematar que na escola secundária esta questão não se colocava. Aliás, manifesta desde logo indefinição para gerir esta situação ao nível das outras escolas, afirmando:

Não sei bem o que é que vai acontecer, porque a questão lectiva é fácil de resolver, agora a questão de um professor que tenha aqui horas disponíveis ir para outra escola fazer actividades que não são lectivas... vão fazer muita questão. Não é uma questão muito fácil. Até porque também a outra escola não lhes diz absolutamente nada, lá está a outra questão. Nós não nos sentimos ligados a uma escola que não é a nossa (idem).

Como constatamos, há uma convergência de opiniões que destaca os inconvenientes e constrangimentos do processo, de forma ampla e generalizada, incluindo o ex-director e presidente da CAP, pese o facto de descortinar algumas virtualidades, certamente pelas razões que vimos assinalando.

Já no concelho “B” todos os entrevistados salientam a existência de muitos inconvenientes e constrangimentos ao nível pedagógico. Considerando logo o presidente da CAP a necessidade de haver uma presença física de liderança no agrupamento mais pequeno, o que deixa antever o reconhecimento de ser necessário resolver problemas a este nível. Até porque como relata, “*O contacto com o coordenador não é a mesma coisa e eu tenho um feedback disso...*” (B-E1-exD-PCAP).

Como no concelho “A”, destaca também que a fusão vai originar uma assustadora diminuição de professores, bem como ser um constrangimento o aumento do número de docentes por departamento o que conduzirá a que:

pouco mais se discuta que formalismos...eu pergunto onde é que fica espaço para as questões pedagógicas, para as questões didácticas, para as questões de investigação, para as questões de debate e análise de questões do dia-a-dia das escolas que penso que ficam muito prejudicadas (idem).

Secundado neste aspecto pelo vogal da CAP que afirma que com “*o número demasiado grande de alguns departamentos, ... eu temo é que fiquemos muito por aspectos formais e que o aspecto pedagógico venha a ser prejudicado...*” (A-E3-exDEBI-VCAP). Este acrescenta ainda que se neste processo se ficar:

apenas pela sua constituição e nada mais ocorrer designadamente ao nível das autonomias, ao nível de se poder fazer coisas diferentes, isto vai ficar tudo na mesma... Agora se tudo se mantiver, se as decisões continuarem a ser tomadas a montante, se não nos derem a possibilidade de construir uma nova forma de estabelecer a educação para o concelho, neste caso concreto, não me parece que os agrupamentos vão trazer nada de novo (idem).

“*Perder, perdemos; perder, perdemos não tenho dúvida*” salienta a presidente do conselho geral transitório, seja decorrente da perda das especificidades de cada escola, seja pela forma como decorreu o processo em si mesmo (B-E4-exPCGES-PCGT), o qual deixará marcas mais ou menos profundas.

No que concerne à coordenação de estabelecimento, esta profissional não subscreve os níveis de dependência que lhe são impostos pela escola secundária, expressando que:

devia ter alguns níveis de decisão; devia ter competências delegadas nalguns aspectos de organização, mesmo de pedagógicos, de comportamentos.... Pronto, que digam respeito ao próprio estabelecimento porque estar sempre a ligar, “Posso fazer? Achas que devo fazer? Como é que devo proceder?” e esperar respostas muitas vezes os assuntos depois não têm o tratamento devido (B-E6-exS-CEstEBI).

Fica assim patente a perda de autonomia em relação ao quadro anterior à fusão e a inexistência de um claro quadro de competências que permitam desempenhar o cargo com maior eficácia, parecendo ficar comprometidos os necessários níveis de eficiência. Salienta ainda que era dada “*...mais atenção à ocupação dos tempos dos alunos na totalidade, e, portanto, nós privilegiávamos esse aspecto* (idem), em oposição ao que era feito no outro agrupamento. Remete-nos, assim, para um quadro de acções cuja diversidade e flexibilidade de processos já havia sido destacado pela ex-directora da EBI do concelho “A”, assinalados como uma mais-valia que decorria da singularidade das escolas e da respectiva cultura implantada.

Em conclusão, podemos inferir que a partir da análise micro-política das estruturas organizacionais em estudo, que estas como que produzem um conjunto de regras no seu contexto a partir das orientações centrais, formais e de natureza oficial fixada pelos documentos, regras estas de carácter informal, não raras vezes como forma de incumprimento das primeiras, transformando os actores locais em criadores das suas próprias leis, dimensão que caracteriza a escola como instância auto-organizada de produção de regras ou escola como *locus de produção* (Lima, 1998, p.175).

Considerações finais

Concluída a investigação, a partir da qual pretendemos compreender, os aspectos que condicionaram o processo de fusão de agrupamentos de escolas em dois contextos educativos distintos, recorrendo para o efeito a um estudo de caso duplo, passaremos agora a fazer uma síntese das ideias força que consideramos mais relevantes neste processo, reflectindo sobre elas e procurando evidenciar vantagens e oportunidades de melhoria que permitam olhar para os processos político-administrativos de uma forma mais global, e, se possível, contribuir para o aumento da qualidade do processo educativo em Portugal.

Neste enquadramento, vamos procurar compreender até que ponto a constituição de novos agrupamentos, muitas vezes denominados de mega-agrupamentos, dada a dimensão que passam a adquirir, em termos do aumento de alunos por força da agregação de dois ou mais agrupamentos, terá um alcance político mais abrangente, ou se, ao invés, desencadeará uma maior burocratização. Assim, procuraremos interpretar as razões ideológicas decorrentes da medida político-administrativa de reorganização da rede escolar, num quadro que foi bruscamente alterado por via da dissolução de órgãos que se haviam submetido a processos eleitorais estabelecidos pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Junho, os quais viram as suas expectativas para quatro anos interrompidas por uma norma hierarquicamente¹⁵ inferior àquele Decreto-Lei.

Interessa-nos, também, esclarecer como é que os actores com responsabilidades na aplicação percebem este processo, este desafio e quais as lógicas de acção que lhes estão subjacentes neste novo quadro de reconfiguração das organizações educativas.

Como temos vindo a constatar, os pressupostos inerentes à autonomia, à gestão participada num quadro de descentralização educativa, acabam por fortalecer os contextos locais, desencadeando sinergias que cada instituição poderá potenciar na construção de respostas às circunstâncias que lhe cumpre atender. Quando nos reportamos às escolas, compreendemos a descentralização como um processo administrativo caracterizado por uma dialéctica que consagra um espaço de participação, negociação e tomada de decisão em torno da instituição escolar. Porém, este nosso estudo evidencia que o actual quadro-legal que enforma as escolas não será apenas incipiente, como manifestamente insuficiente para responder à realidade e aos desafios que se colocam às escolas portuguesas, na

15- Decorrente da aplicação da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junho.

medida em que as grandes decisões continuam a depender do poder central. Efectivamente, a falta de visão estratégica, agudizada pelas limitações financeiras tem vindo a ser um entrave ao desenvolvimento da educação, aspectos que nem a transferência de competências relativas à educação para as autarquias, nem o seu maior envolvimento nos processos educativos tem ajudado a ultrapassar, estabelecendo-se novos quadros de tensão e conflito. No âmbito das políticas de educação no nosso país, o paradoxo é por demais evidente. Por um lado, assistimos a um discurso onde pontificam conceitos como descentralização, autonomia, territorialização das políticas educativas, numa nova retórica discursiva. Por outro, através da legislação que sucessivamente vem sendo publicada, verificamos a manutenção e muitas vezes o fortalecimento do poder central.

Na realidade, com a emergência de novos processos de administração educacional decretados pelo poder central, que o local se encontra compelido a aplicar, desencadeiam-se sempre focos de tensão entre estas duas realidades. Porém, esta circunstância tenderá a ser consideravelmente superior quando aqueles a quem está cometida a difícil tarefa de liderar os processos, eles próprios duvidam ou põem em causa os fundamentos político-administrativos que estão obrigados a conduzir. Efectivamente, quando importava construir respostas numa óptica de desenvolvimento da autonomia que fomentasse o desenho de acções radiais e articuladas, promovendo novas possibilidades de actuação e de criação de respostas associadas a situações cada vez mais complexas, assistimos, inversamente, ao decretar de medidas pelo Estado que desencadeiam a abertura de novos caminhos de conflitualidade e de evidente fragilidade.

Na verdade, a dissolução das estruturas orgânicas que administravam os agrupamentos, esvaziando as suas competências, obliterando os respectivos órgãos, destruindo as suas especificidades, acabará por deixar profundas marcas. A agregação à força de vários agrupamentos numa nova dimensão, cuja particularidade é apenas o contorno territorial, potenciará as fragilidades que se acentuarão perante a inibição de dinâmicas emergentes. Onde ficam os novos conceitos que alvoreceram em 1986 com a LBSE? A mesma autonomia e a descentralização que passa por atribuir às escolas maior protagonismo na promoção de melhores e mais eficazes políticas educativas e o fortalecimento da escola democrática através da participação da comunidade educativa? É que, como vimos no enquadramento teórico, a autonomia não só favorece o surgimento de novos modelos de gestão educativa como se revela a força motriz de uma maior participação da comunidade

educativa, atribuindo ao âmbito local as condições necessárias para se ultrapassarem as dificuldades que o sistema educativo vem sentindo.

Realmente, nos territórios que estudámos, mais parece que a tutela se serviu das escolas, recorrendo às DRE's, para esvaziar as competências das direcções, dos conselhos gerais, dos conselhos pedagógicos e dos coordenadores de departamento, obliterando ainda as competências das autarquias no que concerne ao planeamento estratégico, para legitimar a alteração do reordenamento da rede escolar.

Nos últimos anos as palavras autonomia, democratização da gestão das escolas, territorialização da educação, são expressões que passaram a constar das ementas do poder político para justificar as dietas que vão aplicando na administração pública, desfasadas, contudo, de um pensamento ou visão estratégicas. Mas como compaginar a existência de uma escola mais democrática com a forma como decorreu o processo de agregação de agrupamentos nos dois territórios em estudo? Como construir organizações escolares alicerçadas no conceito de democraticidade, abertas à participação da comunidade e dos correspondentes interesses locais se o modelo foi ditado por imposições unilateralmente produzidas, do topo para a base, e, no qual, a participação dos actores locais foi limitada ao cumprimento de ordens emanadas superiormente?

O processo de reorganização escolar, considerando o diploma de enquadramento estabelecido pela já citada Resolução, proclama três objectivos:

- adaptar a rede escolar ao objectivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos;
- adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono;
- promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projecto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos. Partindo destas linhas força, cuja generalidade é bem patente, torna-se evidente que os agentes locais não perceberam o que é que em concreto o processo de fusão de agrupamentos veio trazer de novo que não fosse já previsto com o modelo de administração e gestão em vigor à data da fusão. É que, para além da agregação de estruturas educativas, construindo novas estruturas de maior dimensão, não foi possível interpretar o que é de novo trouxe consigo este diploma em termos estratégicos.

À altura da publicação da Resolução de Conselho de Ministros nº44/2010, de 14 de Junho, as organizações educativas do âmbito do nosso estudo encontravam-se em pleno funcionamento, enquadradas pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, o qual defendia

no seu preâmbulo, que era preciso passar para outro patamar que implicava a introdução de alterações no regime jurídico de autonomia, administração e gestão escolar, cujas necessidades haviam sido identificadas pelo XVII Governo. Tratar-se-ia de seguir na esteira do Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio, o qual tinha sido publicado com o objectivo de combater os problemas identificados que afectavam negativamente o sistema educativo, decorrentes das suas próprias circunstâncias e dos novos desafios inerentes a uma nova ordem mundial. Esta nova organização administrativa, que pressupunha conferir às escolas maior protagonismo na administração e gestão da educação, contemplando o reforço da sua autonomia e sublinhando também a importância da adopção de políticas de descentralização e de territorialização da educação, havia sido como que burilada pela publicação Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, dando este sinais de querer reforçar a responsabilidade das escolas, concretamente das suas lideranças, bem como concretizar a prestação de contas. Basicamente, as diferenças mais substantivas considerando o paradigma anterior, podem ser consideradas ao nível da criação de uma perspectiva da gestão da escola baseada na figura do director, e, como referido, no incremento de uma política de prestação de contas. Neste quadro, é muito discutível que o diploma que impõe a agregação dos estabelecimentos de ensino, através da fusão de agrupamentos, traga algo de novo, a não ser o que se prende com a imprescindibilidade de se iniciar um novo processo de constituição de novos órgãos, com todas as consequências daí advindas, por força da fusão de vários estabelecimentos de ensino, os quais tinham órgãos próprios eleitos há menos de um ano.

Efectivamente, os agrupamentos de escolas constituídos à luz do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, tinham procedido à elaboração de um novo regulamento interno que englobara as novas realidades organizacionais, tinham procedido à eleição dos conselhos gerais e estes à dos directores, haviam constituído os respectivos órgãos pedagógicos, haviam constituído equipas pedagógicas intermédias, enfim, encontravam-se a trabalhar sob a orientação de um novo modelo que o processo de reorganização escolar inopinadamente veio interromper. Neste quadro, não foi percebido pelos vários protagonistas no terreno quais as razões e a necessidade de serem constituídos novos agrupamentos de escolas. Assim, se motivos haveria para a agregação de agrupamentos, estes eram basicamente de cariz económico, produzindo-se com esta medida uma redução assinalável de custos decorrente dos professores poderem trabalhar em mais do que um estabelecimento de ensino. Portanto, não terão sido percebidas pelos agentes locais

razões organizacionais ou a criação de novas dinâmicas educativas, nem tais necessidades haviam sido identificadas como resultado da avaliação da aplicação do modelo de administração e gestão em vigor. Realmente, mais do que ser divisada uma visão estratégica nas medidas que tinham que ser implementadas, os actores locais consideraram que este processo desvalorizava a diversidade de culturas organizacionais e profissionais existentes em cada território educativo, directamente relacionadas com as respectivas lógicas de acção. Tendo em conta o referencial teórico, em que a autonomia é considerada como a alavanca para o desenvolvimento de novos modelos de gestão educacional, concretizada numa maior participação da comunidade educativa e na promoção de uma cultura de responsabilização dos agentes localizados no terreno, não nos parece contudo, que as políticas educativas ou as evidências legislativas vão no sentido de conferir maior autonomia às escolas.

Desta forma, os avanços que se esperaria podem estar associados à promoção da autonomia, reforçados em 1998 com o RAAGE, e, conseqüentemente, com a descentralização e colocação das decisões dos processos educacionais nos territórios educativos, continuavam por concretizar, continuando por estabelecer um compromisso com o desenvolvimento local e nacional. A forma como decorreu a comunicação da constituição do agrupamento e das CAP's veio sublimar as reservas e a desconfiança com que os contextos locais se habituaram a olhar para a produção legislativa emanada do Terreiro do Paço. O formato adoptado não se preocupou com as diversidades locais, procedendo uniformemente em relação às várias circunstâncias, como se cada uma delas fosse uma e a mesma realidade. Portanto, figurino igual para realidades muito diferentes, surpreendendo todos os actores educativos no final de um ano escolar em que já se estava a preparar um novo ano lectivo, simplesmente comunicando aos directores e aos presidentes do conselho gerais que os estabelecimentos educativos dos correspondentes territórios educativos iriam ser agregados. O conteúdo legislativo era para aplicar, sem apelo nem agravo e o mais rapidamente possível, não deixando margem de manobra para quaisquer tipo de ideias que não fossem as protagonizadas politicamente. Cultura e clima de escola foram literalmente pulverizados, não havendo qualquer tipo de preocupação, por parte dos decisores ministeriais, com as potenciais ondas de choque que se gerariam.

Conclui-se, assim, que já estaria tudo decidido centralmente quando a comunicação foi feita aos responsáveis, cabendo às DRE's o papel de fazer aplicar no terreno as mudanças em curso. Ainda assim, não pode ser considerado displicente o facto de no concelho "A" o

poder político nacional ser consonante com o poder político local, o que acabou por diluir, de algum modo, os potenciais focos de contestação ao processo. Bem como o facto do ex-director da escola secundária acolher a reorganização escolar, ainda que mais por razões conjunturais que por questões estratégicas. Assim, este processo recolheu fortes sentimentos de incompreensão e duvidosa necessidade, o que veio a contagiar as respectivas instituições, sendo factor de desmotivação e morte à nascença de qualquer tipo de entusiasmo.

Não obstante o êxito de qualquer alteração administrativa passar decisivamente pelo envolvimento dos agentes com responsabilidades na sua execução, no caso vertente pela adesão ao processo dos vários órgãos da escola e de entidades como a autarquia, tal não nos parece ter sido tido em conta pela tutela, logrando desencadear desânimo e frustração junto dos respectivos destinatários. Sendo manifesto que os decisores políticos não se preocuparam em estabelecer consensos ou sequer explicar as dinâmicas inerentes à agregação de agrupamentos, fosse porque tivessem pouco de substantivo para consensualizar, fosse, como assumem os entrevistados, pelo facto do aspecto financeiro ser a razão preponderante, não podemos esquecer que a mudança reveste-se sempre de tensões e dificuldades, considerando os interesses instalados. Tal se passou com os titulares dos vários órgãos, os quais reagiram a esta alteração administrativa que incidia sobre os seus territórios, pois não identificavam que a mesma conduziria a um avanço de modernização educativa, até porque, consideravam muito bom o trabalho que vinham realizando. De outra forma, os seus interesses pessoais e as suas expectativas foram interrompidas com a dissolução dos mandatos, para os quais haviam sido eleitos ou designados para quatro anos, contestando, assim, não só a mudança em si própria, como é característico de um modelo centralizador mas a forma como havia sido comunicada. Basicamente, os elementos dos vários órgãos estiveram contra o processo de fusão dos agrupamentos, designadamente no que concerne ao formato adoptado, não compreendendo outras razões para a sua implementação que não as económicas, o que, só por isso, pode indiciar reduzidas condições para se alterar o tradicional modelo cultural e centralista em vigor. Nos dois concelhos podemos encontrar posicionamentos muito semelhantes entre os órgãos directivos e mesmo nos conselhos gerais e conselhos pedagógicos, no que concerne às reacções e tomadas de posição perante a comunicação da fusão dos agrupamentos. As reacções observadas nas organizações escolares que passariam a ser sedes do grande agrupamento, após a fusão, foram distintas das reacções que ocorreram nas estruturas que

perderam o estatuto que detinham anteriormente, sendo como que colocadas em plano secundário por força das agregações realizadas. De um lado, os que ganharam protagonismo com o processo, aqueles que se encontravam localizados em torno das escolas secundárias e cujas manifestações foram bastante suaves, exceptuando a manifestada pela presidente do conselho geral de um dos concelhos, também membro da assembleia municipal de sensibilidade contrária ao poder político em funções. Do outro, os que foram colonizados pelos primeiros e que perderam estatuto por efeito da aplicação da nova norma legislativa, e, cujos agrupamentos se encontravam na órbita dos estabelecimentos de ensino do qual havia saído o presidente da CAP por determinação da tutela. Estes, adoptaram procedimentos de contestação e diversas formas de manifestação, sem contudo lograrem êxito. Portanto, os jogos de poder foram uma constante neste processo, indo no sentido de contestar a forma de comunicação do processo de reorganização escolar, num primeiro posicionamento. Porém, e perante a inevitabilidade da medida, sempre seria mais estratégico para os interesses instalados acolher as implicações da mudança, retirando daí os consequentes dividendos.

Concretamente, o posicionamento dos ex-directores nos dois concelhos, cujas estruturas tinham as escolas secundárias, apresentou algumas diferenças em relação aos demais titulares de cargos. Ainda que manifestando não concordarem com a forma como foi comunicado o processo, bem como a interrupção dos seus mandatos, aceitaram dele fazer parte, certamente porque nesta alteração vissem reforçados os seus poderes, na medida em que tais escolas passaram a ser a sede dos novos agrupamentos resultantes do processo de fusão, e, eles próprios, passassem a presidir às CAP's. Logo, melhor posicionados para num futuro breve se assumirem como potenciais directores dos agrupamentos entretanto criados. Portanto, interesses pessoais e corporativos falaram mais alto do que qualquer visão estrutural de futuro.

Quanto ao posicionamento do município perante a nova norma administrativa, apenas foi possível trabalhar sobre os dados do concelho “B”, perante a recusa dos representantes do concelho “A” em colaborar no trabalho de investigação, sendo, contudo, possível verificar que o poder político neste município estaria em sintonia política com o Governo, no âmbito desta matéria. No concelho “B” foi possível interpretar que nem a assembleia municipal nem a câmara tiveram oportunidade de emitir opinião sobre as alterações em curso, não tendo sido auscultados sobre o processo. Assim, a câmara limitou-se a manifestar a sua incompreensão perante o facto de apenas um ano antes ter sido

implementado um modelo que agora era novamente alterado, não subscrevendo, portanto, a forma como o processo decorreu. Não obstante o município não ter tido nenhuma iniciativa ou manifestado interesse na fusão dos agrupamentos, ainda assim, o município vislumbrou algo de positivo neste processo, tendo em conta que em vez de dialogar com dois interlocutores o passava a fazer apenas com um, para além de, interpretando os sinais dos tempos, avançar que seria preciso efectuar mudanças que abrissem novas respostas como forma de responder aos desafios que se colocam contemporaneamente.

As significativas alterações que se operavam por via da aplicação da norma legislativa correspondente à fusão de agrupamentos, desencadearam nas organizações educativas muitos problemas e constrangimentos decorrentes do facto de diversos órgãos eleitos há menos de um ano terem sido dissolvidos, para além do aspecto de não terem sido ouvidos nesta reorganização. Assim, os vários actores locais viram-se envolvidos num mar de problemas, os quais, ao nível da constituição da CAP passaram por todos se perfilaram como futuros candidatos a directores do novo agrupamento. O protagonismo atribuído pelas DRE's às escolas secundárias, confiando-lhes desde logo a presidência da CAP's, para além de colocar os respectivos presidentes numa posição privilegiada no que concerne a uma candidatura ao futuro cargo de director, exaltaria a superioridade de uns em relação aos outros, exacerbando a superioridade do ensino secundário perante o ensino básico, circunstância que chegou a colocar em rota de colisão os ex-directores, todos alardeando lideranças carismáticas. Porém, e perante a força dos factos, acabaram por ser encontradas soluções salomónicas que, no mínimo, garantiram a manutenção das lideranças anteriores nos órgãos de administração e gestão dos novos agrupamentos, até porque foi constatado que o processo jamais andaria para trás.

Quanto à constituição do conselho geral transitório, foram igualmente muitos os conflitos de interesses que estiveram em cima da mesa nos dois concelhos, decorrentes também do poder central ter ignorado por completo a relevância que fora atribuída legislativamente aos respectivos órgãos, decorrente até, da diversidade e democraticidade que a sua constituição consagrava. A constituição das listas para os conselhos gerais transitórios desencadeou lógicas de acção muito agressivas, vivendo-se nos dois territórios em estudo muita turbulência e elevados graus de conflitualidade. Ou não fossem os conselhos gerais transitórios os órgãos que haveriam de proceder à eleição dos directores dos agrupamentos saídos do novo modelo administração escolar. A defesa de interesses corporativos e pessoais falou mais alto, sendo o calculismo a palavra de ordem, considerando a magna

importância que os conselhos gerais transitórios passavam a deter no calendário eleitoral que se divisava.

No que concerne à designação dos coordenadores de departamento o processo foi também muito conturbado, vendo os anteriores coordenadores os seus mandatos interrompidos bruscamente e as suas expectativas goradas. Desta forma, a tutela como que desvalorizou o seu papel, atirando borda fora o que em cada agrupamento se vinha construindo, por força da aplicação da norma legislativa enquadrada pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Junho. Ora, e ainda que tendo os coordenadores de departamento uma capacidade de oposição ao processo mais difusa, pois a visibilidade contestatária apoiou-se mais nos ex-directores e ex-presidentes dos conselhos gerais, aqueles órgãos detêm nas escolas um grande relevo na promoção da inovação, tendo um papel fundamental no que importa transformar, considerando a influência que detêm sobre os seus pares e o respectivo posicionamento entre as lideranças de topo e as bases da organização. Porém, e no quadro que havia sido criado, dificilmente se poderia contar com o envolvimento activo daqueles elementos num processo de transformação.

Nos dois concelhos o peso da demografia fez-se sentir de forma incontornável, acompanhada no concelho “A” do domínio detido pela ES em todo o processo, o que fez com que neste território todos os coordenadores de departamento fossem da escola secundária. O mesmo desfecho não ocorreu no outro concelho, perante a irredutibilidade da liderança situada na estrutura do ensino básico, tendo a mesma conseguido garantir um número de elementos correspondente ao peso demográfico da estrutura organizacional que vinha liderando. Efectivamente, as lutas pelo poder, pelo controlo dos órgãos nas organizações foram uma realidade, procurando as lideranças equilibrar forças ou acentuar os protagonismos que os cargos, decorrentes do aumento da escala das organizações educativas passavam a conferir. Os contornos relativos à constituição do conselho pedagógico seguiram na esteira da designação dos coordenadores de departamento. Assim, as dinâmicas verificadas assentaram na superioridade das estruturas onde existia o ensino secundário, não sendo sequer consideradas, no concelho “A”, as questões de representatividade, quanto mais processos construtivos que tivessem em conta critérios que não os decorrentes da hierarquia do agrupamento de nível superior. No concelho “B”, e ainda que houvesse tentativas de ser de forma diferente, com vantagem para a estrutura com ES, foi conseguido um processo de concertação cuja representatividade no órgão foi correlacional à dimensão das estruturas agora agregadas.

Tão importante como interpretar detalhadamente as normas legislativas, importa estabelecer o seu alcance considerando os processos de mudança num quadro de desenvolvimento estratégico. Neste processo, importava compreender se haveria condições para se ir mais longe do que uma mera operação de cosmética de alteração da morfologia das organizações escolares em estudo e fomos levados a concluir que as mudanças foram apenas do tipo burocrático-organizacional, não identificando os actores uma visão estratégica de desenvolvimento, quanto mais que fosse indutora de melhores resultados escolares, de diminuição do abandono escolar ou que se revelasse mais eficaz ao nível da articulação entre níveis e ciclos de ensino, as três linhas forças estabelecidas pelo documento legislativo correspondente à fusão dos agrupamentos. Verificamos que os agentes no terreno não interpretaram o processo em curso como uma alavanca para que os objectivos plasmados legislativamente fossem alcançados, muito menos que tivessem sido criadas condições para se definirem novos horizontes estratégicos.

Que vantagens e oportunidades se podem inferir com os novos contornos político-administrativos implementados nas escolas? Basicamente razões económicas foram sendo apontadas como vantagens por todos os entrevistados, sendo sublinhada uma poupança assinalável por via da redução de custos com os recursos humanos, factor este que não pode ser descurado no âmbito das modernas organizações. Efectivamente, a escassez de recursos e as dificuldades económicas que grassam no país remetem para a necessidade de novas formas de gestão pública, circunstância onde as escolas, enquanto organizações têm um peso significativo. Mas igualmente questionada é a acuidade de tal imposição, se a mesma se revela oportuna e necessária e se não virá mesmo a contribuir para uma menor eficácia. No mínimo, este tipo de interpretações é indicativo da ambiguidade gerada e do cepticismo criado no processo de fusão de agrupamentos, chegando mesmo a ser expresso que se deveria ter começado por outro lado, concretamente pelo campo da reorganização curricular, ao invés da preocupação dominante ser meramente administrativo-financeira. Assim, pode ser questionado se o processo em si mesmo comporta vantagens económicas, ou se, efectivamente, as perdas de eficácia suplantam aquelas preocupações.

Não são identificadas, genericamente, vantagens organizacionais e pedagógicas com a aplicação desta norma legislativa que não sejam as decorrentes do aumento de escala dos alunos, factor este que nem sequer poderá ser considerado um aspecto organizacional. Apenas são identificadas vantagens económicas, motivadas pela eventual redução de recursos humanos, e, conseqüentemente, dos custos que lhe são inerentes. Não obstante, há

quem aponte como hipotética vantagem organizacional a abertura para o trabalho colaborativo entre pares, remetendo, contudo, tal faculdade para o campo das possibilidades e apenas num tempo futuro ainda distante, o que pode indiciar que esta hipotética vantagem dificilmente se constituirá como uma oportunidade, se pensarmos em termos estratégicos. Já no campo pedagógico não são identificadas vantagens, chegando mesmo a ser considerado que não vai haver alterações neste particular, e, conseqüentemente, com implicação directa nos processos de aprendizagem dos alunos. Neste quadro, onde não se interpretam vantagens pedagógicas, podemos inferir que o espaço para qualquer tipo de oportunidade desta categoria poderá estar irremediavelmente comprometido, ou no mínimo, com muito pouco espaço para ocorrer. Desta forma, as vantagens enumeradas são muito poucas, não havendo lugar para a identificação de oportunidades que nos permitam descortinar um cenário de desenvolvimento educativo, alicerçado num novo modelo de administração e gestão, o que será comprometedor perante as necessidades de um sistema moderno e eficaz.

No que concerne aos inconvenientes organizacionais identificados neste processo, estes são da mais variada ordem. Desde a inoportuna destruição dos anteriores órgãos de administração e gestão, a destruição das lideranças existentes, à forma como foram constituídos os novos órgãos, a perda de autonomia das escolas do ensino básico agregadas, a perda das especificidades das escolas, as distâncias que é preciso percorrer entre os diferentes estabelecimentos de ensino dos novos agrupamentos, a potencial diminuição das ligações à comunidade, até à diminuição dos horários dos docentes.

Já no que concerne aos aspectos pedagógicos, estes não emergem como as maiores preocupações dos actores locais. Porém, são identificados como inconvenientes pedagógicos os que se prendem com a perda de identidade das escolas e da sua diversidade, e, por outro lado, decorrentes da grande dimensão das novas estruturas, circunstância que vai aumentar as dificuldades de comunicação.

Os constrangimentos organizacionais recenseados com este processo vão desde a necessidade de resolução do mau estar gerado decorrente do facto de passar a haver vários chefes administrativos, às feridas desencadeadas pela constituição de novos órgãos de administração e gestão, à inexistência de uma cultura de agrupamento considerando a nova realidade organizacional, ao aumento da burocracia decorrente da necessidade de elaboração de novos documentos estratégicos, da verificação das reduzidas competências atribuídas aos coordenadores de estabelecimento, da obrigatoriedade de deslocações de

docentes entre escolas, das dificuldades de comunicação entre organizações e mesmo o facto dos territórios educativos não terem ainda uma representação do agrupamento.

Por sua vez, são compreendidos como constrangimentos pedagógicos os decorrentes das questões disciplinares verificadas a nível do ensino básico que exigem respostas diferenciadas das do ensino secundário, a grande dimensão das estruturas pedagógicas e as dificuldades de coordenação de órgãos como os departamentos.

Sublinhemos que este nosso estudo, pese o facto de se ter realizado em dois contextos distintos, as semelhanças entre ambos são bem evidentes, sendo reveladoras de que o nosso sistema educativo ainda não foi capaz de construir um desígnio educativo para que a educação que fosse portadora de condições para podermos aspirar a desempenhos educativos de maior qualidade. Circunscrito a dois concelhos de diferentes direcções regionais de educação, o estudo permite perceber realidades fatalmente semelhantes que colocam os respectivos territórios em posição pouco optimista quanto à eficácia das mudanças.

Apesar de estudo de caso, os dados e respectivo tratamento só terão aplicação directa aos dois territórios educativos objecto de estudo. Ainda assim, as informações recolhidas e analisadas forneceram elementos preciosos para uma melhor compreensão do questionamento colocado inicialmente na nossa investigação. Não deixam, contudo, de fornecer indicadores e elementos do que poderá estar a acontecer nos territórios onde se desenvolveu o processo de agregação de agrupamentos.

Não buscamos a generalização das conclusões obtidas, quer pela sua manifesta impraticabilidade, pela subjectividade que apresentam, bem como pelas razões atrás enunciadas. Pretendemos, porém, fazer emergir um conjunto de problemas e suscitar novas reflexões que abram outros contributos interpretativos sobre a realidade organizativa das estruturas organizacionais, sobre as políticas educativas nacionais e particularmente sobre o fenómeno da fusão dos agrupamentos.

Destacamos que é nossa convicção de que os dados obtidos através das entrevistas se encontram completamente alinhados com a realidade percebida pelos entrevistados, considerando que no decurso das entrevistas (cujas transcrições se encontram em anexo digital), os participantes manifestaram evidente à vontade em discorrer sobre as questões colocadas, dando testemunho das suas percepções e entendimento sobre o processo em curso, dimensão que confere a necessária fiabilidade ao nosso estudo.

Por fim, cumpre-nos considerar que o nosso estudo, não obstante responder às questões de investigação, abre condições para outros caminhos de averiguação sobre esta problemática, cuja pertinência e actualidade são por demais evidentes, até porque mantida na agenda pelo actual governo. Desta forma, o nosso estudo estará longe de estar terminado, constituindo-se apenas como uma ferramenta auxiliar a futuros processos de investigação que potenciem uma melhor compreensão do processo de fusão dos agrupamentos de escolas.

José Manuel de Paiva Simões

Bibliografia

- Alçada, I. & Magalhães, A. (2002). *Saiba o indispensável sobre... As Escolas portuguesas hoje como se administram?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, A. (2004). O papel dos municípios na educação em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*. Acedido em Novembro de 2010 em: http://www.rieoei.org/did_mat24.htm
- Afonso, J. (2006). *A evolução do processo de constituição dos agrupamentos: os seus benefícios e o grau de participação da comunidade educativa*. Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique.
- Afonso, N. (2003). A regulação da educação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública. In J. Barroso (Org.), *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização* (pp. 49-78). Porto: Edições ASA.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Almeida, L., Leite, C., & Fernandes, P. (2009). Da territorialização da decisão em educação: os mandatos atribuídos aos professores do 1º CEB. *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, I. (2005). *Discursos de autonomia na administração escolar. Conceitos e práticas*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Alves, J. (1998). *Organização, gestão e projecto educativo das escolas*. Porto: Edições Asa.

Amaro, R. (1990). O 'puzzle' territorial dos anos 90. Uma territorialidade flexível (e uma nova base para as relações entre nações e regiões). *Vértice*, 33 (pp.39-48).

Arroteia, J. (1990). A Sociologia e a Sociedade Portuguesa na Viragem do Século. *Actas do I Congresso Português de Sociologia Sistema de ensino e mobilidade social: reflexões sobre o caso português*. In Vários, Vol, I, (pp. 67-78). Lisboa: Fragmentos.

Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do século XXI*. Lisboa: Edições Asa.

Bacharach S. (1988). Notes on a political theory of educational organizations. In Adam Westoby (ed.), *Culture and power in educational organizations* (pp. 277-288). Milton Keynes: Open University Press.

Ball, S. (1987). *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Baldrige, J. (1971). *Power and Conflict in the University*. New York: John Wiley.

Barbieri, H. (2002). *O projecto educativo e a territorialização das políticas educativas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização de Educação, Desenvolvimento e Mudança Social. Universidade do Porto: Acedido em Dezembro de 2010 em:

<http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/19747/2/O%20projecto%20educatio%20e%20a%20territorializacao.pdf>

Barbieri, H. (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de perfis de território. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 20 (pp. 43-75).

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barreto, A. (1995). Centralização e descentralização no sistema educativo. *Análise social*. Vol. XXX, 130, (pp. 159-173).

Barroso, J. (1996a). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.

Barroso, J. (1996b). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (1997b). Da exclusão escolar dos alunos à inclusão social da escola. Que sentido para a territorialização das políticas educativas. *In Actas do Fórum Contra a Exclusão Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (1999). Regulação e autonomia da escola pública: o papel do Estado, dos professores e dos pais. *Inovação*, 12 (3), (pp.9-33).

Barroso, J. (1999). A escola entre o local e o global. Perspectivas para o século XXI. O caso de Portugal. In Barroso, J. (Org.), *A Escola entre o Local e o Global. Perspectivas para o século XXI*. Lisboa: EDUCA.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. (2006). A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores. *Sisifo*, nº 4 (pp.113-116).

Barroso, J. & Pinhal, J. (1996). *A administração da educação. Os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.

Baixinho, A. (2008). Educação e autarquias em Portugal. Lógicas de acção do poder autárquico em face do poder central e dos micropoderes locais. *ECCOS*, 10, nº1 (pp.233-254).

Baixinho, A. (2009). *Os ciclos de descentralização de competências, no âmbito da educação, em Portugal. Uma análise a partir dos debates parlamentares*. Acedido em Dezembro de 2010 em:

<http://www.rioei.org/deloslectores/2977Baixinho.pdf> - acedido em 12/12/2010

Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: reflexões sobre democratização e qualidade na educação básica. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 27 (pp.99-123).

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Brandão, Z. (2000). Entre questionários e entrevistas. In Nogueira, M.; Romanelli, G. & Zago, N. (Orgs.). *Família & escola* (pp. 171-83). Rio de Janeiro: Vozes

Canário, R. (1992). Estabelecimento de ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos. *As organizações escolares em análise*. Nóvoa, A. (Org.). Publicações D. Quixote (pp.163-187).

Canário, R. (1994). "ECO: um processo estratégico de mudança". In Espiney, R. E Canário, R., (Org.) *Uma Escola em mudança com a comunidade. Projecto Eco, 1986/1982. Experiências e Reflexões* (pp. 33 a 69). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Canário, R. (1998). *Educação e perspectivas de desenvolvimento do «Interior»*. Acedido em Novembro de 2010 em:

http://jorgesampaio.arquivo.presidencia.pt/pt/biblioteca/outros/interioridade/_3.html

Canavarro, J. (2010). Os problemas dos mega-agrupamentos, (2010,26 de Junho). *Diário de Notícias*. Acedido em Dezembro de 2010 em:

http://www.dn.pt/inicio/opiniao/interior.aspx?content_id=1603274&seccao=Convidados

Carvalho, G. (2006). Amostragem na pesquisa qualitativa. *Design de Sistemas Interactivos*. Acedido em Fevereiro de 2011 em:

<http://designinterativo.blogspot.pt/2006/08/amostragem-na-pesquisa-qualitativa.html>

Charlot, B. (1994). La territorialisation des politiques éducatives une politique nationale. In Bernard Charlot (Coord.), *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin (pp. 27-48).

Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate *Sísifo*. *Revista de Ciências da Educação*, 4, (pp. 129-136). Consultado em Outubro 2008 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Cherkaoui, M. (2001). Modèles de démocratie et types d'école. In Boudon, R. et al., *École et société: les paradoxes de la démocratie*. Paris: PUF, 2001.

Costa, J. (1996). *Gestão escolar: participação – autonomia – projecto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.

Costa, J. (2003). *O projecto educativo da escola e as políticas educativas locais: discursos e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, J., Neto-Mendes, A.& Ventura, A. (2004). *Políticas e gestão local da educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cruz, C. (2007). Conselhos Municipais de Educação. Política educativa e acção pública. *Sísifo*, *Revista de Ciências da Educação*, (pp. 67-76). Acedido em Dezembro de 2010 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=13&p=67>

Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento. (2000). *Critérios de reordenamento da rede educativa: 2000*. Lisboa: Autor.

Delors, J. et al., (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições ASA.

Dias, A., Silva, A., Pinto & C. Hapetian, I.(1998). *Autonomia das escolas*. Porto: Texto Editora.

Dias, M. (2003). *Políticas educativas e dispositivos de territorialização: da escola aberta à comunidade à escola em parceria*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: Universidade do Porto.

Duarte, R. (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa, n° 115*. Acedido em Março de 2011 em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742002000100005&script=sci_art_text

Escorza, T. (1997). Instituto de Ciencias de la Educación - Universidad de Zaragoza - *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa // 1997 // Volumen 3 // Número 1-1*. Acedido em Janeiro de 2011 em:

http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm

Falcão, M. (2003). Serão as Reformas que mudam as escolas ou serão as escolas que mudam as reformas? In Vilela, A. (Coord.) (2003). *Administração e gestão das escolas Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul: Cadernos Escola e Formação-Escola Secundária D. Maria II.

Faure, E. (1972). *Aprender a ser*. Lisboa: Livraria Bertrand.

Fenprof, (2002). *Municipalização da educação*. Acedido em Dezembro de 2010 em:
<http://www.spn.pt/aba=27&cat=4&doc=71&mid=115>

Fernandes, A. ; Sarmento, T.& Ferreira, F. (s/d). *Cidade educadora: novas perspectivas das políticas educativas*. Acedido em Janeiro de 2011 em:

http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/42.pdf

Fernandes, A. (1995). Educação e poder local. Seminário da Associação Nacional de Municípios Portugueses. *Educação, Comunidade e Poder Local*, (pp.43-78). Acedido em Janeiro de 2011 em:

<http://www.cnedu.pt/files/pub/EducacaoPoderLocal/6EducacaoPoderLocal.pdf>

Fernandes, A. (2004). Município, cidade e territorialização educativa. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Orgs.), *Políticas e Gestão Local de Educação*, (pp.35-44). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas de investigação em educação. *Noesis*, 18, (pp.64-66).

Ferreira, F. (2000). A Construção da autonomia em redes educativas. In Ferreira, F., Formosinho, J. & Machado, J. Lisboa (Orgs.), *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas*. Edições Asa (pp. 139-145).

Ferreira, F. (2003). *O estudo do local em educação. Dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Instituto de Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.

Fontoura, M. (2008). Política e acção pública. Entre uma regulação centralizada e uma regulação multipolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 21 (2), (pp. 5-31). Universidade do Minho.

Formosinho, J. (1988). Princípios para a organização e administração da escola portuguesa. In CRSE, *A Gestão do Sistema Escolar*, (pp.53-102). Relatório de Seminário. Lisboa: Ministério da Educação /Comissão da Reforma do Sistema Educativo.

Formosinho, J. (1989). De serviço do estado à comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), (pp.53-86).Braga: Universidade do Minho.

Formosinho, J. (1991). O currículo uniforme: pronto-a-vestir de tamanho único. In Machado, F. & Gonçalves, M. (Orgs.), *Currículo e desenvolvimento curricular: Problemas e perspectivas*, (pp. 262-267). Porto: ASA.

Formosinho, J. & Machado, J. (1998). "Políticas Educativas Globais", In *Actas do Seminário Sobre Territorialização das Políticas Educativas*, (pp. 23-27). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.

Formosinho, J. & Machado, J. (2000). A administração das escolas no Portugal democrático. In Formosinho, J., Machado, J. & J. Ferreira (Orgs.), *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (pp. 31-63). Porto: Edições Asa.

Formosinho, J. & Machado, J. (2008). *Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.1, (pp. 5-16)

Acedido em Fevereiro de 2011 em:

http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf

Formosinho, J., Fernando, F. & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.

Fragoso, A. (2005). Desenvolvimento participativo: uma sugestão de reformulação conceptual. *Revista Portuguesa de Educação*, 2005, 18 (1), (pp. 23-51). Braga: Universidade do Minho.

Giddens, A. (2004). *Dualidade da estrutura*. Agência e Estrutura. Oeiras: Celta.

Godoy, A. (1995) Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas* 35 (3) (pp. 20-29). S. Paulo. Brasil.

Leite, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im) possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Revista Currículo Sem Fronteiras*, (6), n.2 (pp.67-81), Porto: Universidade do Porto.

Lemos, J. & Silveira, T. (1999). *Autonomia e Gestão das Escolas — Legislação anotada*. Porto: Porto Editora.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lima, L. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

Lima, L. (1999). E depois de 25 de Abril de 1974. Centro (s) e periferia (s) das decisões no governo das escolas. In *Revista Portuguesa da Educação*, 12 (1), (pp.57-79).

Lima, L. (2000). A administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. In Catani, A. & Oliveira, R. (Coords.), *Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil*, (pp.41-76). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Lima, L. (2003). Democratizar a gestão é o maior dos desafios. In *Democracia na gestão escolar, Cadernos da Fenprof*, (pp.10-11). Lisboa.

Lima, L. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17, nº 2 (pp.7-47). Braga: Universidade do Minho.

Lima, L., Pacheco, J., Esteves, M. & Canário, R. (2006). *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Acedido em Outubro de 2011 em:
http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf

Lindinho, C. (2003). *Os Poderes na Escola Análise das relações de poder da assembleia de escola e do Conselho Executivo*. Dissertação de Mestrado em Organizações Educativas e Administração Educacional. Braga: Universidade do Minho.

Lopes, J. (2007). As autonomias imaginadas : a autonomia como referencial da acção pública em educação. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº 4. Acedido em Outubro de 2010 em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/04-02-JHip.pdf>

Lopes, A. (2010). O director: sentido (s) e oportunidade (s) de liderança (s). In VI Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. *A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais*, Neto-Mendes, A. & Costa, J. (Orgs.). Acedido em Fevereiro de 2011 em: <http://educar.files.wordpress.com/2010/10/resumo-comunica.pdf>

Ludke, M. & Marli, A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.V.

Machado, J. (Org.) (1999). Autonomia, flexibilidade e associação. *Actas do Seminário realizadas em 9 de Junho de 1999, no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul*. Braga.

Machado, J. (2004). *Cidade educadora e administração local da educação na cidade de Braga*. In V Congresso Português de Sociologia – “Sociedades Contemporâneas. Reflexividade e Acção. *Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia*. Atelier: *Cidades, campos e Territórios* (pp. 83-89). Braga: Universidade do Minho.

Matos, M. (1998). O meu fascínio pelo território educativo. *Página da Educação*. Acedido em Janeiro de 2011 em:

<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=75&doc=7536&mid=2>

Matos, M. (1999). Autonomia das escolas: atribuir ou construir novas competências profissionais? In *Território Educativo*, nº 5 (Revista da DREN).

Martins, E. (Coord.) (2000). *Manual para a elaboração da carta educativa*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Martins, E. (2008). Autonomia e gestão democrática das escolas portuguesas no contexto da descentralização. *Revista d'Història de l'Educació, Assajos i Estudis*, 14 (pp. 95-125). Instituto Politécnico de Castelo Branco / Escola Superior de Educação.
- Martins, É. (2009). Rompendo fronteiras: a escola aberta às parcerias e à territorialização educativa. *Educação Unisinos*, 13 (1), (pp. 63-75). Acedido em Novembro de 2010 em: <http://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/835>
- Martins, É. (2005). *Carta educativa: ambiguidades e conflitualidades*. *Revista Lusófona de Educação*, 6 (pp. 139-151).
- Martins, J. & Bicudo, M. (1989). *A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: Educ/Moraes.
- Mons, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris: PUF.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*: Acedido em 28 de Fevereiro de 2011 em: http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html
- Neto-Mendes, A. (2007). A participação dos municípios portugueses na educação e a reforma do Estado – elementos para uma reflexão. In Sander, B. (Org.), ANPAEXXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação – *Por uma Escola de Qualidade para Todos: programação e trabalhos completos*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU.
- Neves, J. (1996). Pesquisa qualitativa – Características, usos e possibilidades. *Cadernos de Pesquisa em Administração*, 1, nº 3, 2º Semestre. S. Paulo. Acedido em 15 de Julho de 2011 em: <http://www.ead.fea.usp.br/Cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>
- Nóvoa, A. (1992). As organizações escolares em análise. (Coord.) Nóvoa, A. *Publicações Dom Quixote*, (pp. 9-42). Lisboa.

Owens, R. (1976). *La escuela como organización: tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid: Santillana Ed.

Pacheco, J. (2003). O que se decide sobre o currículo. In Sousa, C. & Ricardo, M. (Orgs.), *Uma escola com sentido: o currículo em análise e debate*, (pp. 51-62). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Papadopoulos, Y. (1995). *Complexité sociale et politiques publiques*. Paris: Montchrestien.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Pargana, L. (2003). A autonomia” das escolas e os poderes. In *Democracia na gestão escolar, Cadernos da FENPROF* (pp. 20-22). Lisboa: FENPROF.

Partido Socialista (PS) (1995). *Programa eleitoral de governo do partido socialista*. Eleições Legislativas de 1995.

Ponte, J. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Quadrante*, 3 (1), (pp. 3-18), (re-publicado com autorização). Acedido em 18 de Julho de 2011 em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20\(Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20(Estudo%20caso).pdf).

Queiroz, M. (1988). Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". In V. Simson, O. M. (Orgs. e intr.), *Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)*, v.5, (pp. 68-80). São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, Enciclopédia Aberta de Ciências Sociais.

Richardson, R. (Org.) (1999). *A pesquisa crítica e válida*. Acedido em Fevereiro de 2011 em: <http://jarry.sites.uol.com.br/pesquisaqualitativa.htm>

Robertson, S. & Dale, R. (2001). Regulação e risco na governação da educação. Gestão dos problemas de legitimação e coesão social em educação nos estados competitivos. *Educação, Sociedade & Cultura*, 15, (pp. 117-147).

Saisi, L. (1994). L'État, le «local» et l'école: repères historiques. In C. Bernard (Coord.), *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux* (pp. 11-26). Paris: Armand Colin.

Sarmiento, M. (1993). *A escola e as autonomias*. Porto: Edições Asa. Coleção Cadernos Pedagógicos.

Silva, I. (2006). *A autarquia como promotora da política educativa local - O caso de um município*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Lisboa: Universidade Aberta.

Silva, F. & Violante, L. (2003). *Autonomia das escolas e papel da comunidade: notas a um decreto-lei em português suave*. Acedido em Novembro 2010 em:
http://opatio.com.sapo.pt/arqm/site/tx/autonomiadasescolasepapeldacomunidade_portuguesuave.pdf

Simões, G. (2005). *Organização e gestão do agrupamento vertical de escolas. A teia das lógicas de acção*. Lisboa: Edições Asa.

Simões, J., Martins, M. & Esteves, A. (2000). *30 Anos ao serviço da educação*. Coimbra: Escola Ferrer Correia.

Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Edições Asa.

Tavares, A. (1999) – *Condicionantes físicas ao planeamento. Análise da susceptibilidade no espaço do concelho de Coimbra*. Dissertação de Doutoramento em Engenharia Geológica. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Torrão, A. (1993). *Escola básica integrada. Modalidades organizacionais para a escola básica de 9 Anos*. Porto: Porto Editora.

Tristão, E. (2009). *Estudo extensivo nos municípios da comunidade urbana da lezíria do tejo*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Triviños, A. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.

Vilela, A. (Coord.) (2003). *Administração e gestão das escolas Diferentes olhares sobre a mesma problemática*. Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul: Cadernos Escola e Formação-Escola Secundária D. Maria II.

Vieira, M. & Pereira, H. (2006). Entrevista: pela educação, com António Nóvoa. *Saber (e) Educar11*, (pp. 111-126). Porto: ESE de Paula Frassinetti. Acedido em Julho de 2011 em: <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/14>

Yin, R. (1989). *Case study research: design and methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Bibliografia - Outros Documentos

Carta Educativa do Concelho “A” – 2008

Carta Educativa do Concelho “B” - 2006/2016

Conselho Nacional de Educação (1995). *Educação, comunidade e poder local* – Actas do Seminário. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

CRSE, Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986). *Projecto global de actividades*. Lisboa: Ministério da Educação.

CRSE, Comissão de Reforma do Sistema Educativo. (1988a). *Proposta global de reforma – Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.

CRSE, Comissão de Reforma do Sistema Educativo. (1988b). *Documentos preparatórios II*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bibliografia - Documentação oficial e legislação

Decreto-Lei nº 46/85, de 22 de Fevereiro. Cria as Escolas C+S

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Despacho Conjunto nº 28/SERE/SEAM/88, de 30 de Junho. Define os princípios gerais da planificação da Rede Escolar.

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro. Define o regime jurídico de autonomia das escolas.

Despacho Conjunto nº 19/SERE/SEAM/90, de 6 de Março. Configura o Ensino Básico de 3 ciclos e a Escola Básica de 9 anos.

Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio. Define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho nº 130/ME/96, de 8 de Julho. Cria um programa para a autonomia das escolas.

Despacho nº 147-B/ME/96, de 8 de Julho. Define o enquadramento legal de constituição dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Despacho Normativo 27/97, de 2 de Junho. Regulamenta a participação dos órgãos de administração e gestão dos estabelecimentos de ensino.

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Lei nº 159/99, de 14 de Setembro. Estabelece o quadro de transferência de atribuições e competências para as autarquias locais.

Lei nº 169/99, de 18 de Setembro. Estabelece o quadro de competências, assim como o regime jurídico de funcionamento, dos órgãos dos municípios e das freguesias.

Decreto-Regulamentar nº 12/2000, de 29 de Agosto. Fixa os requisitos e os procedimentos necessários para a constituição, criação e funcionamento de Agrupamentos de Escolas.

Decreto-Lei nº 208/2002, de 17 de Outubro. Aprova a nova orgânica do Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 7/2003, de 15 de Janeiro. Regula as competências, composição e funcionamento dos conselhos municipais de educação.

Decreto-Regulamentar nº 32/2007, de 29 de Março. Define a composição e o modo de funcionamento do Conselho das Escolas.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho nº 12955/2010, de 11 de Agosto. Nomeia as Comissões Administrativas Provisórias.

Portaria nº 1181/2010, de 16 de Novembro. Cria, altera e extingue os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de Junho. Define os critérios de reordenamento da rede escolar.

Resolução da Assembleia da República nº 92/2010, de 11 de Agosto. Recomenda ao Governo que proceda a uma reavaliação do reordenamento da rede escolar estabelecida pela Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de Junho.

Resolução da Assembleia da República nº 94/2010, de 11 de Agosto. Recomenda a criação de uma carta educativa nacional e a suspensão da aplicação da Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de Junho, que define os critérios de reordenamento da rede escolar.

Resolução da Assembleia da República nº 95/2010, de 11 de Agosto. Recomenda ao Governo critérios de qualidade no reordenamento da rede escolar.

Anexos

Anexo 1

Guião da entrevista

- 1- Qual o cargo que ocupa neste momento?
- 2- Qual o cargo que ocupou no agrupamento que foi agregado?
- 3- Como viu o processo de fusão dos agrupamentos? E em particular deste agrupamento?
- 4- Na sua opinião, quais foram as razões subjacentes à fusão dos agrupamentos? Em geral e neste caso concreto.
- 5- Pode indicar-nos que dinâmicas educativas, existentes ou a criar no território do seu “mega agrupamento”, estiveram na base deste processo de agregação?
- 6- Como vê a sua acção no agrupamento que foi fundido, neste processo da constituição do novo agrupamento?
- 6-a) - Como é que foi confrontado com esta iniciativa?
- 7- Qual foi a sua capacidade de decisão neste processo?
- 8- Como viu o processo de constituição da CAP do “Mega agrupamento”, tendo em atenção a nova realidade institucional?
- 8a) -Quais foram as principais dificuldades detectadas neste processo?
- 9- O que pensa de não terem sido ouvidos os órgãos, designadamente o director?
- 10- Pode descrever os conflitos de interesses que emergiram?
- 11- O que pensa dos órgãos constituídos há apenas um ano terem sido destituídos?
- 12- Como aprecia as implicações da fusão, ao nível do funcionamento do novo agrupamento? Vantagens?
- 13- Houve alteração de procedimentos ao nível da gestão, considerando a situação anterior?
- 14- Como está a ver a comunicação entre a escola sede do Agrupamento e os restantes estabelecimentos de ensino, considerando a nova realidade institucional?
- 15- A nova configuração institucional tem implicações na qualidade pedagógica oferecida pelas escolas?
- 16- Acha que vai haver alterações ao nível do processo ensino/aprendizagem?

Muito obrigado.

Anexo 2

Matriz para tratamento de dados recolhidos nas entrevistas

Mestrando: José Manuel de Paiva Simões

Orientador: Professor Doutor António Gomes Ferreira

Dimensões	Categorias	Subcategorias
1. Antes da Constituição do Agrupamento	1.1. Razões de Constituição do Agrupamento	1.1.1. Económicas
		1.1.2. Organizacionais
		1.1.3. Dinâmicas Educativas
	1.2. Comunicação da Constituição do Agrupamento e da CAP	1.2.1. Constituição do Agrupamento
		1.2.2. Constituição da CAP
	1.3. Posicionamento dos Órgãos e Entidades.	1.3.1. Ex-Directores
		1.3.2. Autarquia
		1.3.3. Conselho Geral
		1.3.4. Conselho Pedagógico
2. Durante o Processo de Constituição do Agrupamento	2.1. Constituição da CAP	2.1.1. Problemas
		2.1.2. Soluções
	2.2. Constituição do CGT	2.2.1. Problemas
		2.2.2. Soluções
	2.3. Designação de Coordenadores de Departamento	2.3.1. Problemas
		2.3.2. Soluções
	2.4. Composição do Conselho Pedagógico	2.4.1. Problemas
		2.4.2. Soluções
3. Depois do processo de Constituição do Agrupamento	3.1. Vantagens e Oportunidades	3.1.1. Económicas
		3.1.2. Organizacionais
		3.1.3. Pedagógicas
	3.2. Inconvenientes e Constrangimentos	3.2.1. Organizacionais
		3.2.2. Pedagógicos

Anexo 3

Transcrição das entrevistas

Concelho “A”

Entrevista 1 – ex-Presidente do Conselho Geral da Escola Secundária - Presidente do Conselho Geral Transitório exPCGES-PCGT

1 - Qual o cargo que ocupa neste momento?

- Portanto eu sou presidente do conselho geral transitório do agrupamento, também sou coordenadora da equipa de auto-avaliação do agrupamento e também sou coordenadora das professoras bibliotecárias do agrupamento.

2- qual o cargo que ocupou no agrupamento que foi agregado?

- Eu era presidente do conselho geral também mantinha as mesmas funções, só que na escola secundária. Portanto fui presidente da assembleia de escola, residente do conselho geral transitório da escola secundária, depois presidente geral e portanto mantive. E também era coordenadora da equipa de auto-avaliação da escola secundária.

3- Como vê o processo de fusão de agrupamentos?

- Foi com muita...portanto de facto foi um processo muito difícil. Eu própria sou autarca e portanto tive ocasião de discutir isso, não só aqui ao nível pedagógico mas portanto ao nível político, quer na Assembleia Municipal, quer na Câmara Municipal, quer na Assembleia Intermunicipal, também sou deputada da Câmara Municipal... E efectivamente os riscos foram muitos e...não foram acautelados e nós estamos todos a sofrer um pouco com isso, porque não se pode efectivamente fazer uma agregação de três unidades orgânicas em quinze dias... Portanto, houve uma Resolução do Conselho de Ministros que acabou por pôr em causa um Decreto-Lei e aliás todos os normativos que estavam em vigor e sem qualquer regulamentação. E portanto aquilo que houve foi uma coacção psicológica da parte da tutela relativamente aos Directores. Portanto foram chamados a reunir e...puseram-nos as coisas num facto consumado. Portanto a agregação das três unidades orgânicas iria de facto efectivar-se, e foram ameaçados inclusivamente, que tinham 10 dias para formar uma Comissão Administrativa Provisória (CAP) e caso não o fizessem a DRE-A nomearia alguém. Claro que isto só pode acontecer com a convivência da autarquia, que neste caso, ainda que não assumida – tenho pena que a assunção não tenha sido feita, porque as opções políticas devem ser assumidas - porque outras houve em que a autarquia se colocou ao lado da comunidade educativa. E portanto o processo foi abortado e eventualmente devem estar a ver qual será a melhor solução relativamente a esse concelho. De facto não é possível no prazo de 15 dias preparar-se um projecto educativo de um agrupamento, prepararem-se as pessoas...as escolas muito enraizadas com uma identidade muito própria, com uma cultura desenvolvida, com objectivos diferentes. Escolas que eram concorrentes e essa competição que era salutar quando as pessoas estão a competir mas cooperando. Não se fazem em 15 dias. Portanto, estamos todos a sofrer essas questões de rivalidades. Também ao nível da gestão económica e dos recursos financeiros não há melhorias, antes pelo contrário, a eficácia perde-se.

4 – Na sua opinião quais foram as razões subjacentes a esta agregação?

– Penso que foram financeiras, principalmente isso, e portanto sem qualquer interesse pedagógico. Foram razões financeiras e puseram-se em causa Cartas Educativas, tudo. Todos os instrumentos que nós tínhamos de autonomia da escola e de um território educativo foram postos em causa por uma deliberação que nem sequer penso que tenha sido muito reflectida na Assembleia da República e que deu origem a quatro projectos de resolução, com recomendações no sentido de abortar o processo e que mesmo assim uma maioria de deputados fez valer a sua opinião contra o resto do mundo.

5 - Pode indicar-nos que dinâmicas educativas existentes, ou a criar, no território do seu mega agrupamento estiveram na base deste processo? Acha que houve alguma dinâmica educativa que a justificasse?

– Não, não houve nenhuma. Aliás, repare, o discurso oficial foi subvertido pela prática, isto é comum, mas neste caso foi efectivamente porque a escola secundária tinha feito a avaliação externa em 2008, portanto tinha sido a segunda leva que se voluntariou para fazer, com resultados excelentes. Portanto, teve 4 “muito bom”, teve um resultado que foi menos bom mas de qualquer forma colocou-a entre as melhores e o agrupamento da EBI que dois anos depois estava já noutra leva, e portanto teve que fazer a aprendizagem, mas foi avaliada com 5 “muito bons”, e portanto eram duas escolas - a outra escola, o outro agrupamento não tinha sido avaliado. Portanto eram duas escolas que potencialmente podiam conquistar o contrato de

autonomia, quando de repente se vêem numa agregação, e portanto sem paralelo e sem ouvir o parceiro. Os conselhos gerais reuniram-se, os conselhos gerais fizeram moções no sentido de pedir o adiamento até à regulamentação, portanto não houve qualquer auscultação, os encarregados de educação também se manifestaram, houve inclusivamente petições da comunidade civil, tudo isto. Mas portanto, pedagógico, interesses pedagógicos não houve nenhuns. Houve, de facto, a tentativa financeira da tutela, juntamente com uma câmara da mesma cor política da tutela, de eventualmente ganhar aqui algum espaço, para mudarem, transferirem os alunos de escolas, e eventualmente gastarem menos dinheiro na construção de centros escolares, mas curiosamente até isso subverteu o discurso da ministra, que na altura dizia e garantiu, depois daquela polémica toda, e nomeadamente depois da CONFAP vir para a televisão que era a contra a transferência neste ano lectivo dos alunos. Veio dizer que garantia mesmo que não havia nenhum aluno que fosse transferido. Nós recebemos aqui 150 alunos, sem termos preparação – refeitório é o mesmo, o número de funcionários era o mesmo, tudo era a mesma coisa e recebemos mais 150 alunos. As condições de segurança não podem ser a mesma coisa quando põem 150 alunos, sem haver outras condições. Portanto, tudo isso dificultou e adia uma gestão de uma escola.

6 – Como vê a sua acção no agrupamento que foi fundido, neste processo de constituição do mega agrupamento? Como é que foi confrontada com esta iniciativa?

P – Desde o início, já expliquei mais ou menos isso, portanto eu tenho uma relação muito complementar no Conselho Geral com o director. Sempre obviamente no respeito institucional que deve haver entre os dois órgãos, mas há uma complementaridade no sentido em que a nossa missão é de facto, para além da educação dos nossos alunos e que eles se tornem autónomos e de uma cidadania activa. Temos de facto sempre em mente a qualidade do serviço que prestamos. E nesse sentido tentamos os dois órgãos conjugar, ainda com algumas diferenças de opiniões que são salutares para um bem comum. E efectivamente portanto nessa complementaridade a pessoa, ele, quando foi confrontado com esta situação a primeira com quem comunicou foi logo comigo, e ainda que tivéssemos algumas divergências de opinião às vezes a este respeito, ainda tivemos algumas reflexões conjuntas. De facto sempre tivemos a opinião que em 15 dias era efectivamente impossível. Portanto, decidimos em conjunto como é que cada um no seu espaço poderia fazer valer essa opinião, que de facto não fazia sentido esta agregação naquela altura. Portanto, foi desde esclarecer a comunidade escolar, numa reunião geral de professores, em que eu própria também fiz uma intervenção nesse sentido, desde falar com os funcionários, desde reunir o conselho geral e fazer uma moção. Convoquei os outros presidentes dos outros conselhos gerais para tomarmos uma posição una. Falei também com os outros directores das escolas. Na Assembleia Municipal, enquanto deputada municipal tive uma intervenção. Chamei os outros presidentes dos concelhos gerais dos outros agrupamentos e fui à reunião de Câmara com eles tomar uma posição, não política mas enquanto presidentes dos conselhos gerais. Como já vos disse também, a nível pessoal, na comunidade do Intermunicipal também fiz uma moção que foi aprovada por unanimidade. Pronto, portanto mais activa do que fui no sentido de acautelar as questões não podia ter sido e no sentido de mover o poder político de tomar a decisão que tomou. Agora uma vez a decisão tomada, só tirei 10 dias de férias, portanto estive aqui a trabalhar para que as coisas funcionassem, porque as coisas são como são. Os nossos alunos não têm culpa que efectivamente as decisões sejam tomadas desta natureza e que as reformas se façam por decreto-lei. Ainda por cima neste caso nem foi por decreto foi uma Resolução do Conselho de Ministros sem qualquer consubstanciação regulamentar, e depois vem em Agosto, em férias, um despacho que remonta a Março, portanto com efeitos retroactivos a partir de Março. Mas efectivamente foi isso que fiz. Portanto, estive cá a aguentar, enquanto os professores foram de férias. Fiquei cá juntamente com o director a aguentar o processo para dar resposta e para que os pais não sentissem, nem os alunos e também os colegas conseguissem ter um ambiente favorável assim que as aulas começassem.

7 – No fundo já respondeu indirectamente, mas queria-lhe perguntar qual foi a sua capacidade de decisão neste processo?

– Nenhuma...nenhuma. Pedi, aliás, que os conselhos gerais fossem ouvidos, e todos nós falamos nesse sentido. Houve projectos de resolução na assembleia da república nesse sentido em que uma decisão devia ser, aliás agora a regulamentação que veio a seguir aponta nesse sentido, e portanto os conselhos gerais têm 10 dias para se pronunciarem mas efectivamente isso não tem efeitos retroactivos porque se tivesse efeitos retroactivos isto então caía já, porque em tempo, com menos de 10 dias no nosso processo, nós efectivamente pronunciamos-nos, os três conselhos gerais contra a situação. Portanto, se tivesse efeitos retroactivos como teve o despacho em agosto a dizer que era a partir de dia 1 de Março esta questão da deslocação dos conselhos gerais caía neste momento.

8 – Tendo em conta esta nova realidade institucional, como é que viu processo de constituição do Conselho Geral Transitório, ou seja, quais é que foram as maiores dificuldades...?

– Foi muito complicado. Não tanto por causa do órgão mas por jogos de poder e pelo cacique que anda aí à volta. Repare, tínhamos três directores, os três achavam que legitimamente só tinham um ano de mandato. Foi um mandato que foi abortado e de facto as pessoas incorporaram, houve uma guerra tremenda com a implementação do D.L. 75/2008 porque as pessoas não concordavam com o novo Regime de Autonomia e Gestão das Escolas, e, nesse sentido, as pessoas tiveram que se adaptar. Obviamente, só quem estava “do lado de lá” é que não gostou, porque o director uma vez incorporando – eu sou o director – acham o máximo.

O D.L. 75/2008, o poder que lhes é dado a partir deste documento, depois na sua grande maioria sabe-lhes bem. O problema é que as pessoas incorporaram isso. Criaram gabinetes novos, começaram a assumir o papel de director no seu pleno, e de repente é-lhes dito passado um ano, (foram eleitos em 2009) depois de terem sido eleitos, que efectivamente o mandato deles tinha chegado ao fim. Ora, então toda a gente pergunta: “Porque é que...então quem é que vai ficar? Eu quero ficar”. E essas guerras são tremendas porque criam cissões, criam conflitos, geram muita confusão, geram problemas a todos os níveis. E este ano mais não foi do que gestão desses pequenos conflitos. Apenas não se conseguiu produzir nada, todas as metas que tínhamos, o projecto educativo... não temos projecto educativo, isto é a primeira coisa. A CAP, ainda por cima, a lei nem permite nem sequer, a CAP não tem a atribuição para fazer um projecto educativo. O projecto educativo depois tem que ser assumido pelo novo director. Portanto, há aqui um hiato em que não há metas, não há nada na escola. Eu fiz um documento orientador para o agrupamento. Juntei os três projectos educativos e fiz um documento orientador com umas prioridades e umas metas. Mas isso foi o que foi, vale o que vale. Se calhar ninguém pegou naquilo. Eu sei que era importante fazer um referencial. Agora há aqui um ano de hiato em que as pessoas, portanto, não tínhamos nada a não ser este documento orientador. Podiam portanto dizer: “Vamos trabalhar para isto, nós queremos que no final deste ano para já o agrupamento seja isto”. Em vez disso, toda a gente ficou a olhar para o lado. Havia aferição de documentos a fazer e uma séria de coisas, mas havia muitos conflitos e a formação do conselho geral transitório padecia disso mesmo. Chegámos ao cúmulo de ter aqui candidatos a directores assumidos em Novembro, que faziam parte da CAP, a ir interromper aulas das pessoas a convidar as pessoas para integrarem uma lista. Quer dizer isto é a subversão total do processo, enquanto em vez de serem os próprios candidatos ao Conselho Geral a ir fazer a lista - não, os candidatos a director é que têm de fazer uma lista para me apoiar a mim. Portanto, esta subversão, este cacique próprio das redes políticas não é salutar nas escolas. E isso é muito complicado. Tem sido uma tensão muito grande, houve e-mails anónimos inclusivamente a tentar denegrir as pessoas, houve denúncias à DRE “A” constantes. A nomeação do Presidente da CAP foi um processo terrível, terrível e com perda de eficácia tremenda. Três escolas que funcionavam bem, neste momento estão todas a funcionar mal. Estão os funcionários descontentes, estão os professores descontentes e os pais não podem estar satisfeitos. E portanto se me perguntar – gasta-se menos, eu respondo não se gasta menos, não se gasta nada menos...

9 – O que é pensa de não terem sido ouvidos os órgãos, designadamente o Conselho Geral?

– Acho uma falta de respeito! Acho uma falta de respeito efectivamente. Acho que é de uma falta de democracia em todo esse processo, o qual, uns meses depois foi invertido por despacho também. Mas vamos ver agora... Agora depois deu jeito para perto das eleições dizerem que as Direcções Regionais estavam preparadas para criarem mais mega agrupamentos. Depois como estavam em campanha eleitoral abortaram o processo e agora deu jeito para dizerem que o FMI vai propor os agrupamentos. Portanto, essa legitimação política por parte de uma entidade externa deu jeito mas efectivamente deve ser acautelada de outra forma, porque isto vai trazer grandes problemas ao país porque quando se brinca com a educação isto tem custos muito grandes.

10 – O que é que pensa da intervenção dos outros órgãos? Ou seja, quando é que, por exemplo, o Director, o Conselho Geral tomaram uma posição?

– Logo! Aliás devo dizer que a reunião foi numa quinta-feira e na sexta-feira eu apresentei uma moção na Assembleia Municipal. Na segunda apresentei uma moção na Comunidade Intermunicipal e fui à reunião de Câmara no mesmo dia. Na terça-feira reuni o Conselho Pedagógico e na quarta reuni o Conselho Geral! Portanto no espaço de cinco dias...

11 – E também como é que se manifestou o Conselho Pedagógico?

- Contra, também fez uma moção contra.

12 - Pode descrever os conflitos de interesse que emergiram?

– Eu já disse isso. Os conflitos de interesse têm a ver com, por um lado, nós tínhamos um agrupamento que tinha a sua sede na EB 2,3. Tínhamos uma escola sobrelotada, quase com graves casos de indisciplina, com...para além dos casos de indisciplina, tinha efectivamente uma taxa substancial de retenções no 7º ano. Estava na Carta Educativa, está ali espelhado e de facto era uma situação preocupante. Eu própria quando estive a fazer a revisão da Carta Educativa, quando estive na vereação do executivo (da Câmara), tinha posto como recomendação que houvesse uma deslocação gradual do 3º ciclo (da EB 2.3) para a secundária porque a secundária estava com uma taxa de ocupação no nível dos 75%. Não fazia sentido e não tinha esses casos de indisciplina. Essa questão de transferência do 3º ciclo que está na base da discussão, desde que se começou a falar na revisão das bases da educação, mas que os dois maiores partidos puseram na gaveta porque não se entendiam. E para haver uma revisão tem que haver uma maioria qualificada da Lei de Bases do Sistema Educativo. Portanto, em que havia aquela discussão se o secundário começaria no 7º ano se não. Pronto, desde 2003 que andamos com essas questões no ar e era uma questão que de facto tinha interesse. Mas tinha interesse de forma estruturada. Ou seja, havia de facto a necessidade de fazer essa transferência e até poderiam dizer que não faria sentido duas escolas situadas a cerca de 500m de distância terem de ter gestões diferentes num quadro em que estamos a racionalizar recursos, quer humanos quer financeiros. Podíamos chegar todos a essa conclusão mas isso tinha que se fazer num fórum próprio, tinha que ser o conselho, municipal de educação, que existe, a chegar a essa conclusão porque as

pessoas estão lá todas presentes. Tinha que estar reflectido na Carta Educativa, tinha que estar reflectido também no plano do desenvolvimento do parque escolar, dos edifícios, em que estivessem reunidas as condições de segurança e depois disso então poderiam começar a girar um projecto educativo e então preparavam-se as coisas. Isto, penso que num ano, num ano e meio resolvia-se esta questão. Se fosse esse o entendimento, se fosse essa a opção política. Agora, quando se escamoteiam opções políticas, quando elas não se tomam, quando se tenta pôr a culpa na tutela também. Portanto, quando não se assume porque se tem medo, quando se deixa que depois haja alguma expectativa da parte dos órgãos em vigor que conseguem ainda mudar a situação...porque se não há, porque se a Câmara não diz que tem que ser assim... Há uma expectativa e isso tudo cria depois a tal onda de movimentação no sentido da oposição. Portanto, um dos interesses que era importante ver era até que ponto é que nós podíamos fazer a agregação da escola secundária com o agrupamento de escolas sediado na EB23, e, eventualmente, poderia ter interesse, mas tinha que ser sempre estudada. Não era assim de repente. Agora, depois são os interesses cooperativos. Toda a gente quer... toda a gente achava que podia ser director. Nos outros conselhos gerais não porque, quer dizer, não talvez porque era eu que estava a concorrer e como na liderança que tive, quer na assembleia de escola quer no conselho geral, também quando foi da avaliação externa, sempre fui considerada uma liderança forte, promovi outros projectos. Faço, fazemos aliás, o órgão promove anualmente um workshop de escola – trabalho com ex-alunos da escola que têm mérito e que têm sucesso profissional ou escolar, que fazemos para motivar os alunos na parte vocacional, o qual sempre foi aberto aos alunos de todo o concelho. Organizámos também no ano passado, também o Conselho Geral, os encontros intra-concelhios. Ou seja, fizemos 25 horas, que acabou por ser 15 horas de seminários presenciais e 10 horas *on-line* para todos os professores do concelho. Portanto, para quase 200 professores com creditação e sobre um tema comum aos três projectos educativos que era a articulação curricular. Portanto, sempre foi talvez uma liderança diferente dos outros conselhos gerais, daí que à partida nenhum dos outros tenha demonstrado interesse. Houve de facto a posição para apoiar uma determinada candidatura, mas isso vale o que vale. Agora, legitimamente qualquer director podia dizer “mas porque é que eu tenho que ir a votos? Porque é que não sou eu?”. E estamos a sofrer todos disso, das denúncias, do jogo por debaixo da mesa, do diz-que-diz-que, de uma coisa que não tem paralelo e as escolas estavam neste momento...se me perguntarem “qual a identidade do agrupamento?” - não há; “O que é que as pessoas querem do agrupamento?! - não sei; “Se estão satisfeitas?” – não estão seguramente, os funcionários andam tristes, andam ansiosos não sabem qual vai ser o futuro, estamos num processo eleitoral de um director que não é fácil, as pressões são muitas... e pronto é isto.

13- O que é que pensa dos órgãos constituídos há apenas um ano terem sido destituídos?

– Já falei sobre isso. Eu acho que de facto não pode ser assim. Aliás, eu disse à presidente de Câmara, costumo dar este exemplo, quando ela disse: “Mas qual é o seu problema senhora deputada? Porque é apenas passar a direcção de um lado para o outro!” E eu disse-lhe assim: “Olhe, senhora presidente, se daqui a uns anos estivermos a aqui falar de agregação de municípios eu vou estar aqui para lhe dizer qual é problema se é só passar o poder para outro concelho. Mas depois cá estaremos. E é efectivamente isto. Quer dizer, um conselho de ministros não pode revogar um decreto que de facto era superior, e em Portugal aconteceu. E aconteceu contra todos os partidos da Assembleia da República e portanto contra a sociedade civil, contra a comunidade educativa, contra tudo. Portanto, temos o que temos. Agora tem efeitos nefastos, tem.

14 – Já o tem dito ao longo da entrevista, mas consegue-me elencar vantagens e desvantagens desta fusão?

– (risos) Desvantagens muitas...eu vantagens ainda tenho aqui alguma dificuldade. Eu acho que neste exercício, aqui há uns meses atrás, já não sei porquê, eu fiz essa sistematização das vantagens e das desvantagens dos mega-agrupamentos mas penso que efectivamente a minha opinião vai ser sempre condicionada pela criação em 15 dias. Portanto, não vejo neste momento... As desvantagens são muitas. Não sabemos se um aluno...corremos o risco de alunos co-existirem... Por exemplo se o 2º ciclo vier para cá como é expectável, se o centro educativo for para a frente, não sei. Agora, com esta coisa do FMI não sei como é que está. A inoperância da Câmara Municipal também não ajuda. Se viesse para cá o 2º ciclo para baixo tínhamos alunos numa escola como esta em que já está a atingir o seu limite. Porque é assim, nós já funcionámos com 55 turmas no passado. Agora funcionamos com 30 mas o que é certo é que readaptámos os outros espaços de salas de aula para outras funções e um pessoa vive com isso. Tem mais laboratórios, tem isto e aquilo, não tem salas amplas para a sala de aula normal. Também o tipo de crianças e de alunos que temos hoje em dia é completamente diferente. Portanto, este espaço torna-se restrito para a violência que existe hoje em dia, para o *bullying*, para a indisciplina, para os furtos que existem todos os dias numa escola, etc. Isto assusta-me, assusta-me. Já me assusta ver os miúdos de 7º ano terem comportamentos ao nível da assiduidade como têm alunos do 11º ou 12º ano, como era na nossa altura. Era no 10º que as pessoas começavam a experimentar faltar. Já temos exemplos no 7ºano desse tipo de coisas. Agora, assusta-me, sem qualquer preparação, sem uma escola estar estruturada haver sequer a possibilidade de miúdos de 10 anos, e em alguns casos de 9, conviverem com estes anti-modelos! E isso é uma coisa que me assusta E os pais não deviam deixar, não deviam. De facto os alunos só deveriam ser transferidos das escolas quando as outras escolas oferecessem condições superiores, não para de facto terem piores condições. Isso é um princípio que é

básico que o direito à educação deveria assegurar e que a tutela também. Portanto, relativamente aos alunos em si, foi positivo eventualmente os outros do 3º ciclo terem vindo cá para baixo. Pena é que não se tenham oferecido condições, porque efectivamente o número de funcionários é parco. Houve efectivamente alguma contratação de funcionários através do centro de emprego, os designados temporários, para colmatar algumas falhas mas de qualquer forma os nossos funcionários das nossas escolas estão esgotados. E ainda que noutras escolas estejam muito inferiores, também se tinham habituado a um nível, enquanto aqui na escola um funcionário faz a limpeza de um bloco e meio, portanto um bloco de seis salas, faz agora no mínimo nove salas, no mínimo 9 salas, fora as outras funções todas. Lá em cima, por exemplo na outra escola, um funcionário se faz a limpeza de duas salas já é muito. E isto cria mozza porque os nossos funcionários estavam habituados a trabalhar imenso, e pintavam a escola com uma grande motivação, etc. Porque nós somos todos uma família, fazemos parte todos de uma equipa e efectivamente eles sentiam isso e deixaram de sentir esse sentimento de pertença de família. Portanto, a motivação e o empenho começou a dificultar. Por outro lado, temos aqui um problema gravíssimo ao nível dos assistentes técnicos e administrativos. Quer dizer (risos), um agrupamento não se compadece apenas com um serviço administrativo. Os outros funcionários são todos residuais, com duas pessoas em cada pólo, temos 20 assistentes técnicos. Alguém vai para supra numerário, não tarda. Quer dizer, este ano foi uma benesse, foi tudo muito calmo, foi uma benesse efectivamente a manutenção desses assistentes técnicos, mas isto não dura e as pessoas têm que ter consciência disso. Portanto, essa instabilidade ao nível do próprio emprego também condiciona. Obviamente que sim. Depois todos os processos do circuito do dinheiro não estavam instituídos, não estavam procedimentados e quando não está procedimentado cada um faz como quer. Repare, temos uma escola EBI que não tinha conta no Banco. Para o orçamento privativo, em outro Banco, não havia autorização sequer do Gabinete de Gestão Financeira para ir dizer como é que o dinheiro podia circular. Então andámos 6 meses em que o gabinete nos obrigava a dar o saldo da conta de gerência a 31 de Julho, que ia transitar para o agrupamento, e nós não podíamos mexer no dinheiro e as despesas a caírem. Portanto, isto de facto ao nível da gestão financeira foi muito complicado. Portanto, teve que se fazer uma conta de gerência em Julho em cada um dos outros agrupamentos e agora esta fechou. A conta de gerência da sede do agrupamento, portanto, consegue congrega os saldos de Janeiro a 31 de Dezembro e das outras unidades orgânicas de 1 de Agosto a 31 de Dezembro. É uma situação no mínimo ridícula mas é o que temos. Portanto, ao nível da gestão financeira também houve complicações muito, muito, muito graves. É que estamos a viver de duodécimos, tendo por exemplo uma despesa na ordem dos 17 mil euros/mês, e estamos a receber 16 mil ou 15 mil ou lá o que é... Portanto, há sempre um défice mensal, portanto também aí... Portanto, a gestão de pessoal, de que já falei, é complicado. Gestão de pessoal docente também é complicado porque houve o assumir de que um professor poder estar aqui pode estar a dar aulas nas três escolas, mas porque é que é neste concelho assim, e no concelho ao lado continua tudo igual? Esta é que é a questão. Porque é que é assim aqui e no concelho ao lado continua tudo igual? Esta é que é a questão. Porque é aqui assim e no concelho ao lado não é assim e não se sabe quando é que será. E aí também gera desmotivação porque há professores aqui na escola que não têm carro. Cria alguma ansiedade mas as pessoas, pronto, com boa vontade consegue-se fazer face à situação. Procura-se ajustar os horários dos docentes de forma a que quando vêm para a aqui não vão para a EBI. Quando vão lá, para a EB2,3 não vêm para aqui e tentar conjugar que a pessoa esteja sempre um dia numa das unidades orgânicas. Ao nível dos horários houve também uma grande complicação porque não houve possibilidade sequer de se construírem, de se conceberem os horários na escola sede e ter tudo uniformidade de critérios. Portanto, cada escola manteve a distribuição de serviço como habitualmente faria. Ora isto cria disparidades enormes, o que cria conflito. Mais, ao nível dos alunos também falei. Mesmo assim acho que o nosso profissionalismo conseguiu fazer com que os alunos fossem aqueles que sofressem menos, pese termos um aumento de mais de cento e cinquenta alunos no bar e termos tantos funcionários no bar ou menos do que o que tínhamos no ano passado. É o que está à vista. É o descontentamento. Também os pequenos-almoços, porque entretanto, para além disto tudo, há mais pessoas a almoçar na escola por causa da crise económica, da crise financeira, e portanto para além dos cento e tal alunos que vieram temos ainda mais uns tantos que vão começar a almoçar por causa da falta de dinheiro. Portanto, tendo as mesmas funcionárias no refeitório e com mais 200 almoços diários. É obvio que as coisas não podem funcionar bem. O mesmo acontece com a biblioteca. Quer dizer, temos mais 150 alunos com menos uma funcionária do que no ano passado. Antes tínhamos três funcionárias a tempo inteiro na biblioteca, neste momento só tenho duas, e mesmo assim às vezes vão fazer 'uma perninha' quando falta alguém noutra sector. Portanto, mais 150 alunos. Pronto é o que temos! De vantagens para já da forma como foi constituído, zero.

15 – Como é que vê a comunicação entre as escolas e a sede do agrupamento?

– Muito mal... Aliás digo-vos que é um dos grandes problemas que nós temos e que vamos ter de superar. Aliás, incluímos no nosso plano de acção de melhoria um plano de comunicação interno e externo. Vamos amanhã ter uma reunião a sério com todos os coordenadores de estabelecimento, também com algumas pessoas das estruturas intermédias e também com o Presidente da CAP nesse sentido, porque não é concebível, não é concebível. A dispersão favorece...é um agrupamento com 29 estabelecimentos de ensino, mas completamente diferentes. Antigamente nos agrupamentos que havia era uma escola sede com 3º ciclo e secundário eventualmente e o resto era 1º ciclo e pré-escolar. O que nós temos agora aqui, que lá está a tal

confusão que dá porque depois toda a gente quer mandar. Uma escola com 3º ciclo e secundário que é a escola sede, mais uma EB 2,3, mais uma EBI com 1º, 2º e 3º ciclos. Ora, as três com identidades muito enraizadas e ainda por cima todas elas tinham redes de comunicação com as outras escolas porque eram agrupamentos. Nesta questão depois há as escolas do 1º ciclo que, como vocês sabem, por lei só podem ter um coordenador por estabelecimento quando há pelo menos três turmas, e só com o número de alunos é que podem não ter utilização da componente lectiva, que agora até foi alterada para 250 alunos. De qualquer forma, a questão coloca-se a este nível. Não é concebível que haja um conselho pedagógico em que se faça uma síntese e se mande para todos os coordenadores das turmas intermédias uma deliberação por e-mail e o e-mail é o mesmo e é entendido por todas as pessoas de forma diferente. Há sempre ruído, há sempre quem faz e quem não faz. Não pode ser, uma gestão não é isto. As pessoas lêem as coisas ao seu jeito, no decurso das movimentações que há por aí, agora não pode ser isto. E a qualquer coisa que se faça e se mande para fora há sempre ruído à volta, ela nunca é entendida por todos da mesma forma. Há sempre alguém que levanta outra questão e que faz com que o entendimento seja outro. Portanto, passamos o ano nisto, passamos o ano a clarificar situações, passamos o ano a gerir expediente, passamos o ano a gerir o quotidiano e os projectos e eu já nem digo o ideal porque qualquer projecto que fazemos, seja um projecto de intervenção, seja um plano de acção de um projecto educativo tem que ter obviamente, almejar uma situação que gostaria de ver reflectida daqui a 4 anos ou 3, consoante o projecto que seja. E já nem vou para a situação ideal. Eu já me situo como a alguém diz, naquele meio-termo 'iderealista', entre aquilo que é ideal e aquilo que é real. Mas essa situação intermédia que queremos todos almejar, não conseguimos neste momento, nem sequer trabalhar para ela. Mais, reparem, chegou ao cúmulo de nós termos um software de gestão de alunos, a nossa escola tinha um e as outras duas escolas tinham outro, tinham outro. Acontece que o interface entre os dois softwares era quase impossível, disse-nos a empresa que nos serviu e à qual entretanto estávamos a pagar cinco mil euros para fazermos a migração dos dados. A empresa entretanto penso que fechou, teve um problema qualquer financeiro. A DRE"A" andou a ameaçar-nos, mas a ameaçar mesmo o director, quase diariamente, desde Agosto para cá. Isto só se conseguiu resolver já no 2º período e mesmo assim foi preciso uma bateria de professores e de funcionários estarem dia e noite a lançar os dados no outro programa e a tutela que criou os problemas ameaçava constantemente. Quer dizer, isto é, pronto, são estas coisas burocráticas. Estas coisas administrativas. É que não são questões organizacionais, são questões administrativas. Quando nós somos obrigados a pensar a organização e a reflectir a organização, isso é um ganho. Quando todos nós estamos mobilizados para repensar a organização ganhamos todos porque daí vêm soluções no sentido do crescimento e do desenvolvimento. Agora, efectivamente quando nós não temos tempo para pensar e somos obrigados a gerir o dia-a-dia com questões administrativas, de facto o ensino não é isto. Não é isto que é a escola, não é a nossa missão e a partir daí perdemos todos. É como por exemplo uma pessoa ter uma empresa e o director geral da empresa não ter tempo para pensar o negócio, não ter tempo para olhar o ambiente externo e portanto cai. Os outros todos que estão e que têm tempo para isso proliferando, e aquele que se calhar até trabalha mais do que os outros, pode passar muitas mais horas na empresa mas está tão envolvido no próprio negócio em si que não está a olhar o ambiente e daqui a 3 anos não tem hipótese nenhuma, já foi. E aqui é o que está a acontecer. Na escola nós não temos tempo para reflectir sobre a escola, sobre o caminho que queremos seguir. É só gestão de quotidiano e isso é muito mau.

16 – Como avalia a continuidade das práticas que têm vindo a ser desenvolvidas em parceria/articulação com outros parceiros sociais em cada um dos agrupamentos?

– Com outros parceiros sociais, está a referir-se a...?

17- Seria outras parcerias com a organização. Como é que elas agora ficaram neste novo contexto?

– As parcerias eram coisas semelhantes entre as escolas. Isso aí não tem problema. Portanto, nós temos aqui três ordens de parcerias. Portanto, as parcerias com outras escolas também similares, até porque a CAP, nós implementamos o CAF (Componente de Apoio à Família) e para chegarmos ao 10 temos que fazer *benchmarking* externo, e portanto temos que nos comparar com escolas similares e partilhar boas práticas. Portanto, a escola secundária já tinha, mas as outras escolas não tinham, mas nós tínhamos. Por outro lado, também temos parcerias com outras instituições sociais a nível de todo o concelho e fora de todo o concelho até porque temos, nós temos um grande número de alunos que vão estagiar, em cada ano, e portanto precisamos que os alunos façam trabalhos e vão trabalhar nessas instituições. Temos também as parcerias com as entidades do concelho – Câmara Municipal, Bombeiros, temos com o Centro de Saúde, com o Centro de Novas Tecnologias, com o Centro de Artes e Ofícios. Portanto, tudo o que é instituições de relevo, quer cultural quer científico do próprio concelho. Mas isso era comum aos três. E nós ainda temos com uma série de empresas e de entidades formadoras por via do CNO – o centro novas oportunidades, exactamente pelas mesmas razões ou pelo facto do CNO ir lá dar formação e vai prestar os seus serviços, ou porque também temos a educação e formação de adultos que precisam de estágio em percurso de dupla certificação e também para de facto colocar essas pessoas no final do seu percurso.

18 – Mas basicamente era perceber se neste novo quadro organizacional, se as parcerias são passíveis, estas parcerias que são estabelecidas anteriormente ao nível de cada estabelecimento de ensino, se elas poderão, se elas têm condições para que se altere as condições que cada escola mantinha com cada uma delas ou se ao fim ao cabo se há mais-valias ou menos valias neste processo?

– Nós não. Acho que é o único sítio onde nós não sentimos uma alteração, porque o Centro de Saúde o que fazia para nós, passou a fazer para as outras escolas. Quer as enfermeiras virem cá falar com os alunos e fazerem seminários sobre a sexualidade, ou sobre a toxicodependência, etc., começou a estender. Outras parcerias que as outras escolas tinham e nós não tínhamos, como por exemplo instituições relacionadas com a música, porque eles tinham um ensino especializado da música, também se transferiu para aqui. Alargou-se o âmbito. E de resto, como continuaram localizadas, aquelas que são da escola secundária são da escola secundária, porque têm a ver com a oferta escolar que é multi-diversificada. Basicamente não houve grandes alterações a não ser o alargamento de uma competência ou outra... mas mesmo assim a instituição de ensino especializado de música ainda que tenha feito um protocolo com a secundária, e faria na mesma sem que houvesse mega agrupamento, porque já estava em curso uma turma de música, uma turma de ensino especializado de música, portanto, não foi o mega agrupamento que fez com que a escola secundária tivesse essa abrangência. Continua a ter protocolos parcelares portanto não foi firmado nenhum protocolo em nome do agrupamento.

19 – Só para terminar, acha que a implementação deste novo organograma organizacional por mega agrupamentos, poderá interferir na relação entre a escola e a comunidade?

– Eu acho que há um problema muito grave a este nível, e por acaso escrevi uma coisita no fim-de-semana passado acerca disso. Uma reflexão porque a comunidade não reconhece o agrupamento. A comunidade tem uma representação clara do que é a ES, tem uma representação clara do que é a EB2.3, tem uma representação clara do que é a EBI, mas o impacto desta junção, o que é o agrupamento, não tem. Representação do agrupamento não tem, não reconhece o agrupamento. Portanto, ainda fala nesta base: a secundária, a EB2.3 e a EBI. E os pais também falam assim. E isso vai demorar tempo, vai demorar tempo a que de facto o agrupamento se consiga afirmar enquanto tal, em que haja a tal integração, cooperação e comunicação. Vai demorar tempo. Talvez agora quando começarmos com a eleição do novo director e com a construção do projecto educativo, envolvendo o máximo de parceiros possível, talvez seja possível nós começarmos a criar essa tal imagem, essa representação. Mas para isso temos que demonstrar resultados, temos que efectivamente... Reparem, não há um único documento que tenha a caracterização do agrupamento. Os directores se quiseram fizeram agora o projecto de intervenção, tiveram que fazer eles próprios a caracterização do agrupamento, pois ela não existe. Está espartilhada. Portanto, é natural que neste momento a sociedade nem sequer reconheça o agrupamento. Alguns pais mais distraídos nem se aperceberam que isto é um agrupamento, continuam a chamar os mesmos nomes. Isso vai demorar tempo. E vai demorar tempo porque principalmente os agentes que cá estão, portanto os *stakeholders* internos vão ter que primeiro eles assumirem que são um agrupamento, e isso é que é problemático, porque uns invadiram, mas os outros também se sentiram invadidos. E portanto tem havido sempre aqui um conflito de interesses paralelo e mesquinho, corporativo, que as pessoas, muitas delas não conseguem ultrapassar. E, portanto, ou pomos tudo isso de lado e pensamos a escola, com letra maiúscula, portanto o agrupamento é um projecto comum no qual todos temos que cooperar, e, então, temos que passar essa imagem aos alunos, aos funcionários e aos pais que trabalham connosco e que cooperam. Temos quatro Associações de Pais. Um concelho tão pequeno com quatro associações. Eram 5 e agora já são 4 Associações de Pais. E mesmo os pais gostam de ter a sua capelinha e portanto fazem questão de manterem essas associações para manterem a sua capelinha. Se nós não conseguirmos fazer passar essa mensagem dificilmente o agrupamento se irá afirmar e pronto, com o benefício das escolas dos concelhos limítrofes, que vão com certeza alunos nossos para lá.

20 – Colocava-lhe só uma questão à margem da própria entrevista, ainda que seja dentro dela, que é relativamente quanto às dinâmicas que terão sido alteradas ou não, fruto de se terem fundido uma escola e dois agrupamentos, em que duas estavam situadas aqui na sede do Concelho e uma que distava uns quilómetros daqui, ainda que pertença ao concelho, como é óbvio. Se isto, este processo em termos de dinâmicas territoriais pode aqui haver alguma evolução neste processo. Se este processo obedeceu, digamos assim, a dinâmicas territoriais?

– Olhe é o que eu lhe digo, temos que ultrapassar barreiras. Por exemplo, temos os departamentos com setenta professores cada um. Criou-se aqui uma figura que não existe, portanto temos seis coordenadores de departamento e criou-se um subcoordenador em cada escola para tentar fazer a comunicação. Os coordenadores de departamento têm um pedagógico e depois reúnem com os subcoordenadores das diferentes escolas para eles depois disseminarem as deliberações nas diferentes escolas. E os da ES depois disseminam aqui. O que vão dizer às outras escolas é sempre diferente do que foi dito ali, com conclusões com diferenças tremendas. Entretanto pensou-se criar o jornal do agrupamento. Fizemos uma reunião e neste momento é tudo da ES. Aparecem duas ou três coisas das outras escolas, nomeadamente do pré-escolar e do 1º ciclo, mas das outras nem sequer aparece porque as pessoas não enviam. Eu faço a *newsletter* do agrupamento e sou eu que a construo. Vejo aquilo que acho que é relevante e construo as notícias e lá vai uma *newsletter* do agrupamento, sempre com o peso na consciência de que se ponho mais da ES vão-me chatear. Portanto, lá está. Mais, não temos ainda página do agrupamento, não há eventos comuns, as pessoas festejam o Natal na sua unidade orgânica, festejam o Carnaval cada um na sua, continuam a fazer as suas actividades, cada um na sua, e portanto nem sequer há essa... Há intercâmbio por exemplo na avaliação de desempenho. Eu por exemplo agora à EBI fazer a observação do meu colega de lá, e aí elas

sentiram porque efectivamente, foi um aspecto positivo, porque efectivamente daquilo que estou a ver das colegas, eu só percebi que de facto elas às vezes podem ser muito empenhadas, mas como há só um professor do grupo, porque é uma escola muito pequena, não se desce. Aquilo que eu via aqui de erros, não tanto de gestão de sala de aula, mas em termos documentais e a pouca reflexividade em relação ao processo de ensino-aprendizagem, vou reflectir que eles estão a pagar o “preço da insularidade”. Ou seja, por ser uma escola pequena, fechada sobre si própria, e ainda por cima com uma directora que não deixa haver formação. Tiveram a sorte ou o azar de ser altura de escolha de manuais escolares e ter de dar formação nos programas. Consegui desconstruir aquilo, elas hoje por acaso até dizem quanto mais não valia que tivessem suspenso, pelo menos já tinham aprendido muito neste ano com elas. Mas efectivamente, reparem, aí houve ganhos. Eu acho que elas ganharam, como nós temos mais habilitações que elas acham que elas ganharam em terem-nos a nós como relatoras. Acho que foi um ganho para elas. Mas porque são obrigadas, porque não há qualquer cooperação, a não ser quando se diz “Saiu uma legislação, vamos lá mudar isto no regulamento interno, no novo estatuto do aluno”. Aí reunimos todos e tem que se fazer o documento mas mais nada. Portanto não há essa cooperação ainda. Portanto, quanto a essa dinâmica territorial, admito que possa vir a ter alguma execução em termos de futuro, no presente não.

– Muito obrigado pela colaboração.

Entrevista 2 – ex-Directora do Agrupamento que incluía a Escola Básica 2.3 - Coordenadora de Estabelecimento
E2-exDEB2.3-CE

1 -Qual o cargo que ocupa neste momento?

– Neste momento eu sou coordenadora de estabelecimento da Escola Básica 2.3, que era a antiga EB 2.3, a qual agora perdeu o 3º ciclo para a escola sede. Portanto, era um agrupamento que tinha desde o pré-escolar ao 9º ano e agora ficou só até ao 2º ciclo nesta escola.

2- Qual o cargo que ocupou no agrupamento que foi agregado?

- Era directora...pelo prazo de um ano. Pertencia à direcção anterior. Candidatei-me, fui eleita para quatro anos e depois fui destituída em Julho.

3- Como é que viu o processo de fusão de agrupamentos? Como é que o sentiu?

- Há vários prismas pelos quais se pode ver a questão. O que me causou mais transtorno não foi o objectivo em si, pois não estava assim tão crítica relativamente à necessidade, ou ao fazer sentido de haver um mega agrupamento, de acordo com o número de alunos, etc. Se calhar nem mesmo até a haver escolas concorrentes. Podia não fazer sentido e se calhar até era natural que se agregasse. Não ponho em questão o processo de agregação. Eu ponho em questão a forma como ele foi conduzido. Não achei a forma correcta, como disse ao senhor director regional. Ficámos todos indignados porque fizemos um trabalho que pressupunha um planeamento por 4 anos. Um primeiro ano é um ano difícil, sendo um ano que equivale a um esforço acrescido que depois se rentabiliza nos anos seguintes. Inclusive a contratação de serviços por quatro anos, como por exemplo, temos uma empresa para auditoria interna, de observatório da qualidade, para conseguir nas nossas metas, planos de melhoria e por aí fora. O corpo docente, sobretudo o corpo docente, porque aqui em termos de pessoal não docente teríamos outro trabalho a fazer, o corpo docente estava motivado e foi um ano muito produtivo em relação ao que estava para trás. De repente achamos que foi tudo posto em causa, assim, em 15 dias. Portanto, poderia ter-se feito tudo na mesma, e isto é uma opinião e acho que é isso que eu estou a dar. Se se dissesse: “Muito bem nós temos o objectivo de agrupar, portanto vamos reunir os actuais Directores e vamos trabalhar ao longo deste ano e que fique ciente que para o ano que vem isto já tem de funcionar como “mega agrupamento”. Porque isto de mega é relativo porque há escolas que não são mega, quanto mais alunos do que este “mega”. Esta agregação faria sentido, mas dizer que temos um ano para a preparar, portanto “os senhores directores orientam lá os seus serviços conscientes de que tudo tem que ser encaminhado para este fim”. Agora em 15 dias concluir um ano lectivo e organizar o próximo ano lectivo, em que falharam muitas indicações precisas porque o Ministério não tinha respostas para dar. Para eles também não foi fácil. Como se fazia em termos administrativos, contabilísticos, em termos de serviços de funcionários, em termos de gestão? Para além da questão pedagógica, a questão organizacional foi muito complicada. Sendo que em teoria fui destituída a 31 de Julho, devo dizer que não tenho nenhuma comunicação escrita de que fui destituída. E acho que deveria ter. Assim como fui nomeada em Diário da República, devia cessar funções também por escrito e não tenho. E continuei em Agosto a fazer tudo como antes. A assinar inclusivamente coisas que estariam para trás e que alguém tinha que as assinar no Conselho Administrativo. Mas já não era a minha função. Ou seja, o que é que isto em termos profissionais e pessoais causa uma frustração de quem continua a fazer o trabalho, assegura por boa vontade e por amor à escola na mesma. Simultaneamente já não tem o seu suplemento porque é dito que já não precisamos de si enquanto directora, mas no fundo até precisam, porque tem que haver alguém que conheça a escola, que consiga concluir o processo. Eu por acaso tive aqui uma condicionante, é que acabei este ano de bebé. Portanto, eu não aceitei fazer parte desta CAP por uma questão de sensatez. Portanto, ia ter a criança passado uns meses e achei que não era correcto eu estar a aceitar um órgão sabendo que depois iria ficar em casa quatro ou cinco meses. Tive esta agravante em termos de impacto de que isto possa ter tido para a

escola. Acompanhei na medida do possível, fui sempre acompanhando. Mas acima de tudo o que eu acho errado é o processo. Em quinze dias! O que eu acho que é comum aos 3 directores é que nós não percebemos a pressa, nós não percebemos a urgência. E inevitavelmente isto iria criar transtornos porque ninguém sabia resolver situações práticas, e estamos a falar de práticas. Eu ainda hoje recebo correio para o agrupamento. Tive as provas de aferição e a própria unidade de exames, aquela estrutura ainda não sabia que nós não constávamos lá. Então mandaram como antes, e eu disse: " parece haver aqui falhas de comunicação, nós já não temos 9ºano, portanto, já não temos aqui exames nacionais". E de lá disseram-me: "Não me diga, então mas alguma coisa aqui não está bem!" Portanto, a pressa não ajudou. Se me disser assim, a maneira como nós, eu tenho que ser aqui um bocadinho, a maneira como nós portugueses temos para resolver as coisas é sempre em cima do joelho. Eu também acho que se dessem um ano aos directores, se calhar os directores iam chegar ao final do ano exactamente na mesma e o senhor Director Regional disse-me isto. E eu percebo o que é que ele quer dizer. Ia-se adiar, adiar, cada um ia tratar da sua casa e ninguém ia trabalhar para preparar o trabalho em conjunto. Mas aí não se podiam queixar, não fizeram porque não quiseram, tiveram condições para, foi-lhes dado todo o espaço para, se não fizeram então tem que lhes pesar na consciência. E nós não tivemos hipótese, foi muito, muito rápido.

4 – Então nessa perspectiva, quais é que considera em sua opinião que foram as razões, as grandes razões, subjacentes à fusão dos agrupamentos?

– Eu também tenho que ver sempre isto por duas vertentes. Não posso achar à partida que a intenção foi má. Eu acho que não podemos logo julgar que houve uma má intenção por parte de quem faz estas coisas. Infelizmente o que salta à vista é uma razão economicista, pronto. Estando no terreno eu não consigo perceber aonde é que se pode reduzir tanto custo, porque nós temos os mesmos funcionários. Havia 3 chefes de secretaria, agora só uma fica como tal, mas as outras duas ficam a receber como chefes pois têm essa categoria. O que é que eu acho que implica negativamente, pois em termos de horários de professores reduz as necessidades, as turmas juntam-se, eu acho que isto tem um impacto negativo na qualidade do ensino. Isto começando pelo lado negativo. Há necessariamente turmas maiores, como está previsto na lei e necessariamente há necessidade de contratar menos docentes. Eu penso que na sede do concelho, e lendo os números que a presidência da Câmara apresentou, nós éramos um agrupamento que não chegava aos 1000 alunos. Portanto, não me choca a fusão. Não chegamos aos 1000 alunos. Na escola no primeiro ano em que dei aulas tinha nocturno e no total eram 7000 alunos. Era uma escola secundária, não era um agrupamento. Não me choca a fusão nesta realidade. Choca-me mais uma vez o processo de como as coisas foram feitas. Por exemplo, esta escola (EB2.3) agrupou com a escola secundária da sede do concelho, na mesma terra se calhar faria sentido, numa perspectiva vertical, mas não entendo o agrupar com a EBI. Embora seja do mesmo concelho, a EBI é uma EB 2,3, que teve a sua avaliação interna, teve Excelente numa data de parâmetros. Estava a fazer um bom trabalho e é legítimo a directora da EBI perguntar: "Então mas se eu estava a fazer um bom trabalho, porque é que...? Então não vale a pena, se o impacto daquilo que eu vou fazendo e daquilo que eu faço não surte efeito". Portanto, eu vejo isto por dois lados. Quero acreditar que a intenção era também conseguir obter uma maior uniformidade, que os alunos do concelho tenham todos o mesmo projecto educativo, façam todos parte de um todo. Em termos geográficos vamos buscar uma terra que está longe. Por outro lado, também não temos assim tantos alunos. Eu vejo as coisas pelos dois lados. Agora o que eu posso dizer na minha experiência como directora, e sou muito sincera, é que nós temos uma forma de trabalhar muito diferente da secundária aqui ao lado. Na secundária os alunos têm outra idade, portanto é outra realidade, uma escola secundária, eu também trabalhei em escolas secundárias, eu percebo. Para eles um agrupamento é uma novidade. O pré-escolar e o 1º ciclo acarreta um perfil completamente diferente e eu acho que a coisa funcionava muito bem com duas escolas aqui. Tínhamos um problema nos anos em que tivéssemos em comum, de facto, que era sempre o problema das transferências do sétimo ano aqui. Os meninos são da mesma terra e depois para eles também era um conflito ter de decidir, vou para uma ou fico noutra escola. E isso era um problema que se resolveria com a fusão. Resolveu muito bem em meninos muito indecisos que não sabiam onde ficavam. Deixaram de ter a dúvida porque vão todos lá para baixo. Inevitavelmente, portanto. Custa-me, tenho que ser imparcial, custa-me ver a minha escola perder a sua identidade porque foi uma identidade construída. Até em termos de espaço tivemos sempre muito cuidado com a manutenção do espaço. De repente ouvimos dizer que isto vai abaixo para o ano. Isto causa aqui um bocado de incómodo. Por outro lado, eu também entendo que o número de alunos e as condições geográficas também precipitaram isso. Mais uma vez até não me choca esta fusão, choca-me esta pressa e esta urgência, em que houve consequências concretas. Por exemplo, tinha aqui alunos no 7º ano, que transitaram de um 6º ano. Todos vocacionados para a área da música e chegam lá a baixo não houve música porque aquela escola por tradição não fomenta o ensino da música. E até tenho aqui professores para ter horas com música mas lá não porque se calhar era complicado perguntar aos meninos quem é que queria música e quem é que não queria, porque lá nunca houve e não se fez. Portanto, eu acho que se assegura o necessário no processo de ensino, tudo bem. Mas isto ficou mais pobre porque as escolas neste ano de transição estão a fazer com que corra tudo pelo melhor possível, que as coisas se façam, mas não estão a ter brio de querer fazer as coisas pela sua escola e porque nós gostávamos de ser assim. Era a nossa imagem de marca, agora não. "Então este ano não se faz tal?...". Pois este ano é assim...". E à custa deste ano ser assim acho que se perdem muitas oportunidades e actividades engraçadas para os meninos.

5 – Pode indicar-nos que dinâmicas educativas, friso bem dinâmicas educativas, já existentes ou a criar, no território dentro deste novo mega agrupamento estiveram na base deste processo de agregação?

– Deixe-me ver se eu entendi bem a questão, o que é que fomentou, digamos assim, não?

Que dinâmicas educativas estariam na base deste processo de agregação, dinâmicas educativas existentes, que já existiam, ou que venham a ser criadas no território?

– Eu penso que a maior alteração implica o 1º ciclo porque é suposto sair das terrinhas, onde as escolas estão distribuídas para o 1º ciclo e juntarem-se. A partir daí é uma dinâmica completamente diferente porque eles estão no 1º ciclo, num centro educativo, onde por um lado têm acesso a biblioteca de outra forma. Têm um refeitório, de outra maneira que não implica deslocações e isso é uma grande alteração. Neste momento, por exemplo, a escola secundária continua a funcionar como sempre funcionou, porque recebeu os alunos, não sofreu alterações, o que ela tem são mais alunos. A EBI também. Está a funcionar como sempre funcionou, até às vezes - e faço aqui uma crítica - às vezes estas escolas são muito acusadas de terem sido permeáveis às ideias das outras escolas, porque a sede faz como sempre fez, porque a sede lidera, e esta escola foi a que sofreu a maior alteração. Porque a EBI continua com o 2º e 3º ciclos. Esta não. Perdeu um ciclo, perdeu metade do corpo docente e as pessoas sentem que deixaram de ter peso, não são ouvidas. Os projectos que tínhamos, e lá está nestas dinâmicas educativas a linha que nos estávamos a seguir muito no sentido das artes performativas (porque era esse o meu projecto, era isso que eu gostava de dar, uma identidade a esta escola nesse sentido, no sentido da realização do aluno mais total possível, que não fosse só somar as aprendizagens da matemática e do português, mas que fossem experiências que trabalhassem a sensibilidade e que o fizesse ser mais completo, mais feliz, mais autónomo, tudo bem, uma visão mais ampla do mundo que o rodeia) perderam-se, perderam-se. E eu penso que ninguém ficou muito preocupado ao arrancar com isto, a pensar que linha é que iam seguir, se iam partir de algo de novo, se iam pegar no que já existia. Muito honestamente, eu acho que vamos fazendo à medida que vamos conseguindo, e vou ser aqui... Hoje em dia está um pouco na moda dizer que as pessoas são muito frontais, isso irrita-me um pouco, porque eu acho quem diz que é muito frontal raramente é. Frontalidade às vezes dá-se para mascar outra coisa, às vezes. Mas querendo ser frontal (...) eu acho que esta desculpa, fusão dos mega agrupamentos está a servir um pouco, e isto é importante penso eu no vosso estudo, está a servir um pouco como desculpa para não se fazer o melhor. Ou seja, eu sei que o processo é complicado, eu trabalhei com os outros dois directores antes de me ir embora - e tenho uma boa relação com os dois não tenho problemas nenhuns e colaboro naquilo que é necessário. Acho que criar pontes e não andar aí a abrir abismos, mas acho que se utiliza muito a desculpa do não dá para fazer melhor e diz-se: "Ah este ano é muito complicado, isto com os mega é o que temos"; "Ah falhou não sei o quê, pois é mas também não tive a informação, sabes como é que é este ano"... E eu começando o ano com eles, achei logo isto na organização do ano lectivo. Dá para fazer muito melhor, mas isso dá é muito trabalho, dá é muito trabalho e é preciso tempo que não temos porque trabalhamos em cima do joelho, mas dava para fazer muito melhor. Há falhas organizacionais que não se justificam. É uma questão de arregaçar mangas e dizer: "Muito bem, estamos com umas condições de trabalho apertadas, pois estamos. Isto não é nada o ideal, pois não, mas com um esforço acrescido faz-se melhor". E eu acho que se pôs tacitamente, sem querer, uns foram indo atrás dos outros, e a desculpa é: "Pois este ano é muito complicado, este ano é assim, para o ano logo se vê". Às vezes é verdade e outras vezes não. Este ano é assim mas não tinha razão para ser porque ainda se podia fazer assim, assim e assado... É uma consequência de aproveitar a desculpa dos mega para camuflar um mau trabalho. Há condições difíceis e há muitas dificuldades, mas também não penso que tenha havido, sinceramente, competência para arregaçar mangas e para conseguir um bocadinho de brio profissional dizer: "pronto, então mas vamos fazer isto bem, dá um bocadinho mais trabalho mas vamos fazer isto bem". Eu acho que não. Acho que pelo feitio das pessoas é assim, e era a directora e também sou a mais nova dos directores, dou-me muito bem com eles, já dei aulas até na EBI com a ex-directora, com o ex-director, actual presidente da CAP, também e sempre tive uma boa relação, mas o actual presidente da CAP tem filhas da minha idade e então quando eu lhe digo: "Não, não mas falta um não sei quê, um ofício para a DREL, houve uma comunicação com a data de tal que nós temos que fazer tal", e ele diz-me então de graça: "Tu perguntas muitas coisas!". Disto entende-se que às vezes é mais cómodo não saber, porque assim a gente faz como quer porque não sabe como é que era suposto fazer-se. E este vago em que caímos porque o processo foi conduzido de uma forma rápida, e eu acredito que não foi pensado, não se pensou na confusão que isto gerava. Até em termos de números de contribuinte, contas abertas nos bancos, de procedimentos legais de como é que se faz. Então cessa-se um concelho administrativo que até Dezembro para apresentar o relatório das contas de gerência, por exemplo, "então mas agora vai fazer um em Julho, mas quem é que assina esse se o director até já caiu?", "então vamos arranjar uma forma de resolver, vamos fazer um, pomos a data de Julho e assina o Director como dantes. Eu não concordo. Eu fiz para facilitar o trabalho, mas não, e disse, ainda disse não, em Agosto eu não estou em funções, digam se faz favor como é que isto se resolve uma vez que destituíram o director. Quem é que assina isto". E disseram-me "Ai, mas então isto agora vai ficar enalacrado". E eu respondi: "então mas se eles precisavam de um director não o tinham destituído. Se o destituíram é porque já não precisam dele!" Pronto, digo estas coisas mas depois faço tudo na mesma, e tem que ser, porque o objectivo é resolver as coisas, mas acho que não se pode dizer que sim a tudo...

6 – Como vê a sua acção no agrupamento que foi fundido, neste processo de constituição do mega agrupamento?

– A minha acção aqui necessariamente tem de ser um pouco de transmitir os dados que eu tenho e os conhecimentos que eu tenho da realidade como ficou na altura, porque de facto, se vamos imaginar, nenhum dos directores assumisse integrar esta CAP, era uma dificuldade muito grande governar uma casa da qual não se conhece nada. Portanto, a minha acção aqui foi a de facilitar a ponte com quem ficou aqui a representar-me, aqui no meu lugar e facilitar documentação de secretaria, de como se lida com A ou com B, como é que são os pais, alunos e directores de turma e como é que esta casa funciona. Foi de contribuir o mais possível em tudo o que é preciso fazer-se para que o processo decorresse da melhor forma possível e que os meninos não fossem prejudicados. Acima de tudo isso. Nesta fase final eu fiz uma reunião aqui na escola onde expliquei com muita clareza, e tentando ser isenta e não evidenciar o negativo, tentar ver algum objectivo houve, vamos ter calma e vamos ver, vamos aguardar e ver como é que corre. A minha função foi basicamente esta, de conciliadora, porque foi uma altura muito quente, saber ouvir e representar quem sente que ficou sem voz, porque vê a sua escola desintegrar-se, há pessoas aqui que nunca trabalharam noutra escola. Eu não sendo do 2º ciclo, porque eu sou de 3º ciclo e secundário, fiquei coordenadora de um estabelecimento que é do 2º ciclo, na perspectiva do agrupamento. Tudo bem porque podemos aproveitar um recurso do agrupamento para qualquer local. Se calhar faria mais sentido estar aqui um professor de 2º ciclo porque conhece melhor a realidade dos meninos. Mas a função é esta. É a de conhecedora desta realidade, ajudar no que for preciso para que isto funcione bem. Mas também o facto de ser conhecedora desta realidade também me permite ser mais crítica porque tenho sempre aquele vício de dizer “eu fazia diferente”, mas tem que ser, se quisesse fazer tinha dito que sim, como disse que não tenho que aceitar o que decidirem.

7 – Como é que foi confrontada com esta iniciativa de constituição do mega agrupamento?

– Fomos convocados telefonicamente para uma reunião em Lisboa com o Director Regional, em princípios de Julho. Depois ao chegar lá é que percebi que estavam os outros dois directores. Portanto, uma reunião restrita com os três directores em que foi dito que a decisão estava tomada. Que se ia fazer esta fusão dos agrupamentos e que ele com todo o respeito que nos devia não estava ali para ouvir a nossa opinião. Foi mesmo assim que ele disse. Mas comunicar um dado adquirido, que respeitava e que sabia que havia de haver ali uma resistência, mas que nós não estávamos ali para dar uma palavra sobre, mas que estávamos ali para antecipar problemas, para ver como é que se resolvia, porque era para ir para a frente. E nessa mesma reunião foi dito que no prazo de 15 dias haveria de ser nomeada uma Comissão Administrativa Provisória para gerir o novo agrupamento até à eleição do novo director, que era feita de acordo com o D.L. 75/2008, como foram as anteriores, normalmente. E logo aí também deu esse prazo de 15 dias. E logo aí abriu o convite para os actuais directores para integrarem esta CAP. Eu perguntei se era de aceitação obrigatória. O Director Regional disse que não e que poderíamos não estando interessados sondar alguém na escola que mostrasse que teria perfil e estivesse interessado. E foi assim. Claro que ali houve logo por parte de todos os directores várias questões. Como é que pode ser, como é que se vai fazer, mas estamos a encerrar um ano e a organizar o outro, mas pronto é assim... foi comunicado assim, viemos assim um bocadinho em choque para cá.

8 - Qual foi a sua capacidade de decisão neste processo?

– A minha capacidade de decisão foi sobretudo, por uma questão de princípio, dizer que não integrava a CAP, porque em relação ao processo eu não tive decisão nenhuma, ninguém me perguntou o que é que eu achava. Não me foi pedida opinião, foi-me comunicado um facto inevitável. A única decisão que eu tive foi de dizer que sim ou que não, a esta comissão provisória, à qual eu disse que não. Pese o facto de eu estar no fim de uma gravidez, mas eu tenho quase a certeza que se eu não estivesse grávida eu teria dito que não na mesma, porque é uma questão de princípio. Eu expliquei isto aos meus colegas para que não sentissem que eu estava a abandonar o barco. É uma questão de princípio. Se me destituem para uma coisa que não precisam, não me podem convidar a seguir para fazer o mesmo com outro nome, sem condições, porque eu já não tinha adjuntos, não tinha subdirector, não tinha suplemento, não tinha nada. E por amor à camisola tinha que arranjar um problema, como colabo, mas é gerir uma coisa para a qual ninguém estava preparada. As pessoas fizeram um projecto para uma realidade que conheciam e de acordo com os objectivos que tinham, mas ninguém estava preparado para isto. Os outros professores também tiveram um dilema e aceitaram integrar a CAP. A minha decisão no processo – zero. Dei várias vezes opinião, todos demos, mas isso não foi relevante.

9 – Nessa sequência, neste processo de constituição da CAP, como é que o viu, como é que viu este processo de constituição da CAP, do mega agrupamento, tendo em conta esta nova realidade institucional? Como é que viu este processo?

– Vi um processo muito precipitado, um processo muito acusado de ter dependido de mais de questões políticas. A nossa Câmara Municipal foi muito acusada de ter compactuado, e, que se tivesse dito que não, o processo de fusão não se fazia. Até que ponto isto é verdade ou não, não sei. Isto são bastidores que se podem movimentar, não sei. Mas vi um processo precipitado, as pessoas não ficaram convencidas das vantagens desta fusão. Logo, não se motivaram para a fusão e muitos não a aceitam. E tenho ainda aqui muitas pessoas que têm esperança que isto tudo fique suspenso. -Não pensem nisto, isto está a avançar, ainda era mais ridículo andar-se para trás agora.

10 – Mas em termos de CAP, a constituição desta nova estrutura transitória, como é que viu a sua constituição?

– Foi por convite aos directores. Como é que vi? Como isto foi precipitado teriam de dar continuidade da maneira mas fácil. Portanto, (risos) não podia se calhar ter sido de outra maneira, não se podia abrir concurso, as pessoas não... O que era lógico era que fossem os directores a assegurar esta transitoriedade porque conheciam as realidades das suas escolas. Agora, se me parece justo a forma como esta CAP foi posta em funcionamento? A mim não me parece justo o processo a partir daí foi tudo errado. À partida foi a forma mais fácil se calhar de resolver e se calhar fará mais sentido, de se continuar a trabalhar. Agora, vejo uma possibilidade que é um perigo. Estas pessoas que integram esta nova CAP, se por um lado conhecem as realidades das suas escolas, por outro lado são muito parciais e há muita tendência de torcer pela sua escola. Uns mais que outros, para torcer pela sua escola e continuamos a trabalhar em aldeia, quando o objectivo seria construir então uma nova identidade. Porque somos um agrupamento novo e agora somos todos um. E não vi esta tendência. Talvez para o ano com o novo director isto talvez se consiga fazer.

11 – Já nos disse de alguma forma, mas era só para lhe colocar a questão, quais é que foram as maiores dificuldades neste processo?

– Foi em termos de organização as principais dificuldades. Por exemplo, eu como não aceitei integrar a CAP, nem teve a ver com isso, a partir do momento que a minha escola se agrupou, se agregou à sede, foram-me dados imediatamente, isto é um exemplo, códigos de acesso da direcção, mas continuava a ter inquéritos para preencher com prazo até determinada data. Ia para fazer os inquéritos com a minha vontade e telefonava para a CAP e dizia: “Eu já não consigo fazer, já não me aceitam o código antigo com que trabalhava”. Isto em termos desta finalização do ano lectivo em que temos muitos inquérito on-line. Desde dados sobre recuperações, sobre planos, sobre as mais variadas coisas, há sempre um balanço das ocorrências da escola, etc. E o que me preocupou mais, confesso, foi o trabalho ao nível dos serviços administrativos, houve uma passagem complicada em que nós queríamos processar vencimentos e nem sequer sabíamos como é que isto ia ser. Porque tivemos que fazer a importação dos dados. Era na sede e tudo tinha de sair de lá, foi complicado. Este ano, a complicação foi com a avaliação foi com a avaliação de alunos. As escolas trabalham com 3 programas diferentes. Portanto, eu acho que são estas questões, havia uma lista infundável, mas eu acho que são estas questões que não foram antecipadas, porque não foi dito assim: “Pronto mas cada escola faz como fazia até agora. É o ano transitório cada escola continua trabalhar com o seu programa”. Não, o que também faz sentido porque é um agrupamento único, temos que ter um programa único. Então nem o programa tinha capacidade para se fazer a importação dos dados daqui para lá. Então, movimentou-se o pessoal da minha secretaria toda lá para baixo para introduzir os dados dos alunos e o outro trabalho foi esperando. Achei que isto levantou muitas questões. Outra questão, eu estou só a salientar as que foram mais sentidas, a escolha do Conselho Pedagógico que eu acho que é um órgão extremamente importante e que a funcionar bem determinava o funcionamento de muita coisa. Constituição do Conselho Pedagógico na escola sede. Eu entendo que deveria haver representatividade de todas as escolas, mas o critério neste caso do Presidente da CAP não foi este. Foi como é a escola sede o Conselho Pedagógico é feito com os professores da escola sede. Isto causou mal-estar porque os professores das outras escolas que acharam “Então somos menos capazes, somos menos, não estamos representados?”. E então criou-se aqui ... O problema não é quem está ou deixa de estar, que eu acho que nestas coisas ninguém tem cargos vinculativos, é o critério e a exclusão à partida das outras escolas. Porque somos a sede então a sede fica. Isto cria o problema de hierarquias aqui, algumas desnecessárias e quando a informação chega do topo cá a baixo já vem toda deturpada. Porque entretanto criaram-se cargos. Temos o coordenador dos departamentos mas depois há a figura do subcoordenador que transmite nas várias escolas. Mas esse subcoordenador também tem um subdelegado e esse subdelegado é que há-de transmitir. Criou-se aqui uma excessiva burocratização das coisas, sem necessidade nenhuma, porque não se fizeram representar e depois isto anda-se de desdobramento em desdobramento. E isto cria o quê? Esta má informação cria falhas que podem não ser intencionais, mas que determina depois que muitas actividades não se sabem. Não se faz uma actividade tal, porque não se percebeu se ela estava no plano anual ou não. Têm-se dúvidas porque não se teve a informação do Pedagógico. Por exemplo, fiz uma requisição de material há um mês e tal, não me veio o material e eu não fiz a actividade. E eu vou dizer “então estão-se a esquecer de autorizar a requisição tal”, - “Pois mas é tanta coisa”. Portanto as pessoas, eu também compreendo, a escola sede ficou sobrecarregada com tudo de um dia para o outro. Eu também compreendo a dificuldade. Portanto, às vezes digo: “Temos que ter paciência porque não é fácil, caiu uma carga muito grande”. O nosso 3º ciclo todo foi para lá. Isto implica que o bar e o refeitório, sobretudo o bar nos intervalos é uma confusão. Com o problema acrescido do Ministério não ter reforçado o pessoal não docente, que foi sempre um problema que nós tivemos. Conclusão, não temos mais pessoas e o que é lógico é dizer assim: “Esta escola tem menos alunos, movimentam-se funcionários daqui para lá. Podemos movimentar alguns, mas esta escola pelo seu desenho geográfico não pode passar, e de acordo com a Portaria (documento legislativo) tem mesmo direito a um “x” de funcionários. Porque tem um bar, porque tem uma reprografia, porque tem corredores em cima e em baixo, porque tem uma portaria, porque tem uma biblioteca, e onde tínhamos se calhar 3 pessoas passamos a ter uma. Mas não podemos ter menos de uma. Portanto, temos de trabalhar com o mínimo. E na EBI foi a mesma situação. Houve aqui um problema terrível no início do ano para conseguirmos aqui fazer (risos)

render os funcionários que tínhamos, terrível. Foi a maior dificuldade. Como é que a gente garante o mínimo de segurança, porque depois quando acontece algum problema quem está à frente tem que assumir, e não teve se calhar condições para fazer melhor. Às vezes há dias em que eu fecho a biblioteca, porque falta o funcionário e não tenho ninguém para o substituir. Até tenho às vezes o telefone sem ninguém e é da secretaria que vão atender. E já tive um elemento da CAP que foi para a portaria porque não tinha funcionário. Portanto, não devíamos funcionar assim, só na base da boa vontade.

12 – O que é pensa, já nos disse, mas o que é que pensa de não terem sido ouvidos os órgãos, e neste particular o Director?

– Eu penso que foi uma falha, porque o processo poderia até ter sido levado a cabo na mesma, mas conseguia-se ter evitado questões muito concretas que não foram pensadas e depois quando elas apareceram dificultaram tudo. Acho também que era uma questão de respeito para com as pessoas que estão. Porque vamos lá ver, eu penso que uma pessoa que se candidate a director, eu sei que há pessoas que gostam do poder pelo poder, mas também acredito que há pessoas que têm preocupação real pela sua escola e querem que funcione bem. E não é o que recebem de suplemento que paga a preocupação das horas sem dormir a pensar: “como é que eu vou resolver isto, e como é que eu faço aquilo” e chegar todos os dias tarde a casa, não acredito. Só uma pessoa que esteja muito acomodada ou então que já tenha a máquina muito bem montada e não precise de se chatear, porque alguém faz... Não acredito que isto seja a maioria que acontece, portanto, até em reconhecimento de tantas horas de trabalho e de tanta dedicação a uma tarefa que não é (risos) bem paga, e é tão ingrata já em tanta coisa, acho que tinha ficado bem uma palavra a dizer, mesmo que fizessem o processo na mesma e podiam-se ter antecipado alguns problemas.

13– Portanto, e o que é que pensa da intervenção dos outros órgãos? Designadamente o Conselho Geral? O Conselho Pedagógico?

– Os conselhos gerais movimentaram-se todos contra, na altura. E eu penso que, e eu ainda bati um bocadinho o pé e fui acusada por isso. Por exemplo, o conselho geral da EBI fez imediatamente correr um abaixo-assinado, porque eram contra, politizou muito a questão, porque estava em causa o futuro. Cria-se fechar a EBI, a questão foi complicada. Aqui na ES também. A presidente do Conselho Geral quis de imediato votar contra e recolher as assinaturas para o protesto seguir, nomeadamente, ser apresentado em Assembleia de Câmara para de alguma forma se travar o processo. O objectivo foi travar, “travar e que não se faça, e que não se faça”. E eu lá está, como também sou a directora mais nova, se calhar sou mais ingénua, achei que se o meu superior hierárquico me transmitiu que o processo era para se fazer, a minha obrigação era garantir que o processo se fizesse da melhor forma, mesmo não concordando com ele. Eu acho que isto é o princípio básico de quem trabalha numa hierarquia. Eu também espero isso dos meus funcionários quando não concordam comigo respeitam e confiam um bocadinho para fazer. Se eu errar então depois a falha é minha. Se o senhor Director Regional errar terá que fazer a correcção da sua actuação. O que é que eu tentei no meu Conselho Geral? Tentei que apresentássemos uma proposta para conseguir pelo menos que os directores não fossem destituídos até acabaram este ano lectivo e começarem o próximo ano. Ou seja, assegurávamos o final do ano, assegurávamos a organização do próximo ano, horários, constituição de turmas, tudo direitinho. Em Setembro, Outubro, com as escolas a funcionar, então aí vamos fazer, vamos criar a CAP, mas a CAP aí já não tem o papel decisório. Tem o papel de conduzir aquilo que já outros organizaram e deixaram pré-delineado. Era mais fácil. E o meu Conselho Geral até concordou. Mas as reuniões foram todas quase todas nos mesmos dias, mas depois confrontados com os outros conselhos gerais acharam que não e disseram: “somos muito brandos, devíamos ter dito logo que não e pronto”. E fui criticada por ter compactuado com isto, e eu disse: “Pois eu não concordo, que fique bem claro que eu não concordo, mas se é para fazer vamos ver como é que se faz da melhor forma”, isso já tinha facilitado. Se calhar em relação àquela questão, em relação ao meu poder de decisão, não foi nenhum, de facto não foi, porque não me foi pedida opinião. Mas se eu pudesse ter um poder aí a decidir qualquer coisa teria sido de adiar pelo menos até o ano estar... Não se tinha posto a questão das férias, não se tinha posto a questão da constituição das turmas, quem é que faz o quê, o ano arrancava e a CAP... Também era ingrato, o director preparou um ano e depois não o vai executar, mas pronto. Achei que era mais fácil, mais correcto para quem cá trabalha.

14 – Nessa circunstância, quando e como tomaram posição sobre este processo, quer o Conselho Geral, quer o Conselho Pedagógico?

– O Conselho Pedagógico foi informado, não foi ouvido. Eu tenho esses dados todos se quiser datas. Mas é mais ou menos. Portanto, o Conselho Pedagógico foi logo após esta reunião foi logo transmitida a informação. E o Conselho Geral reuniu. Tudo na mesma altura, não de propósito mas logo na mesma altura. Claro que houve conselhos gerais a reunir logo com carácter de urgência, mas aquilo foi tudo com diferenças de dias ou reuniram todos no mesmo dia. Todas as escolas fizeram reuniões gerais e nas suas escolas os seus Directores apresentaram a situação. Se calhar, falta dizer, alguns directores empolaram a questão de uma forma e conduziram a opinião e outros se calhar de outra. Eu acho que isso também é determinante para a aceitação do processo. Podemos dizer que não concordamos, mas tentar ver os dois lados e dizer que independentemente de concordamos ou não vamos ter calma e vamos tentar que isto se conduza da melhor forma. Portanto, para responder, todos os órgãos reuniram ali. Isto foi tão rápido pois em 15 dias teria que

estar constituída uma CAP. Portanto, em questão de uma semana fez-se logo reuniões com carácter de urgência.

15 - E como é que tomaram posição sobre este processo?

– Com muita indignação logo. Na reunião geral muita indignação, muita apreensão. Os professores contratados viram logo os seus lugares ameaçados “pois então vão reduzir as necessidades, para o ano o meu lugar vai ser posto em causa, como é que é?”. As próprias constituições das adjuntas que não eram do quadro da escola, estavam requisitadas. Mas as pessoas receberam muito mal, quer dizer, acho que as pessoas são muito rápidas de língua mas depois de acção não são coerentes.

16 - Mas adoptaram algum procedimento para marcar essa posição?

– Só os conselhos gerais com o abaixo-assinado, aí sim... Ele circulou entre a comunidade toda e assinaram.

17 - Num processo desta natureza e como deixou já latente, há conflitos de interesses, como é óbvio, que emergiram. Pode-nos descrever alguns desses...

– (...) Há muita coisa que eu vos poderia dizer... Eu penso que a escola secundária tem um presidente que lá está há 20 e tal anos. Que é muito boa pessoa, não é pessoa de criar problemas a ninguém, de fácil trato, acessível, mas é uma pessoa que tem tido uma equipa que trabalha por ele. Se calhar isso cria muitos interesses a muita gente que ele continue. Ou seja, “porque eu tenho horário para me dedicar à política, para ter aquele cargo e aquele, e até nem dou aulas até me dá jeito”. E eu penso que ele tem ali uma série de pessoas que trabalha, que trabalha, que põe a escola em funcionamento. Porque de facto têm um benefício individual com isso e faz querer manipular às vezes certas coisas e assim perde-se o espírito de escola. O objectivo podia ser em reunião mas não, e então geram-se conflitos. Fui muito sincera em relação à ES e ao actual presidente da CAP, que por esses conflitos de interesses, e eu também acho que a escola sede acabou por ter uma palavra a dizer em tudo. Independentemente de dizerem bem ou mal, que às vezes dizem mal, independentemente disso, não era critério que nesta circunstância se devesse ter sido seguido, porque se somos todos um, então vamos ter representatividade de todas as escolas. Em relação à EBI, eu vejo a questão de forma diferente. Acho que a ex-directora tem uma indignação que lhe é devida por ter tido uma avaliação interna e um trabalho também há 10 anos no executivo. Com as suas coisas boas e coisas más, acho que também tem vontade de fazer um bom trabalho e vê a sua escola na eminência de também ficar toda desagregada. Portanto eu não entendo aqui em parte da Câmara qual é a posição e o benefício. Conflitos de interesses que eu possa estar aqui a ver de imediato, é...é conveniente se isto agrupar e se estes alunos forem todos para a secundária, este espaço fica liberto. E sendo do Ministério da Educação, este cede este espaço à Câmara e a Câmara pode fazer aqui o Centro Educativo para o 1º ciclo que é necessário. Mas que já aproveita um espaço que existe e se calhar não vai ter que comprar um terreno e fazer de raiz e assim reduz custos. Aproveita, o Ministério cede, com certeza com algumas contrapartidas. Portanto, não sei se isto não é decisivo para quer juntar e agregar e vamos libertar este espaço. Tenho muita pena das terras perderem as suas escolas. Devo dizer que há um meio-termo, em vez de termos aqui no meu agrupamento dez escolas de 1º ciclo a fechar para os meninos viram para aqui, faz sentido elas organizarem-se em pequenos centros educativos. Aliás, quando foi agora para a realização das provas de aferição foi isso que fizeram. E é engraçado porque fizeram exactamente o que é de bom senso fazer-se. Agruparam os meninos que foram realizar prova numa área, noutra área e noutra área. Isso fazia sentido. Era exactamente onde as escolinhas deviam funcionar. Agora fecharem todas e virem todos para aqui, é uma decisão questionável. E eu acho que os principais interesses que eu vejo aí, têm a ver com isso. Têm a ver com a questão da resolução do 1º ciclo e se calhar isto dos mega-agrupamentos vem facilitar. Não sei. Devo dizer que é uma ameaça que a EBI sente, que a médio prazo vão fechar a escola EBI porque a escola EBI tem poucos alunos. Para a escola que é, tem uma turma ou duas de 5º ano. Eu também entendo os números. Não é uma escola que fique barata ao estado. Portanto, eu acho que (risos) são muitos factores que levam ao conflito de interesses de um lado e do outro, uns que querem e outros que não querem. E há de facto, se calhar até mais, mas eu não me lembro.

18- O que é que pensa dos órgãos constituídos há apenas um ano terem sido destituídos?

– Olhe isso, agradeço-lhe imenso fazer-me essa pergunta que é para eu poder dizer. Eu penso que isso é a maior falta de respeito, honestamente, porque acredito, pelo menos eu falo por mim, que foi com muito empenho e com muita determinação que eu fiz um projecto para quatro anos. Eu não fiz um projecto para empurrar e deixar andar. Fiz um projecto para quatro anos. Tinha um plano de acção para quatro anos, tinha etapas, tinha calendarizações feitas, tinha informaticamente objectivos concretos para por a escola, para modernizar, para dar outro ar. E senti uma falta de respeito, uma frustração enorme de “pronto acabou tudo”. Os meus professores foram daqui a chorar em Julho/Agosto porque pensaram que já nada ia ser o mesmo. Eu achei e tive duas inspecções este ano passado, achei que a minha escola, e disse isso aos meus colegas várias vezes: “Não não podemos ser a fábula da lebre e da tartaruga, devagar se vai ao longe. Nós não temos tempo para ir devagar, nós temos que ir depressa porque a competitividade é assim, nós estamos aí com escolas que daqui para amanhã já estamos todos com lutas, com os processos de transferências dos alunos, porque os alunos são cada vez menos e há uma guerra de alunos pelas escolas. Portanto, nós temos que honestamente fazer o melhor possível para termos bom nome, para que as pessoas e pais confiem e ponham cá os filhos, de bom grado, por muito que eles não possam escolher, mas que os tenham cá estando descansados”. Estava a fazer-se um bom trabalho e não é um elogio a mim, tinha uma

equipa que estava a colaborar muito bem: muitas actividades, muita ligação com a comunidade, tinha um Conselho Pedagógico que funcionava muito bem, para minha surpresa, não digo para minha surpresa, não porque estivesse à espera que funcionasse mal, mas é sempre um órgão complicado. Funcionava muito bem, estávamos aí a uma só voz e o que eu sinto de frustração também sinto de alívio. E que alívio nos ombros. Agora não tenho que preocupar com quase mil alunos. Mas é uma frustração muito grande. Eu até pus a questão a um advogado, mas depois não segui com a questão para a frente. Acho que deviam ser indemnizados os directores, porque se foram eleitos para quatro anos, e foram eleitos num órgão criado para o efeito, não foram nomeados, se fossem nomeados eram nomeados, tudo bem, mas foram eleitos. Se foram eleitos, pelo menos se fosse numa empresa seria assim, vão ter que os considerar como directores durante quatro anos. Mesmo que eles não desempenhem essa função. No mínimo pagam-lhes o suplemento devido, no mínimo, no mínimo. Mas ainda lhes deviam dar uma indemnização pela frustração que lhes causaram e por lhes terem arrancado o seu projecto. Porque no fundo deitaram fora trabalho que eles fizeram. Eu ainda falo às vezes quando encontro directoras de outras escolas, dizem-me “Se fosse comigo, eu fazia e acontecia”. É complicado porque eu percebi que se seguisse com o processo para tribunal, eu é que tinha custos. Eu paguei 126 euros a um advogado para ele me dizer banalidades. O que ele disse, eu sei, está na lei. Portanto, acho que foi uma falta de respeito e acho muito honestamente que o Ministério tendo optado por esta situação, no mínimo tinha que indemnizar os directores pelo tempo que faltava para completar o mandato. Se bem que eu acho como isto devia ter sido feito era, queremos agrupar, houve agora um processo de eleições, movimentaram-se conselhos gerais, comunidades, pais para conseguir eleger um director, então vamos concluir e no último ano do nosso mandato saibam então vamos agrupar. Assim estava bem. Então terminam os vossos mandatos mas nos vossos projectos ponham lá como salvaguarda que o último ano é para tratar da transição porque vamos passar a ser um mega agrupamento. Assim eu já não tinha nada a dizer. Agora como as coisas foram feitas de facto não, não está bem.

19 – Como é que aprecia as implicações da fusão, ao nível do funcionamento do mega agrupamento? Designadamente vantagens e inconvenientes?

– Os inconvenientes eu já os fui dizendo. Há falhas de comunicação que depois determinam que depois as pessoas façam as coisas quase que por auto-gestão. Se nalgumas coisas as pessoas deviam ser autónomas, noutras as pessoas deviam ter iniciativa e as pessoas estão muito habituadas a perguntar para tudo. Vêm cá fazer uma perguntinha e não há ainda, teria que ser trabalhado, um espírito maior de saber resolver o problema e não dizer só que há um problema. Isto vem agravar porque as pessoas passam a vida a dizer “Ai não sei como é que é, então como é que fazemos?”. E depois quem decide, às vezes mal ou bem, sempre tem de decidir, e depois telefona alguém a dizer “Mas não era para fazer assim...”; E do outro lado “Mas eu não sabia ninguém me disse”. Perde-se muito tempo com isto, em questões do dia-a-dia, muito tempo com isto. A vantagem que eu vejo...Eu honestamente queria ver alguma, porque eu sei que os dois lados têm vantagens. Se isto fosse bem feito eu via a unificação de uma terra. Não é a minha terra é a terra em que eu trabalho e via muito bem. Até podia manter-se aqui este ciclo a trabalhar e pertencer à secundária e haver uma maior unidade. Não sendo esta vantagem, não me parece que a questão da elaboração de um Projecto Educativo comum seja feito, porque nós até ao nível de 1º ciclo percebemos que se vamos para outra escola é outra realidade. As pessoas têm que se adaptar. Portanto a distância geográfica cria condicionalismos sempre, sempre... Portanto eu não vejo grande vantagem. E até se eu dissesse assim mas isto realmente veio reduzir muitos custos, mas eu também não consigo perceber onde. E acho que os custos que vem reduzir também não compensam. E se calhar cria outros.

20 – Em termos de procedimentos, também já aqui falámos de alguns, ao nível da gestão houve alteração, considerando a situação anterior? Se houve alterações de procedimentos ao nível da gestão, e quais foram?

– Eu penso que se manteve, não vejo assim muitas diferenças. Não vejo muitas diferenças. Eu até acho que tenho uma forma muito semelhante de trabalhar como a EBI, uma vez que éramos um agrupamento, por essa razão. Portanto, trabalhávamos da mesma forma. A secundária tinha uma forma diferente porque era uma realidade diferente. Eu penso que foi seguida a mesma linha, não vejo alterações, não posso dizer assim “Não, se alterou a realidade e não houve um ajuste para essa realidade”, não. Está a fazer-se como antes.

21 - Quando diz, como antes, refere-se à secundária?

- A todas as escolas. Na EBI e aqui também. Se bem que eu posso dizer “eu no órgão em que estou eu nem tenho competências pedagógicas”, outra falha... Como isto foi tudo um bocadinho feito à presa, andamos todos em auto-gestão. Eu ajudo o presidente da CAP, ele sabe que eu o ajudo. Ele sabe que se tem uma dúvida, liga-me e eu resolvo. Mas isto para ser bem feito eu devia ter uma delegação de competências para saber o que é que eu faço aqui, e não tenho. Eu faço na mesma, porque é um ano transitório e vamos lá com isto para a frente, mas não está correcto, porque se eu quiser repreender um menino porque ele se portou mal e se o pai dele quiser mover um processo porque eu não tenho competência pedagógica para o repreender, até é verdade. Portanto, isto é muito caricato. Isto é um número tão grande de coisas para fazer que eu também compreendo que não há tempo, e depois dizem “Não mas se a coordenadora até conhece e se sempre foi assim na base que se fez”. E na EBI é igual. Na EBI ficou como coordenadora de estabelecimento a professora que era subdirectora, a qual conhece e já está a organizar a sua casa como sempre trabalhou. E aqui eu estou a organizar na medida do possível, porque o 3º ciclo saiu e mudou muita

coisa. Também estamos todos como trabalhávamos antes, mudanças não houve. Se calhar devia ter havido, mas eu também entendo cai de um dia para o outro um chefe de trabalho, não há tempo nem motivação para criar alicerces para uma coisa que nós sabemos que é provisória. Quando há um projecto a longo prazo, há outro esforço. Eu acho que o esforço tem sido este vamos levando, vamos levando. E agora vamos ver, estou muito expectante em relação ao novo director, isso estou.

22 – Como é que está a ver a comunicação entre a escola sede do agrupamento e os restantes estabelecimento de ensino, considerando obviamente esta nova realidade institucional?

– Eu em relação a coordenador com a CAP, tenho boa comunicação. Sempre que preciso de alguma coisa, de algum documento, é rápido, mete ofícios... resolve-se muito bem. A falha da comunicação principal é a que eu referi. É o coordenador do departamento, tudo se processa assim, para já eu vejo uma falha. O Presidente da CAP reúne com o Pedagógico, há uma falha organizacional que é os outros dois elementos da CAP não estão no Pedagógico, não precisam de estar, mas precisam de ter conhecimento do que lá se passa, e não têm. Também são brandos, porque se eu estivesse lá exigia ter. Eu acho que lá está, é este ano, vamos andando. Deviam ter conhecimento, porque depois eles delegaram – o único ajuste que fizeram – delegaram minimamente. Uma professora coordena mais o 1º ciclo, outra professora coordena mais o 2º e o 3º e outro professor coordena o secundário, de acordo com aquilo que se calhar já era a função de cada um. Só que depois se eles fazem isto e têm de dar respostas nestes grandes grupos, têm que estar informados. Eu acho que a falha maior é essa, no Pedagógico. E vejo aqui uma falha muito grande que é uma peculiaridade que há aqui. É que há aqui um elemento que manipula, que não pertence a órgão nenhum e que tem um poder muito grande junto do presidente da CAP, e causa problemas, causa problemas (referindo-se à presidente do Conselho Geral da ES). Mas isto é uma especificidade tão miudinha que eu nem devia referir. Mas se a refiro é porque estas coisa interferem na qualidade das escolas, estes interesses pessoais e estas pessoas que gostam do poder pelo poder. Que eu tento não alimentar, mas também não devemos fingir que não há, porque há. E manipula-se às vezes muita coisa fora do Pedagógico, fora dos órgãos para o fazer. Eu cheguei a estar reunida com os três directores e chegar este elemento, sentar-se e dizer assim “Então o que é que já decidimos?” E eu penso então mas com que legitimidade é que esta senhora quer... não estou a perceber... Olhei para o actual presidente da CAP e ele percebeu imediatamente e disse “Então chegaste em boa hora. Chegaste mesmo em boa hora que estamos a acabar e vamos embora e tal”. Portanto, há pessoas que se intrometem não tendo cargo para o fazer. Estão habituadas a fazê-lo há muitos anos e há muita informação que depois não segue nos órgãos próprios, porque é tudo feito de outra maneira. E quando se vê já foi feito, já se decidiu e ninguém sabe muito bem quem é que decidiu. Isto é um factor, outro factor é aquele que eu referi. É muita comunicação, passa por muita gente e quando chega ao destinatário final, já não perceberam muito bem, já não sabem. E depois cada um toma notas. E eu acho que não devia ser assim. Eu pelo menos nos meus pedagógicos tentava criar um documento único e facultava-o de todas as maneiras e as pessoas tinham acesso ao mesmo. Porque cada um vai interpretar da sua maneira. E há falhas de comunicação nesse sentido...

23 – Os agrupamentos tinham certamente práticas que foram desenvolvendo em parceria e em articulação com outros parceiros. Como é que avalia a continuidade destas práticas que vinham sendo desenvolvidas em parceria e articulação com outros parceiros sociais, em cada um dos agrupamentos?

- Visto isto ser um meio pequeno, eu penso que o impacto não foi muito grande por aí. Porque os parceiros eram comuns, com uma diferença ou outra eram comuns às 3 escolas. Portanto, continuam a trabalhar associações de pais, empresas aqui da zona, centros de bem-estar, centros de saúde, a escola segura. Todos os parceiros que nós tínhamos, museus, etc, continuam a funcionar porque é um meio pequeno. Se não fosse um meio pequeno se calhar já havia aqui uma divisão e íamos cair no erro que eu sei qual é: íamos trabalhar com os parceiros da escola sede e os outros parceiros iam ser esquecidos porque isto foi o que aconteceu sempre que se teve de tomar opções. Neste caso como é um meio pequeno, todos tínhamos mais ou menos os mesmos parceiros. Portanto, não foi por aí, não foi significativo a esse nível, penso eu.

24 – Com esta nova configuração institucional, o mega agrupamento, considera que este desenho tem implicações na qualidade pedagógica oferecida pelas escolas?

– Eu acho que sempre que um professor não está motivado na escola onde está, tem uma implicação pedagógica porque eu não vejo vertentes diferentes. Eu não vejo o lado do professor e o lado da escola como às vezes me é apresentado. Eu até lhe vou confidenciar que eu até no início do ano organizei os horários desta escola e fui chamada porque eu tinha horários bons de mais na escola. Está a ver os critérios diferentes? E questionei “Mas então tenho horários bons de mais? Mas um horário nunca é bom de mais. Então o que é que eu tenho de errado nos meus horários?”. E responderam-me “Pois está tudo muito arrumadinho para o professor”. E perguntei “Então mas falta alguma hora nalgum professor?”, e responderam-me: “Não, não! Está tudo certinho”. E eu disse “Pois então não vejo nenhum problema. Então como é que costumas fazer? E responderam-me “Eu normalmente - isto é importante para perceberem o que é que se passa – eu normalmente, por exemplo, estico uma hora de almoço, o professor tem uma hora de almoço grande, alguns até são de longe e assim vão almoçar a casa, ficam mais tempo na escola”. Eu não conduzo as coisas assim porque eu tenho cá professores motivados que ficam cá as tardes todas sem as ter no horário. Para que é que eu lhe vou causar transtorno. Ele é que tem de acordo com sua vida pessoal de se organizar para poder dar à escola o máximo e trabalhar para a excelência, que é isso que devemos fazer todos. Eu não tenho que

o coagir para trabalhar para a excelência. Isso é responsabilidade dele porque eu acho que um professor é bom ou mau, tenha um horário bom ou tenha um horário mau (risos). Ou facilitamos e colaboramos e até temos um feedback porque o professor até se sente grato, porque até tinha que ir pôr os miúdos à escola e em vez de entrar às 8 horas entra às nove e isso dá-lhe tanto jeito. E eu acho que ele se sente grato e responde de acordo com, ou se não tem vontade não é por ele ter o horário mau que ele faz. Pelo contrário, até fica revoltado e não faz. Portanto eu acho que isto, e retomando a questão que ia no sentido da qualidade pedagógica, criou um bocadinho de mal-estar. Os professores não descuidaram se calhar o seu trabalho com os alunos, no que ele tem de corrente, de normal, de banal, mas se calhar com o tempo que estamos a perder com isto, ficou um bocadinho esquecida a actualização do professor. Foi o que aconteceu com a avaliação de desempenho docente. Os professores ficaram tão centrados na sua avaliação que esqueceram um bocadinho que o prioritário é o aluno. E eu acho que este processo também. Além do que eu já referi que vamos fazendo porque o que interessa é fazer-se este ano. Não é exemplo, tem que fazer-se de outra maneira. Foi um ano que não criou expectativas de se ir longe. As pessoas não percebem para onde é que têm que caminhar. Têm que ir fazendo mas eu não vejo aqui, como nós tentamos, se calhar cada um à sua maneira, em anos anteriores, estabelecer os nossos metas e objectivos, e em função disso tentar orientar o nosso trabalho. Neste ano isso falhou. Temos três grandes objectivos no Projecto de Acção para este ano, muito vagos, onde cabe tudo lá, e eu acho que as pessoas não têm nada em concreto para se motivarem e fazer. Quem tem boa vontade vai fazendo por auto-gestão, mas não estamos todos a caminhar na mesma direcção. Eu acho que isto vai dar tudo ao mesmo, este processo veio estragar a identidade das escolas. Pode criar-se outra mas vai demorar tempo para se criar outra. A forma como o processo foi conduzido não deu condições para que este ano se contasse com coisa alguma. Este ano foi para se encher um buraco, um buraco que o Ministério criou e que poderia ter sido evitado, na minha opinião. Portanto, só estamos aqui a preencher faltas e nós não devíamos estar a resolver problemas, nós devíamos estar a trabalhar pela positiva, não é pela negativa. Eu acho que isto é uma consequência principal. Por exemplo, qualidade de ensino – aprendizagem, eu posso falar pelo projecto que era o meu. Eu tinha aqui uma propaganda e uma adesão fantástica à escola de música, por exemplo dos cursos básicos da música. Mas eu consegui ter duas turmas de 5º ano e as duas turmas tiveram cem por cento de sucesso. Eu tenho que ficar vaidosa. Cem por sucesso sem nenhuma negativa na pauta. Duas turmas que até eram ditas de elite, pois se calhar eram mas foi uma elite natural. Quem queria música ia para lá, não foi escolhido. Problemas de comportamento não havia. Eram turmas que os professores me vinham dizer que tinham saudades de ter turmas assim. Há anos que não tínhamos turmas assim. Nós estávamos a caminhar um bocadinho no sentido de nos fazermos valer das artes, das apetências dos meninos para as por a render para outras coisas. Neste processo não temos, continuamos a ter música, mas não é o que era o ano passado. Já nem as turmas são o que eram, porque eu acho que os professores também já não estão motivados da mesma maneira. E se calhar também não tiveram orientação para criar uma interdisciplinaridade, nesta ou naquela actividade. As coisas estão a fazer-se na mesma, os alunos não ficam grandemente prejudicados, penso que não. Mas também não são beneficiados nem são puxados para qualquer coisa mais especial, é o que eu acho. Perdeu-se, se é que as escolas o tinham. Não sei, no caso da EBI sei porque trabalhava mais. Aqui a secundária era diferente... Perdeu-se querermos ser especiais, porque neste momento não sabemos o que somos. Não sei se estou a ser um bocadinho vaga...

25 – Acha que vai haver alterações com esta nova configuração institucional alterações ao nível do processo de ensino-aprendizagem?

P – Daqui para a frente? Com esta nova configuração eu penso que se vai trabalhar para o mínimo, mas vão ficar em causa se calhar projectos mais particulares e projectos que dessem para desenvolver mais o futuro. Porque se nós não estamos a perceber como vai ser o ano que vem. Tínhamos muitos projectos – a escola eco-ponto, o projecto da escola-electrão, que nós tínhamos para dois ou três anos, muitos deles para dois anos, e continuamos a fazer mas isto perdeu as pilhas. A vaidade que nós tínhamos naquilo perdeu as pilhas. Nesse sentido, digamos no sentido extra-curricular, eu acho que fica comprometido. No sentido das aprendizagens mínimas, eu acho que estas se garantem na mesma, porque os professores são os mesmos e tentam não prejudicar os alunos. Mas no sentido de puxar um bocadinho para fazer uma coisa mais extra-curricular, uma maior envolvimento, eu acho que fica um bocadinho comprometido.

26 – Também já nos aflorou um pouco a questão que eu lhe vou colocar a seguir... Como é que fica a capacidade e a legitimidade do coordenador, no estabelecimento que coordena?

– (Risos) Tem boas questões... Porque eu tenho que dizer a verdade. Eu saí na altura que estive de licença de maternidade e ia falando com a minha colega que ficou a substituir-me. Daí ter ficado assessora porque penso que era uma necessidade e ela conhecia a realidade e fazia sentido que fosse ela. E ela ia-me ligando quase todos os dias me ligava, porque eu acho que ela é uma pessoa muito correcta. Não tinha que me ligar e decidia, mas nunca quis decidir nada sem mim. Ela perguntava-me como é que eu fazia. E eu fui sempre acompanhando. Mas quando voltei... Eu não senti nunca de forma alguma uma despromoção, isso é a primeira coisa que eu quero dizer. A minha indignação tem a ver com isso. É que às vezes ouve-se a expressão “descer de cavalo para burro” e a mim cai-me muito mal, porque nós somos professores acima de tudo e acho que um professor é útil em tudo o que faça. Para mim profissionalmente foi-me muito útil porque eu tive uma experiência que me fez ver a escola de outra maneira. E em qualquer coisa que eu vá fazer no

meu futuro, foi determinante. É sempre bom e achei que foi um desafio muito interessante. Mas quando voltei pensei, pois realmente agora é que... No momento em que eu conduzi a transição, não se punha a questão sequer. Quando voltei enquanto coordenadora vinha assim um bocadinho intimidada “Não agora não é comigo”. Mas ainda tinha aqui pessoas que me tratavam por senhora directora, e eu dizia “Ai não, peço desculpa mas já não sou nada disso”. Nestas pequeninas coisas que eu fui corrigindo e depois deixei de corrigir, tive a sorte de ninguém pôr em causa o meu papel. Tive a sorte, tinha bom relacionamento com os colegas, que foi conquistado. Agora, desculpe-me a expressão mas eu tenho aqui colegas que nunca deram aulas noutra escola. Estão à beira da reforma e vem uma “miudita” que ainda nem quarenta anos tem, mandar nisto tudo, isto custa muito a muita gente. O que foi bom para mim, porque tive de dar provas do meu trabalho, tive que os conquistar de alguma forma para que confiassem. E a coisa correu bem. De modo que eu vi sempre, até nem estava à espera, senti-me sempre considerada. Vou à CAP tratar de qualquer coisa e tratam-me muito bem. Não precisam de me tratar tão bem... As pessoas acho que também perceberam que houve muito trabalho, houve muito empenho e perceberam que a minha intenção não era de modo nenhum a de criar problemas e em termos da comunidade não me senti nada posta em causa.

27 – Não sentiu a sua legitimidade posta em causa?

– Nada, nada...Pelo contrário, até acham que eu tenho legitimidade para fazer coisas para as quais já não tenho. Vêm cá e eu digo que não, que já não posso fazer nada dessas coisas e as pessoas respondem-me “Então não podes, tu és a coordenadora”. E eu digo “Pois sou, mas o papel da coordenadora não é esse, eu posso transmitir, posso perguntar”. Tive se calhar essa sorte, não me posso queixar.

28– Considerando a nova realidade institucional, como tem visto a sua capacidade de decisão e liderança em função deste estabelecimento que coordena?

– Eu tenho visto...como é que vou dizer isto sem parecer mal. Isto agora é muito fácil. É o que eu tenho a dizer. Então eu tinha um agrupamento inteiro, com problemas aos quais não dava vazão, de repente fico com 110 alunos, de um mesmo ciclo, de professores que eu conheço, funcionários que eu conheço, e eu pensei: “Estou no céu”. Os professores diziam-me “Aí está tudo tão mais calmo”, porque tínhamos alunos complicados de 3º ciclo que saíram. Filas no bar, nunca mais houve coisas que não sei quê...portaria, uma coisa ou outra que a portaria é sempre um local difícil. E vejo que salvo este saudosismo que é natural, porque as pessoas dão valor a uma coisa quando já não têm. E acho que – agora vou ser franca porque eu sou assim e falo demais – eu acho que as pessoas gostam mais agora de mim do que antes. Acho que há pessoas que antes me tratavam com alguma desconfiança e agora “desfazem-se”. Encontro os meus colegas, que têm tanta pena, têm tantas saudades e dizem “Era tão bom e que nunca tiveram um executivo assim”, iam lá – e era verdade – vinha à Páscoa, vinham as festas, tinham sempre bolinhos...Colegas contratados, coitados, que diziam “Ai nunca fomos tão bem tratados em escola nenhuma”. E acho que lá está, é importante que as pessoas se sintam bem na escola em que trabalha. As pessoas acho que tiveram pena também e olhavam e diziam “Ai professora que pena”. A coordenadora do pré-escolar sempre que me vê “Estávamos a fazer um trabalho tão bom e tínhamos umas ideias tão giras para o ano”; E eu respondo “Então mas não deixa de se fazer, propõe lá”; E diz ela “Mas agora ninguém liga, acham que isto são idealismos sem jeito nenhum e que dão trabalho e já não se faz”-. Isto são posturas que têm de ser alteradas.

29 - Mas sente-se à vontade e com legitimidade para tomar decisões? A sua capacidade de decisão em termos deste estabelecimento que coordenou, que dirigiu como directora num determinado contexto, e se agora nesta nova realidade, e nestas novas funções, como é que tem visto a sua capacidade de decisão?

– Não. Eu tenho muito cuidado. Liderança é outra coisa. A capacidade de decisão não. Liderança vejo que continua a ser trabalhada e vejo que as pessoas ainda me vêem – isto fica-me mal - como líder, e a minha assessora contribui muito para isso, porque se fosse outra pessoa se calhar não me viam. A minha assessora mal eu cheguei disse: mas “a professora X já aqui está”. Portanto eu acho que a liderança não se perdeu. A capacidade de decisão sim, a capacidade de decisão foi retirada completamente. Mas eu também tenho muito cuidado com isso e não passo aquilo que vejo que não posso decidir. Um exemplo concreto: foi delegada ao coordenador a autorização de férias, delegação de competências para autorizar as férias do pessoal docente e não docente e eu por associação de ideias faltas e férias, está tudo no mesmo saco. Estava já a despachar as férias do 1º e disse: “Calma que eu não sei se posso fazer isto”. E não podia. Liguei, tirei a dúvida: “Então a minha delegação para autorizar faltas estende-se às férias?”. E disseram “Ai não, não, as férias são CAP. E eu: “ Pronto, tudo bem era só para saber”. Na prática eu tenho muito pouca capacidade de decisão. Muito pouca. Lido muito bem com isso porque também se eu disser eu não decido, mas tenho o presidente da CAP a perguntar-me “O que achas de não sei quê?; Vê lá se aí recebem bem se eu fizer assim?”. Por exemplo, eu não mudei as férias, mas depois tive o Presidente da CAP a mandar-me um e-mail a dizer “Faz-me a análise do mapa das férias daí e dá-me a tua informação se achas que está conforme, se está equilibrado?”. Ele nem olhou para ele, eu sei. Disse que estava e ele pronto seguiu. As coisas vão funcionando assim, agora eu não tenho capacidade de decisão, não. Mas também eu nunca fui coordenadora de estabelecimento, não sei muito bem como é que isto se faz, como é que os outros coordenadores fazem isto. Acho que a minha capacidade de decisão é a nível interno: a nível de professores, a nível de problemas que haja com as crianças, salas de aula. Agora há muita coisa que não. Vêm fornecedores às vezes apresentar-me um produto para o bar e eu digo “olhe desculpe já não é aqui, tem que ir à sede...Mudou

muita coisa, mas eu se calhar, eu ainda estava à espera que a capacidade de decisão fosse menos. Portanto não me chocou. Eu adapto-me bem às situações, não temos problemas...

– Terminamos. Quero-lhe agradecer a sua disponibilidade.

Muito obrigado

Entrevista 3 – ex-Directora do Agrupamento que incluía a Escola Básica Integrada – Vogal da Comissão Administrativa Provisória
E3-exDEBI-VCAP

1 - Qual o cargo que ocupa neste momento?

- Vice-Presidente da CAP.

2 - E qual o cargo que ocupou no agrupamento a que foi agregada?

– Directora da EBI

3 – Como é que viu o processo de fusão dos agrupamentos?

– Como é que eu vi este processo? O processo foi demasiado rápido. Portanto, nós num determinado dia fomos convocados para a DREL, sem sabermos para o que íamos. Portanto a reunião era sobre a rede escolar e aí fomos confrontados pelo Sr. Director Regional (e uma outra senhora da DRE) e disseram-nos, de chofre, que ia ser constituído um mega agrupamento. Ora nós no nosso caso que tínhamos saído de uma avaliação externa de “muito bom”, em todos os domínios, tínhamos sido uma das quatro escolas no país, agrupamentos, que tínhamos tido classificação máxima na avaliação externa, ficamos absolutamente espantados porque queríamos pedir um contrato de autonomia logo de seguida, e, aquilo que nos aconteceu foi o confronto rápido com um processo de fusão de agrupamentos, de realidades absolutamente distintas porque apesar de estarmos no mesmo concelho, este concelho tem especificidades próprias. E, nomeadamente, há aqui uma zona sul do concelho e a zona norte onde havia... Portanto, a zona sul ocupa aqui esta faixa do concelho e uma série de freguesias que estão mais acopladas ao concelho. Depois, há uma zona norte mais montanhosa que culturalmente é bastante diferente da sede do concelho, e, portanto as três unidades orgânicas funcionavam autonomamente, funcionavam bem. Portanto, não compreendi a razão da fusão.

4- Quando foi chamada à Direcção Regional foi chamada sozinha ou foi já chamada com os outros ex-directores?

P- Eu fui chamada sozinha e cada um dos outros foi também chamado e portanto nós por acaso telefonámos uns aos outros e soubemos que íamos os três a uma reunião na DREL mas não sabíamos ao que íamos.

Quando lá chegaram foram...?

- Fomos de imediato conduzidos, confrontados, conduzidos a uma sala, os três portanto: do Agrupamento da EBI, do Agrupamento da EB2.3 e da secundária e aí fomos confrontados rapidamente com a situação.

5- E tiveram que tomar logo decisões?

- Depois disseram-nos que tínhamos de tomar uma decisão, dentro no máximo de quinze dias e indicar quem era a Comissão Administrativa Provisória. A partir daí nem quinze dias demorou. Foram dez, portanto. Tivemos uma pressão enorme da Equipa de Coordenação da Área Educativa e da Câmara e a partir daí nunca mais nos largaram. Reuniões, portanto convocavam reuniões, normalmente aqui na ES, na secundária. E fomos forçados portanto, disseram-nos: “ou formam uma comissão administrativa provisória entre vocês ou então se ninguém quer, têm que vir a ser nomeados outros professores, os quais podem vir de fora ou não”. E pronto, a partir daí deu-se realmente uma velocidade grande nesta situação e tivemos várias reuniões, os três antigos directores e chegámos a esta situação, por acaso não são os três que são os actuais membros da CAP.

6- E como é que se chegou então a esta composição?

- Esta composição portanto, reunimos várias vezes os três e não chegávamos a nenhuma porque eu rapidamente percebi aquilo que estava em cima de jogo. Ou seja, percebi que aqui iríamos ser dominados. A CAP não podia ter outra composição que não o actual presidente da CAP, que era o antigo director da ES, pois eles não admitiriam uma situação destas. Foi-nos dito várias vezes que o director, o presidente da CAP, não era necessário, obrigatório ser o antigo director da ES. Que podia ser um dos outros ou poderia ser alguém que um de nós indicasse. Até que estávamos num impasse e eu a determinada altura olhei para o professor, que actualmente é o presidente da CAP, e disse-lhe “Pronto, então vamos lá por partes. Se fores tu a ter que decidir quem é a actual direcção, quem é que tu escolherias? E ele disse “Escolhia-te a ti”. E agora o outro elemento. O outro elemento ficou sem dizer quem é que escolheria porque a outra pessoa estava grávida. Mas pronto eu se lhe contasse bem as razões todas se calhar ficaria de boca aberta. Mas pronto no fundo isto é um alibi. Portanto, ele não queria o terceiro elemento isto é a realidade. Não queria o terceiro elemento e então pressionou o terceiro elemento que dissesse nomes para a equipa. E a pessoa foi dizendo. “Não quero A, não quero B, não quero C”, até que apareceu esta composição dum terceiro elemento que era o do 1º ciclo que é hoje a vice-presidente que não se conhecia. Nem eu nem ele conhecíamos. E eu acabei por aceitar integrar a CAP, convencida que era possível com o mínimo de custos possível para os agrupamentos que estavam em causa, conseguir levar isto a bom porto. Ou seja, já que não era possível voltar para traz... Fiz tudo para voltar para traz. Nós, na EBI, o processo foi muito complicado andámos mais de um mês em

reuniões, circulares, Junta de Freguesia metida. Portanto, houve muita coisa na localidade e não se conseguiu e chegou-se a um ponto e pensamos “Pronto, não há hipótese. Vamos partir para outra”. E era absolutamente necessário estar aqui alguém da EBI porque há aqui uma grande rivalidade entre a sede do concelho e a EBI, até a nível de Câmara e de política. Portanto, tem de estar aqui alguém da EBI. Entretanto na minha escola toda a gente me pressionava “Tens que ir tu, tens que ir tu” e eu pensei, eu vou, eu sei o que é me espera eu sei como é na escola secundária, sei como é que isto funcionava. As pessoas dizem-me “Como é que tu vais funcionar com o professor que cá está? Vocês nada a ver um com o outro”. E eu pensei sempre que era possível porque com conversas, com consensos batalhando, que conseguiríamos funcionar. Mas não. Isto não funciona.

7 - Ao longo da entrevista vamos ainda explorar um bocado mais isso mas eu queria voltar mais atrás. Na sua opinião, quais é que acha que foram as razões subjacentes à fusão dos agrupamentos?

- As razões subjacentes são de ordem economicista, isso aí não tenho dúvidas. No entanto, este ano não se economizou praticamente nada. Não sei o que é que virá aí a seguir porque entretanto também se deram grandes alterações a nível da organização do ano lectivo. Mas as razões são só economicistas.

8 - E onde é que via as economias?

- As economias que eles decidiram era a nível da direcção e a nível de projectos, eventualmente, porque imagine por exemplo o projecto do Plano de Acção da Matemática, que cada escola tinha o seu projecto e as suas verbas. Agora o projecto é único e portanto está não a triplicar mas apenas a verba como se fosse apenas um único projecto. Portanto, é a nível do projecto e dos professores. Eu não via necessidade que tivesse que haver um mega agrupamento para que houvesse economia nos professores. Porque isso podia ser feito tudo de outra maneira. Aliás, eu sou completamente crítica em relação a isto e acho que era possível poupar sem entrar em mega agrupamentos.

9 - Quando está a falar em poupança com os professores, está a falar nomeadamente nos créditos horários?

- Nos créditos horários, sim e no esquema de, quando nós temos necessidade, às vezes de algum horário há professores que são dos quadros e que tem insuficiência lectiva. Quando isso aconteceu aqui nós pusemos o professor a dar aulas, por exemplo aqui na escola secundária e simultaneamente na EB2.3 ou na EBI. Pronto e aí pode haver alguma rentabilização desse professor, dos horários.

10 - Por exemplo, relativamente às AEC's já disse que não tem qualquer implicação?

- Nas áreas de enriquecimento curricular, nada, zero. Não tem implicação nenhuma quanto à rentabilização.

11 - Porque é que a Câmara Municipal terá aderido tão facilmente a esta situação?

- A minha opinião pende-se com o seguinte. A Câmara tinha necessidade de agradar ao poder central, isto é a minha visão e para isso, portanto, o partido político é igual. Como isto foi tudo decidido na DREL, no Ministério da Educação através do Secretário de Estado e depois a partir daí para a DREL, portanto, o partido é o mesmo e penso que há certos concelhos que engoliram isto tudo e um deles foi este, que incredivelmente acaba por embarcar e alinhar e dizer que via isto com grandes perspectivas etc., E ninguém compreendeu, nem eu hoje compreendo e até nem sei se eles se não fosse este pormenor, se eles achariam que isto era bom. Porque eu acho mesmo que eles acham que não só que politicamente fizeram esta jogada. Esta jogada também não a achei muito bem porque entretanto tiveram a revanche ou a revolta daquele eleitorado todo da zona onde está a EBI, o qual não compreendeu a fusão. Não achou justo nem razoável e foi-me prejudicial. Porque eles primeiro estavam para unir só, o problema vem daí, eles já há muito tempo andavam a tentar unir a EB2.3 com a escola secundária. Há rivalidade também entre as duas escolas. E isto tem tudo a ver com as obras do centro escolar...do 1º ciclo. Queria construir essas obras na escola EB2.3, sendo que esta ficaria só com o 2º ciclo. O segundo ciclo ficava lá em cima com o primeiro ciclo. Isto há aqui uma série de relações que na minha opinião passam pelo agradar, satisfazer esta situação relativamente ao poder político central e em simultâneo uma questão de obras. Maximizar e aproveitar-se desta situação toda das obras ali com a EB2.3. Sendo assim, uma vez que a EB2.3 se unia com a secundária, ficava a EBI eles não quiseram que esta ficasse sozinha. A escola secundária entendeu que a EBI tinha que se unir para aqui porque também há rivalidades políticas. Não gostam que aquela zona dali se autonomize em relação à escola secundária. Portanto, querem sempre subalternizar aquela região. Isto deu-se aqui uma série de coincidências.

12 - Portanto em face disso pode indicar-nos, o que de certa forma já está presente na sua resposta mas talvez possa explicitar melhor a partir desta questão, se existiram dinâmicas, ou acha que se podem criar dinâmicas, que de algum modo fundamentem ou justifiquem o estado de constituição no processo deste mega agrupamento?

- Penso que será muito difícil, provavelmente vai ser possível mas vai demorar muitos anos. Porque ainda por cima a secundária é a sede. Não estavam habituados a ter um agrupamento. Portanto, funcionam muito esquecendo-se um pouco das unidades que estão acopladas à sede. E a primeira coisa a fazer é conseguir que isto se entenda como uma fusão e o agrupamento único. Só a partir daí é que é possível depois criar, se calhar, dinâmicas conjuntas. Mas neste caso concreto, criar dinâmicas conjuntas entre o agrupamento antigo da EB2.3 com a secundária ainda é possível. Com a EBI... isto é engraçado, são do mesmo concelho mas

completamente realidades distintas. Não têm nada a ver as pessoas, as instituições, o tipo de terra não tem nada a ver com a sede do concelho.

13 – Como é que foi a sua acção neste processo de fusão das escolas na constituição deste mega agrupamento?

– A partir de certa altura, porque isto é assim... Nós andamos um mês e meio, o mês de Junho e de Julho, com uma luta constante em relação ao mega agrupamento. Portanto, faço parte também do Conselho Municipal de Educação e fomos todos ouvidos. Portanto, eu fui completamente contra. Nós estávamos completamente contra. Aliás, estávamos todos contra, excepto a EB2.3 que não estava numa posição tão clara em relação a isto. Neste momento, não tenho a certeza que se a secundária estava tão contra como eu também pensei que estivesse. Quem estava completamente contra era a EBI. Aqui viram o processo da seguinte forma “Alto lá, isto talvez seja bom para a secundária que tem poucos alunos”. E portanto nós na EBI fizemos um Conselho Geral, aqui também fizeram um Conselho Geral, e nesses conselhos gerais foi aprovada uma moção por unanimidade contra o processo. No Conselho Municipal de Educação pedimos ainda para o processo ser adiado um ano, para ver como é que as coisas funcionavam mas não foi possível. A minha posição foi completamente contra, apesar de chegarmos a um ponto e nós na EBI dissemos assim: “Pronto atenção, a partir do momento em que isto não volta para trás, se não ficar a EBI lá representado ou na CAP, numa futura direcção do mega agrupamento, para a EBI ainda é pior porque fica completamente isolado. Pelo menos sempre vai para lá alguém que nos vai defender, vai chamar a atenção etc., etc. Portanto, por isso é que eu acabei por integrar a CAP.

14 – A sua capacidade de decisão acaba por ser relativamente diminuta?

– Aqui é muito pequena.

15 – E como é que tem sido vista, como é que se vê e também como é que tem sido lá vista a partir da escola da qual era Directora, todo este processo até agora?

– Lá (referindo-se à escola EBI) a maneira como isto é visto é muito má porque as pessoas sentem-se como se fossem uns pedintes. Isto é a expressão que elas (docente e não docentes) já usam em relação aqui à sede do concelho. Sentem um esvaziar constante de tudo, de tudo. Das competências que havia, um esvaziar da escola, um decréscimo a nível de tudo. Até mesmo a indisciplina aumenta. E aqui, como vêem é “Coitada o que ela está lá a passar...”, é assim.

a) E também de certa forma comunga desse sentimento?

– Comungo e acho que mesmo assim se eu não estivesse aqui, não é por ser eu, é por ser uma representante do agrupamento que está fora, não é por ser eu, que então ainda tinha sido pior. Há aqui grandes estratégias de esconder informação...mas isso é outra conversa (risos)... Nós somos vistos como invasores. Portanto, viemos para aqui invadir e portanto há aqui uma estratégia de – eu não compreendi logo isso ao princípio – de terem mantido aqui a anterior direcção, que são os assessores, que são aqui deste gabinete ao lado, que estão cá todos. E portanto estes assessores juntamente com o presidente da CAP são eles que no fundo mandam, tal e qual como se não houvesse uma direcção (CAP). Os professores que aqui estão praticamente também não nos reconhecem como direcção. A direcção para eles é a antiga que está aqui com tudo, com os computadores, com o espaço, com tudo... E portanto aqui a outra colega tem a vida mais facilitada porque como é do 1º ciclo, ficou com a área do 1º ciclo e do pré-escolar que eles aqui não tinham, e que eles não dominam e não sabem, portanto, ela tem avançar. Relativamente à EBI tem sido muito complicado. E agora que estou ainda por cima candidata a Directora... Mas prontos as coisas já...eu estou candidata, ele está candidato. Enfim, está outro candidato que já foi da EB2.3...

16 – Quantas listas é que houve?

– Há três. Houve três listas.

a) – Mas houve três listas ao Conselho Geral Transitório?

– Não, ao Conselho Geral Transitório houve duas listas. Foi muito difícil haver segunda lista porque as pessoas aqui não compreendem nem aceitavam muito bem que houvesse uma lista alternativa. Estavam muito habituados, há vinte e tal anos que é o mesmo presidente e nunca houve listas. Era sempre a mesma. Portanto, isto era tácito. E portanto neste momento este abanão de haver aqui uma segunda lista foi uma fase muito complicada.

17 – Como é que identifica as principais dificuldades neste processo?

– Quer dizer este processo teve aqui um agravar de dificuldades por causa de algumas circunstâncias específicas dos actores que estão na CAP. Porque se num processo de mega fusão a direcção constituída estiver de boa fé, se se entenderem, pronto isto tem que avançar. Agora neste caso concreto, pessoas com visões completamente antagónicas, isto foi muito difícil de levar avante. Quem está aqui na direcção não sabe de muitas coisas que aqui se passam e isto começou tudo com a constituição do Conselho Pedagógico, por exemplo. Quando eu voltei de férias verifiquei que a constituição do Conselho Pedagógico, que era uma competência da CAP, foi constituída pelo Presidente da CAP, sem comunicar aos restantes elementos. E eu perguntei quem era o Conselho Pedagógico e responderam-me que era o Conselho Pedagógico da Escola secundária. Portanto, a partir daí ficou tudo estragado, porque isso eu não admiti.

18 – Já disse que o Conselho Geral tomou uma posição sobre este processo. Os Conselhos Pedagógicos também tomaram alguma posição?

– Ah! Na fusão... O Conselho Pedagógico propriamente, pelo menos o da EBI também manifestou discordância relativamente à fusão e essa posição também foi levada a Conselho Geral.

19 – E o que é que pensa de não terem sido ouvidos os órgãos, porque nenhum dos órgãos foi verdadeiramente...//

- // Nenhum dos órgãos foi ouvido. Foram tomadas posições drásticas e rápidas. Eu acho que foi uma estratégia da DREL e do Ministério da Educação porque nós quando colocámos algumas questões na tal reunião, eles deram a entenderem que se aquilo fosse assim nunca mais era. Portanto, eu acho que isto foi mesmo uma estratégia da DREL, de entenderem que a melhor maneira para aquilo não falhar, era ser a correr sem pré-aviso. Portanto, foi assim que eles fizeram. Penso mal, não concordo de maneira nenhuma...

20 – Para além dos conflitos que já identificou, pode descrever mais alguns conflitos de interesses que emergiram neste processo até agora?

– Um dos problemas que imediatamente surgiram foi por exemplo toda a parte informática deste novo mega agrupamento. Olhe o primeiro de todos, o nome do mega agrupamento. O nome do mega agrupamento não foi consensual. Foi o nome que o presidente da CAP quis. Eu fui completamente contra e este nome acabou por ser o mesmo nome do antigo agrupamento da ES, que já existia e portanto isto a partir daqui tem sido tudo só confusões, com o número de contribuinte, etc... Porque isto chama-se Agrupamento de Escolas de (...) e antigamente já cá estava um Agrupamento de Escolas de (.....). Portanto, ele escolheu este nome sozinho. Portanto, é muito complicado. É um nome que tem originado muitas confusões. E continuam as confusões. Depois é o programa informático de alunos, por exemplo, para as avaliações. As outras duas unidades orgânicas tinham um outro programa que era o JPM. Aqui tinham um outra que era o PRODEDIS e portanto, das duas uma, ou tínhamos que migrar para PRODEDIS ou vice-versa. No fim de muitas complicações acabámos por ter que migrar todos para o JPM e isso tem sido muito complicado porque quando é nas reuniões de avaliação os professores da EB2.3 têm que vir aqui reunir e dar as notas aqui, os directores de turma. Os da EBI só têm um computador para fazer isto tudo.

21 – Para além dessas questões que disse e que são mais... Há questões que são mais políticas, por exemplo, as questões das coordenações, das deslocações?

– Das coordenações, é assim... O Conselho Pedagógico foi todo formado com elementos da secundária de e portanto isso revoltou de imediato os outros agrupamentos porque acham que não têm também competências para o efeito. Depois, é toda a estrutura organizacional do agrupamento que foi remediada este ano e obriga a deslocações constantes para a escola sede. Penso que no regulamento interno já estará a ser equacionada uma nova estrutura. Porque é assim, a partir do momento que nós fomos avisando que íamos entrar em mega agrupamento, já estavam desencadeados uma série de processos de elaboração de horários, e de distribuição de horas. Portanto, naquela altura em Julho, finais de Julho, tivemos que remediar a estrutura. Mas há muitas deficiências ainda, muitas coisas por limar relativamente às estruturas intermédias do agrupamento. Porque, por exemplo, os manuais escolares não são todos iguais e há aqui muitos pormenores que temos de ir solucionando. Eu fiquei mais a coordenar a escola EBI e a escola EB2.3 e portanto há aqui uma professora do 1º ciclo que ficou com o 1º ciclo e com o pré-escolar. Depois aqui a ES gira toda à volta do presidente da CAP. A coordenação e as deslocações têm sido um problema grande.

22 – Nesta avaliação das implicações da fusão ao nível do funcionamento do mega agrupamento, portanto concentrando-se no funcionamento do mega agrupamento, conseguiria identificar algumas vantagens e desvantagens?

– Vantagens não vejo nenhuma, nenhuma. Eu sou muito frontal e tudo o que eu estou a dizer já o disse várias vezes. Não vejo nenhuma vantagem, agora desvantagens há muitas. O perder a identidade de cada unidade, de cada escola, isso eu acho muito complicado. Agora acho que há coisas que se podem minorar porque há muitas competências que têm de ser delegadas nos novos coordenadores de estabelecimento, coisa que não foi feita até agora. Porque por exemplo, há aqui uma coisa que foi péssima que é a indisciplina dos alunos. Não houve delegação de competências e portanto sempre que há um processo disciplinar isto é aqui um monte de problemas com os timings e portanto não é eficaz. Não é eficiente e portanto perde-se muita coisa. Relativamente às verbas, aos dinheiros, outro problema porque cada unidade orgânica deixou de saber com que verbas é que pode contar. Portanto, tudo é mais lento, menos eficaz. Agora o que eu acho é que as oportunidades que se podem antever, só com novas dinâmicas, novas reestruturações, reorganizações e minorar aquilo que possa ser minorado.

23 – Relativamente à sua gestão anterior, quais foram os procedimentos a nível da gestão que se deram?

– É a coordenação. Aí é que eu acho que há aqui algumas coisas que nós vamos fazendo e que agora se complicou um pouco mais porque temos de coordenar as três unidades antigas. Uma coisa é um agrupamento, como eu já tinha feito há 12 anos atrás. Outra coisa é um mega agrupamento. Não têm nada a ver porque os primeiros agrupamentos tinham as estruturas montadas e os órgãos a funcionar, os documentos orientadores. E agora com este mega foi partir do zero, sem projecto educativo, sem projecto curricular, sem nada e com toda a estrutura baldeada. Pronto, isso é complicado.

24 – Mas por exemplo, obviamente que estamos num ano de transição, mas olhando para o que marca ao longo do ano de transição, o que é que acha que tem de se alterar, ou se vai alterar ao nível do funcionamento?

– Tem que haver muita articulação. A estrutura deste agrupamento tem que ser completamente alterada, isso é a primeira coisa. Não lhe agora dizer como é que deve ser a estrutura mas esta não pode ser como é agora. Têm que ser convidados para o Pedagógico os coordenadores de departamento das várias unidades. Esse é o primeiro princípio básico porque temos que escolher pela competência e pelo perfil. Mas há pessoas com perfil nas três unidades orgânicas, não há só na ES. E depois é a nível de comunicação, a comunicação realmente tem que ser célere e têm que ser informadas as pessoas das decisões e partilhar as decisões e recolher informação, criar uma página única. Neste momento não há, é a página da ES. A nível dos jornais, de tudo, isto têm que haver aqui uma maneira completamente diferente. E depois é obvio que com isso vamos ter que aprender a trabalhar neste grande grupo mas não é com a estrutura que está hoje montada.

25 – Como é que avalia a continuidade das práticas que vinham sendo desenvolvidas em parceria e em articulação com outros parceiros sociais em cada um dos agrupamentos?

– Pararam um pouco. Cada escola tinha os seus parceiros e as suas parcerias estabelecidas. Portanto, há algumas que se mantiveram e há outras que se alteraram completamente porque a realidade neste momento é outra. Os órgãos que estão representados, órgãos destes parceiros que estão representados no Conselho Geral ou no Conselho Pedagógico também já não são os mesmos de cada unidade orgânica. Portanto, há parcerias que se mantiveram e há outras que foram perfeitamente alteradas, porque, vamos supor que estamos no agrupamento da EB2.3, os parceiros que são hoje dominantes não eram os parceiros que eles tinham e vice-versa.

a) – Mas por exemplo olhando para a realidade (da EBI), e eventualmente das outras unidades orgânicas, esse enfraquecimento ou esse desligar com esses parceiros que antigamente até há bem pouco tempo tinham, isso sai em prejuízo das escolas?

– Sai sempre em prejuízo das escolas porque isto a partir do momento que as direcções terminaram nas escolas, quebraram-se as lideranças. Tiraram das escolas as lideranças de topo que lá estavam. E as lideranças intermédias também praticamente acabaram porque estas estão na ES. Portanto, as escolas ficaram um pouco a abanar “sem rei nem roque”. Têm uma coordenadora de estabelecimento, cada uma, que eram ambas da direcção e que também elas próprias creio eu que não estão favoráveis, não estão a achar que as coisas estejam a correr bem, penso eu. As parcerias, algumas continuaram, outras alteraram-se completamente porque aqui não reconhecem alguns parceiros. Por exemplo, na EBI temos um projecto muito interessante. Há uma língua própria e portanto nós tínhamos uma parceria muito importante e temos aulas de desta língua na EBI. Na avaliação externa foi reconhecido como excelência e temos pessoas lá que dão aulas desta língua autóctone a custo zero. Várias vezes já me chamaram e contactaram para nos entrevistarem e isso já saiu várias vezes na comunicação social e já foram filmar estas aulas. E aqui na sede do concelho não ligam a este projecto. Portanto, eu tenho ido, digamos assim, quase às escondidas à EBI. Tenho sempre a coisa que vou à EBI porque me chamaram para uma entrevista assim-assim, e eles dizem “está bem, está bem”.

26 – Não têm a questão cultural aqui... Há pouco falou-me da questão da indisciplina. Porque é que acha que a questão da indisciplina na escola em que era Directora está agravada?

- Porque é que se agravou? Porque não há delegação de competências na Coordenadora de Estabelecimento. Portanto, a Coordenadora de Estabelecimento não é vista como uma directora no fundo, obedece a ordens de quem está lá para a escola sede. Na EB2.3 é a mesma coisa. E quando há qualquer problema disciplinar vêm as participações para a escola secundária. Aqui não tinham o hábito, porque o nível etário é um pouco diferente e é uma cultura um pouco diferente, de desencadearmos processos disciplinares, de implementarmos a medida, por exemplo, de realização de tarefas na escola. Portanto, tudo aqui morre. As coisas vêm mas morrem cá e enquanto vêm e vão os processos já eventualmente, sempre fora de prazo as penas a aplicar não são eficazes, porque o aluno já nem se lembra qual foi o mal que fez para vir agora, passado não sei quantos dias, a pena.

a) – Então o que é que faltava?

– O que é que faltava? Delegação completa de competências no Coordenador de Estabelecimento.

b) – Então acha que um dos aspectos a ter em especial atenção para o futuro...//

P - //Era a delegação de competências, têm que dar autonomia a estas unidades senão isto não funciona, só eles não têm querido.

27 – E que outros aspectos é que acha que são fundamentais a implementar para que essas unidades orgânicas ganhem mais do que o que perdem?

- Passa muito por dar autonomias. Porque mesmo no projecto curricular do agrupamento que se há-de elaborar, neste momento não há nenhum, mas eu estou com muito receio de que se forme um projecto curricular muito unificador, em que todos têm que beber pela mesma garrafa, quando há realidades muito distintas nestas três escolas. Portanto, tem que haver aqui muito bom senso e esse projecto tem que ser realmente distinto. Portanto, pode haver realmente um confluir de uma visão e de uma missão que tem que ser única para o agrupamento mas ela pode-se consubstanciar de várias maneiras. Portanto, eu acho que aí tem que se respeitar a especificidades das escolas, senão é o mesmo que dizer que se acabaram as escolas.

Delegar bastantes competências nas pessoas que estão à frente das escolas porque aquilo não é propriamente uma escola que tenha uma turma. Na EBI, há ensino nocturno e as pessoas estão muito receosas que venha a acabar porque há aqui um CNO. Os jornais escolares, por exemplo, acho que cada um tinha as suas especificidades, tinha a sua página, é obvio que eu acho que deve haver uma página única mas essa página tem que dar links para as outras unidades e haver responsabilizações nessas unidades para irem actualizando. E toda a imagem que vai ser construída acerca do agrupamento tem que ter em conta muitos aspectos particulares das outras unidades, porque senão assim acaba-se tudo. E mais, não vai dar-se aquilo que eles previam que era, eles queriam o agrupamento pressupondo que iria haver uma articulação vertical entre o pré-escolar e o secundário mas da zona da EBI não vem ninguém para cá. Isto é por várias razões mas continua a não vir mas é que podia eventualmente vir. Isto vai demorar anos mas tem que ser dada a imagem de que a região da EBI não perde, que também vai poder ganhar. Agora se chegam à EBI e é só a perder, a perder, ninguém chega lá ao 9º ano e vem para aqui no 10º. As pessoas reagem e vão para (outra escola que não a escola secundária, referindo-se a outra escola secundária do concelho limítrofe).

28 – A nova configuração institucional tem implicações na qualidade pedagógica oferecida pelas escolas? Ou seja há algumas alterações de qualidade?

- Quer dizer neste momento tem porque as estruturas intermédias estão mais distantes e confrontam-se com muito mais professores de vários ciclos, de várias escolas. Portanto é mais difícil. Mas penso que se houver uma boa estrutura aqui e uma boa coordenação, portanto isto implica deslocamentos e na minha opinião não tem sempre que haver o prejuízo dos mesmos e isto acho que vai tudo pelo diálogo. Eu às vezes discuto aqui com eles e digo “Não, ninguém é burro”. Portanto, as pessoas têm que perceber e têm que chegar todos à mesma conclusão. Portanto, tem que haver muita informação e não pode ser sempre a EBI a deslocar-se para cá, funcionários e tudo. Portanto, tem que se fazer uma rotatividade das reuniões, porque fazer uma reunião nesta sala ou fazer uma reunião numa sala a oito quilómetros é igual. Agora, uma certa rotatividade, claro, de acordo com o peso do número de alunos de cada escola. Mas tem que haver lá também, senão nunca mais os conseguem ter.

29 – Acha que vai haver alterações ao nível do processo ensino/aprendizagem com este processo?

- Com este processo no ensino/aprendizagem há alguns decorrentes deste processo que é a nível dos projectos. Porque os projectos são unificados, é obvio que nós não temos os projectos só para a EBI, ou os projectos só para a EB2.3, ou os projectos só para a escola secundária. Agora há outro pormenor que é, estas escolas eram muito diferentes tal como a maneira como se distribuiu os horários e aí acho que há um grande prejuízo, nomeadamente para a EBI. Porque é assim, nós conhecemos muito bem aquela escola e sempre tivemos que pelar por ela como se ela quase de uma escola privada se tratasse porque tínhamos a concorrência dos colégios (dos concelhos limítrofes). E eu aqui acho que vai haver prejuízo que é, temos que estar aqui a ter que cumprir com as orgânicas globais do futuro director daqui, que tem uma maneira de pensar, à partida, que não é consentânea com a maneira com que se distribuiu o serviço nas escolas do ex-agrupamento da EBI e que vai ser muito prejudicial na minha perspectiva. Porque lá constantemente remodelávamos horários, os horários não são fixos de Setembro até Julho. É constantemente em remodelações e os professores aceitavam isso tudo. Portanto, por exemplo, há um aluno que precisa de apoio educativo. Imediatamente o horário do professor que dá apoio educativo é reformulado para ir acudir àquele aluno. As assessorias, as tutorias, portanto eu acho que vai haver bastante prejuízo. Aliás, já está a começar haver.

30 – Inclusivamente a questão dos créditos horários pode ter implicações no processo de ensino – aprendizagem?

- Tem, também tem porque são muito menos créditos que vão para as escolas todas. Há um crédito global em que a EBI ficou a perder. Porque é assim, cada escola tem um determinado número de créditos consoante o número de horas da componente não lectiva dos professores que têm redução do art. 79º do estatuto da carreira docente. Uma escola quando “é mais nova” tem menos professores com redução do art. 79 e portanto por ter menos professores (idosos?) tem direito a mais horas de crédito. Essas horas de crédito revertem em acessórias, tutorias na componente extra-curricular, etc. Uma escola velha, que é o caso desta, tem muitos professores com o art. 79 e portanto tem menos crédito. O que é que acontece, ao unir-se isto tudo, a EBI ficou praticamente sem crédito. E portanto nós não temos ali quase horas para dar apoios aos alunos e isso eu acho que é grave. Vai haver um crédito global em que eu já fiz questão de dizer que “Atenção são muito poucas horas mas essas poucas horas têm que ser distribuídas de forma lógica”. E para mim a forma lógica é ver quantos professores, quantas horas estão aqui da componente não lectiva do art. 79, quantas horas tem a EB2.3, quanto horas tem a EBI. E portanto para mim precisam, precisam porque não têm os outros professores que podem compensar com art. 79. Ou então se assim não quiserem mandem professores daqui que têm art. 79 para a EBI dar apoios, senão esta fica sem apoios.

a) – Está a falar dos apoios educativos...?

- Dos apoios educativos, das assessorias em sala de aula...E depois tínhamos ali alguns pormenores que aqui na escola sede não tinham. Nós tínhamos assessorias em sala de aula com pares pedagógicos. Aqui não têm. E isso é um grande prejuízo.

31 - E se tivesse agora que repensar a sua estratégia, a sua posição, o que é consideraria eventualmente fazer?

– Eu dei este passo convencida que conseguiria aqui mudar muita coisa. Na realidade avisaram-me e disseram-me que não ia conseguir, etc. Eu pensava que era um pouco exagero mas na realidade vi que o bloqueio foi imenso mas algumas coisas consegui. Portanto, não considero que a minha posição aqui tivesse sido completamente em vão. Eu consegui algumas coisas, houve aqui muita discussão, houve aqui muito abanar. As pessoas diziam “atenção isto aqui não é Lisboa, o resto é paisagem”, que é um pouco isto. Portanto, eu apesar de tudo acho que talvez desse o mesmo passo. Às vezes dá-me vontade de dizer “Deus me livre, o que eu andei a fazer e tal”, mas tudo bem, acho que teve de ser.

32– E em face do que é necessário fazer para que este processo afinal não traga prejuízo para as unidades orgânicas existentes, o que é que pensa que é absolutamente necessário fazer-se para que haja mais a ganhar ou pelo menos nada a perder?

– Pois o problema está aí. É que uma vez que o processo é irreversível segundo dizem, o que é que nós temos de fazer para minorar a situação? Eu acho que é absolutamente essencial que fique para o ano. Provavelmente isto fica como está mas que fique alguém de outras escolas, porque se não ficar alguém de outras escolas isto vai ser um abalroar das outras. E não é garantido que fique aqui alguém das outras escolas. Que venha a haver aqui elementos das outras escolas em vários órgãos para que todos juntos vejam a realidade global e não só a ES e possam distribuir de forma equitativa aquilo que há para distribuir e portanto minorar em proveito dos alunos. E pronto, aquilo que eu disse há bocadinho, que é a delegação de competências e autonomia a dar às ex-escolas sede. Atenção à distribuição dos créditos, ver numa lógica de justiça a distribuição dos créditos. E depois fazer o seguinte que é fazer um jogo entre professores que estão com horário zero e redução da componente lectiva e terem que mexer entre os professores deste novo mega agrupamento, até no 1º ciclo em relação aos apoios educativos, etc.

(...) Isto é assim, o problema disto é que uma coisa é estar a responder a um mega agrupamento se estivesse tudo normal. Se calhar a conversa era outra. Aqui neste caso deram-se várias situações – a história das lideranças que ainda vieram agudizar mais um processo que já era complicado, porque para não ser agudizado só tendo-se criado, o que era na minha opinião absolutamente... Só se houvesse uma grande coincidência de feitos etc. Como é que em 10 dias de repente se conseguia que três pessoas funcionassem, etc. Só que aqui além disso houve muitas coisas que prejudicaram ainda mais o facto do agrupamento poder funcionar como deve ser.

a) – O facto de aqui este caso, esta era uma escola secundária com 3º ciclo, as outras eram escolas básicas//

– // As outras são básicas embora a EBI também tivesse o ensino secundário à noite, que eles não aceitam... Nunca quiseram mas nós avançámos e tínhamos duas turmas do secundário à noite... Há aqui um grande jogo. Isto é uma confluência de interesse muito grande em que a secundária sempre ambicionou que a EBI tinha que acabar. Tinha que acabar e nós sempre tivemos essa percepção porque eles tinham aqui falta de alunos, o concelho está a diminuir demograficamente, e portanto pensam porque é que há-de existir ali uma escola? Mais valia vir para aqui tudo, etc. E por seu lado também foram sempre por aqui guerreando um pouco o 3º ciclo da EB2.3. E pronto são circunstâncias muito específicas. Um conjunto de interesses que não jogam com os interesses da instituição. E de repente estas lideranças tiveram que se fundir... Podia ter corrido melhor, penso eu, se houvesse bom-senso.

33 - Vocês terminaram o ano antes de lhes ser comunicado. Antes de lhe ser comunicado vocês uma dinâmica muito forte...

- Muito forte, foi assim... Nós soubemos da classificação da avaliação externa nos finais de Junho por volta do dia 18 de Junho. Recebemos o relatório da inspecção em que fomos classificados com avaliação máxima em todos os domínios de avaliação – nos 5 domínios e isto é raro porque no ano passado foram avaliadas cerca de trezentas escolas a nível do país e só quatro conseguiram esta classificação. E, portanto, nós estávamos mesmo na recta final. Portanto, a população ficou exultante. Toda a população escolar e todos os pais, os alunos, porque isto foi muito divulgado. Tivemos várias entrevistas até a nível da rádio e até da televisão. E o ano escolar estava a terminar com a seguinte actividade: a recriação histórica de uma feira dos séculos XVIII/XIX na EBI. Uma feira artesanal e tradicional e para essa feira contribuíram todas as associações das freguesias da escola, portanto toda a rede escolar do ex-agrupamento da EBI, todas as associações culturais contribuíram e portanto foi um espectáculo.

Portanto, a Câmara também esteve presente e foi um terminar de ano em grande. Portanto, terminar esse ano que também foi muito impulsionado com os resultados da avaliação externa que tivemos, e portanto passados dois dias deste culminar em grande da escola, em que estava tudo unido, agrupamento funcionava muito bem. E com este terminar passado dois dias fomos chamados a Lisboa, até estávamos convencidas que a nível de Câmara, que aguardaram pelo terminar, porque sabiam que ia haver a recriação histórica...e pronto a partir daí acabou tudo.

34 – Quer dizer que vocês tinham um projecto educativo, tinham uma dinâmica educativa, e que corre o risco de desaparecer?

– Desaparecer, sim. De perder a força por via da nova rede.

– **Muito obrigado.**

1 – Qual é o cargo que ocupa neste momento?

– Eu agora sou só professora. E tenho o clube de jornalismo, e sou coordenadora de uma turma de projecto de currículo alternativo.

2 – E qual o cargo que ocupou no agrupamento que foi agregado?

– Eu era Presidente do Conselho Geral Transitório e professora de Português, e tinha o PCA na mesma.

3 – Era Presidente do Conselho Geral Transitório?

- Fui do Transitório, fui do Conselho Geral e tinha sido da Assembleia anterior ...

4 – Muito bem. Mas agora era Presidente do Conselho Geral?

– Era Presidente do Conselho Geral, sim.

5 – E nestas circunstâncias todas, como é que viu o processo de fusão de agrupamentos, como é que o sentiu?

– É assim, a nível pessoal, a nível de escola, há sempre duas coisas que nós sentimos. A nível pessoal eu achei... Ao princípio fiquei um bocadinho baralhada porque ouvia-se dizer, ouvia-se dizer que... Era assim que as coisas eram faladas e era tudo a uma grande distância. Como se as coisas estivessem a grande distância no tempo, no espaço. De repente nós começámos a apercebermo-nos, eu comecei a aperceber-me e depois comecei também a falar com a direcção e os professores aperceberam-se que começaram a vir à escola algumas pessoas que não vinham antes, vinham visitar-nos, vinham ver...da Câmara por exemplo, não sei se arquitectos, se engenheiros.

6 – Considera que isso já teria uma intenção?

– Tinham de certeza. Na altura pensava que não. Porque nós tínhamos. Idealizávamos juntar, fazer desta escola um Centro Escolar. E foi proposta pela direcção e nós Assembleia de Escola, penso que isso foi quando nós éramos Assembleia de Escola, achámos o projecto que era, que foi lançado depois quando se faz aquela transição e depois tudo apresentado à câmara, que era juntar terrenos aqui a lado da escola e passar, como nós temos um espaço reduzido, para esse outro terreno e ampliar a escola para fazer um Centro Escolar como deve ser. Como seria desejável. E quando essas pessoas começaram a vir à escola, ...//

a) - //Centro escolar que acoplasse...?

– Que acoplasse a primária, a pré que estava longe e ainda está e que passaria para o lado de lá. Far-se-iam umas instalações para educação física. A parte do refeitório também é muito pequenina, o bar, que depois seria alargado aqui. Enfim, criar condições para haver mais alunos na escola. E a primeira coisa que pensei foi que de facto essas pessoas eram da câmara que viessem ver essa possibilidade, que andavam a ver, andavam a ver as instalações. E a pessoa associa e pensa. Olha, boa, se calhar já estão a pensar, se calhar vão fazer. E baseavam-se muito na escola primária. O enfoque era muito ali na primária e realmente a primária para nós era um problema grave. Juntar os miúdos todos assim de um momento para o outro sem arranjar primeiro o espaço. E como havia essa atenção tão grande na escola primária, eu pensei sempre que fosse a ideia de alargar o Centro Escolar, de transformar e fazer o centro escolar como deve ser, como era ideal para os alunos para que tudo funcionasse bem. Mas depois, a pouco e pouco, nós fomos ouvindo estes por menores do mega agrupamento e o mega agrupamento surgiu assim. Eu estava o ano passado nos exames nacionais, eu sou correctora dos exames quase sempre, e eu estava a sair, aliás eu estava ainda a...quando vi que era da escola pedi para atender telefone. Vim cá fora e a directora pediu-me por tudo que fosse a uma reunião da câmara onde ia ser tratado esse assunto. Porque só se ouvia dizer, só se ouvia dizer e nessa reunião também foi assim. A justificação que a presidente de câmara deu depois de chegar atrasadíssima, foi que estava ao telefone com alguém das escolas, alguém que tinha a ver com os mega agrupamentos. A questão é que disseram-nos que ela estava atrasada porque ela estava a tratar do assunto naquele momento mas foi tudo só para enrolar o pessoal. Estávamos todos ansiosos à espera do que é que ela nos poderia dar de novidades, que nós só queríamos receber as novidades. E então, efectivamente, depois ela chegou e disse que as coisas estavam assim e que era assim que iriam ficar. E eu fiquei sem palavras porque eu pensei que isto estava tudo mais do que feito e nós só estamos aqui para confirmar aquilo que de facto eles querem que nós confirmemos. Tomámos conhecimento no momento da situação de que a fusão era um facto consumado. Reunimos imediatamente o Conselho Geral no dia a seguir e tomámos uma posição. A primeira coisa que pedimos foi uma audiência com o senhor presidente de câmara, que nos recebesse. Fizemos uma comissão, que estará em actas que podem ver, uma comissão com pais, com todos os membros do concelho que quisessem ir. Portanto, toda a gente representada. E a directora entrou logo em contacto com a presidente de câmara que não tinha tempo para nos receber, nunca tinha tempo para nos receber. E entretanto as coisas estavam assim. O documento que foi feito para enviar para, eu agora não lhe posso precisar, penso que foi enviado para três sítios. Foi feito e enviado mas não teve nenhum feedback.

7 – Na sua opinião, quais foram essas razões fortes subjacentes à fusão?

– É assim, eu não sei, não lhe posso dizer com conhecimento das outras escolas porque efectivamente também não tenho contacto com outros colegas. Depois, também deixei de me interessar porque uma pessoa fica um bocado magoada, penso eu. É como se fosse ultrajada. Quer dizer, isto foi assim e é assim e não podemos fazer nada. Mas eu acho que no nosso caso foi a política, isto foi um facto político. Eu acho que isso está mais

que consumado. É assim, se a presidente de câmara tivesse recebido a nossa queixa, no fundo e tivesse entendido a nossa parte, ela poderia ter adiado o processo por mais tempo e podíamos não estar mega agrupados. Isso simplesmente aconteceu em muitas escolas,...

8 – Mas acha que foi essa a razão que digamos a nível de quem decide no nosso país, que essa pode ter sido a intenção, o objectivo subjacente?

– Eu no país não sei. Para se fazerem os mega agrupamentos no país? Eu penso que isso tem a ver com a economia, economia de recursos, economia a muitos níveis...penso eu, uma questão de economizar... E a câmara (risos) também...

9 – Pode indicar-nos que dinâmicas educativas existentes, ou a criar neste território, neste mega agrupamento, estiveram na base deste processo de agregação? O que é que se poderá entender com isto? Se na base deste processo houve razões de dinâmica territorial?

– Eu acho que não, no nosso caso não houve dinâmicas educativas na base do processo. Se vieram da sede do concelho perceberam que estamos distantes. Não é uma distância muito grande mas é uma distância que a população da sede de freguesia da EBI... (considera grande). Eu não sou de cá, portanto, posso falar. Não estou a puxar a brasa à minha sardinha. Estou cá há 8 anos. Estive cá antes de ficar efectiva e gosto muito de cá estar, não tenho nenhuma razão, gosto da população de cá. Esta população tenta nascer com ela própria, ter as suas características específicas, eles são completamente diferentes dos habitantes da sede do concelho. Para lhe dizer na sede do concelho a nível da câmara, no início do ano davam-nos um almoço ou um lanche, não era sempre igual e depois fazia-se um percurso pelas escolas do concelho. No início quando para cá vim fazia-se isso. Acho que era uma prática comum porque eu vim de outro concelho e também faziam isso. Portanto, não sei se em todo o país faziam isso, mas sei que nos juntávamo-nos na sede do concelho. Uma vez foi na escola secundária, outra vez foi no cinema, se calhar para não puxar a escola secundária como sendo mais importante do que as outras, a razão não sei. Era a nível de câmara e nós juntávamo-nos todos e íamos conhecer as escolas todas do concelho. E nessa altura, portanto, na altura que acontecia isso até havia uma proximidade. Nós apesar de pertencermos a um concelho que esteve sempre longe, estivemos sempre longe, nessa altura nós estávamos juntos. Éramos todos professores do concelho. E depois isso tudo acabou. Não sei porque razões. Essa “recepção aos professores”, era assim que se chamava e davam-nos uma prenda da câmara e umas coisas...Era uma coisa engraçada ao mesmo tempo...Unia, unia. Depois houve muitos anos e que não aconteceu isso. E isso talvez fosse um dos factos que no início juntava os professores. Não era as pessoas mas os professores. Portanto, nós, o corpo docente. Foi talvez essa a altura em que eu me senti mais próxima com os docentes da sede do concelho, do agrupamento da sede do concelho. Foi talvez nessa altura, porque antes e depois disso, de não haver essas comemorações, e esse tipo de abertura de ano lectivo, nós mantivemo-nos afastados da escola secundária. Não tínhamos nada. Havia umas jornadas pedagógicas mas não de cariz nem obrigatório e não eram aquelas coisas que nós gostássemos mesmo de ir. Porque há coisas que as pessoas vão porque gostam de ir...Aí está a proximidade. Mas não há, acho que não há nada que...

10 – Em termos de dinâmicas educativas que já existissem e que fossem para aplicar, ou no momento, ou com o objectivo do mega agrupamento, que tivesse esse objectivo?

– Não me parece...

11 – Como é que vê a sua acção concreta, enquanto Presidente do Conselho Geral? Como é que vê a sua acção no agrupamento fundido, neste processo de constituição do mega do agrupamento?

– É assim, eu se calhar fui...posso não ter sido a menos interventiva delas...Tudo aquilo que me foi pedido para fazer e que dependia de facto de mim, que eu tinha que fazer, eu tinha que estar à frente. Eu tinha de fazer andar. Até que eu achei que valia a pena, que as coisas andavam, eu fiz. Fiz porque entendi que estava a representar a escola e que representava os meus colegas. Depois quando o facto foi dado como consumado, achei que não. Eu fiquei um bocado decepcionada e a partir daí não faz sentido. Inicialmente preocupei-me e entrei em contacto com a presidente do Conselho Geral da ES. Agora, tenho alguns contactos só a nível...conheço-a do Conselho Geral, não de... Ela é minha colega, ela também é de Línguas mas não tínhamos, está a ver, o tal relacionamento afectivo que podia haver até por sermos professoras e por sermos do mesmo concelho, isso não havia. E aproximei-me dela por causa do Conselho Geral porque depois ela dinamizou, dinamizámos, mas ela é que estava à frente das coisas. Efectivamente é assim. Algumas actividades comuns com o agrupamento que depois também não tiveram muito sucesso, não sei qual é o feedback da parte dela... Será se calhar que as coisas correram muito bem... Bem esse já não será porque eu acho que as coisas não correram efectivamente muito bem...

12 – Perguntava-lhe qual é que tinha sido a sua acção?

P – Pronto e para lhe explicar isso, depois da fusão, não é que não me interesse. Ela manda-me os e-mails: “Então já receberam as candidaturas; então quando é que essas coisas...”. Se calhar às vezes ela até me pergunta porque é que eu não lhe faço mais perguntas. Mesmo aqui ninguém pergunta nada. As pessoas, eu acho que não é particular, não fui eu que assumi as coisas como um dado assumido. Acho que as coisas caíram assim e nós ficámos “é assim”.

13 – Já nos respondeu a esta pergunta mas vou colocá-la na mesma...Como é que foi confrontada com esta iniciativa?

– Pronto, foi como eu disse, foi de repente. Ouvei dizer, sabia à partida que havia alguma coisa que estava a acontecer mas sem ter sido contactada nem por escrito, para...podia ser, deveria ter sido provavelmente e deveria ter explicado aos meus parceiros o que é que se estava a passar mas não, as coisas caíram assim.

14 – Qual foi a sua capacidade de decisão neste processo, enquanto Presidente do Conselho Geral?

– (Risos) Essa é uma pergunta difícil. O que é que quer que eu lhe responda especificamente? Porque aí também posso. Eu se calhar eu posso responder...Capacidade de decisão? De deliberação de coisas?

a) – Neste processo de constituição do mega agrupamento, portanto, se teve alguma capacidade de decisão?

- Não, ninguém me perguntou nada. Ninguém me questionou nada, ninguém. Eu não fui vista nem achada. Não sei se a presidente do Conselho Geral da escola secundária terá tido porque ela pertence à câmara. Provavelmente...mas não sei... A mim ninguém me...Quem foi a essa reunião fui eu, e as duas ex-presidentes dos outros conselhos gerais. A da EB2.3 que não me conhecia. E também não penso que tivesse ficado interessada ou mais interessada em saber quem era, nem se eu tinha alguma coisa a dizer ou não... Foi assim, acho que ninguém se preocupou nada com isso.

15 – Como é que viu o processo de constituição do Conselho Geral Transitório do mega agrupamento, tendo em atenção estava nova realidade institucional? Como é que vê este processo de constituição do Conselho Geral Transitório?

– Para constituir listas as pessoas devem querer fazer parte da lista. Algumas são convidadas para fazer parte da lista. Eu fui convidada para fazer parte da lista A, que é da ex-presidente do Conselho Geral da ES, porque depois há sempre a facção. Há sempre as facções. Houve uma lista B que tinha professores aqui da nossa escola na lista A. Penso que há uma professora que é a professora aqui da biblioteca. Para dizer a verdade não me parece que tenha sido um processo muito transparente. (Risos) Mas a transparência também está na falta das pessoas não estarem totalmente esclarecidas quanto a poderem como... A sensação que dá é assim, eu disse logo que não queria fazer parte. Eu disse logo que não queria porque eu sabia que este é um processo demasiado democrático, agora. Do próximo Conselho Geral, já não direi isso, mas este sei que porque eu passei por e isto e eu sei que isto é muito trabalhoso. Cria muitos problemas pessoais, afectivos, aborrece-nos às vezes e eu não queria passar por isso. E disse à candidata da ES que não. Que não queria fazer parte. E sei que as listas foram constituídas. A professora candidata da ES tem mais professores da outra escola e aqui deste lado, lá está da lista B, formaram uma lista que tem alguns professores da outra escola. Penso que são dois e que depois tem professores deste agrupamento e os outros que não fazem parte da escola secundária. Eu nem sei explicar. Eu acho que na base está o facto de a escola secundária ser a escola sede, que isso justifica tudo. E eles terem já implementado um sistema, ao qual estão habituados. Era como se os outros chegassem cá e nós já tivéssemos o nosso processo e nós estaríamos mais à vontade. Sentir-nos-íamos mais à vontade, acho que tem a ver um pouco com isso. Agora, relativamente a ser claro, saber que há a constituição e que devem ser assim. Isso foi tudo explicado, isso também está no moodle, essas coisas aparecem.

16 – Quais as principais dificuldades que detectou no processo de constituição do Conselho Geral Transitório do mega agrupamento?

– No nosso, na realidade o que eu acho, é que nós somos todos professores, fazemos todos parte de um número de professores que faz parte de um mega agrupamento mas que não temos assim tantas afinidades para que se possa constituir uma lista para concorrer a esse órgão e que seja uma lista em que todas as pessoas estejam a lutar pela mesma coisa. Não me parece que seja o objectivo das pessoas todas que fazem parte da lista seja um objectivo claro, “Nós estamos aqui para isto”. Acho que algumas estão lá porque “Não te importas de fazer parte, falta-me uma pessoa?”. Penso que é um bocado isso. A motivação, o gozo de estar num órgão de direcção que acaba por decidir. Eu acho que estes mega agrupamentos têm, e as listas deste acho que justificam isso, as pessoas estão lá porque têm de estar e não porque tenham prazer em fazer parte de um órgão que dá trabalho, que é trabalhoso mas que tem que existir e devia existir como deve ser.

17 – O que é que pensa de não terem sido ouvidos os órgãos, neste processo de constituição dos mega agrupamentos, designadamente o Conselho Geral?

– Eu acho que eles não precisavam da nossa opinião. Quem formou, quem decidiu fazer o mega agrupamento nem sequer ponderou ouvir os conselhos gerais. Penso que não. O Conselho Geral também tem pessoas do exterior, ao ouvir-se o Conselho Geral não está só a ouvir-se o presidente do Conselho Geral, está-se a ouvir a representação da localidade...

a) – Mas como nos disse há bocadinho, portanto Conselho Geral não foi ouvido neste processo, certo?

P – Sim, não foi.

b) - E o que é que pensa disso, o Conselho Geral que era um órgão...

- Para a tomada de decisão, para depois se fazer o mega agrupamento em função das opiniões dos conselhos gerais ou não...

c) – A questão que se coloca é, o que é que pensa de não terem sido ouvidos órgãos, de uma forma geral, mas neste caso concreto o Conselho Geral neste processo de constituição do mega agrupamento?

P - Eu nunca pensei que não se desse valor ao Conselho Geral. Atenção eu não quero pensar que se está aqui a...

d) - Disse-nos à bocadinha, desculpe estar a interromper, que o Conselho Geral não foi ouvido. E o que é que pensa disto, de não ter sido ouvido?

– Acho que não interessava para quem já tinha decidido que ia haver mega agrupamento, não interessava ouvir a opinião do Conselho Geral. Não era importante. Mas não quero pensar que o Conselho Geral não era importante. Entende? Eu acho que um órgão como um Conselho Geral é um órgão muito importante numa escola e funciona. E aqui funcionou. Houve muitas decisões que foram tomadas e é importante o Conselho Geral. Agora, a quem decidiu que iam fazer os mega agrupamentos e que iam juntar a escola A, B e C, não interessava ouvir o Conselho Geral. Pura e simplesmente.

18 – O que é que pensa da intervenção dos outros órgãos, dos outros órgãos neste processo?

– Está referir-se à Direcção?

À Direcção, ao Conselho Pedagógico...

– Eu acho que se o Conselho Geral tinha um papel importante e tinha alguma palavra a dizer. Os directores também deviam ter sido esclarecidos, ter sido avisados, ter sido informados, nem que fosse de forma subtil, porque é muito mau.

19 – Para precisar um pouco mais a questão, quero perguntar-lhe o que é que pensa da intervenção neste processo desses órgãos?

– Aqui da nossa escola eu posso-lhe dizer que a nossa ex-directora, e falo mais dela porque ela é que estava mais em representação no Conselho Geral, os colegas da direcção também, mas mais ela, moveu tudo. Eu sei que ela fez também o possível e o impossível para que o mega agrupamento não fosse para a frente. Isso eu sei. Estou a dizer-lhe, já lhe contei que ela me telefonou. O documento elaborado foi um documento que foi visto, revisto, foi pensado e com tudo o que era importante que as outras pessoas saibam que nós queríamos. Não é estar à parte, nós já tínhamos sido agrupados mas queríamos manter o agrupamento que estava, que tínhamos como tínhamos. Tínhamos tido uma avaliação excelente, não sei se já teve informação disso e estávamos a trabalhar muito bem. Estávamos a trabalhar mesmo muito bem e eu sei que isso depende também muito do esforço da ex-directora, por assim dizer.

20 – Já tocámos na questão que lhe vou colocar, já aqui aflorou, mas só para a precisar. Quando e como airectora tomou posição sobre este processo?

– Para lhe dizer a verdade, eu penso que a Directora andou, tal como eu lhe disse no início, a pensar que se estava a passar uma coisa e estava a passar-se outra. E aí não tomou posição por assim dizer. Mas eu sei que ela recebeu muito bem, ela é que recebia as pessoas que vinham de fora da escola à escola. E que os recebeu e que lhes explicou sempre aquilo que ela achava. Agora, no processo do mega agrupamento eu acho que nós tomámos todos conhecimento, não em simultâneo porque foi ela que me comunicou quando eu fui, mas assim em cima da hora.

21 – E depois de ter tomado conhecimento como é que tomou posição sobre o processo?

– Ela foi sempre contra o mega agrupamento. A posição era que nós nos devíamos manter-nos como estávamos. Que essa era a nossa ideia.

a) – Portanto isso em termos da Directora. E o Conselho Pedagógico?

– O Conselho Pedagógico também tinha a posição da directora, que eu saiba. Eu não faço parte do pedagógico, como é óbvio, mas penso que o Conselho Pedagógico também tinha a mesma posição. Queríamos manter-nos tal como estávamos.

22 – Pode-nos descrever os conflitos de interesse que imagina?

– É assim...Descrever? Eu posso-lhe dizer sumariamente aquilo que eu entendo pelo que me está a perguntar. Se nós falarmos a nível da nossa escola, com outras escolas nós não tínhamos interesse nenhum em ficar agrupados. Porque nós estávamos a trabalhar muito bem e a desenvolver um trabalho muito bom e porque tínhamos tido uma avaliação de desempenho boa. Estávamos muito bem integrados com a comunidade, a trabalhar muito bem com a comunidade. Tudo o que vinha sendo feito já há uns anos, porque eu estou cá já há uns anos, posso falar que parece que tudo estava a caminhar muito bem. Portanto, eu acho que da nossa escola haver interesse em juntar-se em mega agrupamento? Não havia nenhum. Aquilo que eu ouço é que de ES sempre acharam que nós nos devíamos juntar a eles e ser subordinados a eles. “Subordinados” aqui pode ter uma dupla interpretação, mas aí poderá ter havido...isso é o que nós ouvimos. O que soa é que “a Escola Secundária tem poucos alunos, precisa de alunos. Os alunos se vierem da EBI para cá, nós já temos mais alunos”. São estas coisas que soam mas eu não lhe posso garantir de fonte segura. É o que se ouve.

23 - O que é que pensa dos órgãos, já falamos aqui de vários órgãos, que tinham sido constituídos há pouquíssimo tempo, há apenas um ano, terem sido destituídos?

– Sem aviso! Aquilo que eu perguntei à professora Presidente do Conselho Geral sedado na escola secundária, depois de saber que havia mega agrupamento, foi “então mas afinal então agora eu faço o quê? Eu sou o quê?” (risos). Poderiam, deveriam... Não se destitui um presidente, não estou a comparar nada, eu estou a ser um bocadinho irónica, mas não se destitui um presidente assim, penso eu. É uma falta de... Olhe é uma falta de tudo. Penso que não é só de consideração. É falta de algum chá. A gente diz: “Precisaram tanto do nosso trabalho para algumas coisas e depois olha...Então e agora eu sou o quê?” (risos). Porque também ninguém disse, é ou não é. As coisas terminaram assim. Nós concluímos de facto “se há mega agrupamento, se tem que haver eleições gerais para um Conselho Geral Transitório, não há 3

presidentes com certeza”. As coisas são assim. Depois, como a escola sede despoletou todo o processo, o mais natural era ser de lá. Se fosse a professora Presidente do Conselho Geral da escola secundária a dar andamento às coisas, tem lógica. Mas por acaso eu ainda me ri sobre isto porque achei engraçado: uma falta de educação ao mesmo tempo e é preciso ter lata. Constituir o Conselho Geral ou Transitório, ou este que está a ser constituído é uma grande responsabilidade. Eu entendo-o como uma grande responsabilidade. Acho que não andamos a brincar, que estamos a fazer coisas sérias. Estamos a trabalhar com o objectivo seguro de que sabemos o que queremos e depois de repente, é como se este órgão fosse pouco importante. Tanto faz haver como não haver.

24 – E portanto é aí enquadra a perspectiva de um órgão que estava, deste e não só, do Director, do Pedagógico, Conselho Geral, constituído há um ano?

- Há um ano. E acho que quando veio cá a avaliação e nós também estivemos reunidos...tínhamos estado reunidos antes de sabermos isto, repare a avaliação veio em Maio, constituíram-se equipas e recebemos as nossas colegas que vieram também entrevistar-nos a todos. Do Conselho Geral estava toda a gente presente e tivemos uma amena conversa e tudo a correr muito bem. Passado um mês, mês e pouco acontece isto... A pessoa fica assim a pensar "É assim". Para já não falar do Director que tem também consequências a nível monetário e os interesses e o trabalho que dá fazer um projecto para fazer uma candidatura a director. É óbvio que a professora ex-Directora da EBI aqui era a única a concorrer. Não encontramos nada que fosse contra e obviamente ela estaria eleita à partida, mas há sítios onde concorrem muitas pessoas. Um projecto de candidatura não é uma coisa simples de fazer para se brincar assim com isto.

25 – Como é que aprecia as implicações da fusão ao nível do funcionamento do agrupamento?

- O que eu acho é que assim está a correr mal. Ou mais ou menos bem porque as coisas todas se fazem... Aprende-se muito, a comunicação à distância, porque nós precisamos, por exemplo, de um assunto resolvido e contactamos com a CAP. Depois as coisas não são resolvidas no momento e depois arrastam-se e há processos que não se devem arrastar. Eu acho que a distância aqui prejudica muito isso. E também prejudica o facto de nós não trabalharmos o objectivo. O objectivo para o qual as pessoas andam a trabalhar. Nós tínhamos muitas actividades e continuamos a ter muitas actividades, mas o que é certo é que não há, como é que eu hei-de dizer, falta o elemento agregador. Nós fazíamos tudo com aquele objectivo e agora fazemos com o objectivo mas parece que está à distância. Não está ali. Que não é vista assim, que não é analisada. Consegue entender? Portanto, aquilo que nós queremos mesmo e fazemos com muito gosto, mas parece que não é visível no momento. E eu acho que isso tem algumas implicâncias ou está a ter. E eu acho que se vai ver a longo prazo. Está a ver-se agora e a continuar assim, não sei o que vem agora com este Director, com os projectos do Director que vem aí, não sei como é que as coisas vão ficar. Eu penso que essa distância que há entre a nossa escola, ex-agrupamento e o agrupamento, acho que isso vai manter-se.

26 – Disse-me nesta questão que havia inconvenientes, esse inconveniente pelo menos. Vê alguma vantagem nesta fusão a nível de funcionamento?

- (...) Não. Se vejo uma vantagem, não.

27 – Como é que está a ver a comunicação entre a escola sede do agrupamento e os restantes estabelecimentos de ensino, considerando esta nova realidade institucional?

- Eu só consigo falar desta escola. Das outras eu também não tenho...Sei do que se passa mas não de estar lá. As coisas não são momentâneas. Acontecem com o espaço que eu referi, com a distância e com o tempo mas eu penso que também aí não sei se haverá responsabilidade de quem está na outra escola, da CAP. Eu penso que não tem só a ver com isso. Nós estamos habituados a trabalhar de forma autónoma, fomos muito tempo autónomos e há muitas coisas que nós decidíamos e que pudemos decidir sem termos que ter o aval de outra pessoa, porque nós sabemos como é que as coisas funcionam. Mas essas coisas só são certas se forem provadas por alguém, ou se alguém... E isso é que está distante da nossa realidade. É um bocado isso que acontece.

28 – Como avalia a continuidade das práticas que vinham sendo desenvolvidas, em parceria e articulação com outros parceiros sociais, em cada um dos agrupamentos?

- Aqui neste ex-agrupamento, se nós falarmos do ensino articulado de música, por exemplo, eu penso que isso está acontecer normalmente, naturalmente. Com outros parceiros eu já nem posso dizer, porque eu acho que as coisas foram um bocado alteradas. Nem lhe sei dizer concretamente. Por exemplo, eu sei que nós tínhamos com a Casa do Teatro um acordo, sempre que havia uma representação que implicasse mais pessoas, uma audiência maior, nós fazíamos lá. E que eu saiba este ano nada aconteceu na Casa do Teatro.

a) A questão mais concreta é como avalia a continuidade, portanto se as práticas designadamente

- Se têm tido continuidade? A música eu sei que sim. As outras acho que não, não sei. Não sei, se calhar estou a ser um bocadinho injusta porque relativamente ao pavilhão onde os miúdos praticam a ginástica, educação física e as piscinas, a câmara continua a levar os meninos lá cima. Eles continuam a vir cá baixo como era antes, penso eu, nos mesmos moldes. Isso é uma prática que também continua. Se calhar haverá outras coisas menores...

29 –Acha que a implementação deste modelo organizacional do mega agrupamento, se poderá vir a reflectir na relação entre a escola e a comunidade?

- (Risos) O ano passado havia pais que diziam assim no Conselho Geral, que têm filhos cá e que este ano estão no 8º e para o ano estarão no 9ºano, e diziam assim: “Se a escola fechar eu tiro já daqui a minha filha”. Porque a ideia era “Vamos fundir-nos e esta escola vai acabar”. Que é um pouco aquilo que nós temos em mente. Parece que é esse o nosso...como é que eu hei-de dizer o papão (risos), se a escola fecha. E os pais diziam logo isso. Portanto, eu acho que este mega agrupamento não é para esta escola. Não augura grande fim, a continuarem as coisas a desenvolver-se como têm continuado. A escola está a funcionar perfeitamente, eu não lhe digo que não haverá a nível do tal contacto, das decisões. Os processos de secretaria, nós precisamos de uma coisa e temos que estar à espera ou temos que ir lá. Burocracias mas as coisas funcionam muito porque os professores estão habituados a trabalhar aqui e a fazer as coisas e não pararam por causa disso... E não sei se isso continuará sempre assim. Isso é que eu não sei.

- **Muito obrigado pela sua disponibilidade e contributo.**

Entrevista 5 – Anterior e actual Coordenadora do Departamento de Línguas
E5-CDL

1 – Qual é o cargo que ocupa neste momento?

- Sou coordenadora do Departamento de Línguas do mega agrupamento com sede na ES.

2 – E qual o cargo que ocupou no agrupamento que foi agregado?

– Portanto eu fui muitas vezes Coordenadora. Antes de haver a questão dos Coordenadores era Delegada de grupo. Para além disso durante 20 anos coordenei o clube de jornalismo da escola.

3 – Como é que viu o processo de fusão dos agrupamentos?

– Quando se começou a falar de fusão de agrupamentos o nosso primeiro receio enquanto Escola Secundária era se nós seríamos agrupados pelo sistema. Na altura ficamos depois muito satisfeitos porque isso não aconteceu e fomos observando a criação dos agrupamentos que se criaram. O sedeadado na EBI e o sedeadado na ES. Nas palavras dos próprios colegas desses agrupamentos foi um processo, como toda a gente em todas as situações, que tiveram que se ir habituando a gerir. Portanto, para eles a fusão em mega agrupamento não tem sido tão complicada ao nível das práticas como para nós que não temos a mínima experiência de base. De qualquer modo, a nossa sensibilidade aqui na escola foi sempre enquanto pudéssemos evitar, evitaríamos ao máximo. Era uma realidade com a qual nós não nos revíamos. Por um lado, porque enquanto ensino secundário nós temos, e isso penso que é o grande motivo, enquanto ensino secundário nós temos práticas, temos objectivos, temos áreas de funcionamento que são completamente diferentes daquilo que se exige de um 1º até um 3º ciclo. E isso cria dinâmicas completamente distintas que geram logo complicação. E coisas tão práticas como a diferente duração dos tempos lectivos. Um currículo no secundário quer queiramos quer não, sobretudo nas disciplinas que são sujeitas a exame final está limitado pela determinação do cumprimento de um programa para a prestação de um exame final, enquanto que até ao 3º ciclo a prática é muito mais de o aluno adquirir competências. Vai fazendo as suas coisas – e infelizmente vai fazendo os mínimos – até conseguir escapar e sobreviver ao sistemas e depois logo se vê. E o secundário já não se compadece com essas coisas. Isso nós sentimos sempre que ia ser problemático. Já sentimos que era problemático. Nós sempre tivemos 3º ciclo e secundário aqui na escola e portanto vimos que havia algumas dificuldades em coordenar quando as coisas se começaram a tornar muito distintas. Coordenar as exigências e objectivos do 3º ciclo e os do secundário. Isso iria certamente aumentar com a criação de uma estrutura de agrupamento. Portanto, nós fomos sempre tentando evitar. O ano passado perante a inevitabilidade que em 15 dias choveu em cima, como que se costuma dizer, num curto prazo de tempo, a primeira reacção foi literalmente estado de choque. Houve colegas que quase (risos) que choraram com a situação. Penso que posso dizer que ninguém gostou. Nós já fazíamos algum trabalho, nos últimos dois anos, nalguma procura de coordenação vertical do currículo com algumas acções de formação, com alguma tentativa de trazer os mais novos aqui sobretudo até às práticas dinamizadas, ou projectos dinamizados pela biblioteca escolar. Portanto, já havia algumas tentativas de nos aproximarmos e fazer alguma coordenação, alguma articulação vertical em termos do currículo e em termos das práticas. Mas eram coisas dinamizadas por “moto próprio”. Portanto, tinham essa grande vantagem em termos de apetência pela questão. A oposição gera sempre tensão quando não fricção. Nós temos tentado ao máximo evitar a fricção mas não há situações ideais. Portanto, ela existe. Também acho que quando colocados perante a inevitabilidade da situação e passada a primeira onda de choque, foi literalmente inevitável, portanto, temos que o gerir, o que é que vamos fazer? E o início do ano foi confuso mas não tivemos, nem no início do ano nem agora aqui na escola, não tivemos situações explícitas de conflito ou de ruptura com qualquer uma das instituições. Também porque temos uma gestão de alguma forma muito baseada num “laiser-faire, laiser-passer” e portanto tentar levar as coisas com alguma calma. Às vezes pode ser com menos capacidade técnica mas com mais capacidade humana de gerir a questão, embora haja claramente neste momento vários candidatos ao cargo de director, o que significa que não há uma unanimidade pressuposta.

4 – Mas uma unanimidade é sempre difícil de conseguir...

– Sim, e pode também não ser desejável.

5 – Na sua opinião quais foram as razões subjacentes à fusão dos agrupamentos?

– O que eu penso, acho que é o que a maioria das pessoas pensa, foi a questão económica, claro. A questão económica teve um enorme peso. Mas eu penso que também, quero dar esse crédito ao Ministério, e não pôr-

me apenas do lado da oposição e do “bate o pé”, porque eu acredito que há gente a fazer alguma investigação lá dentro e portanto a pensar com racionalidade e inteligência, e com sensatez... Eu penso que também...

a) - Até porque também a lógica económica pode ser importante, se não prejudicar...

P – Exactamente se não prejudicar o funcionamento das coisas, quanto mais se racionalizarem as coisas melhor.

6 – Exactamente eu só estou a dizer isto porque às vezes há aquela ideia que uma medida economicista tem que ser sempre má. Pode ser obviamente, mas pode não ser.

– Exacto. Eu penso também que pode ter havido alguma preocupação... Para mim hoje é óbvio que o sistema tal como está não funciona. O sistema em termos legal, o pressuposto do que deve ser o ensino, tal como está hoje não funciona. E para mim isso é um ponto final, até de alguma (risos) ruptura de desenvolvimento. Mas acho que houve alguma sensação que era preciso mexer e que era preciso tentar criar alguma alternativa. Se ela foi a melhor ou não, acho que ainda não temos tempo para em termos históricos processar esse dado. Agora tenho muito receio da perspectiva da escola empresa. Não concordo de maneira nenhuma com ela e acho que os muitos exemplos que nos vêm dos Estados Unidos são os piores que vêm e nós vamos de cabeça, porque por um lado há uma hegemonia saxónica e por outro lado há o deslumbramento empresarial.

7 – Pode indicar-nos que dinâmicas educativas existentes, ou que possam vir a existir ou possam vir a ser criadas no território que é marcado pelo mega agrupamento, estiveram ou que possam vir a estar na base da agregação destes agrupamentos, que deram origem ao início do mega agrupamento?

– Portanto que dinâmicas estiveram na base?

a) – É uma pergunta um bocadinho complicada. A nossa ideia é perceber se para chegar a este mega agrupamento existiam algumas dinâmicas, ou se por ventura se pensou criar dinâmicas que a possam justificar ou que a possam legitimar ou que a possam enquadrar a constituição do mega agrupamento?

– Em relação à primeira parte da pergunta, portanto se já existiam algumas dinâmicas, eu não sei se concretamente, abertamente ou explicitamente haveria alguma movimentação. Nomeadamente em termos autárquicos, Conselhos Locais de Educação, a esse nível. Mas havia uma preocupação que já era clara, não só neste concelho mas em todos os outros, que a gestão que compete às câmaras, que compete às autarquias ou parte da gestão que compete às autarquias na educação é passada para as autarquias. Portanto, quanto mais eles conseguirem racionalizar recursos, também melhor para eles. Portanto, deixar as escolas centralizar os alunos em determinados espaços, ter menos edifícios para promover manutenções, ser mais fácil a deslocação de alunos a determinadas actividades externas, ao espaço base, claro que isso tudo são pontos a ter em cima da mesa. Portanto, havia essa preocupação. Havia alguma noção por parte da autarquia que talvez fosse positivo criar os centros educativos com base nesses recursos económicos penso que na sua maioria. Se calhar havia uma sensibilidade favorável ao nível da autarquia para perceber ou para caminhar nessa linha. Essa não era de certeza a sensibilidade dos pais, encarregados de educação e das pessoas das outras freguesias e localidades, porque aí eles respondem muito mais com o que são os interesses próprios da micro localidade e da meia dúzia que eventualmente pode frequentar aquele espaço. Agora, após o processo se ter desencadeado, eu penso que toda a gente se reflectir um bocado é capaz de ter a noção de que uma maior proximidade entre todos os intervenientes educativos do concelho pode promover uma melhor gestão global do concelho, mesmo que muito ténue, mesmo que pouco visível ou que só se reflecta daqui a uma geração. Só a maior interacção entre todos os professores do concelho, logo isso à partida, só isso afasta alguns fantasmas e também promove o desaparecimento de algumas rivalidades, de algumas clivagens e de alguns relacionamentos de culpas para os ciclos anteriores. Tudo isso será positivo. Agora em termos do funcionamento concreto, as pessoas continuam com muitas dúvidas porque se a maior comunicação e maior interacção entre os diversos agentes é desejável e poderá ser frutuosa, a concretização prática no terreno, no quotidiano dessas possibilidades é muito complicada. Nós tivemos um exemplo no início do ano, até por uma questão de legitimar o estado das coisas, foi feita a reunião de abertura do ano lectivo com os 250 ou 300 professores do concelho e foi feito... Simbolicamente o director, o presidente da CAP não quis fazer no espaço do cine-teatro que nós utilizamos muitas vezes para algumas actividades de maior envergadura, mas foi feito no pavilhão desportivo. E esta reunião não correu bem. Foi uma perda de figura de direcção, uma dispersão imensa das diversas tendências e das áreas. E depois também não correu bem o episódio que se seguiu, que foi uma primeira reunião com todos os professores de cada departamento. Ora, pronto, o meu departamento só aqui na escola tem 30 professores, mais uma dúzia que venha de uma das outras escolas, mais outra dúzia, isto traduz-se em quase 50 a 60 professores (risos). Não há nenhuma reunião eficaz para fazer qualquer trabalho prático com 50 ou 60 pessoas. Portanto, isso tem sido uma das dificuldades, tanto que se optou sempre a partir daí por se funcionar no sistema de escadinha. Portanto nós, os quatro coordenadores, vamos ao pedagógico, na semana seguinte reunimos... De início era cada coordenador com os seus dois subcoordenadores de cada escola. Portanto, reunia um mais quatro. Entretanto começámos a ver que depois, lá está, as sensibilidades, como é que chegavam as coisas. Cada um de nós, dos quatro coordenadores tem a sua cabeça (risos), não é verdade? Cada um de nós achava a informação de uma maneira e vai reproduzi-la de outra... E depois nas outras – eu detesto esta expressão mas pronto – nas outras unidades orgânicas, isto parece uma fábrica se salsichas mas pronto (risos), iriam receber informação e depois referiam: “Ah, mas o meu coordenador não diz isso”; “Ah mas eu tenho outra

informação”. Portanto, nós caímos nessa a primeira vez. À segunda já resolvemos que o melhor era os 4 coordenadores reunirem conjuntamente com os subcoordenadores das unidades orgânicas. Assim, pelo menos a informação que passava, passava igual para todos e tentava eliminar já um pouco esta questão. Mas mesmo assim... Agora a última foi tão visível quanto isto (risos): um subcoordenador chegar à última reunião que fizemos e dizer assim “Mas porque é que eu tenho aqui um papel com umas informações do Conselho Pedagógico e aqui a colega que está ao meu lado tem um outro papel diferente sobre essas mesmas informações?”. Porque cada coordenador vinha do Pedagógico fazia as suas informações, lançava para a plataforma e mandava para os seus. Desta vez, já estivemos todos (risos) a fazer só um documento para depois mandar o mesmo documento para todos. Mas isto são práticas, são coisas que têm que se ir afinando e isso cria situações de muita sensibilidade. E depois em termos sociais, para mim isto é evidente, sempre houve um grande sentimento subterrâneo ou sub-reptício de algum de que a secundária teria algum menosprezo em relação aos outros ciclos. Eu não sei se é verdade ter algum menosprezo, agora o que eu disse sempre é que há um sentimento que até ao 3º ciclo se pode trabalhar com os alunos de uma maneira e daí para a frente tem de ser uma maneira completamente diferente. E isso cria de facto tensões e fricções porque pronto não é eles chegarem cá e nós dizermos que eles não sabem nada. Mas é eles chegarem cá e nós dizermos que não foram preparados para aquilo que agora tem que ser prestado...

8 – Já nos falou muito das dificuldades, mas acha que não existiram outras dificuldades? Tanto quanto percebi a dificuldade maior é de comunicação...

- A questão da comunicação é complexa porque ainda não há práticas. Não se sabe por exemplo se a informação foi para o Conselho Pedagógico. A informação que foi para o Pedagógico é passada aos coordenadores. Os coordenadores transmitem essa informação aos subcoordenadores. Pronto, mas chega-se ao ridículo de que o presidente da CAP e o presidente do Pedagógico, que é a mesma pessoa, que transmite informação aos coordenadores, e ela chega à escola via coordenadores, mas depois acaba por não chegar pela CAP aos coordenadores de estabelecimento. Ou seja, os outros coordenadores dos outros estabelecimentos muitas vezes obtêm informação por baixo, pelos subcoordenadores, o que é obviamente um motivo de fricção e obviamente um motivo de dificuldade da posição.

a) – Mas consegue identificar mais algumas dificuldades?

– Há dificuldades de liderança óbvias que são inevitáveis. Há claramente. O ciclo tem, quando eu falo em ciclo é a EB2.3, tem tido alguma rotação na gestão ao longo dos anos, embora também tenha tido períodos de grande longevidade da mesma pessoa na gestão. Estou a lembrar-me pelo menos de duas. Mas a escola EBI tem tido sempre a mesma pessoa desde praticamente a sua abertura ou pelo menos durante um longo período de tempo. É uma pessoa que nós chamamos uma pessoa “carreirista”. Uma pessoa completamente decidida a ser gestora do processo. Aqui na escola nós temos uma situação. Primeiro é que eu conheço melhor, que existe desde o ano lectivo de 84/85, e isto porque no ano lectivo de 84/85, ainda no edifício antigo, a escola passou por um momento muito turbulento em termos de credibilidade de gestão e a figura do actual presidente da CAP acaba por liderar um bocado a alternativa e a criação dos novos Conselhos Directivos, que era o que havia na altura. E depois enquanto os seus membros se foram mudando ele foi-se mantendo e a dada altura começou-se a ter a percepção de que não sendo muitas vezes a situação perfeita, era muitas vezes um mal menor. Porque o nosso presidente da CAP além de conhecer muito bem o terreno, ele não é do conelho, é das ilhas mas está cá há muitos anos e conhece muito bem o terreno, conhece muito bem as pessoas. É uma pessoa com uma grande capacidade de gerir relações humanas mas não é uma pessoa de acção técnica, prática e orgânica fina de todas as questões. Não é um burocrata, ou seja, não é um gestor técnico, será um gestor de relações. Claro que isso hoje dia começa a ter... E além do mais ele está à beira da reforma. Passaram-se quase 30 anos e portanto, só que, pronto nós temos o processo a decorrer vamos ver como é que...

9 – Como é que vê a acção do seu departamento no processo de constituição do mega agrupamento?

– (Risos) O meu departamento... Eu acho que o meu departamento teve um momento muito difícil que foi quando se criaram as primeiras junções de departamento. Na altura ainda se conseguiu que o Português ficasse para um lado e o Francês foi ligado ao Inglês. Portanto, às línguas estrangeiras, que foi dramático. Quer dizer, não nos batemos mas foi uma situação...Eu na altura era presidente do Conselho Pedagógico, portanto isso foi entre 1999 e 2002, quando foi essa alteração toda. Eu era presidente do Conselho Pedagógico e fiquei como coordenadora do departamento de línguas estrangeiras. Foi muito difícil manter uma harmonia entre o Francês e o Inglês, não só porque o Inglês está muito bem sozinho na sua vida. Os professores de Inglês funcionam de uma maneira muito independente, muito autónoma e requerem pouco trabalho de grupo porque neste momento também já se conhecem muito aqui na casa. Portanto, têm toda a confiança no trabalho uns dos outros e as coisas rodam. Mas o Francês, a maior parte eram professores de Francês/Português e ao verem-se a perder o Português e ligados ao Francês, foi um processo muito complicado, de antagonismo, tanto em relação ao Inglês porque simultaneamente com a reformulação do currículo o Francês perdeu horas, nomeadamente no 3º ciclo perdeu horas, logo horas porque os alunos podiam escolher uma língua ou outra e portanto aí perdeu logo horas. E depois no secundário foi perdendo cada vez mais expressão. Aí foram três anos muito complicados. Depois, o pessoal acaba por ser habituar à inevitabilidade. Quando o Português vem juntar-se foi um pouco mais do mesmo, já foi mais calmo o processo. Eu penso que nós em relação aos outros departamentos temos a vantagem de ser todos de Línguas, enquanto

que os outros, os das expressões têm coisas do Ensino Especial, às Artes ou à Educação Física e mesmo os da Ciências Sociais e Humanas têm uma Geografia que é muito técnica ligada a uma Filosofia (Risos) que criam dinâmicas, processos completamente diferentes... Nós em termos do departamento de Línguas acabamos por falar todos a mesma língua – literalmente (risos). E isso acaba por funcionar melhor.

10 - Não houve propriamente conflitos agora com a criação ou dentro do mega agrupamento?

– Dentro do mega agrupamento foi...não. Nós tentamos com as outras duas unidades desenvolver inclusivamente algumas actividades que englobassem as escolas todas, para promover precisamente alguma harmonização do processo. Claro que o Português terá sempre as suas particularidades como é óbvio, porque é uma disciplina fechada mas tem conseguido mais ou menos relacionar-se...

a) - Há pelo menos desde logo uma coisa que é evidente, havia outros Coordenadores, vocês deviam ser mais que dois Coordenadores.

– Ah! Portanto nós tínhamos mais dois coordenadores. No caso aqui do nosso departamento a situação não foi muito complicada, no que diz respeito aos Francês e ao Português. Primeiro vou voltar atrás: quando foi o tal momento em 1999/2002, e portanto ficou o Inglês com o Francês, aí foi claramente o contar os votos para ver se o coordenador que ia ser eleito era de Inglês ou de Francês. Fui eleita claramente com os votos todos do Inglês e mais dois do Francês que foram considerados residentes. Portanto, queriam um de Inglês, eu sou a primeira do grupo, que infelizmente a colega que estava à minha frente faleceu em 2000. Portanto, acabou por ser natural. Sempre com o argumento de que quando acabasse esse, o próximo coordenador seria do Francês, e é assim. Mas lá está o primeiro tanto podia ser do Francês ou do Inglês e houve aquela pressão. Portanto, ali foi um bocado tenso a situação. Depois, os anos evoluíram, entretanto houve outras coisas e quando chegamos quase mesmo a esta fase, um ano antes de começarmos este processo de... Nós tínhamos uma coordenadora de Línguas, eu penso que é isto, uma coordenadora do departamento de línguas...que era só de Francês/Inglês, que era uma colega de Inglês. E era uma colega mais nova e que gostava, muito empenhada e muito competente no seu trabalho, mas que gostava realmente do que estava a fazer, enquanto, por exemplo, eu já estava era farta daquilo tudo. Já tinha passado por quase todos os cargos da escola e uma pessoa começa a querer é direccionar-se para outras coisas, nomeadamente os alunos, o trabalho especificamente com os alunos. Resultado, ela estava muito satisfeita e coitada foi literalmente apanhada pelo processo da junção dos agrupamentos, só em quatro agrupamentos, é a fase da obrigatoriedade dos 4 agrupamentos. E aí ela acabou só por estar um ano num cargo que ela devia ter desempenhado durante 3 anos. Ela ficou – passo a expressão - ‘ressabiada’ e aquele primeiro foi: “Pois era para fazer isto mas pronto agora já não”. Houve essa sensação. Em relação depois à eleição, que já não foi eleição foi nomeação pela gestão e assim, de alguma maneira acabou por ser mais calma, porque primeiro foi nomeada por cima, portanto não havia por onde contestar, depois havia um bocado a noção de que seria natural os mais antigos só podiam ser estipulados, portanto muitas vezes foi a inevitabilidade. No meu caso eram 4 estipulados no grupo, mas uma já estava na gestão e não podia, outra estava na formação e depois podia ficar entre uma e outra, mas nem eu nem ela queríamos, portanto, tinha que ser alguma...

b) – Mas reconhece que em determinados departamentos essa questão...

– Sim, há uma maior luta pelo poder e mais explícita e um maior interesse no cargo...

c) - //No cargo e até porque neste caso põe-se a questão de representar a escola?

– Eu penso que as pessoas não estão tão interessadas em representar a escola. Há aqui claramente algumas pessoas que gostam declaradamente da gestão, do cargo dessa gestão. E há situações em que de facto é mais complicado. O nosso acabou por ser... E temos conseguido trabalhar com as subcoordenadoras, mesmo no ano antes de ser obrigatório fazer a junção do departamento de Línguas, que nos juntámos ao Português, eu e a coordenadora de Português logo a partir da segunda reunião do ano começámos a fazer as reuniões todas juntas, já num processo preparatório e temos conseguido trabalhar bem em conjunto – o Francês, o Português e o Inglês...

11 – Aqui a razão da questão tem mais a ver com o facto das pessoas se sentirem às vezes mais presas ao espaço físico que as marca. A ideia que nós temos normalmente de pertença de um espaço determinado...

- Sim, eu aí penso que nós tivemos muita sorte porque nós não mudámos. Agora os colegas que vieram da escola EB 2.3, eu acredito que para eles este ano o processo, embora alguns já tenham sido cá professores, mas eu acredito que para eles o processo tenha sido difícil.

a) – Mas onde que se vocês reúnem?

– Sempre aqui. O que se assumiu é que a escola sede é a escola sede. Então as reuniões são na escola sede...

b) – Em alguns casos também se coloca a rotatividade...

– A rotatividade...Aqui a gestão é da escola sede, pronto.

12 – Já nos falou um pouco sobre isso mas eu gostava de a ouvir mais, que há casos em que é relevante. Como é que aprecia as implicações da fusão, ao nível do funcionamento do departamento, considerando as vantagens e as inconveniências desta fusão, ao nível do funcionamento do agrupamento? Já falou obviamente ao nível da comunicação... Se tivesse que fazer um balanço em termos de vantagens e desvantagens como é que o via?

– Em termos de balanço eu penso que para já é muito prematura a experiência. Penso que será interessante ao nível do podermos começar a aferir normas, matrizes, os próprios manuais escolares vão passar a ser só um para todo o agrupamento. Portanto, a esse nível eu acho que vai trazer vantagens porque vamos todos poder começar a funcionar pela mesma bitola. Agora penso que vai ser sempre difícil gerir um conjunto vasto de professores com dinâmicas muito particulares porque a própria profissão o permite. Dentro de uma sala é o docente que gere e tem uma grande autonomia de gestão e portanto isso reflecte-se na sua própria... E quanto mais anos vai tendo e quanto maior é a prática, maior é a autonomia que vai tendo para gerir as coisas como quer. Depois também há todos aqueles factores sociais que têm a ver com a idade, que a dada altura cada um vai tendo outras abordagens. Uma das vantagens é a introdução de gente nova porque nos vai trazendo outras ideias, outros métodos, outras coisas... Também pode ser uma desvantagem na medida em que, mas isso já tem a ver com uma avaliação do sistema cultural, mais global e de ensino, que é o tipo de educação que se pressupõe hoje e aí é muito mais complicado (risos).

13 - Qual é a sua opinião, por exemplo, acerca da articulação entre os docentes do seu departamento relativamente à situação anterior? Aqui a ideia é que, tendo em consideração a realidade anterior? Neste caso era uma escola secundária

- Anteriormente mesmo aos agrupamentos?

a) - Portanto relativamente à situação anterior e tendo em consideração a situação que está e que se projecta, como é que a articulação entre os docentes dentro do departamento?

– Bem, ela vai ter que ser intensificada. Vai ter que ser mais aferida. Vai ter que ser cada vez mais permeável em termos de comunicação e da gestão do processo. Mas eu continuo a defender que, mas pronto é a minha perspectiva, eu continuo a defender que o ensino secundário é, mesmo que o ensino obrigatório vá até ao 12º ano, muito diferente do ensino mais generalista dado até ao 9º ano. Porque a partir do secundário há a responsabilidade dos alunos estarem a fazer as primeiras opções do futuro académico / profissional, e esse processo de acompanhamento é muito específico, é muito pouco trabalhado, não há grande preocupação sobre isso e daí eu pensar que muitos dos problemas que nós estamos a ter com os alunos a fazer o 12º ano, de chegarem ao fim e voltarem para trás, não tem só a ver com a imaturidade ou com a falta de orientação profissional, que nós temos na escola orientação vocacional. Há uma série de anos em parceria com a autarquia. Tem a ver com muito pouca capacidade de um acompanhamento muito específico, muito ao nível de um trabalho já de secundário que prepare os alunos para o patamar seguinte, quer da vida activa, quer do prosseguimento de estudos. Mas que tenham uma coisa que tenha um enfoque muito maior. Funcionar em que moldes? Não sei muito bem dizer quais deveriam ser, mas sinto isso. Os alunos precisam de ser acompanhados para crescer a um determinado nível, que não é obviamente nada do que se pede até ao 3º ciclo.

b) – Até pode ser que com essa fusão se contamine mais o processo do 3º ciclo...

– A coisa que vai acontecer é que os pequeninos vão começar a crescer mais depressa. Nós já sentimos uma grande diferença e isso era claro entre os alunos que faziam o 3º ciclo aqui e os alunos que vinham com o 3º ciclo feito nos dois agrupamentos, porque eles aqui são puxados pelos exemplos dos de cima e os de lá estão ligados aos exemplos dos mais pequeninos. E eu penso que nos outros agrupamentos, tenho essas sensibilidades não sei se sim ou se não, haveria uma grande preocupação em termos do bem-estar e da harmonização dos pequeninos, que eram os mais indefesos dentro do sistema ao qual estavam a chegar, do que propriamente com os do 3º ciclo que se pensa que já estão mais dentro das regras e nesse ano também vão para outra escola. E esses alunos chegavam com mais deficiências em termos académicos, também por uma outra questão, essa sim de grande rivalidade e de grande fricção entre as escolas, para aqui para a escola, do 2º para o 3º ciclo. Vinham sempre as turmas que eles lá não queriam (risos), e isso cria situações, mas mesmo assim, quando os nossos alunos chegam ao 12º ano, nós sabemos e temos claramente a percepção quais são os alunos que vêm aqui do nosso 3º ciclo e os que vêm das outras escolas.

14 – A nova configuração institucional tem implicações na qualidade pedagógica oferecida pelas escolas? O que é que pensa desta questão?

– Eu acho que tem e que vai ter porque se passou de um projecto educativo nacional, de uma política nacional assente, mas isto é claramente a minha posição crítica, passou de uma posição que era apesar de tudo, de todas as dificuldades e vicissitudes, era um projecto pedagógico e passou-se para um projecto administrativo.

15 – E os mega agrupamentos entram nesse processo como reforço ou como uma coisa que não tem nada a ver com a alteração da própria orgânica que se tinha começado há um ano atrás, com o modelo de gestão...acha que a constituição do mega agrupamento reforçou?

– Não é reforçar. A nova estrutura de todos os órgãos, desde o Conselho Geral até ao perfil do director... Basta dar o seguinte exemplo, quando foi a eleição agora do Conselho Geral Provisório, a eleição foi feita pelo método de Hondt e isso introduz logo estrutura muito politizada. Não estou a dizer politizada em termos partidários mas de politização do sistema. E a escolha do director, está bem que é com base num projecto, mas é o projecto que conseguir literalmente vencer e angariar mais votos dentro daquela composição.

a) – Mas em termos da qualidade pedagógica, com a fusão dos agrupamentos vê vantagens, vê inconvenientes?

– Eu penso que tem vantagens nas articulações do currículo. Pronto, basicamente a esse nível e portanto ao nível da gestão a própria comunicação entre os diversos organismos, se, se conseguir ultrapassar os problemas de comunicação. Essa é uma das coisas que nós temos como prioridade é o gabinete da gestão da comunicação e da promoção da comunicação. Penso que terá vantagens, lá está. Se nós nos conseguirmos harmonizar em termos do mega agrupamento, todas as áreas nevrálgicas que têm a ver com as didácticas, que têm a ver com o conjunto de actividades, que tem a ver com um conjunto de harmonização de pressupostos daquilo que é o projecto educativo do próprio agrupamento, claro que tem vantagens. É sempre mais vantajoso ter uma unidade global que consiga funcionar harmoniosamente que ter várias unidades dispersas, cada uma para o seu lado, a pensar da sua maneira. Agora até que ponto é que essa harmonização é possível...

16 – Vamos a um ponto nevrálgico, no fundo o ponto que é o ensino/aprendizagem. Acha que vai haver alterações a nível do processo de ensino – aprendizagem?

– Espero não ter que passar por isso...ou pelos menos eu espero que aqueles que são os meus mais subterrâneos receios não venham à superfície. Espero que enquanto tenha de trabalhar, que eu não tenha que assistir a uma coisa que a gestão do currículo feita em função dos interesses particulares de um determinado director de escola e das suas cedências a determinados projectos autárquicos ou a ligações políticas verticais... Eu espero que não ter de assistir a isso...

a) – Mas porque é que receia isso?

– Porque aquilo a que eu assisto hoje em dia é que o conceito de ensino, no seu sentido mais vasto e mais nobre se perdeu completamente. Hoje nós estamos a produzir claramente (...) papéis, certificados...

17 – Então e face a isso, como é que vê o futuro dessa nova organização que são os mega agrupamentos em termos do que é o fundamental, que é a qualificação das pessoas?

– Aqui há umas semanas atrás eu li uma expressão na Internet dos ‘escravos da Europa’. É uma expressão que há anos eu ando a usar aqui dentro, a dizer aos miúdos que se não tiverem cuidado vamos ser os novos escravos da Europa. Porque os miúdos estão a ser claramente enganados com este processo, porque isto permite uma enorme facilidade de sobreviver a todo um sistema de ensino durante 12 anos. Nem estou a falar de 9, mesmo com 12 anos. E essa sobrevivência dá-lhe a ilusão ingénua que o processo vai ser sempre assim e é isso que é o grande problema... Não digo só o grande erro mas neste momento é claramente um crime que se está a cometer em termos da produção de uma geração que não está preparada, não está preparada, não está de maneira nenhuma. E isso para mim é o grave da questão. Eu posso ser uma lírica que estou...

a) – Uma lírica seguramente...

- Eu dizia a dada altura num Conselho Pedagógico quando os colegas do Ensino Especial estavam a apresentar um enorme rol de PEI's e não sei quantos, dos alunos que pedem intervenção psicológica, pedem acompanhamento, pedem auxílio e assim e a colega estava a dizer: "Nós acolhemos todos os pedidos e até podemos eventualmente se tivermos tempo, responder a estes pedidos todos, fazer as avaliações todas. Agora fica por aí porque mesmo que a gente os encaminhe e diga, destes 50, 25 necessitam de apoio, não vamos conseguir dá-lo a esses 25 mesmo que eles precisem porque não há meios, não há capacidade para". Nós tínhamos aqui um psicólogo a tempo inteiro na escola, agora temos uma psicóloga para duas escolas e já 'arrancada a ferros'... E eu comentei e disse mesmo "Isto é um resmungo, mas não me peçam para acreditar num sistema que logo à partida fez desviar tudo o que era verbas que, pouco ou muito, estavam tão canalizadas para o ensino artístico, para o ensino especial e a alternativa que nós vemos é a criação desbragada e em cima do joelho dos centros e dos cursos profissionais 'mal-amanhados', mal geridos. Não me peçam que eu acredite, que eu respeite, que eu legitime, que eu contribua mais do que é a minha obrigação profissional para a criação de um sistema que está a promover declaradamente a delinquência e a ideia que o crime compensa.

18 – Das suas palavras eu depreendo que esta organização não foi pensada para melhorar verdadeiramente a qualidade do ensino/aprendizagem?

– Não, para mim não. Claramente isto é um projecto tecnocrata, pura e simplesmente.

a) – Organização do território ou coisa assim?

– Exactamente mas nada mais. Claro que o meu presidente disse-me logo: "O que é que estás a dizer?". E eu respondi: "É um resmungo, é um resmungo...". Custa-me muito ao fim de 27 ou 28 anos de serviço, ver que aquilo que hoje eu faço não educa ninguém. E eu tive aqui experiências fabulosas de ensino. Eu não sou de cá e vim para aqui no segundo ano que comecei a trabalhar. Portanto, andei a passear por mais escolas do país, em realidades muito complicadas. Eu comecei em Lisboa. Estive um ano na Covilhã, em 86, e depois estive em Oleiros, com uma realidade bem complicada de desenvolvimento económico e das possibilidades em termos de desenvolvimento. Havia alunos a dormir com as cabras. Mas em todos esses sítios, e em Lisboa claramente, eu senti que saí de lá fazendo algum trabalho e tendo proporcionado alguma coisa e algumas possibilidades aos alunos. E aqui durante muitos anos, até porque eu não sou de cá, a maior parte das pessoas com quem eu me relaciono continuam a ser os antigos alunos. Portanto, são esses os meus amigos daqui e para a vida. E eu sei que até uma dada altura houve muita coisa que se fez, agora...é como eu digo aos alunos "As paredes que estão atrás de vocês e as cadeiras onde vocês estão sentados estão a aprender muito mais do que vocês".

(...) Que sempre se manteve dentro das paredes dos limites. Este ano já estava com problemas, eu por acaso não referi, nós tivemos pela primeira vez aqui quando foi para a criação do Conselho Geral Transitório, portanto aparecem duas listas, o que até é legítimo, mas pela primeira vez nós recebemos e-mails anónimos nas nossas caixas dos correios profissional, a denegrir a imagem de um dos candidatos, quer dizer...

19 – Há aqui um pormenor que... Na componente da unidade ainda é só a questão das escolas ou a questão partidária já emerge?

P – A questão partidária é engraçado. A questão partidária aqui na sede do concelho é uma questão muito difusa e muito estranha. Porque nós tivemos a câmara muito tempo com o partido do actual Governo. A câmara esteve ligada ao actual Governo. Entretanto aí quem se segue, num processo conturbado e feio, são os filhos políticos do presidente da Câmara em função de incidente concorrem como independentes do concelho e ganham dois mandatos. E isso criou aí grande instabilidade ao nível do concelho. Mas aqui na escola secundária nós tivemos sempre... O presidente que em 1985 vai para a câmara vai daqui da escola. A mulher dele era daqui da escola e uma das figuras mais notáveis daqui da escola. De certeza a maior cabeça que por aqui passou. Faleceu entretanto prematuramente. A presidente do Conselho Geral, pelo seu lado, já foi candidata também a presidente da Câmara pelo outro partido. E portanto sempre houve aqui dentro uma vida activa política com as diversas sensibilidades mas aqui na secundária pelo menos sempre se conseguiram relacionar e sempre trabalhar. Claro que houve determinadas coisas que só aconteciam porque...mas sempre trabalharam em conjunto...

20 - A razão da minha pergunta tem a ver mais com a lógica destas megas organizações que muitas vezes coincidem com, aliás é o caso aqui do Concelho...podem ser muito mais interessantes do ponto de vista político-partidário, e portanto, porque até aqui às vezes as escolas...

P – Há uma coisa que eu não disse, depois passou-me... Aqui na gestão do mega agrupamento pode a câmara ser a responsável pela introdução, porque não teve uma posição de força como tiveram outras câmaras tiveram ao dizer: “Nós não queremos isto, nós não queremos avançar com isto”. E portanto a presidente da Câmara, antiga deputada e portanto muito ligada ao poder foi dando um ‘nim’ até que se tornou inevitável e ela impediu qualquer declaração de não, como noutro concelho foi possível fazer, e portanto...

a) – E aqui os órgãos tomaram alguma posição?

– Tomaram. Aqui a presidente da Assembleia de Escola (presidente do Conselho Geral) fez uma reunião e assim. Tomaram posição claramente contra, com uma belíssima argumentação, porque a nossa presidente da Assembleia é declaradamente o melhor cérebro aqui da casa, e é um ser político. Nunca geriu a coisa em termos partidários, mas a leitura que ela faz de tudo é uma leitura muito política das coisas. E portanto fez-se, mas não foi possível.

21 - Nós aos directores perguntamos essa questão declaradamente por duas razões fundamentais, é para perceber o que é que são os órgãos nas escolas, principalmente o Conselho Geral, se têm consciência dessa dimensão política, porque os Conselhos Gerais às vezes são meras extensões do...

P - Os primeiros conselhos gerais que tivemos ainda no modelo anterior, a actual presidente era secretária desse modelo. Depois por razões de saúde o colega saiu e foi ela que acabou por assumir e depois que avançou. Ela claramente sempre teve a noção do poder que o Conselho Geral tinha e fazia utilização desse poder e faz. E utiliza-o e assume as responsabilidades de tudo o que lhe compete e controla tudo o que lhe compete e se puder aquilo que não lhe compete também. Mas isso até pela própria natureza da pessoa em si, que consegue abranger tudo e mais alguma coisa. Mas os primeiros conselhos eram umas meras extensões do Concelho Municipal.

– Muito obrigado pela sua colaboração.

Entrevista 6- exDES-PCAP

1 – Qual é o cargo que ocupa neste momento?

– Neste momento Presidente da CAP, da Comissão Administrativa Provisória.

2 – Qual era o cargo que ocupou no agrupamento que foi agregado?

– Era Director da Escola Secundária.

3 – Como é que viu este processo de fusão dos agrupamentos?

– Em princípio fui surpreendido com o próprio processo, porque isto aconteceu vai fazer um ano. Não tínhamos conhecimento da hipótese de se criar o chamado mega agrupamento e em duas a três semanas “fomos obrigados”, entre aspas, mas é verdade, fomos obrigados a criar uma Comissão Administrativa e a iniciar um processo... Ou seja, em Junho tivemos a reunião e em meados de Julho os nomes foram apresentados e em final de Julho formalmente estava feito o agrupamento. O que levantou problemas porque o processo não pode ser isto. Embora houvesse argumentos que diziam que: “Ah mais um ano menos um ano, o problema é o mesmo”. É evidente que não seria o mesmo. Até porque a própria formação da Comissão Administrativa, foi resultante da própria conjuntura. Quer dizer, na minha opinião num processo

destes a equipa tem que ser uma equipa formada por alguém... Para que todo o processo fosse funcionar, também já disse isto noutras circunstâncias, devia ter-se sido nomeado uma pessoa que formasse uma equipa. A própria hierarquia não estava definida. Portanto, a hierarquia da Comissão, o que num processo que eventualmente, como é evidente também não é pacífico, houve sempre... Nem todas as escolas entraram no processo da mesma maneira, sobretudo porque houve invasores e invadidos. E em princípio eu até julgava que o problema fosse maior da parte dos invasores mas se calhar nem tanto. Os invadidos também se sentiram. Eu próprio senti que estava a ser posto em causa, que iria ser despedido e já não eleito. E que perfeitamente se lançasse fora um projecto de quatro anos. E os colegas das outras escolas, nesse caso foram pior ainda porque impossibilitaram de alguma maneira toda a possibilidade de concretizar o projecto para o qual tinham sido nomeados. Portanto, o processo não foi fácil, nem é fácil ainda. E depois houve algumas coisas que são confrangedoras, nomeadamente a falta de base, de legislação para saber como fazer. Houve questões que não lembram... Por exemplo, o Conselho Administrativo que veio gerir este mega agrupamento era eu, o presidente do Conselho Administrativo da escola secundária que era a escola sede e a chefe dos Serviços Administrativos. E durante este ano a responsabilidade administrativa deste mega foi de nós dois. Com a agravante que eles próprios esperavam que se eu tivesse um problema qualquer, até de saúde eventualmente, somente eu poderia assinar determinado tipo de documentos e teve implicações. Lembro-me que eu estive apenas, o número de férias normal são vinte dias, e estive à espera que se acabasse, coisas do quotidiano, que se terminasse a requisição de fundos para pagar os salários de Agosto, para ir de férias. São aspectos que deviam ser acautelados. Quer dizer, há coisas que a gente não entende porquê. O nome deste agrupamento novo, não sei porquê, acabou por ser igual ao do agrupamento que já existia, que por sua vez foi extinto. E portanto ao criarmos este nome em termos legais, tivemos um problema que era o mesmo nome a coisas diferentes, (risos) escolas diferentes. Não eram necessárias coisas deste tipo. E depois nas nossas relações com os próprios serviços centrais, havia uns que se riam, mas havia outros que não faziam a mínima ideia que aqui existia escola agrupamento. Portanto, quanto ao processo tem se olhar para o outro lado, tem que ser refeito.

4 – Foram chamados os três ex-Directores à DRE “A”?

– Sim. Chegámos lá e disseram-nos: “Vocês os três agora se quiserem entrar no processo tudo bem, senão arranca na mesma, a gente nomeia”. E depois a Comissão acabou por ficar. Dois dos directores ficaram. O que levanta problemas já, porque enfim é evidente tínhamos perspectivas diferentes das coisas. E depois veio uma terceira pessoas que acabei por ser eu a escolher, uma terceira pessoa diferente, uma vez que por causa do 1º ciclo, e eu nunca tinha lidado com os problemas do 1º ciclo. E era necessário e achei sempre que devia ser assim. Ou melhor, tinha a noção do que é que era preciso, tinha a noção do que é que ia acontecer. Mas confesso que fui ultrapassado depois pelos acontecimentos, porque há questões do quotidiano que eu nunca tinha visto nem pensava que fossem possíveis de acontecer. Coisas deste tipo, por exemplo, destas escolas havia três chefes de Serviços Administrativos, do qual tinha que escolher um. E foi sempre complicado para as que eram chefes até 31 de Julho e iam a 1 de Agosto deixariam de o ser. O que vai trazer consequências para o próprio processo. E às vezes é preciso ter muita paciência.

5 – Na sua opinião quis foram as razões que estiveram presentes ou subjacentes à fusão dos agrupamentos?

– Já disse isto publicamente. Neste caso, no caso do nosso concelho, eu julgo que era necessário ter uma situação deste tipo, pronto. O número de alunos que estavam distribuídos pelas três escolas não justificava estarmos a dividir meios e julgo que trazia pouca vantagem para cada uma. Por isso é que eu não gosto de lhe chamar mega agrupamento. Nós no máximo ficaríamos, por exemplo com 2º ciclo, 3º ciclo e secundário, temos à volta de 800 alunos. E isto não é propriamente uma situação que não seja controlável, que não seja funcional. Há o problema do espaço, dos espaços serem diferentes. Portanto, eu julgo que havia uma justificação em termos oitocentos alunos a dividir por três escolas. Há escolas que têm duzentos e poucos alunos diurnos, também não vejo, enfim... Não sei se é bom se é mau. Repare, quando temos uma das escolas fora da sede do concelho, é evidente que isso levanta outros problemas porque isso também nutre (???) dois concelhos diferentes ao funcionamento (“”). Porque é evidente e ninguém duvida que as escolas teriam a sua cultura. Admito que sim e portanto ter agrupado desta maneira trouxe outros problemas. Mas não é propriamente... A minha questão acerca da criação deste agrupamento, era uma questão de tempo. Como costume dizer “Eu penso que sim mas não era em 15 dias, assim não pode ser”.

6 – Acha que de qualquer forma a constituição do agrupamento teria alguma razoabilidade em função da organização do território?

P – Sim, sem dúvida que sim. Aliás disse isso em outras circunstâncias e publicamente. Portanto, o problema neste caso não é o número excessivo de alunos que provavelmente noutras circunstâncias julgo que estavam perfeitamente... Não faz sentido nenhum.

7 – E obviamente a questão noutros agrupamentos pode ser colocada de outra forma, mas aqui?

– Não era por aí, por aí não... Os problemas que se levantaram foi mais uma questão de organização.

8 – Dito isso, far-lhe-ia uma pergunta que eu tinha aqui preparada de outra forma, mas vou ajustá-la. Não existia seguramente nenhuma dinâmica neste momento, ou anteriormente, que pudesse levar logo à

constituição deste mega agrupamento, mas você entende que se poderia criar uma dinâmica que pudesse levar à constituição do agrupamento?

– Sim, acho que sim. Até porque já agora todo este processo que se pôs tem muitas nuances, este processo depois levava a coisas que eu também não sabia. À necessidade de se aprovar um centro escolar para o 1º ciclo. Curiosamente um dos centros escolares que estava, pelos vistos que na altura foi apresentado, passaria pela desactivação da outra escola de 2º e 3º ciclo que havia aqui na sede do concelho para se transformar em centro escolar. E também me foi dito que esta escola secundária ia ter obras no âmbito do parque escolar para poder receber os alunos dessa outra escola, da escola de EBI. E em princípio esta seria a escola sede do concelho. A escola EBI era um problema e continua a ser um problema complicado neste concelho. Isto para mim é mesmo político, não é propriamente só uma questão de organização, de razoabilidade da instituição. Portanto eu julgo, embora eu não soubesse, que a questão desta escola secundária ficar eventualmente com 2º, 3º ciclo e secundário já estaria previsto. Porque na altura em que fizeram este agrupamento lançaram logo a questão do parque escolar, que também é outra questão. Uma questão que é mais complicada, uma questão que para quem está no terreno não tem... Não consegui perceber ainda... embora agora toda a conjuntura parece que pelo menos as reuniões vão continuar a ter, mas é assim um problema que eu ainda não sei bem.

9 – Como é que é a sua acção neste processo de constituição do mega agrupamento? Como é que você se viu neste processo?

– (Risos) Quando a questão me foi proposta eu achei até por respeito pela instituição – a escola secundária, e por enfim aceitar que teria que ser sempre a sede de todo o agrupamento porque era aquela que era maior, com maior número de alunos e com maior número de professores. Achei que não devia abandonar e pronto aceitei. Embora contrariado com o processo, acabei por aceitar. Agora, relativamente ao que eu falei antes, desde não saber bem como é que eram as coisas, como é que iam funcionar, a própria orgânica não estar preparada para, mas sobretudo o que foi mais difícil e que foi desgastante foram os problemas que foram acontecendo no dia-a-dia. Foi preciso, por exemplo, fazer uma modificação da base de dados dos programas dos alunos e dos professores. O dos professores não trouxe grande problema, foi mais uma questão de juntar ficheiros praticamente. O dos alunos foram problemas diferentes pois a escola secundária tinha um e a básica e a outra escola tinham outro, que por acaso era igual. A tentativa normal seria através do programa da escola secundária conseguir que os outros fossem integrados, mas na altura a empresa faliu. Portanto, foi o plano B. E isto tudo em cima, estamos a falar... e a solução foi que os dados da escola secundária tinham que passar para o outro programa. Bem isto foi de loucos porque os programas não eram compatíveis. Foi muito complicado. É mais essas questões. Tivemos de lutar contra a desconfiança, contra a má vontade e sobretudo foi muito desgastante.

10 – Foi confrontado portanto com esta iniciativa através de quê? Telefonema?

– Fui convocado para uma reunião na DREL. E quando cheguei lá, pumba!

a) – E quando fez essa reunião estava sozinho, ou com os outros directores?

– Não. Fomos os três ex-directores convocados para nos darem a boa nova.

11 – Qual é que foi a sua capacidade de decisão nesse processo?

– (...) Capacidade de decisão? Nenhuma, nenhuma. Tal como eu disse há pouco, quando chegámos lá disseram-nos “Ou vocês integram, se não integrarem a gente nomeia”.

12 - E como viu o processo de constituição da CAP, do mega agrupamento, teve em consideração esta nova realidade institucional? No fundo vocês eram três directores na altura. Era preciso constituir a CAP e já disse há pouco que ficaram dois dos directores.

– Ficaram os da ES e o da escola de EBI e o outro ficou coordenador de escola.

a) – Como é que isso se passou? Houve constrangimentos?

P – Isso não. Evidentemente pode ter havido constrangimentos...

b) – Vocês não sabiam bem quem é que ia ficar? Ou foi logo claro?

P – Foi claro, foi claro. Porque nós mandamos os nomes antes e houve reuniões onde interveio a DRE-A e a equipa de apoio às escolas. E a própria câmara foi... Vamos lá ver a questão da escolha de quem ia ser o Presidente era mais ou menos aceite pela maioria das escolas.

c) – A hierarquia das escolas?

– Sim. Nós colocámos a questão abertamente acerca de qual seria a melhor solução. Eu julgo que a solução que nós tivemos naquela conjuntura, julgo eu, foi a melhor.

d) – Mas vocês tiveram capacidade de decisão nisso ou foi o Ministério?

– Não, Não. Nisso tivemos. A questão foi sempre posta de serem os directores a resolverem o problema. A questão foi-nos posta assim.

e) – Eu estou a perguntar isso para perceber se as coisas se passaram não sempre da mesma maneira. Como eu lhe disse o nosso trabalho é perceber...

– Sim. Eu conheço outras situações nas quais a situação foi muito mais radical. Em certos casos os directores recusaram logo, neste caso não. Agora também é verdade, pronto, que não entrámos todos da mesma maneira. Isso é perfeitamente evidente e se calhar já viu. Eu tinha alguns problemas, tive sempre problemas, mas estava a dirigir, quer dizer, os outros perderam a capacidade de decisão, a decisão de facto imediata. Portanto vamos lá ver, para a EB2.3 a questão não foi muito difícil. Mas a da EBI foi muito complicada e a

forma como o director entrou não foi a mesma como eu entrei. E estiveram muito tempo a tentar evitar, através de desses meios, que se concretizasse.

13 – É evidente que essa escola dificilmente seria a escola a liderar o processo porque era a escola mais pequena do processo. E portanto, devem ter percebido de antemão que eram eles que teriam de perder as expectativas que tinham...

– Mas isso também é uma questão mais alargada. É uma questão muito própria deste concelho que tem a ver com uma questão das duas terras. E depois arranjam argumentos baseados na classificação que tinham tido, da avaliação externa, que não era muito diferente da que a Secundária tinha tido, mas enfim. E levantaram, mesmo inicialmente naquele processo maluco de Agosto, repare nós de repente temos que pagar salários e depois temos que por as coisas a funcionar. É evidente que a política que nós tínhamos, por exemplo, de constituição dos horários, de constituição de serviço, não era propriamente a mesma. Mais, as escolas agrupadas na EBI eram mais novas, os professores eram mais novos e aquela questão do crédito horário, eles tinham muitas horas em relação à secundária. O que lhes dava também a possibilidade de constituir horários de maneira diferente. Era a política daquela escola. E depois a directora do agrupamento da EBI acabou por não estar no mês de Agosto. Não percebi muito bem porque é que aconteceu. Mas o facto é nós no mês de Agosto quase todo, estive eu com a colega do 1º ciclo aqui e a outra colega esteve de férias. Isto só serve para demonstrar que a maneira como nós nos adaptámos ao problema e à situação não foi de facto a mesma. Os problemas que apareciam por não se saber como fazer porque era uma situação nova, em termos legais ou em termos de organização. A nossa posição foi sempre, “Não sabemos mas isso resolve-se”. Por exemplo, outra coisa interessante, as escolas tinham receitas próprias que tinham que ser transferidas para aqui e não se sabia como. E a gente é que tratava do dinheiro. Desde Setembro que eu propus que se abrisse uma conta na EBI, neste caso que era o mais complicado, onde não havia banco público, tinha que ser um privado. E pronto só para dizer que desde Setembro, quando foi feita a reunião, só consegui resolver o problema em Janeiro. Em Janeiro não me responderam ao que pedi e disseram-me que eu é que estava responsável pelas contas a abrir. E estivemos esse tempo, de Setembro até Janeiro para me responderem isto. Quer dizer, toda a estrutura não estava preparada para responder a uma coisa deste tipo.

14 – Que dificuldades, por exemplo, existiram ao nível pedagógico ou ao nível da organização pedagógica?

– Têm-me perguntado isso, os presidentes dos outros que ainda estão a funcionar. E eu faço questão de dizer honestamente que a minha preocupação principal foi pôr isso a funcionar e acreditar em dar toda a autonomia a todas as escolas para funcionar como já funcionavam. Portanto, é evidente não se pode pretender mudar nada...

a) – Mas com o agrupamento diminuíram os créditos?

– (Risos) Eu na altura disse na reunião: “Vocês não fazem inspecção ao horários pois não?” (risos) Pronto. Ou seja, havia um acordo tácito, as circunstâncias eram tão complicadas, que portanto ninguém interveio... A coisa mais, que por ventura nos levantou mais problemas e que eu estava um pouco cansado, era que eles diziam “Mas isto está a funcionar, os alunos têm aulas, os professores trabalham, a escola está aberta, está tudo a funcionar”. Agora é evidente que no futuro, vamos lá ver... Assumi que de facto que todas as estruturas funcionam, têm uma maneira própria de funcionar e que só ao longo do processo é que vamos ver qual é a diferença. E há diferenças substanciais, embora nenhuma delas ponha em causa a questão pedagógica. Pronto, é mais a maneira como se faz do que aquilo que se faz. E achei que a solução seria... Por exemplo, deixamos de ter regulamento interno... Mas foi uma questão de ir adaptando, de maneira sobretudo a não provocar conflitos.

b) – Tentaram que funcionasse o máximo da maneira como estava a funcionar?

– Sim, e fomos obrigados a fazer aquilo que realmente entrava em contradição, regulamento interno, etc., e tacitamente lá fizemos um anexo e tal, bem... Mas também, e é a minha opinião, este ano devia-se ver para se aprender. Para ver o que é que está, para ver o que preciso transformar ou modificar. Embora propriamente modificar não, ver, adaptar. Porque este ano para mim foi assumido como um ano de transição. Portanto, se me perguntar se as coisas estavam a funcionar eu achava que sim. Agora intervenção directa não. Porque depois houve outro constrangimento que era a questão do Conselho Pedagógico. É evidente que o Conselho Pedagógico é professores daqui, eu não conhecia os outros... O que também foi um problema. Eu não tenho possibilidade de presidir ao Conselho Pedagógico neste momento e tenho que confiar. Portanto, não havia outra maneira. Mas isso pareceu muito mal às outras duas escolas.

c) – Mas não alterou nada na composição do Conselho Pedagógico?

– Sim, entrou o 1º ciclo, a pré primária. Em relação a isso claro tivemos que adaptar.

d) – O 2º ciclo vocês já tinham?

– Sim já tínhamos, mas aí não estava ninguém... Vamos lá ver, os ciclos das outras escolas estão representados nos departamentos. E depois essa questão da articulação dos coordenadores de departamento das outras escolas (risos). Lá está a questão dos invadidos e dos invasores. Eu achei na altura que cada uma das escolas deveria ter também como que um chefe de departamento. Não é bem um chefe mas uma pessoa que fizesse a ponte, que fosse a todas as reuniões. Porque uma questão que é evidente é que não se pode fazer reuniões de departamento com quarenta pessoas. Esta questão é ponto assente. Não

sei como é que pode fazer a articulação dentro disto, sobretudo a articulação da maneira de estar. Os departamentos nas escolas que foram feitos à imagem do ensino superior, ainda não funcionam. E um dos problemas que há, vou dizer a verdade, é a questão da comunicação. E eu desde sempre achei que, já agora estou na gestão há vinte e tal anos, e o grande problema que eu tive sempre consciência que existia e nunca tive solução rigorosa ou outra qualquer, é a questão da comunicação. E neste caso é ainda é mais complicado. Neste momento há um Conselho Geral Transitório, onde se está a fazer o Regulamento Interno e eu pedi que essa questão ficasse em aberto porque na minha opinião será quem ficar a seguir é que vai tentar encontrar solução. E é das coisas que se calhar é mais complicada no nosso caso.

15 – Você está a referir-se à comunicação dentro do departamento e agora agravada fundamentalmente pelo facto de o departamento se repartir por várias escolas?

– Isso da comunicação como lhe disse é um problema complicado. Já antes não era fácil o entendimento entre os diversos grupos disciplinares. Ou seja, é uma questão de passar a comunicação. Nós evidentemente em termos de informática estamos bem organizados mas a utilização dos se calhar ainda...

16 – Já me indicou aqui várias dificuldades encontradas neste processo, e seguramente que existirão outras. Mas há uma coisa que me parece evidente, é que os órgãos de certa forma não foram ouvidos e os vossos órgãos tinham sido constituídos há um ano. Como é que foi visto isso?

– Muito mal. Aliás daí as pessoas acharem que deviam pôr o Estado em tribunal por não terem sido ouvidos, porque, repare, eu acho que isto foi o princípio das coisas serem mais complicadas, porque é evidente a questão do plano pessoal é importante, mas para além disso, havia a questão do seu espaço, da sua escola, que tinha um projecto. E costumo dizer que a escola secundária ao fim de vinte e cinco anos poderia começar a admitir que existia uma certa cultura de escola, que era mais ou menos assumida por toda a gente. E que eu dizia quando me candidatei a director por quatro anos, achava que de alguma maneira seria evidente o que quer que encontrasse...Vamos lá ver (risos), que me permitisse fazer outras coisas porque as coisas já funcionavam. Eu costumo dizer na escola antiga, eu dava um empurrão e as coisas já funcionavam. Claro, o que era preciso fazer agora era as outras coisas que eu achava que deviam começar. Com o novo agrupamento também acabei por ser candidato a director deste novo agrupamento, mas agora não é bem... Agora é começar de novo, tendo a noção de que vou apenas, se puder, se calhar contribuir para a construção de alicerces. Já não vou ver isto funcionar...

17 – O que é que pensa da intervenção dos outros órgãos, nomeadamente do Conselho Geral e do Conselho Pedagógico neste processo? Não só a reacção à decisão e aos primeiros momentos, mas também depois? O que é que pensa principalmente destes órgãos? Claro que o Conselho Pedagógico é um bocado a extensão do Director, mas agora teve que refazer a composição? O que é que pensa da reacção?

– Julgava que era pacífico. Eu julgava que era pacífico. Até porque os elementos-chave dos quatro departamentos eram os mesmos. Foi aí também que comecei a ver que também havia problemas nos invadidos. Não foi fácil também. Eu acho que os professores da escola secundária acabam por ter alguma hierarquia em relação aos outros, tacitamente está criada e não interessa agora porquê (risos), mas não foi fácil eu dizer aos docentes de departamentos que antes de reunir, tive uma reunião antes com os representantes das outras escolas (risos). Depois vinham as queixas dos outros, dos do 2º ciclo, da maneira como alguns professores de 3º ciclo e secundário, da maneira como informalmente... Vamos lá ver, nós não somos de facto um grupo. Nós aqui na escola, não conseguí que houvesse professores do secundário e professores do 3º ciclo, embora de uma maneira geral as coisas confundiam-se. Mas, acabava por existir alguma cisão.

a) – E esse problema é agravado agora com a nova realidade?

– É, é.

b) – Até porque agora o grupo do Secundário fica em minoria, antes já seria minoria, mas apesar de tudo o prestígio do secundário...

– Não. O secundário continua a ser o grupo maior, mas o 2º ciclo é uma coisa nova. E a maneira como o próprio 2º ciclo se organiza não é...tem as suas próprias... Eu por exemplo, quando se colocou a questão do agrupamento e do parque escolar e do centro escolar, eu até disse na altura que não fazia sentido na nossa estrutura. Achava que o centro escolar devia ser o 1º ciclo e o 2º ciclo. Achava que os primeiros seis anos deviam estar juntos. E eu penso que em termos pedagógicos seria conveniente essa situação. Levantei um problema, quer curiosamente o 2º ciclo, quer o 3º ciclo... Mas depois também tive consciência que na actual estrutura isso não era possível porque em termos de organização não está previsto, e portanto não existe maneira de pôr as coisas a funcionar. A senhora presidente da Câmara a certa altura disse que julgava que era a solução. Mas uma coisa é uma opinião que eu emiti no início do ano, outra coisa são os factos. E eu cheguei à conclusão que em termos de organização não era possível. Até porque também com as restrições que também agora vai haver, já cheguei à conclusão que não vale a pena falar nas coisas antes de acontecerem. Se por acaso, for o futuro director do agrupamento, tudo bem. Vamos tratar do assunto. Se não for, alguém vai tratar do assunto.

18 – O Conselho Geral e o Conselho Pedagógico tomaram alguma posição oficial sobre a fusão dos agrupamentos?

– Sim, o Conselho Geral e o Conselho Pedagógico tomaram posição contra. De qualquer escola.

a) – E era por unanimidade ou havia composições...?

– Não, eu acho que é aquilo que eu lhe disse inicialmente. Julgo que a questão era de facto, era o problema do modo como tinha sido feito. A questão de se aceitar ou não a posição, como já disse. Nesse caso não havia propriamente uma grande oposição. Até porque nós estamos a ficar sem alunos e assim dividia-se entre duas escolas aqui dentro da sede. O que dava duas escolas para um, duas escolas para outro.

b) – O que está a querer dizer é que se tivesse sido bem pensado e bem feito poderia ter havido...

P – Embora a questão fosse uma questão particular, e política sobretudo, se tivesse acontecido...

c) – Política partidária?

– A decisão partidária também. Eu acho que a decisão ultrapassa uma questão política. É uma questão nacional. É uma questão de quem vai estar no poder vai ter de que a atender...

19 – O que me está a querer dizer é que houve oposição pela oposição, mas às vezes muito pouco consistente? Por exemplo, no Conselho Geral há várias representações, há vários corpos representados - professores, encarregados, autarcas. O Conselho pronunciou-se oficialmente com unanimidade?

P – Manifestou-se contra, com unanimidade. Embora a questão fundamental seja sobretudo a maneira como foi feito. A grande questão é essa.

20 – Já nos disse que houve alguns pequenos conflitos, e para a além daqueles que anunciou que têm a ver um bocado com as Direcções, e o facto de haver os invadidos e os invasores. Para além disso que conflitos é que surgiram? Por exemplo, houve seguramente pessoas que tinham determinadas expectativas e que as perderam. Tiveram que ser confrontados com essas expectativas goradas.

P – A questão administrativas dos chefes administrativos. Foi difícil e ainda não está resolvido, porque neste momento temos um chefe de facto e duas chefes que não perdem nada, ao contrário dos directores e da direcção das outras escolas e agrupamentos...

a) – Os serviços administrativos passaram todos para a escola sede?

– Para a escola sede, sim. Embora o chefe seja, fui eu que escolhi. Portanto, tinha que ser daqui, tinha que ser. E depois tem havido muitos conflitos. Porque por exemplo, há uma das chefes que não se apercebeu ainda que vai deixar de o ser. É complicado. E depois também há a questão dos funcionários. Tivemos que contratar aqui funcionários, e havia um problema também interessante, enquanto continuamos a ter número de funcionários operacionais, houve uma escola, a escola EB2.3 daqui cujo 3º ciclo veio todo cá para baixo.

b) – E conseguiram desenvolver tudo?

– Temos, temos, é uma questão de saber viver. Agora eu julgo que a questão da fusão das escolas já estava do ponto de vista de facto próprio, e os professores aceitaram. Agora os funcionários... E depois tínhamos funcionários em princípio a mais. Isto é uma piada (risos).

c) – Com os funcionários da EBI seria mais complicado?

– Mandámos alguns da EBI para cá. Temos alguns aqui. Ah! Mas também já agora há uma lição para o futuro. Essas escolas terão que ter serviços administrativos. Não sei bem qual será o papel que vão desempenhar, não faço a mínima ideia, temos que ver...

21 – Assim como também não sabem muito bem qual é o papel do coordenador?

– O papel do coordenador é outro problema. Aquilo que eu penso é que tem de ter um papel diferente daquilo que está no papel. Aquilo que está na legislação sobre o papel do coordenador está feito para escola do 1º ciclo. Neste momento, não é, não é 1º ciclo. Se existir, tudo bem. Agora as escolas de 2º e 3º ciclo que se mantêm, tem que haver outra maneira. Eu acho que os coordenadores na minha opinião, formal ou informalmente, terão que estar ligados à direcção.

a) – Serem uma espécie de Subdirector?

– Eu ainda não chego aí. O coordenador que exista terá que ter funções mais alargadas e ter intervenção, na minha opinião, na direcção. A questão como é, não sei. Porque apesar de serem escolas pequenas – cada uma tem mais ou menos duzentos alunos diurnos, de qualquer maneira são duzentos alunos. Existe uma estrutura (...). De qualquer maneira, curiosamente também não sabia disto, só me apercebi este ano, a questão disciplinar é bem mais complicada. Não sei porquê no 2º ciclo, mais do que no 3º e no secundário. Tem a ver com questões de algumas decisões tomadas a nível do 1º ciclo, com a melhor das intenções suponho eu, mas que pelos vistos vêm complicar a situação.

22 – Já nos falou sobre a destituição dos órgãos. Como é que viu esse processo da destituição dos órgãos? Por exemplo dos Conselhos Gerais? Como é que lhes foi comunicado?

– Na legislação, porque chegou depois da... Olhe foi uma reunião em Lisboa, no Estoril. E foi uma reunião com o Secretario de Estado e que foi tratada com todos os directores do tal mega agrupamento. Até nos deram almoço e tudo. Deviam estar com peso na consciência provavelmente. E depois foi dito uma série de coisas e que isto fica assim, assim e assim. E depois vim para a escola e não tinha nada. E uma delas era que o Conselho Geral deixava de existir. O presidente do Executivo deixava de existir... E eu de repente fiquei com um poder que nunca tinha pensado ter. Por exemplo, eu assinei todos os cheques desta escola... O grande problema é a questão de desaparecer o Conselho Geral...

a) – Desapareceu o Conselho Geral e depois reuniu-se o Conselho Geral Transitório...

– Que é do conjunto já do agrupamento. Nós só elegemos em Janeiro, porque eu entendi naquela questão toda que até Dezembro era um primeiro período de transição. Isto porque as outras escolas tinham que fechar as contas. E achei que esse período seria para ajustar. E julgo que houve outros mega agrupamentos

que optaram assim. Porque neste momento são mais ciclos. A maneira como se fez isso, a ligação... A própria legislação responde mas não responde, porque aquilo que existia era em relação ao 1º ciclo, 2º e 3º, não era em relação ao 1º, 2º, 3º e secundário. Portanto, só conseguimos resolver isto em Janeiro. Se fosse numa situação normal não havia problema. O que é que eu tinha apreendido do que me tinha sido dito achei... Porque de facto também o agrupamento só terá legalmente existido a partir de Janeiro. E agora aqui é que houve aquele problema com o nome. Mas só a partir de Janeiro é que deixámos de ser escola secundária. Deixámos os códigos velhos e tivemos direito a códigos novos. Mas a instituição que faz o registo em Lisboa, de repente telefonam-me a 28 de Dezembro, a dizer que eu tinha de fazer isso. Vou lá fazer mas como tinha o problema com o mesmo nome, portanto não podia. Então, o mais interessante disto acaba por ser o facto de ser um agrupamento novo mas que tem um nome que já existe desde 2003. Mas como é que isto é possível? Mas enfim. Há outras questões. Então há contas diferentes com o mesmo número fiscal? Isso é uma coisa complicada. Em relação ao Conselho Pedagógico aí foi mais complicado. Já disse isto. Aí é que tive a sensação das pessoas não terem... não aceitem de ânimo leve a questão de que era preciso partilhar com...

23 – Como é que aprecia as implicações da fusão ao nível do funcionamento do mega agrupamento? Ou seja, agora com a fusão tem uma nova organização. Como é que ao nível de funcionamento como é que você veria, se eu lhe perguntasse quais as vantagens e desvantagens desta nova realidade?

P - A questão da organização é uma vantagem poderemos enfim, com os três agrupamentos, em princípio os meios poderão ser..., embora isto em teoria.... Nós sabemos que formalmente, já agora também é importante que se diga, em termos informáticos, o chamado Plano Tecnológico da Educação – PTE, deixou-me perfeitamente baralhado, porque embora seja presidente do agrupamento, a questão dos equipamentos informáticos que foram entregues são de cada escola. Moral da história: há problemas. Por exemplo, a escola do 2º ciclo perdeu alunos, a outra tinha duzentos passou a trezentos. Tinha alunos a mais portanto recebeu mais, mas eu não posso passá-los para outro sítio. Portanto está a ver, há questões que ainda não foram resolvidas...

a) – Considera isso uma desvantagem? Pois até parecia ser uma vantagem inicialmente, poder gerir...

– Não para se gerir tinha que gerir tudo.

24 - Já falou há pouco nos recursos humanos isso é uma vantagem?

P – Isso é uma vantagem clara, os recursos humanos. E no meu entender não trás grandes constrangimentos...

a) – A comunicação por sua vez?

– A comunicação é que é o problema. Isso é um grande problema que temos de resolver, ir resolvendo. Acho que é para se ir resolvendo, porque há condições técnicas para o fazer mas isso não significa nada. Significar, significa alguma coisa mas não é... Enfim eu acho que é uma questão de mentalidade que tem que se adaptar.

b) – Mas por exemplo perde horas...?

– Isso é outra questão. Essa é uma desvantagem e grande (a perde de horas dos créditos).

c) – Que implicações é que isso tem, por exemplo?

– Da maneira como as escolas estão organizadas, as escolas estavam organizadas, havia já tempo de funções. Eram necessárias pois os nossos utilizavam esse tal crédito para compensar. Coisas tão simples como a apoio a alunos, tutorias, como os clubes. Eram feiras muitas vezes através desse crédito. Na escola secundária, como não havia e como nós também temos um quadro mais velho, com mais horas disponíveis, essas questões também não se punham com a tal força que se punham nas outras escolas. Não sei bem o que é que vai acontecer, porque a questão lectiva é fácil de resolver, agora a questão de um professor que tenha aqui horas disponíveis ir para outra escola fazer actividades que não são lectivas... vão fazer muita questão. Não é uma questão muito fácil. Até porque também a outra escola não lhes diz absolutamente nada, lá está a outra questão. Nós não nos sentimos ligados a uma escola que não é a nossa.

25 - Às vezes com alunos que não se conhece. E professores de secundário irem lidar com professores do 2º ciclo?

– Também não vai ser fácil - os professores do secundário lidarem com os do 2º ciclo. Eu acho que vai haver resistências. Por exemplo, um professor de secundário que é Director de turma ao falar com os professores do 2º ciclo, fala assim de uma maneira que pronto... E eu que sou do Conselho depois queixam-se. Isto é um jogo aqui no meio disto tudo que é preciso saber jogá-lo bem.

26 – Para si vai ser uma adaptação muito grande como Director porque tem que perceber agora o que de facto é a essência do agrupamento...

– Eu tenho ido percebendo o que é... Confio que, confio que... Tenho-me esforçado para entender. Mas eu tenho uma vantagem, essa questão de confusão com o 1º ciclo não tenho. Também está uma pessoa do 1º ciclo e se calhar também ajuda. Não tenho, não vejo. Curiosamente, notei mais deficiências em relação aos professores do 1º ciclo, dos professores que gerem o agrupamento, de maneira que eu tenho opinião que o 1º ciclo tem sido sempre o parente pobre no meio disto tudo. Por exemplo, eu fui visitar uma escola do 1º ciclo agora, e de repente vi que muitas escolas eram piores do que a escola em que eu andei. As casas de banho muitas vezes eram as mesmas. Portanto, eu acho que eles têm tudo a ganhar. Aliás, sempre disse que a questão dos centros escolares só fazia sentido se fosse para criar de facto uma situação de facto de igualdade. Parece que não vai acontecer este ano e o problema que alguém vai é que a questão dos centros

escolares, por alguma razão que têm a ver com autarquia não avançou há quase cinco anos. E há escolas que estavam suspensas. Não fechavam à espera que esse centro escolar abrisse. Não há nada. E agora a crise também ajuda a ganhar uma justificação. Eu também acho que a questão da concentração do 1º ciclo, acho que é bom para os alunos. Tem esses problemas, mas para os alunos em si acho que é. Aliás acho que isso é por demais evidente. Também a maneira como as coisas foram feitas também não foi assim, antes a maneira como foi feito o fechar pronto...

27 – Que alterações ao nível de procedimentos de gestão houve entre a realidade anterior e a realidade actual?

– Sobretudo a questão administrativo-financeira. Essa foi a mais evidente. Porque como já disse a questão da gestão do pessoal foi pacífica nos termos em que era possível. Na financeira nós estávamos a ver em relação aos orçamentos do ano passado. Não tem nada a ver com aquilo que tivemos este ano. Mas este ano temos menos 25% do orçamento anterior, numa situação que é nova. Porque repare, no ano passado houve uma parte, quando as escolas estavam independentes, as outras escolas tiveram que fazer contas de gerência quando se fez a fusão. E portanto o saldo passou para o orçamento da escola secundária. Só este ano é que há um orçamento do agrupamento. Mas pronto, há coisas que eu não sei como é que... Por exemplo as compras, as compras para as diversas... Eu julgo que terá de haver fornecedores únicos para esta escola (agrupamento?). Cada uma das escolas tinha uma inscrição no CAPI, mas neste momento não somos escola, somos um agrupamento e acho que ainda não temos maneira de intervir. Depois a questão da maneira daquilo que se compra. A maneira, as exigências terão que ser diferentes. Eu este ano dei alguma, dei alguma não, mantive a autonomia porque não era possível no meu entender mudar isso. Mas o facto é que não se pode agora, por exemplo, o papel 'y' para aqui, e o papel 'x' para ali. Uma coisa importante, produtos de limpeza. Há escolas que têm produtos diferentes, com nomes diferentes, com preços diferentes e isto não pode ser assim. Agora também como isso se vai organizar.... Eu penso que depois as escolas devem ser responsáveis por assumir a necessidade da formalidade...

28 – Falando por exemplo do Coordenador de escola, como é que faz a comunicação? Ou seja, como é que é a relação entre a Direcção e Coordenadora de estabelecimento nas outras escolas?

P – Não tem sido muito fácil a coordenação com a coordenadora das outras escolas. É também uma das questões complicadas devido também a uma certa indefinição de toda a gente. Porque como já disse os coordenadores na legislação têm duas alíneas, e de facto não pode ser, na minha opinião têm que ter mais.

a) – E porque em teoria deviam passar tudo para vocês?

P – Sim, em teoria é assim, as coordenadoras deviam passar tudo para nós. Só que às vezes não o fazem... Isto tem a ver também com a tal formação de equipa. Os coordenadores também fazem parte da equipa, e não são apenas as pessoas, porque a conjuntura obrigou a que fosse assim, mas quem quer que escolha... Eu acho que não há outra maneira de resolver.

b) – E portanto as dificuldades têm a ver com o facto de vocês não constituírem equipa?

– Não, não. É isso. Eu não entendo que um coordenador alguma vez faça oposição ao Director. Não quer dizer uma oposição, mas dizer em passividade...

c) – Há uma dificuldade porque obviamente entendem que a pessoa foi para lá com outras funções e agora de repente estão numa situação

– De hierarquia.

29– Como é que avalia a continuidade das práticas que tinham vindo a ser desenvolvidas em parceria e articulação entre outros parceiros sociais em termos de agrupamentos? Portanto cada escola tinha a sua cultura, como disse, mais ou menos vincada e seguramente teria parcerias...

– Algumas mantiveram-se claramente. Não foi complicado... Eu também não sei como é que vai ser o futuro... Vamos lá ver. Eu não sei de facto como é que será de facto o estatuto dos outros coordenadores. Há dois modelos. Num é preciso centralizar e está tudo pronto e o outro é ter alguma autonomia. O meu problema é esse neste momento. Não julgo que neste concelho as parcerias ponham alguma pressão e ponham problemas. Normalmente as parcerias são as mesmas, normalmente. No caso da escola EB2.3 que está mais agastada, tem uma parceria com uma instituição relacionada com o ensino da música, mas nós também a fizemos agora. O agrupamento assumiu. Naquilo que fazia sentido e tinha a ver com o funcionamento da escola, sempre que possível ao nível do agrupamento mantive a parceria e mesmo até formalmente. Portanto, aqui essa questão não se põe. Eu julgo que há questões mais complicadas, para mim, nas parcerias, que têm a ver com a função da autarquia. Há uma coisa com a qual eu ainda não estou treinado, que tem a ver com a questão do 1º ciclo ser incrementado à autarquia, a questão do transporte... Aquilo que eu penso, não vejo não está definido de facto qual o papel da direcção do agrupamento...

30 – Já agora também é capaz de ter funcionários que são da autarquia?

– Isso é outra questão que não me entra aqui a cabeça, não consigo entender. Porque acabam por ter direitos e deveres diferentes e isso é que me incomoda. E depois não sei bem qual é o papel... A questão de se coordenar é uma coisa, não sei bem qual é que é o papel da autarquia e aquilo que é o papel da direcção do agrupamento. Há uma indefinição. Há alguma mas eu penso que é tácita, porque em relação ao deslocar aos funcionários quando é preciso, o serviço da autarquia honestamente dá muito jeito. Mas depois há outras questões que eu acho que apesar disso, eu acho que poderia ser de outra maneira. E há outra questão que depois tem a ver com os próprios dinheiros do orçamento para o 1º ciclo e para o jardim-de-

infância. O jardim-de-infância, enfim, julgo que não é tão complicado, é uma professora mais nova. Em relação ao 1º ciclo tenho algum constrangimento em às vezes ouvir as coisas que oiço “Ah, cuidado!”, ou seja, os agrupamentos anteriores, o agrupamento da direcção desconfiavam do 1º ciclo. São coisas ligeiras que acho é incrível. Já me disseram “Olha tem cuidado que eles depois comprem mais do que aquilo que podem”. Eu acho que são coisas que não deviam existir. Antes, não era só agora, e que procuro evitar que isso aconteça. Mas também a questão das receitas. Se vem orçamento ou dinheiro ou não sei o quê, grosso modo para as autarquias em geral, a educação não é propriamente prioridade em termos de orçamento da própria autarquia. Muitas vezes eles também não têm dinheiro, mas isso é outra questão. Eu acho que vai haver, ainda não percebi bem como é que é, quem manda em quê. Eu costumo dizer para mim que “cada macaco tem o seu galho”, e eu procurei, e a escola secundária era conhecida por isso, ter mantido uma certa autonomia em relação à autarquia. Ou melhor, tratar a autarquia como instituição ao mesmo nível. E isso conseguimos. Não sei se neste momento as pessoas gostariam que isso fosse assim ou não, portanto nunca... E eu acho que o grande problema das escolas, deste mega agrupamento, tem a ver com essa questão. A relação com a autarquia porque grosso modo vai querer sempre intervir mais do que...

31 – Com certeza que tendo em conta que uma das escolas dista 10km daqui, também coloca um problema de circulação dos professores?

P – Um dos princípios seguidos é que quando os professores têm aulas em duas escolas, estão alternadamente em cada dia da semana numa das escolas. Esse é o princípio fundamental e também não podia ser de outra maneira. Em relação à outra escola que fica a 500m não há problema, agora nesse caso...

a) – E também é preciso pagar as deslocações a esses professores?

– Não, não, pagar deslocações não. A professores do agrupamento, não. Mas precisamente por causa disso, se se pagasse era uma coisa, como não, eu acho que uma pessoa que vem dar aulas para aqui, e ir para a outra escola não é a mesma coisa. Há outra questão. Outro constrangimento complicado é o facto dos professores se dirigirem para a sede, para reuniões, etc., mas nisso eu penso que não há outra maneira. Mas é um problema também, mas julgo que não há outra maneira de resolver. Nesta conjuntura não.

32 – Acha que vai haver alterações ao nível do processo de ensino-aprendizagem com esta nova configuração?

– Eu julgo que não, julgo que não vai haver alterações ao nível do processo ensino/aprendizagem. É um exagero estarmos a pensar nisso porque os professores continuam a ser os mesmos professores, os meios enfim, continuam a ser os mesmos. Portanto, não vejo que isto tenha implicação directa nos alunos. Ou pelo menos somos todos profissionais e temos de evitar que isso aconteça. Mas acho que à partida não acho que seja obrigatório que haja.

a) – É que a questão dos créditos horários poderia ter algum impacto?

P – Pode haver, mas isso se calhar tem menos a ver com agrupamentos e mais a ver com a nova organização que está proposta.

b) – Pois mas com o mega agrupamento vão manter e na outra escola vão perder o apoio aos alunos, as tutorias...

– Em relação a essa questão, que nós achamos que é importante, sempre achei...

c) – Porque às vezes nos serviços centrais não há tanta compreensão em relação a isso...

- Não, não. Aliás eu tive uma reunião com a senhora Ministra da Educação na qual ela disse que com os créditos horários a maioria dos professores não fazia nada. Eu acho que não se sabe, não se sabe. Eu julgo, cá está, é um tema que para mim é novo, porque em relação à escola secundária como havia muitas horas, nós resolvemos o problema. Realmente essa questão, e lá está eu não estou...embora eu tenha consciência, não me estava a lembrar. Porque eu acho que com os créditos horários, se calhar vamos ter problemas. E há outra questão, a não existência dessa situação, da utilização dos meios, pode levar a que os pais, mais na terra da outra escola, possam levantar algumas questões. Embora eu julgo... Eu não sou apologista da intervenção dos pais na escola, para além daquilo que aquilo que é normal, dos pais na escola, cada um tem o seu papel e tem que tentar colaborar...parte a parte temos que nos habituar a isso, mas enfim... Mas o facto é que, é evidente é que há coisas que se faziam e que dificilmente se vão voltar a fazer.

d) – O que está a referir é que o difícil é juntar uma situação que advêm do novo modelo, de reorganização burocrática do agrupamento, mas que provavelmente isso pode ainda ser agravado com a situação conjuntural na qual o país vive?

- Pois esse é que é o problema. Se estívéssemos na situação anterior, enfim... Agora neste momento não sei. Vai ser bem complicado. (...). O que está em causa neste momento é o modo como vamos utilizar os meios em função da densidade que temos. E eu acho que há coisas graves e há coisas que são atenuadas, que já não são tão graves como se dizia antes. Mas que há coisas em educação que não podem apenas ser faladas. O que tem que se fazer tem que ser feito e o dinheiro... As pessoas tomam um pouco isso... Mesmo dizerem que a passagem de horas... Eles estão a dizer que aqueles que não têm direito a horas por causa do DL 79, passariam a ter a seis horas de crédito. Isto é ridículo não se deve a ninguém, passaram para o mínimo seria dez horas. E depois dizem “Mas isso são mais cinco milhões de euros”. A questão não é essa. A questão é se

faz sentido ou se é necessário, se não é necessário tudo bem, mas se é necessário tem que ser feito. Isto é educação não é outra coisa. E o nosso problema pode ser esse. Aliás voltando atrás, ao discurso escolar...

e) – E na educação em geral?

– Isso é ridículo. Não vale a pena. Aliás eu acho que a questão da formação do indivíduo do ensino básico, a questão da educação visual, a questão do teatro, a questão da música... Eu lembro-me que tive aqui há uns anos uma directora de uma escola dinamarquesa, com a qual fui falar do currículo à escola superior, e foi-lhe dito que até ao 9ºano não havia expressão dramática nem música. E ela perguntou “Porquê? Eu não consigo entender porque é que num ensino dito de formação básica...”. E isso é mau, acho que isso é uma estupidez.

f) – Porque eles consideram a formação global do indivíduo muito importante.

– Claro, é evidente. Pois é importante até para desenvolver a questão cívica. Deixemo-nos de conversas, os nossos alunos são cidadãos e isso é que tem de ser desenvolvido.

g) – Até ao 9º ano de escolaridade é fundamental.

– Bem isso agora já é mais complicado. Porque nós já temos no papel que é até ao 12º ano é obrigatório...

h) – Mas o facto de ser obrigatório até ao 12º não significa que os ciclos tenham funções completamente distintas.

- Não e não se esqueça da questão de que o 12º é aos 18 anos, mas a partir dos 16 anos pode começar a trabalhar.

33 – Para terminar que perguntar-lhe o seguinte. Já me disse que de certa forma a constituição deste agrupamento de certa forma corresponde um bocado ao concelho. Portanto, obviamente que há muitas dificuldades mas quanto eu percebi são dificuldades de situação de conjuntura, de transição. No fim acha que se for eleito para o mandato seguinte, no âmbito do Conselho Geral por quatro anos, conta ao fim dos quatro anos ter o agrupamento?

– Sim, pelo menos acho...Pelo menos a começar a trabalhar em conjunto, não sei. Vai demorar mais anos a formar o tal espírito de agrupamento. Vai demorar anos. Mas a questão da maneira formal de funcionar, não é pensarmos todos da mesma maneira, mas ser possível encontrarmos pontos de encontro e de apoio para resolver os problemas. Se não acreditasse também não me tinha candidatado, como é evidente.

34 - Diga-me só dois ou três dos problemas maiores que vai encontrar nessa formação de uma cultura institucional comum?

– A comunicação, a maneira como se faz. Eu acho que tudo parte daí. Por acaso até tinha três palavras – a comunicação, a integração... Eu acho que é possível pormos...se não ia-me embora logo. Agora acho que, e não é por...eu vejo as coisas como se seja possível isto ficar diferente, apesar da diferença não ser tão grande como existe ainda. Aliás, repare se as coisas se concretizarem de facto, eu tenho duas intervenções diferentes. Uma é a criação do parque escolar. Com a criação do Centro Escolar, esta escola, esta comunidade, passa a ter aqui o 2º, o 3º ciclo e o secundário de todo o concelho. A questão da escola EB 2.3, enfim a questão de ser um pólo ou ser desintegrado, não sei. Mas se isto for assim o problema está resolvido. Porque o meu problema também e o que eu acho que é complicado nos agrupamentos, e já antes, era a questão do espaço, que é uma coisa que eu acho que era... Aliás, a questão do agrupamentos que foram feitos antes foi uma questão meramente administrativa para acabar com centros escolares. Não teve implicações nenhuma.

Muito obrigado.

Anexo 4

Transcrição das entrevistas

Concelho “B”

Entrevista 1 – ex-Director do Agrupamento que incluía a Escola Secundária e actual Presidente da CAP
E1-exD-PCAP

1- Qual o cargo que ocupa neste momento?

Actualmente sou Presidente da Comissão Administrativa Provisória (CAP).

2- Qual o cargo que ocupou no agrupamento que foi agregado?

Fui director do antigo agrupamento durante 1 ano; presidente do executivo desde 2003; vice-presidente do Conselho Executivo desde 1999 e tinha sido antes assessor e tinha sido antes vereador da câmara durante três mandatos, tendo chegado a ser presidente da câmara municipal deste concelho durante uma parte de um mandato. E, portanto, conheço muito bem o concelho todo.

Tenho outra particularidade: passei por todos os ciclos de ensino menos pela educação pré-escolar como docente. Desde o 1º ciclo, 2º, 3º e terminei a dar aulas no 12º ano na fase em que dava aulas porque desde 2003 que tenho dedicação exclusiva à administração.

Mas, portanto, tenho um conhecimento de facto e acho que muitas vezes as coisas correm mal não só neste tipo de direcção, como noutras direcções é não conhecerem a realidade. E eu conheço a realidade desde as escolas mais pequeninas às escolas maiores (mas não em escola maior do que esta porque não estive em nenhuma maior).

3- Como viu o processo de fusão dos Agrupamentos? E em particular deste Agrupamento?

Isto desencadeou-se ainda há menos de um ano. Não estava nas minhas previsões depois de ter sido eleito para um cargo de quatro anos e ao fim de um ano ser interrompido e retomar um processo novo. Evidentemente fiquei muito apreensivo e fiz muitas interrogações na altura: “como é que isto ia ser?!”. Foi mais um verão de convulsão em termos de prepararem, pois as coisas tiveram que ser preparadas ainda durante o mês de Agosto porque houve muitos aspectos que tiveram que ser negociados.

Penso que vi o (o processo de fusão dos agrupamentos) com grande apreensão de início.

a) A apreensão que viu de início teve mais a ver com os timings ou com a própria questão da fusão da agregação dos agrupamentos?

Com as duas coisas. Com o timing porque foi perfeitamente incorrecto. Em Julho quando nós já estávamos a preparar o novo ano lectivo num determinado contexto e aparece outro contexto totalmente diferente e novo (porque nós somos da segunda “levada”; houve uma primeira que ainda teve algum tempo para se preparar) ... Porque uma das primeiras questões que se levantaram foi a constituição dos órgãos, mas depois surgiu outra: “mas qual é o método que vamos seguir para que isto não comece a criar atritos?”

É evidente que aqui, para o bem e para o mal, eu já conhecia muito bem o outro director porque nós temos uma história em comum desde há uma série de anos, nomeadamente na tal parte política de que falei anteriormente. Eu penso que aqui este aspecto funcionou para o bem porque fizemos vários encontros e reuniões com os principais elementos da gestão intermédia de um lado e de outro para analisarmos o problema que tínhamos em mãos e como é que o devíamos ultrapassar, porque não havia directivas nem orientações nenhuma concretas de como iria ser feita a questão da junção. Era, portanto, uma experiência inovadora para nós, embora nós já tivéssemos ouvido falar de outros “mega Agrupamentos”. Mas eu nem considero isto um “mega Agrupamento”... é um agrupamento!

4- Na sua opinião, quais foram as razões subjacentes à fusão dos Agrupamentos? Em geral e neste caso concreto.

Atrás do processo de fusão dos agrupamentos estão essencialmente questões economicistas. É evidente que se tenta associar a isto alguns benefícios sob o ponto de vista pedagógico e administrativo, mas a base de tudo são questões economicistas e nós vimos isso aqui na “pele” um pouco de como é que isso foi neste pequeno exemplo... Agora se multiplicarmos isto por 81, a nível nacional, e só no ano passado... e não sei quantos é que seguirão...

a) Quando é que acha que às questões económicas se pode ir buscar alguma rentabilidade a esse nível?

Eu dou-lhe dois exemplos: por exemplo, no ano passado na questão dos créditos da escola (isso agora também já está ultrapassado por outra “amenização” que entretanto saiu) ... A EBI tinha 44 horas lectivas para gerir conforme entendesse devido à sua dimensão; nós tínhamos dezasseis de acordo com o Despacho que estabelecia esses critérios. 44 mais 16 sabe quanto é que deu?! Deu 16... só aí foram 44...

Para não falar dos órgãos de gestão, dos docentes, no aproveitamento de horários residuais, da parte administrativa que ainda não há efeitos concretos porque neste momento só houve junção, mas estou

convencido que infelizmente que isso irá ter efeitos em termos de redução de pessoal... Cria outros problemas, mas isso...

5- Pode indicar-nos que dinâmicas educativas, existentes ou a criar no território do seu “Mega Agrupamento”, estiveram na base deste processo de agregação?

Infelizmente não vi, durante este ano, grandes benefícios... Mas talvez por estarmos nesta fase inicial porque, quer ser queira quer não, os dois ex-agrupamentos ainda não se “encaixaram”... Na prática o Departamento de Ciências Humanas é o mesmo para todos, mas em termos de efeitos visíveis há uma relevância em questões pedagógicas... Ainda há muito os de “lá de cima” (EBI) e os de “lá de baixo” (Escola Secundária) e o que nós fazíamos é que estava bem e o que eles fazem é outra coisa (EBI). Fez-se um apelo naturalmente em que isso poderia ser uma mais-valia do novo agrupamento que era exactamente a permuta de experiências e, isso, nalguns casos pontuais tem sido feito, mas ainda está muito longe daquilo que poderia ser potencializado. Ainda há uma série de relutâncias, por exemplo, nós tivemos que... até nesse pormenor tentámos que as coisas corresse bem, que não houvesse aqui a anexação “pura e simples” porque é uma acusação fácil de fazer, e, por exemplo, em termos de coordenadores de departamento (são seis) nós tentámos que não ficassem todos os coordenadores de um lado... Mas claro que os que saíram tanto de um lado, como do outro sentiram-se sempre ultrapassados por um problema e isso cria algumas resistências...

a) Mas não acha que isso é dos tais casos que com o tempo são ultrapassados?

Sim, estou convencido que isso com o tempo... e isso vê-se já em alguns aspectos! Nós felizmente temos professores tanto “lá de cima” (e agora usando uma expressão que é muito vulgar) como “lá de baixo” que vêem coisas muito boas que os outros faziam nesta área e vice-versa, ou seja, têm havido alguma... talvez a expectativa de que isto corresse logo a 100% é que nos deixa um pouco ainda...

6- Como vê a sua acção no Agrupamento que foi fundido, neste processo da constituição do novo Agrupamento? Como é que foi confrontado com esta iniciativa?

Nós (eu e o director do outro agrupamento de escolas) fomos chamados à Direcção Regional e foi lá que tivemos a informação. Estava eu, estava o outro director e estava um elemento da equipa de apoio às escolas. (Ter-se-á esquecido de referir que também estiverem presentes as duas ex-presidentes dos Conselhos Gerais dos dois ex-agrupamentos) nós não sabíamos exactamente ao que íamos, suspeitávamos e logo nesse dia houve alguma situação um bocado embaraçosa. Por exemplo, a Directora Regional perguntou-nos se nós estávamos disponíveis para integrar uma CAP e durante um ano preparar as coisas para a eleição para o director. Nem sequer estávamos a contar com essa pergunta e isto de uma forma muito sincera... E eu disse que estava porque sinceramente eu tinha um compromisso com toda a comunidade educativa para quatro anos e não estava a ver naquele momento a dizer não a agora vou-me embora só porque o modelo vai alterar-se ligeiramente. Eu não quero personalizar isto, mas o outro director disse o contrário, disse que não. Eu logo percebi aí que estávamos em papéis diferentes...

Nós entrámos num processo, mas não entrámos no fundo em paridade, apesar de tudo. Eu costumo muitas vezes quando me põem em causa a forma de estar, por exemplo, do outro lado, eu digo: “pois mas se eu estivesse lá não sabia o que faria também... eu não estou a dizer isto no sentido de criticar (????) nada...”

a) Normalmente existe sempre um agrupamento que ficou com a sede e existe um outro que ficou sem a sede. E normalmente é aqui que as coisas se colocam...

Mas isso não foi só aqui. Eu conheço as alterações aí... eu posso já indicar vários em que este ponto foi muito mais extremado do que aqui porque aqui não chegou a haver extremo. A realidade foi esta: eu estava a observar o problema de uma forma e o outro director estava a observar de outra forma. A situação era diferente...

7- Qual foi a sua capacidade de decisão neste processo?

A nossa capacidade de decisão foi muito limitada. Eu tinha já algum feedback sobre as orientações que a própria Direcção Regional ia tendo relativamente aos vários que estavam em processo de constituição e a informação que eu tinha era que neste concelho não tinha “volta a dar”... é o caso mais linear e, portanto, achei que o dizer que não estava disponível não lavava a nada. Na altura foram segundos para responder, mas eu lembrava-me sempre de uma situação que serviu de exemplo ou que pelo menos foi um mau exemplo que foi quando foram constituídos os agrupamentos de outro concelho, quem estava recusou-se a continuar e depois veio alguém de fora, e eu conheço-o bem e dou-me bem com ele, mas era alguém que vinha de fora. Eu não sei, eu muito sinceramente não conseguia lá estar aquele ano nas condições em que ele esteve, extremamente dificultadas... o que também é natural por alguém que vem de fora.

E, portanto, eu naquele momento em que tinha que dizer o sim ou o não e que disse o sim passou-me aquelas imagens muito rapidamente... E depois quando cá cheguei questioneei até aquelas pessoas dentro do agrupamento, professores e tudo mais do que achavam da pressão que eu tive naquele momento... ao que eles responderem que não me teriam perdoado se fizesse o contrário, uma vez que o processo é irreversível e uma vez que eventualmente poderia vir alguém (de fora) para gerir.

8- Como viu o processo de constituição da CAP do “Mega Agrupamento”, tendo em atenção a nova realidade institucional? Quais foram as principais dificuldades detectadas neste processo?

É assim, isto para ano zero... isto não é um modo de funcionamento. É evidente que é uma fase transitória e tinha que haver alguém a assumir e o ideal em termos teóricos é estarem os agrupamentos representados nessa CAP, mas na prática isso trás problemas. Trás problemas e nós tentámos, de parte a parte, esbater-los

ao máximo, mas o ideal era que alguém que ficasse na CAP tivesse uma equipa sua. E isto não é por em causa o ex-director da EBI, é assim: eu tenho uma equipa com a qual tenho vindo a trabalhar desde 2003.

a) Você, em parte, teve que se desfazer da equipa?!

Ela em parte ficou, noutras situações... Mas não é a mesma coisa e aqui até nem foi pior porque, como eu digo, eu conhecia o outro director já noutra actividade e depois como colega aqui da gestão de outro agrupamento... eu ia lá várias vezes, ele vinha cá a baixo. Ele teve aqui um filho durante vários anos e vinha cá como encarregado de educação. Tínhamos uma relação... Mas não é a mesma coisa, pronto!

b) Mas a CAP foi negociada por vocês ou foi imposta pela tutela? Vocês tiveram alguma capacidade?

A única capacidade que houve foi para escolher o terceiro elemento.

c) Para além da CAP de certa forma, vocês, conseguiram atenuar ou não... Foi ou não foi difícil depois falar com os outros membros que pertenciam?

Nós arranjámos um esquema, inicialmente foi outra grande dúvida, em que todos os elementos de "lá" e de "cá" se mantiveram com funções similares. Utilizando as tais 66 horas do crédito que foi atribuído para assessorias e utilizando uma das minhas adjuntas que ficou como coordenadora do 1º Ciclo e depois mais umas horas de crédito... Ou seja, as funções ficaram e se não fosse isso não sei exactamente como é que isto tinha corrido. E "lá" da mesma forma a subdirectora ficou como coordenadora de estabelecimento da EBI; a outra adjunta ficou com horas de assessoria e depois complementada com horas de apoio, ou seja, manteve-se de alguma forma a estrutura tanto "lá", como "cá".

d) Portanto, houve uma preocupação de equilíbrio?

Sim, sim... Foi tudo muito pensado, muito ponderado... nesse aspecto houve muita colaboração de todos e aliás houve e continua a haver. Eu acho que dentro do problema as coisas correram muito bem até gora, e também já não falta muito...

9- O que pensa de não terem sido ouvidos os órgãos, designadamente o Director? O Director não foi ouvido.

Não. É assim, se fossem ouvidos os órgãos o processo também... e se dependesse da audição dos órgãos também nunca avançava. Vamos lá ser directos... Agora se fosse ouvida a autarquia... Isto é assim a democracia é muito linda mas das duas, uma: quando se querem tomar opções estratégicas às vezes deve-se ter a opinião deles para reflectir, mas...

10- Não houve para este processo, para a constituição, não se ouviu ninguém... Nem o Conselho Geral, nem o Conselho Pedagógico?

Ninguém, ninguém... À posteriori é que os respectivos conselhos gerais se pronunciaram, mas foi só já a dizer que... Este processo não interessou a este agrupamento, interessou muito menos ainda ao outro agrupamento.

a) Vocês nunca tomariam essa iniciativa?

Nunca.

b) Portanto, não é um processo que vocês sentissem que de algum modo nascesse espontaneamente?

Eu acho que era diferente se a outra escola estivesse aqui ao lado, como há muitas situações. Por exemplo, no concelho limítrofe, não entendo muito bem (escolas que estão "traseiras com outras traseiras")... Eu aí não vejo problema nenhum em os processos avançarem e não entendo. Ou entendo, porque como em tudo há interesses. Agora nesta situação e principalmente por causa da distância, não porque...

11- Vocês de certa forma tinham já dois pólos do concelho feitos, não é?

É. Aqui o grande problema é a distância. Nem são os Projectos Educativos que são quase idênticos, nem é mais nada. É a distância que nos gerou um problema complicado porque eu tenho, talvez também porque não tenha sido preparado com a devida antecedência embora isso fosse bastante estudado, a questão dos horários. Eu tenho cerca de seis professores a dar aulas nos dois lados, logo aí levantou uma questão: como é que eu iria "obrigar" os professores a fazer isso? A esse nível (da distância) cria problemas... Agora, de resto... Na dimensão não é problema. Nós tínhamos 1200 e passamos para 1700, aliás 1600 e pouco porque "lá em cima" têm na casa dos 400.

12- Pode descrever os conflitos de interesses que emergiram?

Não, não vejo conflitos de interesse.

a) Por exemplo, o Município como é que se comporta?

Eu conheço muito bem os elementos que estão no município... e a actual presidente foi convidada por mim para vereadora, aqui há mais de 10 anos. Portanto, eu conheço-os muito bem e eu sei qual é a posição política que eles têm perante o assunto e o que é que pensam na realidade. É o tal politicamente correcto que é...

b) Isso que você está a dizer provavelmente está a colocar a questão de um ponto de vista do conflito partidário.

Não, não é conflito partidário.

c) É mesmo institucional?

Sim, o município... é esta a leitura que eu faço, e penso que não estou enganado. Cá para fora veio dizer que gostaria que continuasse o agrupamento e que havia motivos válidos para isso e tudo mais. Agora, quando pensa ??? não tem exactamente essa posição. É a minha perspectiva. Mas isto acontece em mais municípios...

c) É uma questão pacífica do ponto de vista municipal?

Sim. A câmara compreende perfeitamente que perante esta realidade da educação no concelho, com os números que tem e com a proximidade de que há, apesar de tudo, que se justifica a existência de um só agrupamento. Agora não o pode é ir dizer para a freguesia onde está sedeada a EBI, por exemplo. Porque isto é como os Centros de Saúde, é como as escolas do 1º ciclo que é difícil, pelo menos numa primeira fase, as pessoas entenderem que a sua escola acaba ou que perde estatuto. Para todos os efeitos, perde.

13- O que pensa dos órgãos constituídos há apenas um ano terem sido destituídos?

Isso aí é que foi um problema e não fácil de aceitar. Aliás alguns elementos ainda, nomeadamente em relação aos outros próprios directores... Foi publicado no Diário da República que era por quatro anos e agora como é que é isto?! E aí, sim, há algum desconforto.

a) E o Conselho Geral? As pessoas também tinham sido eleitas há um ano.

A mesma coisa e como eu disse os respectivos conselhos gerais manifestaram-se contra, fizeram textos a refutar a constituição. Eu acho que este processo teria sido muito mais aceitável e muito mais assumido se coincidissem com o período de eleições. Ou antes ou depois, agora ao fim de um ano ou se fosse mesmo ao fim de dois anos... aquele mandato terminava ou podia ser já um mandato anunciado como último naquela forma e depois preparar. Tinha todas as condições para ser melhor aceite e para as coisas correrem melhor ainda.

14- Como aprecia as implicações da fusão, ao nível do funcionamento do novo Agrupamento? Vantagens?

Em parte já respondi a isto quando disse que as vantagens são economicistas. Em termos pedagógicos, no fundo é aquilo que nos move, ainda se vê poucos frutos mas isto por ser, eventualmente, ainda o primeiro ano e ainda está na fase em que ainda há uma certa relutância em fazerem a aceitação por parte de alguns. Eu lembro-me que havia formas de encarar o trabalho educativo bastante diferente. Somos duas escolas completamente diferentes em termos de realidade, dos alunos, pela dimensão, pela diversidade de ciclos e até pelas próprias instalações. A EBI tem instalações que para os alunos que tem são muito boas. Nós também temos actualmente instalações razoáveis mas estão sobrelotadas. Nós estamos neste momento com uma sobrelotação muito grande em termos de alunos. As pessoas ainda não entenderam completamente que são duas realidades diferentes que se vão diluir uma na outra, mas que tem a sua fase de transição. E, portanto, há coisas que eram feitas num lado de uma forma porque naquele contexto se calhar eram as melhores e vice-versa.

15- Eu pensei que às vezes o projecto educativo vale o que vale, mas de qualquer forma dada a sua experiência e o histórico que têm as instituições, você acha que vai ser possível fazer um projecto educativo que sirva às duas instituições de igual forma e que isso irá ter alguma consequência ou será algo mais difícil do que aquilo que vinham a fazer?

Nesse aspecto nós chegámos à conclusão que o nosso projecto educativo e o deles debate as mesmas questões e procura, de alguma forma, responder portanto aos mesmos problemas. É só uma questão de entrosamento, é isso que se está a fazer. Ainda não está completo, mas a esse nível não vejo...

16- Houve alteração de procedimentos ao nível da gestão, considerando a situação anterior? Ou seja, alteraram-se os procedimentos ao nível da gestão ou não?

Ao nível da gestão, mas em que aspectos?!

a) Por exemplo, pode ser questões processuais; quando era Conselho Executivo havia uma comissão, o presidente era presidente (órgão colegial); quando é o director, em princípio, é um órgão universal; e agora voltou a ser um órgão colegial.

Houve indefinições apesar de tudo nas competências até porque se confundiram já muito com o outro modelo que estava em vigor e está noutras escolas – o de director.

17- Havia, apesar de tudo, e até pela experiência neste caso considerando o agrupamento em concreto vocês eram dois directores que tinham um histórico muito grande. Portanto, é natural que tivessem questões já estabilizadas que vocês já nem pensavam sobre elas. Existiam por existir, quase...

Sim, ele tinha uma equipa que ainda tinha mais anos do que a minha e ele tem mais tempo na gestão da escola do que eu tenho. Se eu não me engano ele vem desde 1997 ou 1998 (já não sei) e eu... Nós muitas vezes efectivamente, quando estamos há muitos anos, há coisas que interiorizamos e já não questionamos e agora levantam-se questões que ser mais formalmente feitas. Uma questão que ainda não (está bem definida) e que há diferenças entre os dois agrupamentos é a questão da comunicação, que é um dos elementos mais importantes a nível do funcionamento do agrupamento. A comunicação entre toda a comunidade educativa: entre os professores, gestão professores, encarregados de educação... e isso é que estamos ainda a tentar que se generalize uma nova forma de comunicação entre toda a comunidade educativa. Por exemplo, eles já tinham um jornal escolar; nós estávamos em processo de o constituir e fazer (foi interrompido e ficou um bocado a meio); trabalhar mais ou menos com a internet e com os meios que isso tem também estávamos em fases diferentes. É isso que neste momento...

18- Como está a ver a comunicação entre a escola sede do Agrupamento e os restantes estabelecimentos de ensino, considerando a nova realidade institucional?

A comunicação para os casos pontuais é via telefone ou email.

19- Não é mais difícil você passar de uma cultura, por exemplo, com uma percepção de escola a partir daquilo que pensa para estes dois...

Não, aqui havia uma grande necessidade de pelo menos um dia, dois por semana estar presente, pelo menos numa fase inicial. Foi de todo impossível. O outro ex-director estava lá um dia por semana, mas se calhar até quem se justificava mais era eu a lá estar. Mas, também aí, não o quis de alguma forma contrariar uma proposta que veio dele. Eu vou lá... não sei qual foi a regularidade, mas não foi semanalmente. Talvez quinze, três semanas.

a) Mas vendo no futuro como é que vê, exactamente, essa relação entre as duas grandes escolas do agrupamento, que são as duas sedes?

Eu acho que quem ficar cá como director deve ter uma proximidade física também com o outro núcleo principal. Eu já não digo porque essa também é importante ao nível dos outros pequenos núcleos que temos. Já não sei “de cabeça” mas ainda temos umas 12 EBI’s e uns 8 estabelecimentos do pré-escolar.

b) Mas essas de certa forma você já tinha, mais ou menos, alguma tradição, ou não, de relação com elas.

Sim, mas aqui é mais importante, primeiro do que tudo, para não criar um vazio em termos de... estavam habituados a contactar directamente com alguém que estava na gestão directa. O contacto com o coordenador não é a mesma coisa e eu tenho um feedback disso, aliás cada vez que eu lá vou a cima uma das coisas que os professores me dizem é porque é que não vem cá mais vezes. E, por isso, é que eu continuo a dizer... o grande problema que aqui se levantou é a questão da distância. Não é muito, são 14Km. Mas isso impede...

20- A nova configuração institucional tem implicações na qualidade pedagógica oferecida pelas escolas? Acha que vai haver alterações ao nível do processo ensino/aprendizagem?

Vai ter que ter... necessariamente tem, sempre. Porque é assim, a permuta entre duas unidades que eram diferentes, dessa troca... Embora numa fase inicial, como eu disse, houvesse receio das duas partes, houvesse alguma vontade de uma se sobrepor a outra, mas a médio prazo isso vai trazendo sempre troca de experiências, troca de ideias que levam sempre a melhorias.

a) Ao nível da organização pedagógica e dos projectos ou ao nível da aprendizagem?

Ao nível de tudo. Nós tivemos, agora não vou “puxar a brasa à minha sardinha”, mas tivemos avaliações externas muito diferentes: esta e a “lá de cima”. Isso também sendo uma mais valia foi também um factor que criou alguma fricção. Nomeadamente essa fricção ainda virá ao de cima daqui a uns dias mais por causa da questão das quotas para a avaliação do desempenho docente.

b) Que ainda não estão unificadas?!

Saiu um despacho ou uma portaria a definir que nós vamos ter que fazer a média ponderada das cotas, ou seja, enquanto que a cota normal é 25, 20 para o Muito Bom e 5 para o excelente nós temos 9 e 24 (nós, agrupamento da ES) e agora tem que se fazer (e ainda não fizemos as contas) uma média ponderada das duas cotas para aplicar igualmente. É evidente que isto não é fácil gerir porque os professores daqui dizem que agora vão ser prejudicadas; os de “lá de cima” se fossemos a aplicar a cota que tinham directamente, sentem que afinal não estão em agrupamento. É outro problema que daqui a dias se... a avaliação é outro problema que está ao pendente. Não sabemos bem como é que vai terminar, mas...

21- O que é que acha que se poderia fazer para superar esta dicotomia, esta dualidade, esta sensação de duas instituições daqui para a frente?

Não estava a contar com essa do “daqui para a frente” porque daqui para a frente sinceramente... até aqui eu acho que o processo não devia ter tido cortes tão abruptos como teve. Devia ser um processo mais lento, mais pausadamente reflectido e pensado. Daqui para a frente, primeiro do que tudo acho que era importante, mas lá está no contexto económico em que vivemos não será razoável, era de alguma forma...

22- Você vê alguma possibilidade de atenuar [constrangimentos] isso num curto espaço de tempo?

Uma das formas era dar mais recursos humanos às escolas e é por isso que eu estou a dizer que no actual contexto [económico] não será fácil isso. Porquê?! Porque um dos problemas que tivemos este ano, nomeadamente com o agrupamento sedeado na EBI é que eles tinham, eu dei um pequeno exemplo em termos de crédito, mas tinham mais uma série de situações. Ou seja, tinham muitos tipos de privilégios comparados com esta escola que eu penso que é uma escola normalíssima. E é a perda dessas particularidades, e a perda de alguma forma de autonomia porque para todos os efeitos deixou de constituir uma unidade orgânica e juntou-se a outra ou anexou-se (anexado também é forte porque não é esse o termo que queremos utilizar, nem pô-lo na prática). Com a perda dessas particularidades criou-se alguma fricção... o que é que pode ser feito para se melhorar isso? Primeiro do que tudo eu acho que era importante e o Secretário de Estado tinha prometido que ia valorizar a figura do coordenador do estabelecimento. Isso também era importante; não é da forma como está. Por exemplo, para o próximo ano a EBI tem uma coordenadora que tem que ter uma turma e depois tem a coordenação. É assim, para uma escola com aquela dimensão eu acho que isso não é atractivo nem funcional. Não sei ainda exactamente como é que vai ser. Uma das regras que eu imponho aqui na escola secundária a quem está comigo na gestão é que pelo menos um elemento da gestão tem que estar na escola desde que comece a primeira aula até os alunos saírem porque numa escola como esta em que há 41 turmas, há problemas a toda a “hora”. Eu

não entendo como é que uma escola, embora tenha outra realidade e outra dimensão. Mas das duas, uma: ou a coordenadora tem que fazer mais horas do que (e normalmente já faz)... mas vamos lá ver estar das 8 às 5 da tarde em permanência numa escola... eu faço-o, mas faço-o de livre vontade, mas terá que haver melhores condições a esse nível.

23- Vocês pensam que antes era uma sede de agrupamento – lá e cá – e lidavam depois com o conjunto das outras escolas do 1º ciclo. Pensam que o/a coordenador (a) de uma das ex-escolas sede continua a lidar com as escolas do 1º ciclo da sua influência ou vocês pensam organizar isso de outra forma?

A minha ideia... este ano foi assim até porque também era uma fase de transição e tendo em conta que havia hábitos. A EBI contactava com as escolas de lá e aqui a mesma coisa. Mas penso que isso não é futuro; o futuro é que aqui é o centro e há uma estrutura para o primeiro ciclo que é gerido conjuntamente a nível da escola sede. A outra escola, é uma escola...

a) Até porque há o departamento do 1º ciclo e não faz sentido...

Sim, sim. E isso possivelmente, se tivéssemos pensado bem no assunto, já este ano teria sido assim. Mas foi melhor assim para não haver tantos cortes...

24- Os departamentos passaram a funcionar só um por área que existe?

Nós aqui apercebemo-nos nomeadamente que o encontro entre os membros dos departamentos e dos grupos disciplinares ia ser muito complicado e aliás uma das muitas perguntas que fizeram logo de início, quando fizemos reuniões gerais com os professores, era: “mas como é que é? Onde é que vamos reunir? É na escola sede ou na EBI?” Eu tentei sempre “levar a água ao moinho” no sentido em que em departamento os professores são responsáveis, analisam o assunto e se organizassem-se. E se acharem que devem fazer todas as reuniões na escola sede, muito bem; se acharem que devem reparti-las, muito bem... Mas tem que haver um consenso. Se não houver consenso depois vamos ter que analisar o assunto. Isso é que foi “partir pedra” com este pequeno pormenor... O que é que fizemos em relação depois aos departamentos (os departamentos depois têm grupos disciplinares)?! Nós primeiro do que tudo definimos que o trabalho essencial em termos pedagógicos e em termos de coordenação curricular seria feito a nível do grupo disciplinar e criámos ainda outra coisa: os grupos disciplinares ainda se subdividiram desde que não houvesse menos do que 4 professores nesse grupo. Por exemplo, há o grupo disciplinar de Português na EBI e o grupo disciplinar de Português na Escola Secundária. Ou seja, para tentar de alguma forma...

a) Mas acha que isso deve continuar?

Eu acho que isso futuramente deve-se ir diluindo de forma a que o grupo disciplinar seja o mesmo no agrupamento todo, mas também admito que seja o mesmo que naturalmente não é preciso a presença física para as pessoas trabalharem. E pode haver uma subestrutura em termos da EBI daqui e terem mecanismos para trabalharem em conjunto. Portanto, nós valorizamos e tentamos que o trabalho fosse desenvolvido essencialmente a esse nível com permuta, sempre que possível, de ideias e menos em termos de departamento.

Muito obrigado.

Entrevista 2 – Representante da Autarquia
E2- RA

1- Qual o cargo que ocupa neste momento?

Neste momento sou Chefe de Gabinete da Presidência.

2- Qual o cargo/relação que teve no agrupamento que foi agregado?

Pertencia aos conselhos gerais dos agrupamentos da EBI, e do agrupamento sediado na ES, na sede do concelho. Acompanhei nesse papel, nessas funções, a evolução do processo de fusão, digamos assim, e neste momento pertence ao Conselho Geral Transitório do novo agrupamento.

3- Como viu o processo de fusão dos Agrupamentos?

Vamos lá ver... Eu penso que esses processos são sempre processos complicados porque há uma cultura institucional, no caso dos dois agrupamentos, com culturas institucionais completamente diferentes; eram agrupamentos completamente distintos por variadíssimas razões, eram agrupamentos completamente distintos e a fusão gera sempre turbulência independentemente da bondade ou não do processo de fusão... A fusão gera sempre uma turbulência significativa, desde logo de indefinição, mal-estar de funcionários, sejam eles docentes ou não docentes. Portanto, o processo nunca é um processo pacífico, não foi um processo pacífico. Agora, eu não sei se me vou antecipar a outras perguntas... No nosso caso havia uma particularidade, nós tínhamos dois agrupamentos completamente distintos; um era um agrupamento urbano, na sede da vila, apanhava as pessoas mais urbanas do concelho, (mais ou menos 800 alunos); o outro era um agrupamento mais pequeno, ligeiramente mais pequeno, mas era um agrupamento com características bastante rurais. A contra-senso daquilo que seria expectável este agrupamento envolvia as pessoas com mais dinheiro do concelho. Sendo mais rurais... porque este concelho tem uma particularidade que é seu um dos meios de produção com melhor retorno financeiro do concelho. A exploração de viveiros. É uma actividade agrícola, é uma actividade rural, até fortemente agrícola, mas que hoje tem um bom retorno financeiro. Só para ter uma

noção, cerca de 80% das árvores que se plantam pelo país fora tem proveniência deste concelho. Portanto, era um agrupamento com uma comunidade escolar com pais muito mais rurais, eventualmente até com crianças que faziam um trabalho rural na ajuda dos pais, mas com pais com muito mais dinheiro. Em contra ponto a este, mais urbano, mas mais pobre. E depois isto marca tudo, tinham históricos diferentes. Este agrupamento nasceu de uma experiência pioneira em Portugal. Nasceu de uma escola primária que depois começou a ter pré-primária, depois esticou ao ciclo, foi esticando e terminou como uma escola integrada até ao 9º ano, desde a pré-primária até ao 9º ano e era essa a matriz do agrupamento e o agrupamento fechou. Mas depois também fechou uma cultura diferente, também é preciso percebermos que há aqui uma cultura que tem ver com isto. Porque enquanto o agrupamento da sede do concelho era um liceu como os outros todos, era uma escola secundária como as outras todas, com a mesma lógica, com a mesma matriz, com o mesmo raciocínio de professores, com uma coisa muito boa e com uma coisa muito má. Está encostada à estação do comboio, o que isso faz com que possamos ter aqui professores que não são apenas professores em início de carreira, são professores maduros, em final de carreira porque estão a 15/20 minutos de comboio da sede do Distrito. Portanto, tinha esse lado bom mas que este também é um lado mau porque também com facilidade os horários acabam por se adaptar aos horários dos transportes colectivos ou os horários dos transportes colectivos aos horários dos professores. Essas coisas são normalmente biunívocas. Uma influência a outra. A interacção é mútua e os professores... no agrupamento rural havia ainda outra particularidade distintiva que tinha a ver com a história do início do agrupamento. Que é o agrupamento ter na sua génese uma mentalidade de colégio, de colégio em que havia historicamente uma direcção que comandava; os professores que foram chegando ao agrupamento inicialmente eram professores primários e sempre dentro desse espírito de direcção e como o agrupamento foi construído um bocadinho pedra sobre pedra e os professores estiveram na génese dele. A direcção era forte e isto foi criando sempre uma cultura institucional até do próprio agrupamento. Até determinado ponto, até muito tarde já não sei precisar quanto, inclusive os professores não eram contratados pelo sistema normal/tradicional de contratação do Ministério da Educação. Eram contratados pela escolha da sua directora. Vamo-nos pôr laboralmente no lado do professor. O professor se vai para uma instituição que tenha uma determinada cultura ou entra na cultura da instituição ou não entra e sabe que vai embora a seguir. Portanto, muitas vezes nem espera que o mandem embora. Ele próprio no ano a seguir procura outro caminho e penso que muitos passaram por esta EBI que de modo próprio perceberam que aquele não era o melhor a caminho, não era "a minha matriz". Ficaram e ficaram dentro daquela matriz, com aquele espírito de uma grande entrega à comunidade. Com aquele espírito de que isto não é uma coisa para vir dar uma aula e ir embora. Isto é uma coisa que tem um horário de entrada e um horário de fim, mas tem que haver aqui uma entrega à comunidade. E isto foi ficando, foi ficando e quando passou para a plenitude daquilo que é hoje o sistema de colocação de professores do Ministério da Educação, ou seja, deixou de ser uma questão em que havia uma escolha por parte de quem dirigia. Depois isto também foi sempre mantido porque houve aqui uma particularidade... começou com uma pessoa muito forte que era a sua directora, mas depois a evolução da escola e depois quando pegou nesta escola um novo director soube manter viva essa chama e soube manter uma liderança muito forte, mantendo exactamente essa matriz. E como houve sempre este fio condutor de direcção e essa matriz muito impositiva, no bom sentido, daquilo que deveria ser o papel da escola integrada na comunidade e interagir com a comunidade levou a que os novos professores já colocados pelo sistema hoje da lógica do Ministério da Educação, como são colocados nos outros agrupamentos todos. Se nós temos uma estrutura em que 90% das pessoas têm uma matriz de comportamento organizacional, um funcionamento... o tipo que chega de novo ao entra, ou seja, é difícil estragar porque ou entra dentro daquilo ou acaba por ser marginalizado. Assim como penso que o contrário também se passará noutros sítios, onde a estrutura seja muito mais empenhada. Se alguém chega muito empenhado, todos começam a olhar para ele... E ali penso que há esse factor, em que a estrutura era uma estrutura de gente muito empenhada e que manteve este espírito até ao fim. Portanto, só para dizer duas géneses completamente diferentes de agrupamento.

4- Na sua opinião esta fusão ou esta agregação de agrupamentos ela não teve uma pertinência propriamente local?

Não, local de todo. Local, de todo... Nem local, nem municipal. Aliás esta autarquia teve uma posição institucional clara e unânime. Ou seja, não tem haver apenas com o partido que faz maioria no executivo... Nós aqui temos apenas a representação de dois partidos quer na câmara quer na assembleia apenas estão representado dois. Mas foi unânime a decisão quer na câmara quer na assembleia. Uma tomada de posição contra a fusão dos agrupamentos. Portanto, não há a perspectiva e a opinião oficial da câmara clara e não houve nenhum interesse municipal em que houvesse a redução. Do ponto de vista daquilo que é, por isso é que há um bocadinho lhe disse àquela pergunta, do ponto de vista da câmara, a câmara entende e entendeu sempre que não tem que dar instruções ou imiscuir-se na gestão do Ministério da Educação. Ou seja, a câmara não tem que dizer ao Ministério da Educação que a sua estrutura organizacional deve ser esta, ou esta ou nós queremos que seja esta. Como o Ministério da Educação não me parece que tenha o direito de nos chegar e dizer que vocês têm que ter três chefes de comissão ou dois chefes de serviços. A questão organizacional, essa, é uma questão do Ministério na qual há aqui uma separação de competências. A câmara não se quer meter; aquilo que preocupa a câmara é o reflexo que isto tem para o concelho e para as crianças e para as comunidades escolares do concelho. Sobre a parte organizacional não vou falar se o

Ministério terá tido ou não as suas razões para o fazer. Do ponto de vista do município o que se põe é o seguinte: são dois agrupamentos com características muito distintas e com comunidades muito distintas, ambos estavam adequados à comunidade em que estavam inseridos e ambos faziam o seu papel na comunidade em que estavam inseridos. Por exemplo no agrupamento da EBI havia muitas actividades, embora estando no Conselho Geral, os professores se queixarem da fraca participação dos pais, mas eu isso até acho que é positivo os professores queixarem-se porque nós chegávamos às actividades do agrupamento e elas estavam cheias de pais. Ou seja, aqui também tem a ver com o nível de exigência do que é que devem ser as participações dos pais. Depois no agrupamento da ES também penso que o agrupamento estava adequado à comunidade que estava interligada com ele. Do ponto de vista municipal as coisas estavam enquadradas e adequadas. Mas se me disser que do ponto de vista municipal é mais fácil ter um director de agrupamento, se nós temos aqui que conversar com um director de agrupamento, conversamos com um e ele fala com os professores todos, com os alunos todos, com os encarregados de educação, é verdade. Mas a vida não pode ser só feita de coisas fáceis porque se não nem precisávamos de ter muita gente porque uma pessoa decidia tudo. Do ponto de vista municipal eu penso que o modelo como estava, estava bem. Embora essa dificuldade acrescida, no bom sentido, no diálogo estava bem, acho que estava adequada aquilo que era a comunidade e acho que tinha ainda um outro factor positivo, que era a competitividade entre os dois agrupamentos dentro do território. Ou seja, o facto de existirem no território municipal dois agrupamentos, o agrupamento "A" começa a fazer actividades com os miúdos no dia não sei quê, para comemorar não sei o quê... e o agrupamento "B" passado um tempo estava a fazer o mesmo. O agrupamento "A" cria uns clubes não sei de quê; o agrupamento "B"... Ou seja, desta competitividade eu penso que era saudável e foi saudável do ponto de vista de "puxar" pelos próprios agrupamentos e com os reflexos positivos que isso trás para a comunidade escolar.

5- Na sua opinião, quais foram as razões subjacentes à fusão dos Agrupamentos?

Penso que todo nós vimos... as razões são de ordem financeira, penso eu. Não me parece, pelo menos nunca ouvi em nenhum representante do Ministério e nos agrupamentos... No agrupamento da ES temos a particularidade de ter no Conselho Geral uma pessoa com ligações também à DRE . Agora até está de todo na DRE "B", mas estava 50% do tempo na escola e 50% na DRE. Eu ouvi várias argumentações a favor, mas nunca ouvi nenhuma argumentação pedagógica, ou seja, fazendo uma comparação com outra questão... por exemplo, o encerramento das escolas do 1º Ciclo. O encerramento das escolas do 1º Ciclo, mas ambas as partes, quem acha que sim e quem acha que não tem argumentos... Quem acha que sim, baseado em argumentos pedagógicos; quem acha que não alguns argumentos pedagógicos e argumentos sociais, mas há argumentos pedagógicos. Encerremos porque há mais qualidade de ensino se isto for centralizado. No caso dos agrupamentos eu não ouvi dirrimir, ou pelo menos argumentos pedagógicos significativos. O que esteve sempre em cima da mesa, penso eu, foi uma questão de uma mera gestão financeira. Quantos responsáveis de grupo é que nós temos?! Tínhamos dois agrupamentos, passámos a ter um agrupamento, são menos não sei quantos responsáveis de grupo. Ou seja, pouparam-se não sei quantas horas... Eu agora já nem sei, mas quando foi o dirrimir desses argumentos eu cheguei a ter umas contas de quanto é que, porque alguém mas deu e alguém defendia a fusão, de quantas horas de docentes é que se poupava com a redução... Eram números significativos, mas era o argumento da poupança financeira. É evidente que sempre muito acenado, penso eu, aos presidentes dos agrupamentos com uma outra questão que tem a ver com a falta de recursos. Os agrupamentos sistematicamente reclamam junto da DRE a falta de recursos e obviamente penso que o grande argumento era que se nós fizermos isto ganhamos escala de recursos... há recursos que estão duplicados e deixam de estar. Agora penso que foi claramente uma gestão merceeira.

6- Pode indicar-nos que dinâmicas educativas, existentes ou a criar no território do seu "Mega Agrupamento", estiveram na base deste processo de agregação?

No caso do nosso concelho, não. A dinâmica de território no nosso caso apontaria mesmo para a manutenção dos dois agrupamentos.

7- Qual foi a capacidade de decisão da autarquia neste processo?

Não teve nenhuma. A autarquia foi confrontada com a decisão, penso que foi chamada a uma reunião, penso que nem foi com a directora regional, foi com o subdirector, mas... genericamente foi chamada a uma reunião para lhe comunicarem que isto ia ser assim com todos... Não foi auscultada. Mas pode-me dizer assim "mas quem registou isto, registou porque foi ouvida a autarquia"... sabemos que às vezes a audição das pessoas... a decisão está mais do que tomada, chamamos para comunicar a decisão e depois fica uma acta a dizer que foi ouvida a autarquia e tal. A autarquia deu a sua opinião, mas a decisão já estava tomada. Portanto, do ponto de vista histórico, registado, não sei o que é que está; do ponto de vista formal o que aconteceu foi isso. A autarquia foi chamada para uma reunião, penso que nem foi com a directora regional, foi com o adjunto ou com o vice-presidente, uma coisa assim... Aí a autarquia julgava que ia por causa do encerramento de escolas do 1º ciclo e é confrontada com esta questão. Manifestou a sua opinião, depois manifestou-a também por deliberação da própria câmara e por deliberação da assembleia municipal. Apesar de tudo o processo de encerramentos das escolas e no nosso caso a autarquia tem tido genericamente, tirando situações especiais, uma posição de oposição, mas foi muito mais democrático.

8- Como é que se posicionaram os representantes da autarquia no Conselho Geral do Agrupamento?

Formularam esta opinião, exactamente. Formularam esta opinião, aliás um dos... os agrupamentos tiveram também reacções diversas. Ou seja, os agrupamentos enquanto instituto, enquanto estrutura institucional, enquanto organização, no caso do agrupamento da EBI teve posição firme, clara... Eu penso que nestas coisas este agrupamento percebeu também que isto mais do que uma fusão era uma aquisição. A sua escala era mais pequena. O agrupamento da ES está na sede de município, oferece 12 anos de escolaridade. O outro agrupamento tinha 9 anos de escolaridade. Portanto no agrupamento da sede do concelho havia tendencialmente professores mais velhos, sendo que no outro, a distância de carro à sede do Distrito também é muito curta. Portanto, já é tudo um bocadinho sénior... mas foi sentido como uma aquisição e não como uma fusão e isso também, provavelmente, motivou essa maior reacção. Também é certo, estando o agrupamento da EBI num meio mais rural é natural que a proximidade aos encarregados de educação e à comunidade local fosse muito maior. Aliás as dinâmicas que existiam na EBI de interligação com as associações locais eram muito maiores. A própria escola servia a comunidade local para fazer lá actividades e eventos da comunidade, que não eram da escola. Portanto, a interligação era muito maior. Portanto, é natural que as coisas tenham evoluído dessa maneira. Portanto, na EBI houve uma posição frontal, militante e empenhada contra a fusão o que levou também a que houvesse decisão do Conselho Geral, essa coisa toda. No caso cá de baixo a posição foi dizer não concordamos, mas... Ou seja, a posição oficial foi não concordar, mas... Não tão empenhadamente, nunca houve tomadas de posição firmes da parte do Conselho Geral, houve um arremesso de tomada de posição. Agora nunca houve tomadas de decisão firme, penso que o agrupamento começou a fazer as contas ao contrário. Se nós “comprarmos”, “adquirirmos” aquele agrupamento, nós ganhamos escala, passamos a ter menos chatices com o pessoal, isto fica muito maior, nós até vamos poder ter, se calhar, mais turmas do 12º ano. Eu vou ser presidente de um agrupamento muito maior. Ou seja, entramos na mercearia do poder e um bocadinho dessa mercearia do poder, é legítima, agora que continua a não ter a ver com a parte pedagógica e não ter a ver com motivações pedagógicas, com... Do ponto de vista romântico devia ser o que norteava todo este tipo de decisões, levou a que o agrupamento fosse frouxíssimo dissesse que não.

9- Qual foi o papel do Conselho Municipal de Educação no processo?

O Conselho Municipal de Educação tomou uma posição, eu já não me recordo da deliberação, mas penso que tomou uma posição... Penso que se pronunciou e ratificando o que era aqui a posição da câmara e da assembleia. Francamente não me recordo dos termos da deliberação, nem me recordo se houve votos, provavelmente houve votos contra ou abstenções por parte da DRE, mas não me recordo...

10- Qual foi a importância que a Carta Educativa teve no processo?

Nenhuma porque a Carta Educativa apontava a manutenção dos dois agrupamentos. A Carta Educativa é uma coisa também que já não está a ser propriamente... a DRE não se preocupa com ela em várias decisões que tem tomado sobre várias coisas não vejo que esteja minimamente preocupada com ela. Até quando foi a nossa questão de aprovação, dos moldes de aprovação do Centro Educativo a DRE já não está muito preocupada com a Carta Educativa. Nem na manutenção ou não manutenção das que são para manter e das que não são. A DRE não está já preocupada com a Carta Educativa. E quando nós a evocamos eles ouvem e “riem”.

11- Então como vê a questão da Carta Educativa?

Eu acho que os estudos de planeamento são importantes, mas só são importantes se forem para serem seguidos e para servirem de alguma coisa. Eu acho que eles em Portugal têm um defeito, são demasiado rijos e demasiado rígidos. Eu acho que a sociedade é dinâmica e que se altera todos os dias; e que nós falando de planeamento urbano ou planeamento em qualquer uma destas áreas... área educativa ou desportiva ou social ou qualquer outra que até é o mais edificado e mais construído todos os dias evolui e todos os dias se altera. E deviam haver dispositivos que permitissem aprovações muito rápidas e adaptabilidade muito rápida dos instrumentos de planeamento àquilo que é o passar dos anos. Acho que devemos ter bons instrumentos de planeamento, depois devamos ter uma maleabilidade de com facilidade os irmos adaptando à realidade e não a burocracia para o fazer ser de tal ordem que ninguém quer mexer no instrumento. E depois os instrumentos deviam servir para ser seguidos e para planear, organizar e implementar de acordo com o que está planeado e de acordo com o que está previsto na Carta Educativa, neste caso concreto. Porque acho que o que se aplica aqui, aplica-se para cartas desportivas, sociais... para isso tudo. Agora o que acho é que muitas vezes o que acontece... por exemplo, a Carta Educativa actual, não foi feita na vigência não deste Governo mas do Governo anterior, em que alguns protagonistas são os mesmos. Se nós tivermos uma mudança de Governo a Carta Educativa vai continuar a mesma e as políticas de educação podem-se alterar radicalmente. Nós vimos que até dentro do mesmo Governo elas se alteraram. Vimos que este Governo há 4 anos dizia que havia agrupamentos e que os agrupamentos eram para manter. Neste momento acabou com eles e criou “mega agrupamentos”. Portanto, nós temos que ter uma grande capacidade de adaptar os instrumentos àquilo que são as alterações, de decisão política, usando os meios democráticos na discussão. As Cartas Educativa foi um projecto em que os vários intervenientes, todos, verteram para o documento aquilo que pensavam e de um modo mais ou menos democrático, pouco democrático é certo, mas mais ou menos democrático o documento final resulta dessas vontades todas. Mesmo sabendo que no caso da nossa Carta Educativa, ou aquilo eram assim ou não era aprovado, e até tivemos ali uma tensão final muito séria porque ou era assim ou não era aprovado. E teve que ser assim, mas esta coisa

devia ter uma possibilidade de ser alterada, mas ser alterada com os mecanismos de democracia que teve a primeira fase. A Carta Educativa agora está desactualizada porque nós mudámos de ideias, nós decidimos porque nós pagamos a conta; se nós pagamos a conta nós queremos assim, se nós queremos assim ... a Carta Educativa não conta. É evocada quando serve os interesses de quem decide, porque quando não serve o interesse de quem decide, quando falamos do encerramento de escolas que não estão previstas na Carta Educativa, a Carta Educativa já não conta. Quando falamos na questão dos agrupamentos, a Carta Educativa já não conta.

a) Enquanto documento estratégico a Carta Educativa não existe?!

Para o Ministério da Educação não?

12- Como viu o processo de constituição do Conselho Geral Transitório do “Mega Agrupamento”, tendo em atenção a nova realidade institucional?

O Conselho Geral Transitório foi um processo mais ou menos normal dentro daquilo que é a democracia possível numa situação destas. Ou seja, nós temos dois agrupamentos, estes dois agrupamentos são duas organizações, cada um tem um líder com um conjunto de gente. Admitindo que estes agrupamentos são agrupamentos bem resolvidos, ou seja, são dois agrupamentos que estão certos... (esquema do papel). O agrupamento maior “comprou” o mais pequeno e quando vamos agora aos processos eleitorais obviamente que o conselho Geral... vamos supor que este agrupamento tem uma líder do Conselho Geral, uma líder medíocre na gestão e este agrupamento tem uma líder excelente na gestão, isto é uma suposição. Agora fundimos isto e vamos ter eleições. Ambas se candidatarão. Quem acha que vai ganhar?!

a) Está-me a dizer, então, que venceu a demografia?!

Venceu a democracia da demografia. Portanto, a composição reflecte a capacidade de votos de um lado e de outro. Eu acompanhei o processo eleitoral, acompanhei, votei e percebi as movimentações até, como é normal quando estamos nestas e estamos preocupados com o resultado. E a questão... e como lhe digo, e no agrupamento grande havia uma grande identificação dos professores com o líder do agrupamento. Não era acompanhada de identificação com a líder da assembleia e mesmo assim o agrupamento votou em bloco. Tirando uma situação que tinha razões pessoais com a líder da assembleia e que “saltou” em bloco na líder da assembleia que saiu do seio do agrupamento, este agrupamento votou em bloco. Ou os professores que estavam neste agrupamento votaram em bloco na “sua mesa.” Como os eleitos dos professores, os eleitos dos pais, os eleitos dos encarregados de educação, os pais apesar de tudo é onde se torna mais híbrido, dos encarregados de educação, do pessoal docente foram eleitos pelos pares dentro das suas estruturas organizacionais, dentro da estrutura toda, mas isto aconteceu ali até ao fim. Os eleitos, obviamente, resultaram maioritariamente deste agrupamento maior. É a democracia da demografia. Agora teria dificuldade em dizer-lhe assim: “mas fazendo a fusão pensa num modelo melhor para fazer isto?! Não me parece possível”. Ao nível do Conselho Geral não me parece possível porque foi a democracia com as suas progressões. Foi a democracia... já ao nível da direcção, da Comissão Administrativa Provisória, acho que devia ter sido feito diferente precisamente para não dar a sensação de que este agrupamento, e estou a falar da particularidade da sede do concelho, em que havia uma diferença de dimensão, em que este agrupamento comprou o outro da EBI, eu acho que a DRE deveria ter nomeado um director e devia ter pegado nos dois directores dos agrupamentos e colocá-los como subdirectores ou adjuntos desse director porque a partir do momento em que pega no director do agrupamento da sede do concelho e o põe com o director do outro agrupamento está a vincar mais ainda a ideia de que este comprou este. Portanto, eu aí acho que a DRE devia ter assumido ela, se quis fazer o processo de fusão, para garantir uma transição muito mais serena, devia ter assumido ela a nomeação de um director estranho à escola que viesse assegurar o processo de transição, pondo-os em igualdade. Porque repare, passado um tempo, pouco mais de um ano, vão haver eleições para a direcção da escola, eleições que vão ser as definitivas por três anos, mas vão haver eleições. E na vez de eleições definitivas, o que é que tem?! Tem, por exemplo, neste caso concreto o director deste agrupamento é o presidente; e o director do outro agrupamento é o sub-presidente. O director deste agrupamento tudo fará até no acto eleitoral para manter os “casulos” fechados sem os deixar penetrar porque ele sabe que se as coisas correrem dessa maneira a capacidade eleitoral passa ser eleito, à partida, está assegurado. E devia ter sido a DRE a ter vindo garantir os órgãos... fazia “omeleta” durante um ano para depois poder avançar com o processo.

13- O que pensa dos órgãos constituídos há apenas um ano terem sido destituídos?

Obviamente parece um disparate. Agora eu acho que nós em Portugal por vezes cometemos erros, erros grandes. A educação acho que tem sido pioneira na questão dos erros. Eu acho que sim, porque nós queremos “agitar” muito as ondas, mexemos na educação porque dá um grande sinal quando fazemos disparates. Eu não compreendo que alguém possa ter decidido um determinado modelo e ter decidido implementar um determinado modelo e um ano depois... nomear as pessoas por três anos e obrigar a que os processos eleitorais decorressem, foram processos difíceis, complexos, era a primeira vez que era feito. Eu recordo-me que estive no júri dos dois concursos e era a primeira vez que isto era feito. Não eram processos fáceis, não eram processos rotineiros, foram processos que deram muito trabalho e depois passado um ano, sem quê nem para quê, acabou.

14- Com este processo a Câmara vê mais clarificado o seu papel na organização da educação no seu território?

Não, não de maneira nenhuma.

a) O que é que com isto de alterou para a Câmara Municipal?

Do ponto de vista organizacional deixou de ter dois interlocutores e passou a ter um. Do ponto de vista daquilo que é o seu papel, que é a defesa do interesse da comunidade escolar do concelho temos a percepção de que houve uma perda. Ou seja, que o modelo era mais conseguido e mais realizado como estava a funcionar.

15- Considerando a situação anterior e a actual, quais as implicações da fusão ao nível da articulação Câmara/"Mega Agrupamento"? Vantagens e Desvantagens? Já disse que uma vantagem é só ter um interlocutor. E desvantagens?

Do ponto de vista organizacional, sem pensar nos miúdos, não... É evidente nós tínhamos dois agrupamentos com pulsares e sentires completamente distintos e lidávamos com eles assim, mas também isso dava um retorno à autarquia. Ou seja, havia coisas que nós tínhamos no agrupamento da EBI que tinha muito a ver com aquela comunidade e que era um retorno que aquele agrupamento dava à autarquia; havia coisas que nós tínhamos no agrupamento da ES que tinha um retorno para a autarquia. A fusão não... tem tendência a esbater um bocadinho, e a esbater um bocadinho neste sentido... em relação ao agrupamento da sede do concelho o retorno continua a ser mais ou menos o mesmo. Em relação ao agrupamento da EBI a tendência é esbater. E é esbater porquê? Porque este agrupamento tinha um director preocupado com a acção do agrupamento e neste momento o director é o mesmo para todos e até a tendência é não se preocupar com aquilo que não era a preocupação dele antes. Especialmente se se mantiver essa situação em que foi o director do agrupamento da sede do concelho que ficar à frente do "mega Agrupamento".

16- Quais as alterações que a Câmara efectuou ou está a pensar efectuar face à fusão dos Agrupamentos?

Não, a câmara tenta... nós tentamos sempre, hoje tudo se faz com parcerias. Hoje tudo se faz com parcerias, não é?! A câmara tenta lidar com todos os interlocutores, sejam eles locais, regionais ou nacionais, da melhor maneira que é possível e tendo em consideração aquilo que são as suas especificidades e particularidades próprias. Digamos que com umas são mais fáceis; e que com outras são mais difíceis.

a) Mas, por exemplo, vocês têm transportes, refeições, recursos humanos...

Aquilo que é a intervenção da câmara na área educativa, essencialmente, passa pelo processo do transporte escolar, pelo processo das pré-primárias, pelos recursos humanos, pelas AEC's... e pelas pessoas, essencialmente, pela pessoa que na câmara faz a coordenação e a articulação da área educativa. Isto tem a ver com a distribuição geográfica, por exemplo, as refeições escolares fazíamos com as IPSS do concelho e na zona já não correspondia sequer ao perímetro dos agrupamentos. Nós temos duas IPSS com alguma dimensão. Uma muito grande aqui sedeadada na sede do concelho e outra na freguesia da EBI. A da sede fazia na sua área de influência de actuação, penetrando ainda em outra freguesia da envolvente da EBI. Portanto, já não correspondia... a outra fazia na outra área. E isso nós não alterámos para já. Vamos manter exactamente as coisas da mesma maneira. Como não alterámos o funcionamento das pré-primárias, com as AEC's mantemos a mesma estrutura que tínhamos. Ou seja, nós lidávamos nesse aspecto com os dois agrupamentos sem haver uma... nós lidávamos como um todo. E conseguíamos dialogar com os dois directores, manter esta base, digamos assim, de apoio da parte municipal como um todo para o concelho inteiro. Há miúdos que usam transportes públicos e transportes camarários mas não é por ser o agrupamento A ou B. Lidávamos sempre com isto como um todo.

17- Olhando para toda esta realidade e olhando para o futuro como é que você vê o futuro do "Mega Agrupamento". Ou seja, vê isto como algo que vai ter potencialidades de induzir nova dinâmica ou acha que vai ficar tudo na mesma ou acha que vai haver ganhos em alguns aspectos e percas noutros aspectos?!

Se nós... vamos olhar apenas às causas que estamos aqui a tratar. Se olharmos apenas ao aspecto da fusão eu acho que há percas. Ou seja. Se eu tenho duas organizações com especificidades muito próprias e com preocupações muito próprias e distintas, especialmente nas suas "franjas" de preocupação do sistema educativo são distintas, se eu as fundir a tendência vai ser que essas "franjas" que estão no limite da preocupação do sistema de educação passam pela interacção com a comunidade, com alguns serviços prestados à comunidade... vão tender a esbater-se. Especialmente dentro desta perspectiva e se mantiver a filosofia de que o agrupamento que absorveu o outro e o agrupamento que absorveu até era o mais típico dentro do sistema educativo, e, o que foi absorvido, era o menos típico, com especificidades mais próprias. Aquilo que vai haver tendência é a isto ser mais homogéneo e mais esquecidas as especificidades mais próprias. Penso também, dentro daquele princípio que eu lhe dizia há um bocadinho, isto é uma particularidade muito do concelho, penso que isto não será reproduzível dentro com outros concelhos. O agrupamento da EBI tinha características muito específicas por causa da sua origem e por causa do seu funcionamento tipo colegial, durante muitos anos. Os professores que chegavam tinham que se adaptar à organização; o agrupamento da sede é um agrupamento maior e muito mais típico dentro do que são os agrupamentos. A tendência vai ser os professores da EBI, aquilo que era um toque distintivo, vai desaparecer e vão-se integrar, até porque todos nós somos comodistas e se o toque distintivo exige mais trabalho... Agora, eu acho que isto tem a ver com a fusão em si. Eu acho que o sistema educativo tem que ser repensado em Portugal. Os agrupamentos têm que ser repensados porque acho que "não vai muito bem" (é uma opinião

pessoal) e como acho que temos que introduzir uma cultura de rigor repleto de exigência no sistema educativo. Os agrupamentos vão ter que ser, sejam eles fraccionados, sejam eles “mega agrupamentos” vão ter que ser moldados a isso porque não me parece possível a manutenção da degradação daquilo que são hoje as condições de ensino.

18- Duas ou três ideias é que você achava que estes “Mega Agrupamentos” deviam de fazer vincar na especificidade de eles serem agrupamentos maiores do que antigamente eram. Agora temos agrupamentos, em alguns casos, muito grandes. Você olhando para isto você vê que é com isto que vamos ganhar alguma coisa ou exactamente essa qualidade passa por um outro lado qualquer?

Acho que perdemos porque para mim o sistema educativo tem problemas ao nível... desde logo... Eu acho que nos falta meritocracia a todos os níveis. Ao nível docente e ao nível dos alunos há a falta de valorização da meritocracia. Acho que a falta de exigência nos objectivos que nós pretendemos propor com o sistema acho que depois há uma coisa que nós não fundimos a partir de determinada altura, é a liberdade com falta de respeito, e que são duas coisas completamente distintas. Só pode haver liberdade com respeito. E o que se passa hoje no sistema educativo, passámos de... a minha mãe era professora primária e eu apanhei (nunca fui aluno dela mas em casa) muita “reguadazinha”. Em casa apanhava com a colher de pau, ela partia-me as colheres de pau na mão. Era muito violenta, é evidente era o sistema da época. Agora a minha mãe tinha quatro classes com 48 alunos e “punha-os”, ainda apanhou essas fases até porque era professora rural, a fazer exame e a passar. Hoje, se nós pusermos qualquer professor com 48 alunos, com quatro classes, dentro de uma sala, a professora acaba no psiquiatra. Os alunos acabam numa “tribo de índios” e a coisa... obviamente que estamos a falar do 8 e do 80 e nós conseguimos fazer este caminho sem perceber que tínhamos que parar no 40. Nós temos que conseguir um equilíbrio em que tem que haver respeito pelos professores, tal como há valores... nós temos respeito pelo Presidente da República, pela Bandeira, pela Pátria. Temos que ter respeito pelos pais, pelos avós, temos que ter respeito pelos professores. E os alunos têm que perceber isso e isto tem que lhes ser inculcado e tem que se criar os métodos de penalização adequados e na dose adequada para que eles percebam isto. E têm-se que introduzir no sistema educativo rigor, rigor de objectivos, rigor de aprendizagem, exigência de aprendizagem sem competição desenfreada. O que se passa hoje é uma competição desenfreada que leva a que o “meu filho” possa ter notas que o filho do coveiro da câmara não pode ter porque “eu” posso pagar não sei quantas explicações ao “meu” filho que o coveiro da câmara não pode pagar... E nós temos que inverter isto... para inverter isto eu acho quanto maior forem as estruturas mais complicado é, ou seja...

a) Então os “Mega Agrupamentos” não são solução?

Para mim a solução vai ter que passar por uma reestruturação da educação e depois pela natureza das coisas quanto maior for a estrutura, porque vão ser medidas difíceis de implementar, vão exigir muito acompanhamento de implementação, muito rigor de implementação, quanto maior for a estrutura, mais complicado é.

19- Você não acha que os “Mega Agrupamentos” podiam ter algum futuro e ter alguma vantagem caso eles adquirissem maior capacidade de autonomia e assumissem mais um projecto eventualmente relacionado com a identidade do território que serve?

Estamos a falar de municipalização do...

a) ou pelo menos uma aproximação à municipalização, eu não digo a municipalização, se você quiser manifestar sobre esse aspecto...

Mas penso que foi isso que esteve subjacente à questão dos agrupamentos. Penso que a questão dos agrupamentos teve duas coisas: uma delas “merceeira”, foi a questão do dinheiro; e a outra questão é que penso que o caminho estava a ser trilhado no sentido da municipalização. Já houve vários arremessos legais sobre a responsabilidade do pessoal, houve uma tentativa, nós não subscrevemos o documento, de contratualizar com as autarquias. Já há uma serie de transferências de competências e penso que o caminho era o trilhar um município, um agrupamento. Temos aqui uma unidade de gestão e enquanto tivermos uma unidade de gestão nós negociamos aqui com a câmara e isto passa para a câmara e o Ministério da Educação deixa de se preocupar com isto. Eu tenho muitas reticências sobre isto. Para mim não é uma carta fechada. Eu não tenho uma opinião fechada, final. Por exemplo, eu sei que há países da Europa e países até de grande sucesso, em que este é o modelo utilizado. Não estudei o suficiente o assunto para saber como é que foi feita a transição nesses países, de que é que adveio o sucesso... se o sucesso adveio disso ou já existia antes e isso apenas foi recolher aquilo que era um bem transaccionado, cheio de recheio dentro; ou se foi transaccionado numa caixa vazia que nós aqui temos e foi o sistema que conseguiu introduzir o recheio.

Muito Obrigado.

Entrevista 3 – ex-Director do Agrupamento que incluía a Escola Básica Integrada – Vogal da Comissão Administrativa Provisória
E3-exDEBI-VCAP

1- Qual o cargo que ocupa neste momento?

Neste momento sou vice-presidente da Comissão Administrativa Provisória (CAP), denominação definida pela DRE porque aquilo que está na legislação julgo que é vogal da CAP do agrupamento de escolas

2- Qual o cargo que ocupou no agrupamento que foi agregado?

Era director do agrupamento com sede na EBI.

3- Como viu o processo de fusão dos Agrupamentos?

Vi-o como um processo muito conturbado, com bastante polémica pela forma como foi desencadeado. Pouco tempo decorrido depois de ter sido eleito como director, por ter sido na sequência de uma legislação produzida em Junho. E, portanto, foi um processo muito estranho para mim, muito conturbado e muito carregado de polémica, como é óbvio! Basicamente foi isso... muito tenso.

4- Na sua opinião, quais foram as razões subjacentes à fusão dos Agrupamentos?

Não consigo descortinar outras razões, pelo menos, dada a forma como foi colocada no terreno e como as coisas se desenvolveram que não fossem questões meramente financeiras e economicistas, neste caso concreto. Não encontro ainda que o Diploma/Resolução de Conselhos de Ministros que introduz ou que produz esta reorganização estabeleça outras premissas. Não me parece que qualquer uma delas estivesse pelo menos no terreno porque certamente é uma reorganização que é implementada sem sequer se ter avaliado o processo de funcionamento dos agrupamentos um ano após termos sido eleitos. E, portanto, neste contexto não consigo vislumbrar, ainda que a retórica que está subjacente à Resolução do Conselho de Ministros aponte noutro sentido, não consigo pela forma até como foi produzida e despoletada tenha outro objectivo que não fosse a questão financeira, a redução de custos, digamos.

5- Pode indicar-nos que dinâmicas educativas, existentes ou a criar no território do seu “Mega Agrupamento”, estiveram na base deste processo de agregação?

Não consigo encontrar e sublinhar dinâmicas educativas de nenhuma espécie porque se o fossem realmente reacções e resistências que houve possivelmente seriam compreensivas ou pelo menos atendidas. Agora eu não consigo encontrar nenhuma dinâmica educativa visível que seja sustentada num ideologia política, mas que tenha um caminho a prosseguir para que os processos ensino-aprendizagem, para que os processos pedagógicos saíssem enriquecidos ou viessem a ser enriquecidos com esta medida. Não consigo perceber... aliás se o fosse, se houvesse essa dinâmica possivelmente os intervenientes que mais resistiram a estes processos e concretamente no agrupamento da EBI, em que transversalmente quer a Associação de Pais, quer o Conselho Geral, quer os próprios funcionários, quer o Conselho Pedagógico... Se houvesse alguma convicção de que estávamos em presença de alguma dinâmica educativa que nos conduzisse para processos qualitativos ou mais qualitativos, ou com outra qualidade, acredito que nem sequer teria havido este processo de contestação, como houve. Este processo também acaba por acontecer porque as pessoas não perceberam e não conseguiram, para além de não perceber, interpretar supostamente a boa vontade que estaria subjacente ao diploma. Aquilo que foi transversal por todos, pelos vários parceiros foi que realmente havia aqui meramente uma questão economicista em cima da mesa.

a) A questão económica também é importante. Portanto, esse lado económico pode vir-se a traduzir em ganhos para o próprio Agrupamento. Aqui a questão que se coloca é: você acha que nesta reestruturação as vantagens nomeadamente de natureza económica correspondem a ganhos qualitativos e muitas vezes podem ser apropriados a nível de projecto e de dinâmicas locais ou regionais? Ou você acha que não há nenhuma mais-valia a partir desses ganhos económicos?

Eu acho que os ganhos económicos numa organização são sempre um factor importante, um factor a considerar e a levar em “linha de conta”. Agora, acho que em termos de território e num território com estas características, um território em que os agrupamentos estavam muito marcados por questões geográficas, por questões muito peculiares de cada um. Um associado a uma zona territorial, quase urbana em que o próprio poder... eu não diria o poder financeiro ou o poder económico das pessoas, diria o investimento na educação feito pelos pais é maior. Há uma valorização da educação muito maior do que na zona da EBI. Para além deste aspecto há a questão matricial dos próprios agrupamentos que lhes conferem peculiaridades: enquanto o da EBI se constitui em torno de uma Escola Básica Integrada criada, digamos, germinada dentro da própria estrutura (é criada, não foi uma Escola Básica Integrada imposta do exterior como organização. Portanto, foi sempre na prática um agrupamento... a própria escola já em si quando não tinha escolas acopladas à volta – pré-escolar e 1º ciclo – já era ela própria um agrupamento, até poderíamos dizer um agrupamento vertical, que tem uma matriz genética completamente distinta... Eu acho que numa organização efectivamente a questão financeira não é uma questão displicente. Agora ganhos de outra natureza é que eu não consigo vislumbrar. Ganhos no processo ensino-aprendizagem; ganhos de revitalização à criação de novas dinâmicas no território não me parece que viessem e que este processo as viesse ou que as venha a trazer porque realmente as particularidades e as especificidades designadamente da EBI que tinha um território próprio, um território que estava identificado com a própria escola, que estava num processo de construção de parcerias, de estabelecer, quase interpolar com a maioria das entidades e instituições que existem no território de abrangência. Já havia até alguma penetração em territórios, designadamente da zona de da sede do distrito em que já havia uma penetração nesses terrenos e que já olhavam para este agrupamento como um pólo dinamizador já com alguma particularidade... Acho que esperaria que o processo de fusão tivesse em “linha de conta” isto tudo e que tivesse também, não só o aspecto financeiro, porque realmente os custos hoje de uma organização têm que ser contabilizados mas há aspectos que estão muito para além do aspecto financeiro. E nesse aspecto é que eu acho que poderíamos ter ido muito mais além

6- Como vê a sua acção no Agrupamento que foi fundido, neste processo da constituição do “Mega Agrupamento”?

A minha acção foi basicamente, numa primeira fase, e confrontado com esta inevitabilidade... Eu recorde-me que a Resolução saiu a 14 de Junho e nós fomos à DRE no dia 15. Portanto, a própria DRE já tinha o processo constituído e construído há muito tempo. Estava mesmo à espera que houvesse a publicação para não nos chamar... penso que foi o único cuidado que houve foi não nos chamar para dar o facto como consumado antes do documento estar publicado. E, portanto, a partir desse momento em que eu senti nessa reunião que o facto era incontornável, ainda que resistisse bastante e aduzisse vários argumentos que nenhum deles foi contestado pela directora regional, o que é interessante. Nenhum dos argumentos que evoquei, nenhum deles foi contestado, inclusive na presença do director do outro agrupamento de escolas. Ele no fim, quando eu acabei a minha intervenção ele próprio referiu que concordava em absoluto com tudo o que eu tinha dito... Portanto, "o que o que o director da EBI acabou de dizer, eu revejo-me em tudo o que ele disse". Quando a directora regional, depois de nos ouvir aos dois, coloca-nos a questão: "quem é que está comigo neste processo? Eu já percebi que o director da EBI não está comigo neste processo..." E que o meu colega, agora no agrupamento, diz "não, eu já pesei os prós e contras, e, portanto, estou de acordo com o processo". Eu naquele dia percebi que quando a escola sede é a escola secundária, a escola mais no centro da vila, a escola com mais professores, com mais funcionários estava nessa posição, ser-me-ia sempre muito difícil fazer reverter o processo. Ainda que nada conclusivo que eu conseguisse definir nesse dia e a minha posição foi uma posição perfeitamente de considerar que os ganhos naquele momento eram diminutos ou eram inexistentes... não me parecia que houvesse ganhos com este processo. Lembro que a EBI dista do agrupamento da ES quase 15km. Não sendo nada de transcendente é um concelho que se distribui longitudinalmente e em que há outra característica muito importante é que a freguesia onde está a EBI foi a única do concelho a crescer populacionalmente. Se exceptuarmos a freguesia da sede do concelho e compreende-se porque é que cresceu, cresceu populacionalmente que é uma coisa interessante, o que poderá estar também associado a alguns recursos e dalgumas infra-estruturas que foram criadas no concelho, inclusive a escola nova. A escola nova no sentido de reestruturada, um novo edifício, e, portanto, é uma freguesia que estava a crescer populacionalmente. Estava a haver uma boa ligação entre escola e a junta de freguesia, as instituições, ... Portanto, havia uma boa dinâmica que estava, e eu quero acreditar, também a ser um factor que fazia com que as pessoas se fixassem na freguesia e que para ali confluíssem... Mas percebi logo que ia ser uma luta muito difícil de travar porque quando a escola sede está de acordo as coisas seriam difíceis. Há ainda esta característica. Portanto, não há uma identificação com esta parte... digamos, as pessoas só vão à sede do concelho, estas pessoas/freguesias, quando não há mesmo alternativa e é absolutamente necessário. Portanto, até nisso o concelho, digamos não está dividido, não está separado, mas realmente há esta característica. É que as freguesias onde se encontra o agrupamento da EBI se deslocam mais no sentido Norte do concelho e para a sede do distrito, ao invés do resto do concelho. Contudo, percebi que a certa altura e até por partilhas que fiz no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral com os professores da escola e com os funcionários que ficamos de fora do processo poderia ser mais penalizador do que ter aceite ficar no processo. E foi isso que depois de reflectir, e depois logicamente nos órgãos competentes ter manifestado as nossas posições, foi tentar reagir e resistir até que nos foi possível; quando não foi achamos e achei que poderia ser mais útil ao próprio processo estar nele do que... a directora regional colocou mesmo a questão: "ou aceita fazer parte da CAP ou então será excluído do processo".

7- Como é que foi confrontado com esta iniciativa?

Fui convidado para uma reunião na DRE com a presidente do Conselho Geral, na presença do director do outro agrupamento e com a presença também da presidente do Conselho Geral do outro agrupamento... nós os quatro com a Directora Regional. A Directora Regional disse-nos que era um serviço, já ao fim da conversa, que o processo era irreversível, compreendia muito bem... portanto, comunicou-nos que ia ser constituído o mega agrupamento no concelho e que ia ter a fusão dos dois agrupamentos, ia ser alvo da fusão... Portanto, o "mega agrupamento" ia ter os dois agrupamentos e que o processo era irreversível. A certa altura até me disse que compreendia alguns dos meus argumentos, mas que era um serviço desconcentrado do Estado, e, portanto, teria que cumprir ordens vindas de Lisboa. Portanto, não nos deixou nenhum espaço para qualquer discussão e contestação no sentido de tentar perceber as nossas razões. Tudo isto só realmente ganhou outra dimensão a partir do momento que duas escolas, uma estaria a aceitar o processo, a outra não estaria... sendo que a escola que estava a aceitar o processo, logicamente, era a escola sede do agrupamento, era a escola secundária, e, portanto, não se quis criar espaço para qualquer alteração.

8) Qual foi a sua capacidade de decisão neste processo?

A minha capacidade de decisão foi nula, zero. Não houve capacidade de decisão. Eu percebi que os argumentos que evoquei funcionaram quase como um desabafo pessoal porque não tiveram interlocutor, não tiveram eco. O eco foi nulo, portanto, a decisão estava tomada... fomos apenas confrontados com a decisão tomada, que a partir do dia 1 de Agosto iria ser assim. E o facto estava consumado.

9- Como viu o processo de constituição da CAP do "Mega Agrupamento", tendo em atenção a nova realidade institucional?

A constituição da CAP seguiu na mesma linha de pensamento que todo processo. Havia que formalizar um processo, dar-lhe sequência. Na escola sede seriam três elementos que ficariam na direcção: um da escola

mais pequena, dois da escola maior. “Ponto final, parágrafo”... não há mais nada a fazer, e, portanto, o processo foi formal, foi mecânico e não teve qualquer outro tipo de possibilidade de desenvolvimento, e, como disse, como estava preocupado em não deixar cair todo um capital criado ao longo dos anos... pelo menos tentar lutar por ele. Capital no sentido pedagógico, cultural, até experimental. Portanto, aceitei este processo sabendo que ia correr muitos riscos, mas não podia deixar que a escola ficasse nas “mãos” só da ES. Realmente eu costumo dizer nós fomos alvo de um processo de completa aglutinação e acabou. Fomos “engolidos”. Eu tenho a noção de que fomos “engolidos” pelo processo. Não tenho reservas nenhuma.

10- Quais foram as principais dificuldades detectadas neste processo?

Neste processo de constituição houve muitas dificuldades, primeiro porque realmente os professores perceberam que os órgãos tinham sido eleitos por quatro anos, tinha nomeado os vários órgãos, coordenadores de departamento... Claro que todos perceberam que isto ia mexer muito com a dinâmica da escola e criou muitas tensões, criou muitos problemas... as pessoas interrogavam-se. Basicamente sobre o que nos ia acontecer a seguir e foi preciso, nesta fase, gerir muitas sensibilidades para que as pessoas conseguissem... Criou-se nas escolas um grande clima de insegurança, de insatisfação, de tensão que foi preciso ir gerindo no dia-a-dia. Realmente, para conseguir que as pessoas conseguissem desenvolver as suas actividades sem grandes turbulências. Mas não foi fácil porque realmente todo este processo da CAP, como digo, houve uma grande dificuldade que foi logo no início e que se mantém até hoje: é que não foi possível, sequer, distribuir competências. Foi uma coisa que me chocou bastante e com a qual lutei muito... por exemplo, hoje as minhas competências são tomar conta do plano anual de actividades. Sou um gestor, sou uma pessoa que está na gestão há 13 anos ou 14 anos, e, portanto, entre os três membros da CAP... Inclusive, houve uma tentativa de que eu nem sequer ficasse no conselho administrativo, o que é uma coisa estranha. Até porque a conta de gerência e todos os processos já vinham da EBI. Eu tinha que dar conta delas... portanto, foram tempos muito difíceis. Tenho que “engolir” bastantes sapos para que as coisas estejam a funcionar de algum modo, para que não haja muita tensão. Porque se eu tenho adoptado um procedimento de hostilização permanente... primeiro, não teria grandes hipóteses de os fazer vingar, tenho consciência disso porque não tinha força para os fazer vingar, mas só iria dificultar as coisas e a última coisa que queria era logicamente que ambos os processos andassem aqui em constante tumulto. O fundamental é realmente garantir minimamente que estes processos de transição até à eleição, corram sem grandes confusões. Também tinha consciência que sairia a perder neste processo e que as minhas forças, o equilíbrio de forças estava mais situado na sede do concelho. Agora, foram e estão a ser tempos muito difíceis.

11- O que pensa de não terem sido ouvidos os órgãos, designadamente o Director?

Eu diria o director, diria o Conselho Geral e diria basicamente o Conselho Municipal de Educação, até como a própria lei prevê. A lei prevê que o Conselho Municipal de Educação deva ser ou ouvido em situações deste género. Isto vem exactamente naquela situação de que o estava em causa, estava definido politicamente e havia que cumprir uma directiva sem fazer qualquer avaliação do funcionamento dos agrupamentos com cerca de um ano com a nova figura do director. Portanto, isto só vem confirmar que havia uma decisão e havia que colocar uma decisão na prática, no terreno sem pesar realmente... cegamente, foi cegamente porque não houve nenhum processo de avaliação, não houve nenhum processo de análise, não houve nada que nos permitisse perceber se neste concelho ainda há dois agrupamentos muito bem definidos, com características muito diferentes. Em que no caso da EBI estava perfeitamente ligada à comunidade, perfeitamente ligada e a trabalhar muito bem com as instituições, a trabalhar com as entidades e, portanto, estávamos a conseguir já um retorno muito significativo. Estávamos a conseguir mais do que uma escola aberta à comunidade, é uma escola a trabalhar muito com a comunidade. O meu grande objectivo era abrir a escola o mais possível à comunidade, mas era abri-la com actividades, criando novas formas de interacção. Chegámos a ter a biblioteca aberta ao sábado, chegámos a conseguir criar mecanismos para abrir a biblioteca ao sábado. Com isto queria dizer que a população estava a começar a perceber, estava a associar-se, estava a ver a escola já como sua, e, portanto, estávamos a fazer um trabalho que eu considero excelente até no sentido da própria... até em termos de resultados, e os nossos resultados não sendo resultados brilhantes, eram resultados que davam níveis de transição na ordem dos 94%, mas mais do que os resultados em si havia a evolução e havia a qualidade dos resultados. Não só os resultados em si, mas qualidade dos resultados. E a qualidade dos resultados... por exemplo, a Língua Portuguesa e a Matemática, este esforço todo de articulação e de escolas em parceria com a comunidades, levando as comunidades que era uma comunidade economicamente já poderosa fruto dos viveiros e da venda de árvores, mas que não apostava ainda na educação, ainda não via o aspecto da formação dos seus filhos como algo preponderante. Portanto, não se envolvia, o que nós considerávamos necessário e estávamos a conseguir dar passos significativos nesse sentido. Temo que este processo possa ficar algo comprometido com esta situação.

12- O que pensa da intervenção dos outros órgãos?

Os outros órgãos foram “apanhados” como eu fui e como fomos todos, de surpresa. Todos ripostaram e fizeram manifestações e declarações e abaixo assinados, protestos que apresentaram na Assembleia Municipal, que apresentaram à câmara municipal. Recordo-me que também as juntas de freguesia se manifestaram contra o processo e fundamentalmente com a forma como ele decorreu. E todos os órgãos se manifestaram contra: Associação de Pais, o Conselho Pedagógico, o Conselho Geral... que houve conselhos

gerais extraordinários só para este efeito, só para analisarem esta situação, mas realmente o facto estava mais do que consumado, e, portanto, não tiveram margem, espaço... nunca foram ouvidos, foram confrontados com a realidade. Foram reactivos, logo que confrontados com a situação reagiram, mas as decisões estavam tomadas, e, portanto, não houve espaço para mais.

13- Quando e como tomaram posição sobre este processo? O Conselho Geral e o Conselho Pedagógico?

Imediatamente quando foram confrontados com a situação. Nós a certa altura já falávamos que poderia haver qualquer coisa que viesse mexer com vários agrupamentos. A situação já era falada, tivemos algumas expectativas ou esperanças que não fosse no primeiro “bolo” ou pelo menos na primeira “leva”, até pelas características das duas escolas sedes do agrupamento e do próprio território. Havia escolas muito mais próximas em concelhos e que não foram alvo desse processo, e, portanto, ainda tivemos alguma esperança. Mas confrontados com esta situação, logo fomos confrontados e fomos confrontados formalmente talvez 15 dias depois de termos tido a reunião na DRE. Portanto, confrontados tentaram reagir e reagiram, mas foram reacções improficuas... as decisões estavam tomadas, não havia muito mais... O que é que se podia fazer mais contra uma decisão que estava tomada e estava construída?!

Para mais, nunca é demais dizer, e a decisão foi tomada sensivelmente no dia 1 de Julho. A 14 de Junho sai a Resolução do Conselho de Ministros. A decisão formal e a decisão definitiva é-nos comunicada a 15 [de Junho], há ali um interregno onde ainda que tento que a directora regional faça uma reunião com a câmara, que faça uma reunião com o Conselho Geral para analisar esta situação e ela recusa. Passados oito dias chama-me lá [DRE] e confronta-me com o caso consumado, e, portanto, é a partir daí que trago a informação para a escola, para os órgãos e é a partir daí que comecem as tomadas de posição. Mas, realmente a decisão estava mais do que tomada, havia pouco a fazer.

14- Pode descrever os conflitos de interesses que emergiram?

Os conflitos de interesse aqui basearam-se, como já aflorei há um bocadinho, designadamente ao nível dos vários órgãos, o que é uma coisa estranha. Como é que um Conselho Geral que está eleito e constituído é destituído?! É uma coisa que surpreendeu toda a gente. Como é que um Conselho Geral que é eleito pela comunidade é destituído, é destruído. Como é que é desmantelado por uma Resolução do Conselho de Ministros? É uma coisa que eu até hoje ainda não consegui digerir nem sequer perceber porque é um órgão nomeado, eleito, melhor dizendo, pela comunidade... devia ter outro respeito, outra forma... se ele foi constituído para se escolher o director, se ele é reconhecido pela legislação e pela tutela como um órgão capaz de eleger o director, fiscalizar a acção do director, fiscalizar o processo dos vários grandes documentos orientadores da escola, quer o Projecto Educativo, quer o Plano Anual de Actividades, quer mesmo o Projecto Curricular como é que ele é completamente “esmagado” por uma Resolução do Conselho de Ministros?! Agora, os conflitos de interesse, basicamente, aqui que surgiram tiveram a ver com as indefinições que se estabeleceram também ao nível dos coordenadores de departamento, de directores de turma, todos estavam nomeados para quatro anos, supostamente, a não ser que algo o impedisse e as pessoas começam-se a questionar sobre o que vai ser de um agrupamento que como escola básica integrada, já tinha 40 anos. Que tinha toda uma estrutura montada. As pessoas investiram inclusive nos cargos que estavam a desempenhar e que de um dia para o outro vêem isto tudo a “cair por terra”. “O que é que nos vai acontecer, o que é que vai acontecer no seio da nova estrutura, desta nova organização?!”

Em termos de conflitualidade com o outro agrupamento, é claro, as coisas basearam-se em grandes níveis de desconfiança, de insegurança, mesmo de contestação... foram momentos muito difíceis.

15- O que pensa dos órgãos constituídos há apenas um ano terem sido destituídos?

Não compreendo, poderia ter sido tudo diferente. Se isto demonstrasse que havia um planeamento concreto, possivelmente não se teria procedido à eleição dos órgãos (para os dois ex-agrupamentos). Se houvesse um planeamento pelo menos, quero acreditar, com outra responsabilidade. Por outro lado, tenho momentos que chego a pensar se isto não foi tudo premeditado e assim é que tinha que ser. Porque realmente o grande objectivo foi criar figuras de directores para que eles fossem, de algum modo, o “braço” da tutela localmente para depois a seguir poder “dar” o outro passo a seguir da constituição... aliás, começo a convencer-me que isto poderá ter alguma relação dado que um artigo, não sei se o 6º ou se o 7º do Decreto-Lei nº 75/2008 já apontava para a possibilidade de constituição dos agrupamentos. Portanto, possivelmente, isto até foi bem arquitectado neste sentido para que depois as coisas se tornassem mais fáceis no terreno de implementar.

16- Como aprecia as implicações da fusão, ao nível do funcionamento do “Mega Agrupamento”? Vantagens e inconvenientes?

Eu acredito, e como já referi, a questão financeira numa organização deste género é fundamental, tem uma grande “dose” de importância. Mas eu, conhecendo esta realidade, conheço muito bem o meu concelho, fui e sou autarca neste momento... e dadas as especificidades de abrangência de um agrupamento e do outro, deixando de lado a questão financeira, não vejo para já grandes vantagens com a constituição do “mega agrupamento”. Volto a dizer, não é displicente dizer, que realmente a questão financeira é fundamental em qualquer organização. Desvantagens vejo várias... vejo, para além, quem está na gestão não tem que se preocupar também com esta questão, mas vai diminuir o número de professores de forma assustadora porque já estão a diminuir. Vai haver professores, e já há neste momento, que se deslocam durante o dia de uma escola à outra, fazendo 15km para cada lado, fazendo este percurso três vezes por dia. Está a criar um desgaste enorme nos professores, stress, preocupação. As reuniões de departamento obrigam a reorganjo

porque são algumas delas com tanta gente que pouco mais se discute formalismos, e, portanto, questões meramente formais... e, portanto, eu pergunto onde é que fica espaço para as questões pedagógicas, para as questões didáticas, para as questões de investigação, para as questões de debate e análise de questões do dia-a-dia das escolas que penso que ficam muito prejudicadas. Para além de um problema que me parece crucial, que eu considero uma grande desvantagem, vamos ver como é que isto vai correr porque também estamos todos a aprender com este novo processo, que são as questões de comunicação dentro do próprio agrupamento. Penso que estes serão alguns problemas que temos para gerir, temos que aprender certamente a viver com isto e temos que evoluir, mas parece-me e é uma opinião que tenho que realmente isto poderá ser mais agudizado dado que tradicionalmente e dado o nosso sistema centralista as estruturas ainda não estão preparadas, ou não estão ainda vocacionadas para assumir os graus de responsabilidade e de resolução de problemas porque numa organização é crucial resolver problemas, enfrentá-los e resolvê-los, se já não for possível prevenir. E acho que as estruturas, designadamente os Coordenadores de Departamentos, os Conselhos de Ciclos, a coordenação dos Directores de Turma são estruturas que ainda, e dado o sistema que temos bastante verticalizado e hierarquizado em Portugal, não estão preparados ou ainda não estão na fase de assumirem essa responsabilidade e minimizar algumas dessas preocupações que apresentei.

17- Houve alteração de procedimentos ao nível da gestão, considerando a situação anterior?

Que eu vislumbre... procedimentos no meu caso concreto e sendo a CAP um órgão colegial era suposto que a CAP durante o ano de transição se articulasse no sentido de: ponto 1, minimizar os “estragos” que ficaram fruto desta fusão forçada, deste processo forçado e que realmente trouxe as pessoas bastante inquietas. Posso dizer que me surpreende que nunca houvesse sequer reuniões entre os membros da CAP, Coordenador de Estabelecimento... entre as estruturas chave de um agrupamento para minimizar estas questões, estes “estragos”, as feridas que ficaram depois deste processo de fusão. Agora, a nível da gestão eu acho que a gestão na CAP e o Presidente da CAP continua a funcionar como se fosse um Director de Escola. Esta é a noção que tenho, não tenho as competências, nem sequer houve uma reedistribuição de competências e na questão de organização tudo decorre na mesma. As escolas estão muito a funcionar por si, noto que a escola sedeadada na EBI, onde existe a Coordenadora de Estabelecimento, não me parece que haja qualquer articulação. Nunca reunimos com ela, a CAP nunca reuniu com e a colega. A colega queixa-se muitas vezes que não tem sequer informação para prestar aos colegas, para além de informação que ela é apenas... porque ela não tem autonomia, ela é apenas um transmissor de informação. Portanto, tanto lá podia estar ela como estar outra pessoa qualquer. Dentro de um quadro de manter as especificidades do próprio estabelecimento parece que estão completamente ofuscadas, completamente banidas e não me parece que tenham mudado rigorosamente nada no aspecto de funcionamento olhando para a sede do concelho, porque na EBI, neste momento, o que existe é a Coordenadora de Estabelecimento que tem grandes dificuldades para sequer para prestar informação porque não tem autonomia nenhuma

18- Como está a ver a comunicação entre a escola sede do Agrupamento e os restantes estabelecimentos de ensino, considerando a nova realidade institucional?

Pois, esse é o grande problema porque realmente o Agrupamento sedeadado na EBI tinha uma perspectiva de estar, tinha uma questão cultural muito arreigada, com características muito próprias de ser daqueles professores, dos funcionários, em que havia um grande investimento pessoal daquela transição dos professores serem destacados. Em que os professores se dedicavam à escola de uma forma muito peculiar e que eu desde que estou na gestão tentei manter, mesmo quando os professores não eram destacados, houve sempre um grande esforço nesse sentido. Fazer uma grande ligação entre os professores, a escola e a comunidade e isto tudo fazia parte de uma forma, de uma cultura, de um clima muito especial, em que fazia com que os professores realizassem múltiplas actividades aos fins-de-semana, que fizessem múltiplas actividades à noite... Portanto, havia uma boa relação. Depois isto decorria também por haver canais de comunicação muito facilitados, não é?! Eu recorde-me, também não é há muito tempo, que todas as segundas-feiras eu fazia uma reunião com a minha equipa e uma vez por mês com o chefe de pessoal e com o chefe de secretaria... uma vez por mês, pelo menos, reunia com os coordenadores de Departamento, pelo menos, uma vez por mês reunia com o Presidente do Conselho Geral. Portanto, havia um circuito comunicacional que fazia com que todas as escolas, escola sede e escolas associadas (os pré-escolar e o primeiro ciclo), todos tivessem imbricados nos mesmos objectivos. Eles sabiam qual era a missão e qual era a visão da direcção e envolviam-se nela. Neste momento tenho sérias dúvidas de que estejamos nesse caminho, não vejo qualquer esforço e isso é que me preocupou desde início. A esta altura a articulação devia ser uma aposta para minimizar “estragos” que ficaram e “feridas” que ficaram abertas para que as pessoas percebessem que estávamos todos com o objectivo de seguir em frente juntos, já que tinha que ser assim, mas fundamentalmente para que todos pudéssemos manter as especificidades, que são importantes dos estabelecimentos de ensino, designadamente na EBI que nunca se lhe pode ser exigida até pela sua matriz, pela sua génese, a mesma filosofia que existe na Escola Secundária. Mas para que permitisse que a comunicação se estabelecesse solicitando aos vários actores que percebessem o que é que estamos a fazer e porque é que o estamos a fazer. Acho que estamos a “passar ao lado” dessa realidade e isso tem-nos trazido algumas turbulências, tem-nos trazido algumas indefinições inclusive até aos próprios Encarregados de Educação que estavam habituados... havia canais agilizados para os próprios Encarregados de Educação

para um conjunto de procedimentos, de informações, de esclarecimentos e neste momento até os próprios Encarregados de Educação não sabem onde é que se vão dirigir... se se vão dirigir à EBI, se à Secundária, se se vão dirigir a mim. Portanto, em termos comunicacionais tenho muitas dúvidas... preferia dizer de outra maneira, acho que temos um caminho longo ainda a percorrer.

19- Como avalia a continuidade das práticas que vinham sendo desenvolvidas em parceria e articulação com outros parceiros sociais em cada um dos agrupamentos?

Pois, tenho muito receio por elas. Acho que, como disse, nós teríamos parcerias com acção activa, com muitos parceiros – com os Bombeiros, com instituições recreativas e culturais, com a Junta de Freguesia que estimulámos e conseguimos colocar no terreno uma escola de música a funcionar que está a ser um êxito felizmente. Foi um bom “pontapé” de saída que demos. E, portanto, até para que no território que estava a abrangência da EBI os alunos não precisassem de sair do território porque só havia escola de música na sede do Concelho e os alunos então teriam que ir para a sede do Concelho. E havia esta dificuldade: temos que estar na EBI, mas temos que ir para a escola de música da sede do Concelho. E, portanto, havia toda esta preocupação de que o território fosse dotado de infra-estruturas e de recursos e de ofertas que permitissem que as pessoas cada vez mais vissem o espaço como seu, e o sentissem, se envolvessem e o valorizassem. Neste momento, temo que as parcerias, porque as parcerias também estavam muito vocacionadas para que o território de abrangência da EBI fosse dinamizado, tivesse actividade, tivesse acção, e, portanto, temo que as parcerias possam... Acho que estamos num processo de aprendizagem, isto tudo vai ser novo. O futuro o vai dizer como é que vai ser este investimento, mas temo que a escola sede que tinha uma dinâmica muito própria de funcionar e que a EBI tinha também uma dinâmica específica de funcionar que acabe por se perder aquilo que cada uma tinha de melhor e aquilo que cada uma estava a fazer. Mas temo que essas parcerias possam pelo menos ser se não afectadas definitivamente, pelo menos, muito perturbadas.

20- A nova configuração institucional tem implicações na qualidade pedagógica oferecida pelas escolas?

Eu não quero ser pessimista, estar nesta posição de alguém que resistiu à fusão do agrupamento. Aliás a primeira acção é resistir a tudo o que é mudança. Agora, acho que vamos aprender todos, estamos todos a aprender, vamos “beber” da nossa capacidade toda para construir. Contudo, volto a dizer que se a estrutura que está hoje situada na ES, se assim se mantiver vamos ter sérios problemas em que o processo ensino/aprendizagem e o aspecto pedagógico possa vir a minorar... Claro também são as primeiras feridas, é o primeiro embate... as coisas costumam-se dizer que depois se constroem e se calhar daqui a uns anos estamos outra vez a avaliar, mas tenho sérias dúvidas e sérias reservas dada a especificidade quer da sua génese, quer a sua forma de funcionar de um agrupamento e do outro agrupamento. Não consigo perceber que esse processo possa ser benéfico ou positivo, ou que traga mais-valias porque realmente alguns aspectos que já evoquei, como o número de demasiado grande de alguns departamentos, em que é difícil que as pessoas se concentrem, para além das reuniões que têm que realizar, para além dos aspectos formais que vão ter que cumprir, e é o que eu temo é que fiquemos muito por aspectos formais e que o aspecto pedagógico venha a ser prejudicado, para além das deslocações que os professores efectuem e que vão ser obrigados a efectuar, para além das questões de comunicação que temo que venham a ser prejudiciais e a criar bastantes ambiguidades e bastantes turbulências nos processos. Neste momento e por este primeiro ano em que as coisas se estão a decorrer e sendo o primeiro e dando... e não querendo “fechar” completamente a porta tenho bastantes reservas que neste caso concreto, do concelho, possamos sair daqui enriquecidos pela forma como o este processo foi implementado. E volto a dizer que me parece que foi um processo completamente... que nunca foi perceptível. Nós para nos envolvermos num processo e para que os professores se envolvam num processo, para que os pais se envolvam, para que as pessoas adiram é preciso também conquistar as pessoas para os mesmos e eu penso que muitas das reservas que terão associadas a esta forma impositiva como tudo decorreu. Portanto, criou algum distanciamento e envolvimento das pessoas, mas tenho grandes reservas de que no caso concreto do concelho com estas características longitudinais, 15 km, com especificidades históricas, culturais até sociais tão diferentes que este processo possa trazer vantagens. Agora não nos resta outra coisa que ser optimistas e tentar que isso suceda.

21- Ligado a esta questão da territorialização você não acha que este trabalho de unificação da gestão podia ter mais-valias ao nível da aquisição de mais competências, mais capacidades na tomada de decisão e enfrentar melhor a adequação da oferta educativa ao território?

Há aqui um aspecto que me parece importante... é que considerando que os “Mega Agrupamentos” ou Agrupamento... vamos considerar e partir deste princípio que pode ter vantagens e pode ter mais-valias realmente se ficarmos apenas pela sua constituição e nada mais ocorrer designadamente ao nível das autonomias, ao nível de se poder fazer coisas diferentes, isto vai ficar tudo na mesma. Porque aqui o crucial é perceber se atrás do agrupamento vem a possibilidade das próprias escolas, dos próprios actores locais, dos municípios, das instituições poderem ter uma outra perspectiva e se poderem envolver na construção de um outro paradigma educativo para o concelho. Agora se tudo se mantiver, se as decisões continuarem a ser tomadas a montante, se não nos derem a possibilidade de construir uma nova forma de estabelecer a educação para o concelho, neste caso concreto, não me parece que os agrupamentos vão trazer nada de novo. Se não for acompanhado de autonomia, de possibilidade de tomar decisões, de construir uma nova forma de fazer educação não me parece que vamos ter ganho quase nenhum, vamos ficar pelo aspecto financeiro e não vamos conseguir chegar mais longe. Automaticamente se não o conseguirmos fazer o próprio

território vai sair, vai ficar empobrecido porque é gerir um todo com um projecto educativo único, não é?! Porque não estou a ver, não sei se vai haver condições para manter as especificidades do próprio território sem capacidade para decidir e isso aí acho que vai ficar tudo rigorosamente na mesma.

22- Ao nível da articulação, por exemplo, dos Ciclos como é que você pensa que vai ficar? Porque antigamente tínhamos duas escolas que coordenavam vários ciclos, tínhamos agrupamentos que tinham vários ciclos e que eram coordenados a partir da sede do agrupamento. Mas agora temos uma nova sede, temos uma única sede e havia escolas do 1º Ciclo e do Pré-escolar que ficavam dependentes da outra. Como é que é, vão continuar ligadas a essas escolas sede, vão ficar dependentes de uma escola sede?

O que está a acontecer é que os Departamentos... Os Departamentos são estruturas muito pesadas, estruturas muito grandes. Esse aspecto acho que vai ser difícil de gerir e volto a dizer sem as próprias estruturas assumirem que realmente têm que ser protagonistas de novas dinâmicas e de novas preocupações. Agora, acredito que o que vai acontecer, e uma coisa é o que eu acredito, outra coisa é aquilo que eu advogo, acho que a escola sede vai centralizar o processo todo, acho que o processo vai ficar realmente centralizado e que todo o concelho vai de algum modo ser levado a pensar de forma igual. Isto preocupa-me!

a) Então que papel é que fica para a antiga escola sede?

Não me parece que vá ficar. A crer naquilo que se está a passar este ano, a escola sede (EBI) este ano é apenas um local onde está uma pessoa, porque se tem que ter alguém que de algum modo represente a direcção, que não vai ter competência nenhuma a menos que isto mude, não toma decisão nenhuma porque todos os dias nos liga 10/15/20 vezes porque realmente não tem autonomia, a comunicação não funciona, não há nenhuma reunião onde se definam e onde se estruturam as grandes linhas de actuação. Portanto, o lugar da EBI vai ser um local que não vai dar grande motivação sequer para se trabalhar e vai ser um local que no futuro vai ser cada vez mais difícil porque neste ano ainda é um ano de transição, quando isto já estiver em “velocidade cruzeiro” não me parece que haja grande preocupação e a EBI será uma escola do 1º Ciclo ou uma escola do 2º Ciclo e isso é muito preocupante. Se no futuro vai ser importante, no ano de transição os canais de comunicação tinham que ser muito mais trabalhados, devia haver muito mais partilha, devia haver muito mais reuniões, mecanismos que permitissem estarmos todos sintonizados e trabalharmos todos no mesmo sentido. É uma forma de trabalhar, mas preocupa-me bastante porque não antevio no futuro, a ser este ano como está a ser, penso que a própria especificidade e as próprias características da escola acabam por se perder. Vou dar um exemplo: na EBI uma forma de chegar aos pais era entregar as notas no 1º dia do 2º período, à noite, 6/7/8 horas, até à hora que fosse necessário, divulgando-as como é óbvio logo que as reuniões eram feitas, quer no hall da escola, quer através da internet... utilizávamos muito os meios das tecnologias de informação, mesmo os pais que tinham e-mail recebiam as notas directamente em casa. Mas havia uma grande vantagem de as entregar no 1º dia, não por ser o 1º dia, por ser à noite. O que é que isto fazia?! Fazia com que em 90% das turmas todos os pais vinham à escola, onde tinham momentos de contacto privilegiado com os respectivos Directores de Turma. Vinham todos, podíamos conversar, podíamos analisar muitos aspectos, problemas da turma. Se entregarmos as notas às 5 da tarde é provável que vão lá meia dúzia de pais. São estas questões que faziam da escola, uma escola com especificidades e com uma forma própria de funcionar e que trazia os pais para dentro da escola, fazia com que os pais tivessem a investir e valorizassem hoje a escola. Vamos ver se os próximos anos o dirão, mas vejo isto com muita apreensão.

Muito obrigado.

Entrevista 4 - ex-Presidente do Conselho Gera Icujo Agrupamento incluía a Escola Secundária - Presidente do Conselho Geral Transitório

E4-exPCGES-PCGT

1. Qual o cargo que ocupa neste momento?

Além de Coordenadora do Desporto Escolar sou Presidente do Conselho Geral Transitório.

2. Qual o cargo que ocupou no agrupamento que foi agregado?

Era Presidente do Conselho Geral.

3. Como viu o processo de fusão dos Agrupamentos?

Primeiro, com muita perplexidade e relutante, não é?! Depois, aceitando, a pouco e pouco as imposições que nos faziam porque na verdade a forma como nos foi posto era irreversível. Portanto, fomos chamados à DRE tanto nós da Escola Agrupamento donde está a Escola Secundária como do Agrupamento da EBI, e foi-nos dito que a partir de determinada data isto seria um “Mega Agrupamento”. Portanto, as duas escolas seriam fundidas e que a ES, iria ser a sede do Agrupamento. A Directora Regional disse de uma forma que não permitiu, realmente, grandes excitações.

4. Na sua opinião, quais foram as razões subjacentes à fusão dos Agrupamentos?

Económicas, económicas. Vai tudo dar à economia de recursos, para mim vai tudo dar à economia de recursos. Eu, sinceramente, nem consigo vislumbrar outra coisa. Oiça, eu estou a dizer isto, sou socialista, sou...

Acho que é mesmo uma questão economicista porque nós estamos a mais de 10 km de distância uma da outra. Se estivéssemos lado a lado como algumas estão, poderia haver... mas aqui não, é uma solução economicista.

5. Pode indicar-nos que dinâmicas educativas, existentes ou a criar no território do seu “Mega Agrupamento”, estiveram na base deste processo de agregação?

Não, não vejo. Os projectos são diferentes, as escolas são diferentes, as pessoas são diferentes e cada uma, cada professor gosta da sua escola e não há dúvida que rentabiliza, pode não ser muito, mas rentabiliza recursos. Isto no corpo nacional pode ser muito...

a) E no âmbito do município você vê que podia haver ou pode ter consequências no âmbito da organização do município ou não?

Não, eu também sou vereadora e vejo que o município continua a ter a mesma conduta que tinha. Ajudar uma, ajudar outra consoante os projectos, os pedidos de ajuda que lá chegam... é igual.

6. Como vê a sua acção no Agrupamento que foi fundido neste processo de constituição do “Mega Agrupamento”? Ou seja, como é que foi confrontado com esta iniciativa?

Primeiro, como já disse com surpresa; depois “entranhando” as ordens que nos foram dadas e enfrentando, outra vez. Portanto, vi-me demitida porque as nossas funções cessaram ali, naquela reunião. Vi-me a começar tudo de novo. Uma eleição do Conselho Geral que é sempre difícil, uma eleição do Director que é um sofrimento, é quase fratricida, o que é uma coisa impressionante. E agora a passar pelo mesmo exactamente. Eu muito sinceramente ainda pensei que fosse já eleito um Conselho Geral, mas não ainda foi eleito um Conselho Geral Transitório para depois se eleger um Conselho Geral.

a) Tinha passado por isso há muito pouco tempo, um ano. O que é que acha dessa situação?

Olhe, é muito desgastante. É extremamente desgastante, é uma perda de tempo, é uma burocracia e...passou-se muito realmente. Não imagina o que foi organizar os currículos dos entrevistados, das pessoas que eram candidatas ao lugar de Director. Foram imensas, imensas, imensas horas de trabalho... seis pessoas, portanto a tal comissão que foi organizada para o efeito ao abrigo do Decreto-Lei nº 75, foi um desgaste enorme e agora que estávamos a entrar numa fase pacífica, de orientação, de excelentes resultados aqui no agrupamento, estava tudo em ordem “cai-nos” aquilo em cima. “Cai-nos” estas ordens vindas de cima que tivemos que acatar, não é?!.

7. Como viu o processo de constituição do Conselho Geral Transitório do “Mega Agrupamento” tendo em atenção a nova realidade institucional? Porque agora tiveram que iniciar todo um processo. Esta nova constituição decorreu da mesma forma?

Não, não decorreu porque é assim... Sabe, com certeza, que nós a única coisa que temos, Presidentes dos Conselhos Gerais ou do Conselho Geral Transitório eu penso que agora é uma ou duas horas da componente não lectiva. Eu acho que é uma hora da componente não lectiva. E os nossos colegas, os outros, que são simplesmente elementos do Conselho Geral, conselheiros, não têm rigorosamente nada. Portanto, isto é um trabalho, como eu costumo dizer, absolutamente voluntário. E não é fácil arranjar pessoas para integrarem as nossas listas. Agora, tornou-se tudo mais difícil porque havia aqui uma Presidente do Conselho Geral e na EBI havia outra Presidente do Conselho Geral. É evidente que quando várias pessoas me pediram para encabeçar (toda a gente me vê para estas coisas, tenho este o espírito de...) e sinceramente eu gosto de aceitar desafios, mas não quero comentar isso. Verdade é que quando decidi encabeçar nova lista [Conselho Geral Transitório], a primeira coisa que fiz foi contactar a minha colega do outro Agrupamento para fazermos uma lista de unidade, portanto, dos dois agrupamentos. Depois, para elaborar uma lista nós temos que ter mais ou menos uma proporção, como é evidente. Por muito, que queiramos, que se faça um esforço de unir as duas escolas, e isto era um esforço muito grande de unir as duas escolas, nós tivemos que... acho que devíamos começar por aí. Acho que devíamos começar por aí... Primeiro quiseram, depois quando eu disse os lugares a que teriam direito, nos efectivos e nos suplentes... Fiz uma proporção em relação à população escolar, à população de professores, isto tratava-se de uma lista de professores e quando eu disse que eram dois lugares, primeiro aceitaram e depois não aceitaram. A verdade é que não aceitaram, disseram que iam fazer uma lista e foi isso que aconteceu. Houve duas listas, uma daqui de baixo e outra de lá de cima, da EBI.

a) E fora dos professores foi mais tranquilo?

Foram pais de lá de cima, dois pais de lá de cima; três de cá de baixo (claro isto são eleições entre eles e a designação nem quero saber como é que eles lá chegam); as entidades cooptadas, depois do Conselho Geral já estar constituído, as entidades cooptadas havia uma que era comum, optou-se pelas outras entidades que também já estavam no Conselho Geral da EBI. Os funcionários, fez-se uma lista (são dois funcionários) unitária e o aluno era nosso porque era do Secundário e lá em cima não há.

8. Quais foram as principais dificuldades detectadas neste processo?

É assim, é evidente que são tudo coisas ultrapassáveis, são dificuldades porque “mexem” connosco, têm que ver também com os nossos sentimentos, por exemplo, para eleição... Isto depois começa-se a meter aqui, quer queiramos quer não, factores políticos. A eleição da Presidente do Conselho Geral, eu fui eleita por um ou mais dois votos em relação à minha colega de lá de cima. Mas isso são dificuldades processuais ou melhor são dificuldades derivadas da conjuntura. Outras dificuldades inerentes à questão de constituição de qualquer Conselho Geral Transitório e mais das particularidades do facto de serem duas escolas que obviamente...cada uma a “puxar” para o seu lado, nitidamente.

a) Mas não acha que isso com o tempo não se dilui?

Dilui, dilui... Dilui, mas enquanto não estiverem ultrapassadas as eleições para Director vai ser uma “guerra aberta”, uma “guerra surda”... Nem sequer é uma “aberta”, é uma “guerra surda” na minha opinião.

9. O que é que pensa de não terem sido ouvidos os órgãos, designadamente o Conselho Geral?

Eu penso que é o desespero, estas atitudes... isto da democracia é muito bonito, não há dúvida nenhuma. E nós queremos é democracia, mas também sabemos que quando as coisas entram em discussão nunca mais têm fim porque “cada cabeça, sua sentença”. Das duas, uma: ou o Ministério tomava esta Resolução, é assim e acabou, não “piam” mais, foi o que nos fizeram; ou então se nos dessem muita abertura para discussão, como ainda houve, (????) atenção nós ainda fizemos quer aqui, quer na câmara imensas tentativas para que isto não fosse uma realidade, mas não tínhamos dúvidas... Inclusive o Presidente da CAP, foi criticado pelo outro Director e por muita gente por ter aceite, mas não foi, nós não aceitamos... nós vimos é que não havia “escapatória” nenhuma. E acho que o nosso grande esforço é agora no sentido de “apanhar os pedacinhos”, de minimizar os “estragos”. Portanto, não fazer muito “estrago”. Claro, isto realmente com um “jogo de cintura” que se consiga fazer alguma coisa.

a) E o Conselho Pedagógico pronunciou-se?

Sinceramente, não me recordo. Não me lembro, não estou no Conselho pedagógico e sinceramente não me recordo.

10. Pode descrever os conflitos de interesses que emergiram?

Repare, os conflitos advêm das pessoas. Agora terem que se deslocar... nós para nos reunirmos com os nossos colegas temos que ir lá cima ou eles cá abaixo. As aulas, temos vários colegas que estão aqui e lá a dar aulas. Penso que agora está mais apaziguado a parte de pagarem as deslocações. Portanto, isso já é uma realidade, já estão a fazer isso.

11. Como aprecia as implicações da fusão ao nível do funcionamento do “Mega Agrupamento”? Quais as vantagens e quais os inconvenientes?

Desvantagens já fui dizendo... sinceramente acho que o facto de não haver lá uma figura, a figura de um Director ou de um Presidente lá em cima, não posso falar pelas pessoas da EBI, mas já senti e já me disseram que faz lá muita falta a figura do Director. Os Projectos que eram completamente diferentes; e indo um bocadinho mais além, por exemplo, nas quotas nós tivemos uma classificação excelente, nós tivemos uma classificação excelente; na EBI já não foi assim, tiveram uma classificação que ficou um pouco abaixo. Eles vão ficar beneficiados em termos de quotas dos professores para as subidas de escalões e os professores daqui de baixo vão ficar prejudicados. Claro, nós em termos de “Mega Agrupamento” não podemos pensar assim, não é?! Temos que pensar como um todo, mas penso que os professores da EBI foram beneficiados pela nossa boa avaliação externa.

a) Quando estava a falar da deslocação dos professores, você vê isso como uma vantagem ou como inconveniente?

Eu nem sei o que é que lhe diga porque eu já lá fui várias vezes acima até porque estou a fazer o Regulamento Interno, propus que fosse a parte dura, digamos assim, a fusão dos dois regulamentos internos, fosse feito só comigo e com a colega [Presidente do Ex Conselho Geral; actual conselheira do Conselho Geral Transitório] de lá de cima e foi aceite. Portanto, tenho lá ido várias vezes e ela veio aqui também no outro dia, antes da interrupção das actividades lectivas. E sou bem recebida lá em cima como ela é bem recebida cá em baixo. Sinceramente não sei se é uma vantagem ou se é um inconveniente. Agora se me perguntar se gasto gasolina, gasto.

12. Como está a ver a comunicação entre a escola sede do Agrupamento e os restantes estabelecimentos de ensino considerando a nova realidade institucional?

Eu estou a ver que se está a fazer um esforço grande para que haja efectivamente comunicação. Estou a ver, que há parte a parte, que há um grande esforço para isso.

a) Por outro lado tem-se que aumentar esses canais de comunicação, como disse agora não existe lá um Director. É preciso que o Agrupamento funcione como um todo. Você vê isso a aumentar as dificuldades ou você acha que passado algum tempo?..

Aumentaram as dificuldades, mas isso sem dúvida nenhuma. Vão sempre aumentar; por exemplo, nós na próxima elaboração de horários vamos ter que ter muito cuidado para os professores estarem, na medida do possível, uns dias nesta escola, dias diferentes na outra para não andarem de uma escola para a outra. As dificuldades são sempre os transtornos normais que a distância causa e isso... Penso que neste momento todas as ordens que são dadas para um lado tem que ter percussão no outro, chegam ao outro e estão sempre em contacto.

b) Você veria alguma necessidade de estabelecer outros canais de comunicação ou reforçar os canais existentes?

Pois, mas tudo isso implica custos. Isso é um ponto assente. Eu sinceramente não vejo outra forma de comunicar se não ir lá o nosso Presidente da CAP; os colegas... não haver relutância em nós nos deslocarmos lá para cima, nem de eles virem cá abaixo. Porque de resto nesta distância, inclusive de fazer actividades conjuntas também, de haver actividades conjuntas que não têm havido muitas, mas acho que também é uma forma de estreitar essas relações. Não serem as actividades da EBI ou da ES. Acho que é uma forma de estreitarmos relações.

13. Como avalia a continuidade das práticas que vinham sendo desenvolvidas, em parceria e articulação com outros parceiros sociais, em cada um dos agrupamentos?

Em termos de parceiros eles são quase os mesmos, isto é um concelho relativamente pequeno e os parceiros não divergem muito. Os transportes são sempre pedidos à mesma entidade, agora praticamente a câmara já nem nos dá transporte. Acho que continua tudo igual, sinceramente não noto grandes... Tirando as deslocações para um e para outro lado possivelmente agora, e cada vez mais, a necessidade de se irem fazendo actividades conjuntas que englobem os dois agrupamentos. Por exemplo, na minha especialidade ainda não tive no desporto escolar essa possibilidade. Por exemplo, o nosso Corta Mato em conjunto, as duas escolas... foram os alunos dos dois ex-agrupamentos.

Acaba por não haver muita competição porque é uma coisa que já fazemos, já vamos juntos para as provas. Por acaso, até já íamos, mas lá está, por economia de recursos muitas vezes antes de isto acontecer nós já nos deslocávamos para as provas da mesma forma, em conjunto quando tínhamos oportunidade disso. Portanto, os dois momentos que houve, em que foram representações das escolas foi efectivamente... fomos separados, mas isto atenção, não foi por determinação nossa, foi por determinação do Gabinete do Desporto Escolar. Portanto, as escolas continuam a competir separadamente, mas também lhe digo eu não estou a ver outra forma de competirmos. Não estou a ver para um Corta Mato organizado aqui e estar a trazer 50 miúdos de lá ou levarem 200 nossos para lá. Não estou a ver em termos logísticos como é que isto era possível, muito sinceramente não estou. Nem sei como é que vai ser possível ao longo do tempo. Estou expectante para ver... mais dinheiro não dão de certeza absoluta.

14. Acha que a implementação deste modelo organizacional do “Mega Agrupamento” se poderá vir a reflectir na relação entre a escola e a comunidade?

Pode, mas é assim tanto pode dar para o bem como para o mal. Se as pessoas convergirem, por exemplo, estou a ver a eBl que é uma escola menor, a escola não pode deixar de fazer, de ter actividades para a sua comunidade mais próxima. Porque eles não vêm cá para baixo, de certeza absoluta. Portanto, eles têm sempre que continuar a desenvolver actividades e alimentar essa relação. Não estou a ver como é que a escola daqui vai buscar as populações da outra região, pelo menos tão amiúde quanto seria necessário. Não é difícil, estou a ver, por exemplo, o Festival da Canção que vai haver aqui, por acaso nem sei qual é a ideia, se vêm já miúdos de lá de cima, mas seria uma boa oportunidade porque há um Pavilhão Gimnodesportivo onde é feito que teria espaço e acolheria toda a gente. Seria uma boa oportunidade, mas acho que tem que ser para já, e neste espaço de tempo, a escola de lá de cima por exemplo a alimentar a relação com a população de lá de cima, com o sector norte do concelho.

15. Ultrapassado este momento, que obviamente é um momento conjuntural, de início, há sempre as resistências normais... Mas ultrapassado este momento, digamos daqui a 3,4 anos, numa fase pós eleição do Director com isto tudo estabilizado acha que esta fusão vai dar origem a uma entidade/instituição com uma mesma imagem, uma mesma cultura organizacional ou acha que vai ser difícil?

Não, acho que vai mesmo a esta distância... o meu medo neste momento, muito sinceramente é a sobrelotação desta escola e o esvaziamento da outra. É uma coisa que vai acontecer. Esta escola já ultrapassou a sua capacidade e a outra está a esvaziar. Eu não sei como é que vão resolver esse problema, penso que nem a CAP sabe, não sei como é que isso vai ser resolvido. Porque há realmente uma saída dos alunos aqui para a escola sede.

a) A escola sede tenderá a ser mais atractiva?

Mais atractiva, se não se fizer nada noutra sentido é isso que vai acontecer. Eu não sei como é que vão resolver aqui o problema de excesso, de lotação porque nós já temos, desde o princípio, desde que a escola foi construída que não há espaço. Portanto, lotou-se logo a capacidade da escola.

16. Acha que se, neste momento, tivesse que tomar uma medida para além do carácter económico achava que se era de avançar com este processo ou teria reservas? Considerando quer os motivos económicos, quer os outros motivos você com a experiência que tem, com a visão que faz da situação, se tivesse essa responsabilidade de ter que tomar uma posição, tomaria essa posição de avançar ou não com a fusão?

Eu não sei, eu tenho pensado nisso... penso que é irreversível.

a) Mas suponhamos que lhe cabia a si tomar a decisão.

Eu, se fosse possível voltava ao que estava.

b) As vantagens são menos que as desvantagens?

São, porque as escolas têm especificidades que às vezes são muito difíceis de ultrapassar. Eu vejo, por exemplo, os nossos colegas de lá de cima continuam, embora alguns possam estar um ano lá outro ano aqui, mas é um bairrismo, uma coisa extraordinária. Eles têm “medo” de ser “sugados” por nós, de se porem numa posição subalterna, de serem subalternizados. Têm medo disso, coisa que a nós nem sequer nos passa pela cabeça.

17. Mas do seu ponto de vista aqui do agrupamento vocês acham que perdem ou ganham com esta fusão?

Perder, perdemos; perder, perdemos não tenho dúvida. Perder, perdemos...

Muito obrigado.

Entrevista 5 – Coordenadora do Departamento de Línguas
E5-CDL

1. Qual o cargo que ocupa neste momento?

Eu sou Coordenadora do Departamento de Línguas.

2. Qual o cargo que ocupou no agrupamento que foi agregado?

Era na mesma Coordenadora do Departamento de Línguas.

3. Como viu o processo de fusão dos Agrupamentos?

Com alguma surpresa e também apreensão porque é totalmente diferente estar a trabalhar com pessoas um bocadinho à distância. Embora, actualmente as distâncias são relativas, tentamos ultrapassar, mas não se consegue fazer um acompanhamento como se tem no mesmo local. Por isso, daí a apreensão. “E agora como é que vai ser feito?!” E depois habituarmo-nos a formas diferentes de trabalhar porque são muitas mudanças que têm que ser efectuadas e que é quase tudo de uma vez. São muitas mudanças a que as pessoas se têm que adaptar e temos que entender os problemas de parte a parte. É isso que eu tenho sentido neste ano, eu acho que este ano está a ser considerado um ano de adaptação mais propriamente do que levar já um trabalho a sério porque acho que ainda não é possível porque estamos ainda a conhecer realidades totalmente diferentes.

4. Na sua opinião, quais foram as razões subjacentes à fusão dos Agrupamentos?

Eu acho, que sem dúvida, foi o aspecto económico. Embora... para poupar recursos porque o facto... O facto de haver seis coordenadores numa escola e seis coordenadores na outra escola, reduz-se a metade. Nos horários desses professores passam a ser lectivos, têm que ter outras funções. Isto é um dos aspectos. Por outro lado, acho que também pode, e tento ser um bocadinho optimista, e pode ser também o facto das escolas mais pequenas poderem conviver com os colegas, com mais colegas, haver uma partilha maior de experiências, de conhecimentos, de tudo. E nesse sentido, podemos todos aprender uns com os outros. E vejo aí um bocadinho uma parte positiva. E mesmo aprender com os erros que se fazem, acho que isso também é positivo.

5. Pode indicar-nos que dinâmicas educativas, existentes ou a criar no território do seu “Mega Agrupamento”, estiveram na base deste processo de agregação?

Muito sinceramente ainda não conheço a outra realidade (muito bem) da outra escola, a realidade social da outra escola; a realidade cultural. Era muito mais pequena, sem dúvida, e por isso tem uma especificidade diferente. Muito sinceramente aqui até ao momento não vislumbro nenhuma dinâmica.

6. Quais foram as principais dificuldades encontradas no processo de constituição do “Mega Agrupamento” ao nível do seu Departamento?

Bem, a constituição foi feita, por isso não houve dificuldade. Agora, a concretização em si tem... há colegas que se têm queixado mais ao nível dos horários, têm horário numa escola e noutra, têm reuniões numa escola e noutra, tudo isso causa alguma ansiedade, são maneiras também de trabalhar diferentes. Não vamos mais longe, e é esse o caso concreto, eu posso estar a dar o mesmo nível e estar com manuais diferentes. Ou seja, no fundo poderia ter apenas um programa, uma planificação para aquele nível, mas não... Embora, vale o que vale os manuais, mas é uma orientação que deve ser feita. Isso cria... é mais um nível, cria uma dispersão. As pessoas queixam-se disso. Depois são as reuniões, as reuniões supostamente é tudo na escola sede, mas é um pouco injusto para os colegas andarem sempre... então “a reunião é em cima ou em baixo!” Tentámos chegar a um consenso. Depois há problemas, nem todos os colegas se deslocam facilmente, nem toda a gente tem viatura; não há um transporte directo desta escola para a outra, de modo algum. Se as pessoas não têm uma viatura própria é impossível fazerem isto. São os horários, são as reuniões, é o facto de terem modos diferentes de trabalhar, tinham determinados procedimentos que se vão adaptando, e felizmente estas coisas estão a correr bem. Tem que haver cedências de parte a parte e chegar a consensos.

7. E a questão dos projectos educativos?

Os Projectos Educativos neste momento estão a ser revistos. No fundo houve uma tentativa de uniformizar. No fundo unir os dois projectos num só... já havia muitos pontos de encontro, muitos itens que eram comuns, por isso não está a ser assim tão difícil. Nesse aspecto acho que é mais pacífico.

8. Como viu a destituição dos coordenadores sem terminar o tempo do mandato?

Coordenadores e não só... No fundo há uma serie de pessoas que de um momento para o outro tiveram que mudar um bocadinho a sua forma de estar na escola, mas acho que foi realmente muito injusto. Há pessoas que estavam a ter... neste caso concreto, deste departamento a minha colega que estava também lá em cima, pelo que eu sei, também tinha um trabalho excepcional. No fundo pode-se perguntar a si própria: “Mas afinal para que é que eu estive a trabalhar?!” Isto não é uma continuidade de um trabalho. Se está supostamente para aquele período de tempo tem que haver uma sequência. Agora vem um, agora vem outro, agora vamos mudar... Isto cria alguma instabilidade e as pessoas sentiram-se um pouco injustiçadas. Seja em quem for e houve opções que tiveram que se ser tomadas que nem toda a gente entendeu da mesma forma. E no caso concreto dos coordenadores que estavam a funcionar, nós já tínhamos uma maneira muito própria de trabalhar, nós tínhamos um horário semanalmente em que nós nos encontrávamos sempre

naquela hora e nós delimitávamos bem todas as actuações, havia muita coordenação entre os coordenadores. Neste momento, o facto de haver alguns coordenadores aqui e outros lá em cima acaba por não haver tanto essa partilha de experiências e as coisas estão a ser mais difíceis, de haver essa articulação, as actuações serem todas iguais. Não quer dizer que também toda a gente têm que fazer da mesma forma, é lógico, mas há coisas que convém para a mensagem não se perder pelo meio. Porque se uns fazem desta forma; e os outros fazem de outra os colegas vão falando e acaba por haver alguma dúvida. E mesmo assim depois vão perguntar a outro... cria alguns mal-entendidos que acho que eram evitáveis. Mas de qualquer forma acho essa questão principal que colocou acho que se sentiram injustiçados. Não é para me gabar, mas no ano transacto tinha dado muito, muito para a coordenação e realmente, por acaso fiquei, mas poderia não ficar e pensaria “mas para que é que eu estive a fazer isto?!”.

9. Como vê a acção do seu Departamento no processo de constituição do “Mega Agrupamento”?

Em Junho soube que provavelmente que ia deixar de ser coordenadora. Tenho superiores hierárquicos e disse que eles tinham que tomar uma decisão, eles é que saberiam melhor avaliar aquilo que era melhor para o “Mega Agrupamento”, por isso...

a) Quando é que soube que ia ficar como coordenadora?

Isso já foi em inícios de Julho.

b) Só para percebermos quanto tempo é que esteve a balançar...

Ainda estive umas três semanas... a primeira opinião é que provavelmente não ficava (pronto, tudo bem), mas entretanto outros colegas poderiam ficar e pensei qual seria a justificação. Eu aceito tudo desde que me justifiquem porque é que uns ficam e outros não.

10. Pode descrever os conflitos de interesses que emergiram?

Tenho colegas concretamente que ficaram muito, eu direi quase ofendidos com essa destituição porque estavam a fazer um trabalho muito bom (porque a previsão era para mais dois anos, pelo menos), e que sem grande justificação deixaram de poder... Isto também lá está também para tentar, parece-me, não podia ser tudo de um agrupamento, tinha que haver um pouco dos de cima e dos de baixo. Têm que haver negociação, tirou-se a uns para dar a outros, mas sentiram-se muito injustiçados, alguns. Porque este trabalho de coordenação, é um trabalho que não se faz de um dia para o outro, vai-se aprendendo, vão-se criando mecanismos... No início, no primeiro ano, para mim, também foi a primeira vez (há sempre uma primeira vez) que não fiz de modo algum coisas que actualmente faço, mas fui preparando o terreno para fazer agora. E lá está isso é o ir melhorando práticas e ver que houve um trabalho que foi interrompido a meio, não é o cargo em si porque o que eu gosto de fazer é dar aulas e o facto de ter coordenação tenho menos aulas... Agora naquilo em que me meto a fazer, gosto de dar continuidade, gosto de ver frutos, gosto de ver que é reconhecido que as coisas estão diferentes. Há uma serie de práticas, de procedimentos que têm sido implementadas que também ... tive uma cota parte de responsabilidade e isso faz-me sentir bem. Agora interromper um trabalho que estava a ser feito para nada, pronto... no fundo é injusto. Por exemplo, há colegas que tinham o trabalho feito, tinham imenso material já organizado e simplesmente, porque foi... esses dossiês foram fechados porque nem sequer houve uma negociação... Isso também é uma falta de respeito. É o mínimo, eu tive cuidado de falar com a colega e ver quais eram os procedimentos, o que estavam a fazer, o que é que podemos fazer...

11. Como é que aprecia as implicações da fusão ao nível do funcionamento do seu Departamento, considerando a situação anterior?

O grupo das Línguas não cabe em nenhuma sala quando se têm que reunir têm que ir para o auditório e o auditório fica quase cheio.

12. Quais são as vantagens e as desvantagens da constituição deste Departamento, agora em função deste “Mega Agrupamento”? O que é que se ganhou e o que é que se perdeu?

Eu acho que o ganhar, quer seja pequena ou grande a escola, é o sair um bocadinho do “casulo”. Há pessoas que já não “saem” do seu casulo e ver novas perspectivas penso que isso é importante. Quer queiramos quer não, actualmente há uma tentativa de fixar mais as pessoas, já estamos durante muito mais anos; ainda há poucos anos atrás havia muita mobilidade de professores. Agora há professores, concretamente neste agrupamento e também no outro que já estão há muitos anos, alguns já estão à beira da reforma. E são estes casos caricatos. Há professores que estão quase a atingir a reforma e que sempre estiveram neste agrupamento e agora é que andam para cima e para baixo. Imaginem o que isto não é na cabeça destas pessoas. Nunca pensaram sair dessas escolas. E mais uma vez, como não há... há professores que estão em determinado agrupamento há tanto tempo que acham que o seu mundo é só aquele. E mais uma vez acho que é importante ter contacto com outras realidades. E o facto de conhecerem novas experiências, novas práticas acho que isso também poderá ser bom. E também responsabilizar as próprias pessoas por isso porque, e vou-me repetir, mas acho que isso é importante... nós devemos saber um bocadinho os aspectos das outras escolas... eu também não estou aqui assim há tanto tempo e do meu grupo sou das que estou há menos tempo, porque há pessoas que estão cá há muito mais... Mas acho que também trouxe maneiras de estar de outra escola bem maior e com uma realidade totalmente diferente e que também me vieram ajudar e ajudar o próprio agrupamento. E é isso que é importante.

Desvantagens... é as distâncias; a falta de diálogo em si, é um diálogo aparente, é o “diz que disse”; a grande desvantagem é nós queremos contactar, o email é um meio privilegiado de correspondência e

algumas colegas são realmente muito rápidas a responder; tem-se que andar com telefonemas fora de horas, mais uma vez para tentar contactar as pessoas. O problema tem que ser resolvido naquele momento, felizmente os meios de comunicação facilitam, mas...

13. Você acha que é necessário introduzir uma forma de comunicação diferente, ou acentuar/reforçar alguma forma de comunicação?

Era voltar um bocadinho ao que no ano passado estávamos a tentar. Nós tínhamos uma plataforma – o Moodle – em íamos pondo toda a informação e que os professores tinham que estar registados e sabiam que estava lá tudo, e não havia dúvidas. Agora ainda está a haver uma reestruturação, mas isso foi sendo posto de parte. O que está mesmo mais a funcionar é o correio electrónico. Quer queiramos quer não é o mais fácil, hoje em dia. Depois há os blogues, a página da escola, mas em termos de comunicação isso não é válido.

14. A nova configuração institucional tem implicações na qualidade pedagógica oferecida pelas escolas?

Muito sinceramente acho que não. Acho que quem trabalhava, vai continuar a trabalhar; e quem não trabalhava, vai continuar a não trabalhar. Posso dizer que vai haver maior controlo, talvez. Agora quem nunca trabalhou vai ser difícil pôr a trabalhar, mesmo controlado. Pode é pôr mais uns atestados e mais faltas para não ter que ouvir, seja quem for que esteja hierarquicamente superior.

15. Do ponto de vista organizacional poderia ela introduzir algumas formas... Ainda há pouco falámos da poupança nos cargos...

Nos cargos, em tudo. Na parte administrativa, na parte da gestão, na parte das chefias intermédias.

a) A nova configuração institucional tem implicações na qualidade pedagógica oferecida pelas escolas?

Massificar, não me parece que seja também uma boa medida porque actualmente colocar alguns professores com 5/6 turmas... como estão as coisas actualmente é mesmo quase como matar. Porque no fundo é tentar massificar, ou seja têm mais horas lectivas, sobretudo, porque se há menos cargos... O objectivo é haver cada vez menos professores porque cada vez mais têm mais horas lectivas. Eu vejo que toda a gente, sem excepção, no final dos períodos andam mesmo de “rastos” e o facto de as pessoas se sentirem desmotivadas, sentirem esse grande stress das turmas, os miúdos/turmas problemáticos, cada vez mais. Porque até agora eram meia dúzia de turmas que eram sinalizadas, agora em determinadas escolas é ao contrário. São meia dúzia de turmas que são, mais ou menos, exemplares. Tudo o que seja cursos profissionais e CEF's alguns não são, mas quase que se parecem e não me parece que as pessoas se sintam mais motivadas e, por aí acho que não vejo uma grande mais-valia.

16. Acha que vai haver alterações ao nível do processo ensino/aprendizagem?

Eu quero ser optimista e dizer já que sim. Há também alguém, sempre, que vai mudar um bocadinho as suas práticas. Agora, não sou optimista a 100%, tenho que ser um bocadinho mais realista. Há determinadas práticas, eu acho que... eu quero entrar num campo que não tenho, de modo algum, conhecimento muito directo, mas parece-me onde isto vai ser mais notório é no ensino do 1º Ciclo. Aí sim porque são escolas/pessoas que estão muito, muito isoladas, não falam com “ninguém”. Ai sim, as diferenças são muito mais notórias. Agora nos departamentos que têm 2º, 3º Ciclos e Secundário... continuo a achar que quem tem determinadas práticas que as vai manter, quer sejam boas quer sejam menos boas. Vamos tentar é que ... ser optimistas e que as pessoas aprendam. Não tem haver só com a questão dos “Mega Agrupamentos”... Se houvesse outro tipo de condições de ensino/aprendizagem as pessoas iriam estar muito mais motivadas a as coisas até se levariam muito mais facilmente. Se não houvesse esta indisciplina notória entre os miúdos, o desinteresse por tudo, não têm objectivos... Isto desmotiva qualquer pessoa. Posso passar horas a planificar uma aula, chego às aulas... passado 1, 2, 3, 4 dias, semanas e até meses começa a desmotivar um pouco as pessoas. Os miúdos acham que a escola deve ser só um parque de diversões.

17. Suponha que estava à frente da instituição ou num cargo importante do Ministério da Educação tinha uma capacidade estratégica? Acha que esta medida organizacional tem vantagens ou você acha que, de certa forma, é organizado por organizar... ou acha que avançava com ela porque para além dos ganhos económicos ou conjuntamente com os ganhos económicos podíamos propor uma organização do sistema educativo mais capaz inclusivamente de entrar nas questões da organização da educação como um todo. Com este modelo do “Mega Agrupamento” você poderia, caso fosse responsável, desencadear um processo organizacional que melhorasse a educação no seu todo, considerando mesmo essas vertentes que estava a falar ou acha que é a organização pela organização...

Eu acho que as prioridades/hierarquias é que têm sido erradas porque deveriam ter começado por outras coisas, por exemplo, a própria organização curricular, começava logo por aí. E então depois iam... tinha que haver uma prioridade diferente, não era começar pelos Agrupamentos... Como é que vão começar pelos Agrupamentos e agora, por exemplo as orientações que estavam para o próximo ano lectivo, agora já vão sair as áreas não disciplinares... tem é que haver logo desde início o que é que é... e não apenas por questões economicistas, o currículo tem que ser este... Os miúdos têm no 7º ano cerca de 14 disciplinas... (...) Agrupar só o 3º ciclo e o Secundário e ficar o 1 e o 2º Ciclo todo junto, também já se falou, mas pronto...

18. Apostaria mais na organização, digamos, na organização pedagógica e menos, eventualmente, nesta reorganização do território?!

Eu acho muito difícil porque daqui até à EBI não é assim tão longe, mas há agrupamentos em que são 20 e poucos km... Por exemplo, na avaliação dos professores como é que se vai avaliar estando o relator em determinada escola, não é só aquelas 2 aulas ou 4 aulas que vai avaliar, é o dia-a-dia. Como é que vai avaliar se não conhece muitas vezes o colega?! Isto não faz sentido. Ou vai ser beneficiado ou vai ser prejudicado, por estar longe ou por estar perto. Isto são medidas diferentes... lá está, é mais um problema que as escolas têm que resolver porque...

a) Se fosse responsável não avançava com os “Mega Agrupamentos”?!

Não, não seria a primeira prioridade. Ainda voltando à questão de organização dos “Mega Agrupamentos” a própria distribuição horária nesta escola é diferente do que lá em cima. Na EBI há determinadas disciplinas de 45 minutos, mais 45, mais 45. Aqui, quase todos, estão com 90 minutos. Logo nisso há diferenças, os horários também tiveram que ser organizados pelos próprios transportes dos miúdos, ou têm que entrar mais tarde e sair mais tarde exactamente para os transportes também poderem assegurar tanto nesta escola como lá em cima. São outros factores que entram também na organização da própria escola. Tudo isto não é bem pensado, não é?!

19. Pode haver alguma sangria de uma escola para a outra, ou seja, pode haver um acentuado desequilíbrio demográfico de um estabelecimento para o outro. Acha que aqui também se pode verificar isso?

Aqui são realidades diferentes. Enquanto que na outra escola só têm até ao 3º Ciclo, aqui já tem secundário... eu não sei. Lá está mais uma indefinição, como é que isto futuramente vai funcionar com o alargamento do 12º ano obrigatório, vai haver também o secundário lá em cima. De qualquer forma, a população de alunos é muito mais reduzida na outra escola, por isso não me parece que venha toda a gente para baixo ou lá para cima. A própria sociedade local, a população da zona da EBI é que vai um pouco decidir. Ou seja, não vão ser os alunos ou os pais a tomar a decisão de que vou meter na sede ou por aqui porque parece que numa escola próxima à partida vão para lá. Se vivem lá, ficam lá. Por isso, parece-me que se a população não aumentar... não me parece que venham alunos de lá de cima cá para baixo a não ser que haja opções que não haja na escola ou vice-versa, mas à partida não se vai repetir. Se há aqui um curso de secretariado, não vai abrir outro lá em cima. Eu acho que isto fazia muito mais sentido nas escolas na mesma localidade (próximas, o que não é o caso). Aí sim, concordo porque são muito próximas, facilmente está aqui como em 5 minutos está na escola ao lado. E não começaram por essas, há localidades que isso é fácil, não é como aqui. Repito, não é assim tão longe, mas não é fácil andarmos para cima e para baixo. Mas há bem piores...

Muito obrigado.

Entrevista 6 – ex-Subdirectora do Agrupamento que incluía a EBI e agora Coordenadora de Estabelecimento E6-exS-CEstEBI

1. Qual o cargo que ocupa neste momento?

Coordenadora de Estabelecimento.

2. Qual o cargo que ocupou no agrupamento que foi agregado?

Subdirectora.

3. Como viu o processo de fusão dos Agrupamentos?

Não o compreendi muito bem. Portanto, não houve preparação, foi uma coisa que aconteceu de repente, praticamente num mês estava tudo “arrumado” e, portanto, não houve tempo para nos prepararmos, para pensarmos, para ver se realmente... Não nos foi permitido dar opinião, se estava bem, se era assim, se as razões eram válidas. Pronto, foi tudo muito rápido sem qualquer momento para nós podermos reflectir sobre o que ia acontecer, se era positivo, se não era, se ia ser, quais eram as consequências, se as razões fundamentavam. Quer dizer as razões nem nos foram dadas, é para fazer e estava o acto consumado.

4. Na sua opinião, quais foram as razões subjacentes à fusão dos Agrupamentos?

Para mim meramente economicistas, poupar...

a) Mas não encontra mais nada?

Não, na nossa realidade, no nosso contexto não. Nem sei se é vantajoso a parte economicista para a pedagógica.

5. Pode indicar-nos que dinâmicas educativas, existentes ou a criar no território do seu “Mega Agrupamento”, estiveram na base deste processo de agregação?

Neste momento não, já passou quase um ano e não vejo nenhuma dinâmica. Portanto, é como eu disse, para mim foi uma aglutinação e nem sequer uma fusão porque na fusão há sempre qualquer coisa que se perde de um lado e de outro para se unir; aqui não, eu penso que houve um aglutinador e um aglutinado. Ainda não vi criada nenhuma dinâmica na nova realidade. Portanto, nós funcionamos com a nossa especificidade, fomos perdendo algumas coisas e não vejo nada que tenha sido criado de novo, não há nenhuma novidade. Neste momento ainda não consegui ver nada disso.

6. Como vê a sua acção no Agrupamento que foi fundido, neste processo da constituição do “Mega Agrupamento”?

Completamente nulo, completamente nulo.

a) Como é que foi confrontada com a iniciativa?

Estávamos aqui numa reunião e o Director foi chamado para uma reunião na DRE para tratar do problema de criação de “Mega Agrupamento” ou de fusão de agrupamentos e foi através dele que fui sabendo o que se estava a passar, mais nada.

b) Qual foi a sua capacidade de decisão neste processo?

Nenhuma, nula.

7. Como viu o processo de constituição da CAP do “Mega Agrupamento”, tendo em atenção a nova realidade institucional?

Como é que eu vi?! Aceitei-a. Portanto, não me foi perguntado nada, não fui questionada sobre a constituição, o que eu soube foi através, como eu digo, do ex-Director, as informações foram chegando por ele, como é que ia ser constituído, a constituição penso que foi (já não me lembro bem) tratada ao nível da Direcção Regional e nas conversações que estavam a ter e nós só soubemos... nós fomos confrontados com essas regras: agora há a CAP, o Presidente é o da escola que aglutina o outro fica vice-presidente...

a) Quais foram as principais dificuldades detectadas neste processo?

Ainda nem “acordámos”, ainda estamos a “balançar”. É o que eu digo, ainda não vi nada de novo, não se criou nada de novo, penso que neste momento...este ex-agrupamento, neste momento, funciona como num “Mega Agrupamento” como se fosse uma escola do 1º Ciclo que está... é mais uma escola. Portanto, não há entrosamento, nós a nível da coordenação sentimos um bocadinho isso. Tínhamos uma dinâmica e nós éramos um grupo que vínhamos há muitos anos e quase que já respirávamos isto tudo. Portanto, já sabíamos muito bem o que é que se fazia, quem é que reunia, como, quando... Agora queremos fazer e fazemos, depois vem uma ordem de lá de baixo e vamos fazer nós e andamos aqui assim. Andamos a “navegar”. Não há ainda aquela coordenação.

8. Acha que isso é uma questão conjuntural e que isso é possível ser superado futuramente ou?..

Eu penso que sim, as coisas poderão melhorar. Não tenho a certeza se vão melhorar nesse aspecto, mas nestes primeiros meses, de facto, há um certo desânimo relativamente ao que aconteceu e ao que está a acontecer. Há uma descoordenação, ainda não entrosámos... Não houve realmente esse juntar dos agrupamentos. Nós ficámos como uma escolinha que ficou aqui. É uma escola do 1º Ciclo na EBl.

9. O que pensa de não terem sido ouvidos os órgãos, designadamente o Director?

Pois, o director não foi ouvido, foi chamado. Nós estávamos aqui numa reunião quando ele recebeu a convocatória para ir à Direcção Geral tratar da fusão e quando chegou disse “está tudo feito; eu vou para baixo; o presidente é o ex-directora da ES; eu sou o vice-presidente; e aqui não sei como é que fica”. Foram as novidades que ele nos trouxe nesse dia.

a) Mas aqui foram ouvidos os outros órgãos?

Não, ninguém... essa é mais uma das desvantagens. Claro que o Director da EBl sim, ouviu o Pedagógico, elaboraram-se documentos de contestação, mas pronto, foi isso...

10. Qual foi a posição que esses órgãos tomaram? O Conselho Geral? O Conselho Pedagógico?

A posição desses órgãos era contra a fusão. O Conselho Geral, o Conselho Pedagógico, os pais também tomaram posição. Tínhamos na altura uma associação de pais muito activa e fizeram tudo por tudo, mas as coisas estavam feitas, não tinham nada a fazer.

11. Estes órgãos estavam eleitos há menos de um ano. O que pensa dos órgãos constituídos há apenas um ano terem sido destituídos?

Estavam há um ano, tinha feito um ano em Maio. Eu penso que as pessoas não se agarram tanto a isso da destituição do mandato, do tempo que já fizeram de mandato, foi mais a... não havia razões, não se encontraram razões para unir os agrupamentos. Eu penso que o choque maior foi esse e não tanto a destituição.

12. Pode descrever os conflitos de interesses que emergiram? Em todos os processos existem interesses... A palavra conflitos pode ser muito forte...

A questão das reuniões de um lado e de outro... O fazer prevalecer, isto era nosso, nós fazíamos assim, portanto agora vocês vão fazer aí em cima também (quando digo em cima, somos nós; lá em baixo, são eles). Portanto, nós fazíamos assim, agora vamos fazer todos igual; as reuniões passam a ser cá em baixo, depois o melhor é cada departamento decidir como é, mas como a maioria dos professores são lá de baixo, passam a ser em baixo. Lá em cima não porque causa do tempo. O caminho é mau, as estradas são sinuosas (mais uma razão para não haver a fusão), há muito vento, há muito nevoeiro. As instalações são melhores do que lá até para reuniões, temos aí salas amplas, com ecrãs, com tudo... Os interesses eu vejo mais neste aspecto. Houve destituição de órgãos, houve nova nomeação de pessoas, aqui de certeza emerge algum interesse não muito resolvido. Eu estive um bocadinho à margem depois da nomeação das pessoas e da escolha das pessoas para os órgãos porque estava de férias. E depois isso também nos passou um bocadinho. Mas penso que tudo foi resolvido à base de quotas. Fizeram lá a proporcionalidade e nós somos o triplo, nós temos direito a três partes; vocês tem direito a uma... Essas negociações acho que foi na base da proporcionalidade que fizeram. Os coordenadores, há coordenadores de lá de baixo e coordenadores de cá de cima e há-de ter havido coordenadores que não ficaram nada satisfeitos... não foi o caso. Se calhar lá em baixo nota-se mais isso; aqui em cima não. Os coordenadores que ficaram, aceitaram de livre vontade,

quiseram... Tínhamos coordenadores que tinham um trabalho muito bem estruturado e que de repente se viram destituídos. Mas não senti da parte dos nossos ex-coordenadores qualquer sentimento de minimizado, de desconforto. O desconforto é nas reuniões serem lá em baixo e, muitas vezes, não aceitarem as nossas propostas. Portanto, aí é que se sente o desconforto, nunca aceitarem as nossas propostas.

13. Como aprecia as implicações da fusão, ao nível do funcionamento do “Mega Agrupamento” quanto às Vantagens a aos inconvenientes? Quais são as vantagens e os inconveniente ao nível do funcionamento do “Mega Agrupamento”?

Eu penso que já ficou um bocadinho claro ao longo do que fui dizendo... Vantagens eu ainda não consegui ver, não consigo mesmo... Pedagógicas, nenhuma, não houve acréscimo; pelo contrário; financeiras, também não vejo.

a) Mas económicas vê!

Económicas vejo, não. Mas as económicas geraram menos valor pedagógico naquilo que nós tínhamos porque, por exemplo, podemos falar dos professores que tínhamos e dos que passámos a ter. Com a fusão do agrupamento perdemos alguns professores, mas também não foram muitos. Estou-me a lembrar que perdemos três professores. Ficaram sem componente lectiva e que tiveram que ir a concurso e não estão cá. Mas que era uma mais-valia e que se não tivéssemos aglutinado eles continuariam cá e eram uma mais-valia para os alunos e para as aprendizagens dos alunos porque nós íamos gerir esses tempos. Economicamente foi vantajoso, mas estamos a falar de três ordenados e um até era contratado. Mas se pensarmos que “grão a grão enche a galinha o papo” foram três professores que se perderam e ganharam-se esses três vencimentos ou ganhou-se isso, mas nós perdemos pedagogicamente. Portanto, isso para nós implica o pedagógico, eram professores muito dinâmicos no sucesso dos alunos.

14. Houve alteração de procedimentos ao nível da gestão, considerando a situação anterior?

No nosso caso completamente. Nós não temos qualquer tipo de autonomia. Portanto, um simples ofício que se faça para a Câmara, primeiro vai à ES... Portanto, nós fazemos, não é?! Depois em na Escola Secundária, eu penso que depois lá voltam a reformular ou vêem e despacham. E acho que a Direcção Regional, porque o Presidente da CAP chegou a dizer-nos uma vez que foi dito numa reunião que ele tinha tido na Direcção Regional, que nós... Portanto, os estabelecimentos que tinham perdido a gestão não tinham qualquer autonomia de fazer um ofício para a Direcção Regional ou expor ou fazer uma pergunta. Nós perdemos qualquer tipo, todo o tipo de autonomia que tínhamos.

a) Por exemplo, para definir a organização aqui?!

Não, não podemos definir, a organização é definida pela CAP e depois nós recebemos as...

b) Quais são as principais alterações que você nota aqui no funcionamento do “Mega Agrupamento” relativamente à situação anterior, por exemplo, ao nível da organização do estabelecimento?

Perdemos tudo, perdemos tudo; estamos “atados”! Estamos com a “cabeça de fora” a ver se respiramos, é o que eu acho. Ainda vamos tentando fazer algumas coisas, ainda vamos tentando fugir, tentamos contornar... É como um miúdo fugido ao pai. Vamos dar uma fugidinha ali à discoteca, vamos dizer que chegamos à meia-noite, mas só chegamos à uma. É o que nós estamos a fazer. Eu comparo um bocadinho...

15. Como está a ver a comunicação entre a escola sede do Agrupamento e os restantes estabelecimentos de ensino, considerando a nova realidade institucional?

A comunicação é bastante fraca, neste momento ainda é muito fraca. É o que eu digo, ainda não há aquela coordenação; a comunicação chega cá... Ainda não se compreende o sentido de “Mega Agrupamento”; ninguém compreende, nem os aglutinados, nem os aglutinadores.

a) Como é que se faz essa comunicação?

Via telefone; de vez em quando, semanalmente, vem um elemento da CAP cá, que é o ex-Director da EBI mas também me dá a ideia que está muito de “fora” da CAP, embora seja da CAP. E, portanto, a comunicação sobre os mais diversos assuntos é via telefone e de vez e quando vem também o Presidente da CAP penso que não há articulação. A comunicação, o essencial, não chega e quando chega, chega tardiamente. Processos disciplinares, portanto nós não temos autonomia, o Director é que trata isso. Por exemplo, neste momento houve um processo disciplinar, houve uma suspensão há não sei quanto tempo e formalmente, a aplicação formal, o procedimento formal ainda não chegou cá e já foi há não sei quantos meses. E se calhar, se fosse só connosco não dava o procedimento disciplinar. Eu acho muito complicado... um aluno porta-se mal aqui, tem um procedimento disciplinar, mas o procedimento disciplinar não é feito cá, é feito lá porque o presidente da CAP está lá. É uma realidade completamente diferente; ele não conhece o aluno, não conhece o contexto; lê realmente os relatórios, mas é diferente conhecer o contexto e estar no contexto e compreendê-lo e actuar, do que estar lá em baixo e a receber papéis. Portanto, depois isto tudo... é o tempo, é o espaço, é a distância; as pessoas ficam tristes, desanimadas e isto gera realmente algum desconforto, desconforto mesmo!

16. De certa forma a figura de coordenador de estabelecimento devia ter outro estatuto, ou seja, devia ter uma maior capacidade decisória?!

Pois, mas não tem. Neste momento não tem. Não sei nas outras realidades, mas não tem.

a) Que níveis de decisão é que acha que o coordenador de estabelecimento deveria ter?

Penso que devia ter alguns níveis de decisão; devia ter competências delegadas nalguns aspectos de organização, mesmo de pedagógicos, de comportamentos.... Pronto, que digam respeito ao próprio

estabelecimento porque estar sempre a ligar, (“Posso fazer? Achas que devo fazer? Como é que devo proceder?”) e esperar respostas muitas vezes os assuntos depois não tem o tratamento devido. E perdem-se.

17. Como avalia a continuidade das práticas que vinham sendo desenvolvidas em parceria e articulação com outros parceiros sociais em cada um dos agrupamentos? Cada agrupamento teria os seus parceiros, teria as suas práticas...

Perdeu-se, este estabelecimento perdeu. Claro que mantemos algumas, mas as parcerias deixaram de ter aqui, a sede da parceria deixou de ser aqui, passou a ser Miranda. Por exemplo, tínhamos parceria e temos parceria no âmbito da formação com uma instituição, mas claro que as coisas agora não passam por aqui, passam pela ES.

18. A nova configuração institucional tem implicações na qualidade pedagógica oferecida pelas escolas?

Claro, eu já falei nisso. O facto de termos perdido aqueles elementos, três professores, foram muito poucos, mas perdemos teve grande impacto no aspecto pedagógico. E mesmo a nossa bibliotecária, ela estava aqui, portanto tínhamos direito a uma bibliotecária a tempo inteiro, (...) e a ES tinha outra. E continuam a existir duas bibliotecárias, a daqui e a de lá, agora foram as duas para o “Mega Agrupamento”. Neste momento, a sede do Agrupamento ficou com as duas bibliotecárias e nós temos aqui a nossa bibliotecária uma vez por semana, umas horinhas. Todas as semanas já havia uma actividade, uma actividade que era para pais, à noite, ao Sábado, ao Domingo... (...) Ela deixou de funcionar aqui como bibliotecária, funcionam duas bibliotecárias na sede. E nós temos umas horinhas. Os miúdos estavam todos a requisitar (livros), o ano passado já todas as turmas requisitavam livros (está o estudo feito), agora...

a) Quer dizer que vai haver alterações ao nível do processo de ensino/aprendizagem?

Sim, eu penso que sim. Perdeu-se muita coisa...

19. Ao nível do processo ensino/aprendizagem como é que você diria que isto vai ter reflexos? Perderam três professores, a bibliotecária...

Portanto, isso tudo eram contributos para o processo ensino/aprendizagem dos alunos. Portanto, eu penso que há, vão haver... são factores negativos que vão ter influência nisso porque... E mais coisas, outra coisa que também vai ter influência negativa no processo ensino/aprendizagem, e que tem a ver com a razão economicista que eu penso estar na base disto tudo, que é por exemplo a organização dos horários. Nós tínhamos uma organização dos horários totalmente diferente da organização dos horários que Miranda fazia. E neste momento tudo foi organizado daquela forma e, portanto, nós dávamos muito mais atenção à ocupação dos tempos dos alunos na totalidade e, portanto, nós privilegiávamos esse aspecto; enquanto que Miranda privilegia a ocupação dos tempos todos dos professores, a dar aulas, o aspecto curricular. E, portanto, não restam nos horários dos professores nenhuns tempos para acompanhar os alunos fora daquele horário curricular e para nós isso era muito vantajoso porque os nossos alunos... Lá está, é a questão das especificidades, as especificidades dos alunos desta escola eu penso que é única porque os nossos alunos chegam aqui de manhã muito cedo, antes das 8 da manhã e saem daqui 19, 19:30. Os nossos alunos precisam de ter na escola atractivos e meios que lhes dêem práticas de estudo, de fazer os trabalhos de casa porque eles não têm esse acompanhamento em casa. O que é uma realidade completamente diferente da de Miranda. Porque a população da sede do concelho é outro contexto. Os alunos saem, já têm explicações, têm centro de explicações, é diferente... Vão a casa e voltam. Nós perdemos isso tudo.

a) Os vossos alunos vêm de muito longe?

Não, eles não vêm de muito longe, não têm é meio de transporte para voltar para casa, têm poucos transportes e os pais trabalham na sede do Distrito. Estão a trabalhar longe também não os querem em casa e, portanto, deixam-nos aqui. Nós precisávamos desses professores, desses meios todos para os ocupar nesses tempos. Eu nunca me esqueço, quando vim aqui para a escola, fui a um cabeleireiro, a primeira vez e única a esse cabeleireiro e ouvi assim: “ a minha filha (eu ainda nem sabia onde era a EBI, mas já sabia que vinha para a localidade) anda na EBI, aquilo é uma escola que parece um colégio. Eu vou lá pô-la às 7:30h e só vou buscá-las às 7h da noite”. Deixámos de ter salas de estudo, tínhamos salas de estudos todas as tardes, todas as manhãs, desdobrávamos os horários e, portanto, os alunos nos tempos em que não tinham aulas; tinham salas de estudo. Tínhamos uma sala de matemática, que ainda existe ali a estrutura, mas que não temos ordens... é um laboratório autêntico, visitado por muitas escolas. As escolinhas que estavam dispersas, fora desta estrutura física (1º Ciclo e jardim-de-infância) vinham à sala de matemática, todas as semanas, com orientação. Neste momento a estrutura física está lá, mas... A câmara oferecia o transporte e estava isto tudo organizado entre o pavilhão Gimnodesportivo, a sala de matemática, a sala dos computadores, a biblioteca e Físico-Química, onde eram as experiências. Estava tudo organizado e eles sabiam que vinham EBI... todas as semanas era a chegar miúdos de outras escolas; agora...

20. Como é que fica a capacidade e a legitimidade do Coordenador no estabelecimento que coordena?

Eu penso que é tipo um “apaga fogos” de situações momentâneas que ocorrem e que se tem que reagir imediatamente e como “veículo de transmissão” de alguma coisa mais formal que me seja transmitido de lá de baixo porque legitimidade para tomar decisões, não tenho. É mesmo só isso. Um professor põe uma questão, eu como não tenho autonomia, vou tratar; pego no telefone, ligo lá para baixo, “aconteceu este problema, como é que vocês fazem aí, como é que eu devo responder ao professor?”, portanto, é isto... É uma gestão diária só, mais nada. Não há nada programado, não se programa nada porque não há nada para programar.

a) Aquilo que é cultura de estabelecimento, isso mantêm-se?

Isso, tentamos manter. Vamos tentando manter. Também não vejo grande oposição da CAP para que deixe de ser assim. Realmente não vejo ninguém a opor-se a isso, nem ninguém a pressionar para que não seja assim.

21. Considerando a nova realidade institucional, como tem visto a sua capacidade de decisão e liderança em função do estabelecimento que coordena? Acha que pode vir a ser retomado essa capacidade de decisão e essa capacidade de liderança na actual ex-escola sede ou que isso tenderá a desaparecer? Na figura do coordenador...

Eu acho que a capacidade de liderança, penso que não... não sei, acho que não vai ser retomado mais.

a) Em que aspectos é que acha que não voltarão mais a ser retomados?

Eu sinto que há sempre receio da escola sede de que na outra escola, que foi agrupamento, pela dimensão e pelo desconforto que se causou nos docentes que estavam na outra realidade que vai sempre tentar-se que não haja capacidade de liderança nem de autonomia de quem estiver à frente do agrupamento. O coordenador será um mero “veículo de transmissão” só de informação, de papeladas e de coisas burocráticas, e não de dinamização de uma estrutura. Não penso que lhe vá ser dado esse poder...

22. Considerando a nova realidade institucional, e tendo em conta o facto de esta escola ter um perfil... O que é que pensa que vai acontecer aqui à escola, à escola aglutinada? Acha que vai permanecer tudo na mesma? Acha que vai mudar muita coisa?

Penso que o que vai mudar já é haver mobilidade de alunos e neste momento nós temos..., a sede, tem problemas físicos e, portanto, virão alunos provavelmente da secundária para aqui porque nós temos capacidade física para os receber. E aí haverá logo uma grande mudança porque, lá está, eu penso que a sede, mandará para aqui os alunos que mais problemas lhe dão lá em baixo. E até com o argumento de que estamos próximos do Centro de Formação. Virão os cursos EFA, CEF... portanto, serão as turmas que eu penso que a sede mandará para aqui. E nós ficaremos aqui com essas turmas.

Muito obrigado.

Entrevista 7 – ex-Presidente do Conselho Geral do Agrupamento que incluía a EBI
E7-exPCGEBI

1. Qual o cargo que ocupa neste momento?

Neste momento faço parte do Conselho Geral do “Mega Agrupamento”. Sou membro do Conselho Geral, mas não sou Presidente do Conselho Geral. Sou conselheira.

2. Qual o cargo que ocupou no agrupamento que foi agregado?

Presidente do Conselho Geral.

3. Como viu o processo de fusão dos Agrupamentos?

Vi mal, não houve... não há um objectivo pedagógico para a fusão dos agrupamentos. Essa fusão foi feita apenas com o intuito de diminuir custos, que não sei se diminuíram assim tanto. Por isso, não foi benéfico ou pelo menos não está a ser, não é visível os benefícios dessa fusão.

4. Na sua opinião, quais foram as razões subjacentes à fusão dos Agrupamentos?

Diminuição de cargos de direcção, passa a haver só uma direcção; diminuição de docentes porque havendo só um Conselho Pedagógico e tendo os elementos do Conselho pedagógico há uma redução da sua carga horária, por vezes, essa redução é na de componente não lectiva o que vai dar depois no ponto geral uma redução também no número de docentes.

5. Pode indicar-nos que dinâmicas educativas, existentes ou a criar no território do seu “Mega Agrupamento”, estiveram na base deste processo de agregação? Acha que existiam dinâmicas neste território, que hoje constitui o território do “Mega Agrupamento” ou se não existiam prevê que venham a existir dinâmicas educativas que justificassem a criação deste “Mega Agrupamento”? Não. É assim, a própria Carta Educativa apontava para dois Agrupamentos, por isso, há duas áreas territoriais distintas. Eu penso que a única razão que teve foi a proximidade, foi o pertencer ao mesmo concelho, apenas isso. Em termos de dinâmica temos realidades diferentes, a população apesar de pertencer ao mesmo concelho é uma população diferente, em termos económicos, culturais, são alunos oriundos de famílias com características diferentes e as próprias escolas tinham dinâmicas diferentes, por isso, eu penso que em comum havia muito pouco.

a) E nem se prevê?!

Há alguma tentativa neste momento de integrar, quer dizer penso que poderá vir a haver. Haver neste momento, não há; neste momento, há duas escolas distintas. A escola, que agora é a escola sede, provavelmente porque tinha um maior número de docentes, tem ensino secundário... acaba por tentar fazer valer as suas opiniões em detrimento da outra escola porque tem menos alunos, tem menos docentes.

6. Como vê a sua acção no Agrupamento que foi fundido neste processo da constituição do “Mega Agrupamento”?

É assim, eu estou a trabalhar bastante, até porque faço parte da equipa que está a fazer o Regulamento Interno. Em termos de trabalho, eu estou a ter bastante trabalho porque o Regulamento Interno é o documento estruturante e houve nesse aspecto a preocupação, em termos de Conselho Geral escolher as duas presidentes (a actual Presidente, era a antiga Presidente do Conselho Geral da outra escola) em ser ela e eu

a coordenar esse trabalho, que está praticamente só nas nossas mãos. Claro que pedimos a colaboração dos colegas, Coordenadores de Departamento, para que eles também tentassem fundir naquilo que era possível os dois regulamentos. Isso tinha sido um trabalho que tínhamos feito no ano lectivo anterior, à luz já da nova legislação, tinha sido um trabalho moroso e que tivemos a preocupação de nos servirmos dele de base para não estarmos a fazer realmente tudo de novo. Mas há muitas coisas diferentes e aí pedimos a colaboração dos colegas para eles tentarem chegar a um entendimento. Percebi que eles não reuniram na maior parte dos casos com os restantes elementos, por isso não tiveram essa preocupação. O objectivo inicial seria reunir o departamento ou o grupo disciplinar para analisar aquilo que era específico de cada um deles porque há áreas que têm haver só com este departamento, outras só com os grupos disciplinares, outras só com os directores de turma... Não o fizeram, estão a fazê-lo; claro que se são eles que estão no cargo, se estão a fazê-lo só autonomamente, não estão a partilhar. De qualquer forma pensamos tê-lo concluído entretanto para que ele seja analisado, este projecto por todos os colegas. Espero que vá a Pedagógico agora em Maio para que seja analisado para que depois vá a Conselho Geral... Aquilo que é do Conselho Geral decidir, que decida; aquilo com o qual vamos concordar será depois aprovado. Haverá algumas coisas que provavelmente vamos discutir lá, por exemplo a constituição do Conselho Pedagógico; tem um número fixado na lei, mas não diz quem; para além dos Coordenadores de Departamento; depois há outros cargos que a escolha é feita em Conselho Geral e que são diferentes. Eram diferentes nos dois Agrupamentos que existiam e provavelmente vamos ter que chegar a um consenso.

a) Como é que foi confrontado com esta iniciativa?

Eu fui chamada à Directora Regional juntamente com a outra Presidente do Conselho Geral, com os Directores. Sabia de que já havia fusão de alguns agrupamentos, mas achei que ali como eram realidades muito diferentes, como aquela escola é a primeira escola básica integrada no país, com uma realidade realmente distinta da outra que não nos iria acontecer esse processo de fusão. E questionando a Directora Regional sobre o porquê, efectivamente ela também não teve uma resposta que fosse plausível, convincente. Apenas falou que havia necessidade de reduzir, realmente, custos.

7. Qual foi a sua capacidade de decisão neste processo?

É assim, eu reuni o Conselho Geral, reuni logo; fizemos uma moção de rejeição; a direcção da escola também a fez; a Associação de Pais teve o mesmo procedimento também, também não concordou com a fusão dos agrupamentos e tivemos também o apoio da autarquia. Pedi uma entrevista ao Sr. Governador Civil, entretanto foi período de férias, ele perguntou-me qual era o teor, enviei-lhe alguns documentos e até hoje aguardo pela marcação da mesma.

8. Como viu o processo de constituição do Conselho Geral Transitório do “Mega Agrupamento” tendo em atenção a nova realidade institucional?

Não foi um processo fácil. Inicialmente a outra Presidente contactou-me, propondo-me fazer uma lista conjunta, com a qual eu concordei. Havia que definir o número de elementos de cada escola porque o Conselho Geral é composto por professores, por funcionários, pais e alunos, que são eleitos em listas separadas. A lista dos professores tinha sete elementos, conversei com ela (uma conversa informal), onde ficou definido que da EBI iriam estar representados três elementos e da Escola Secundária quatro, uma vez que estavam em maioria. Ficou tudo acordado até ao dia de assinar a lista, em que a senhora presidente, ou ex-presidente, me disse que não poderia ser assim, segundo o Método de Hondt que seriam cinco elementos da Escola Secundária e dois elementos da EBI, que só num futuro Conselho Geral se viesse a ser aprovado um aumento do número de docentes porque há essa facilidade, os docentes podem ir até oito, então sim entraria o terceiro elemento. Eu achei que ela não estava a ser coerente com aquilo que tínhamos acordado e disse que nesse caso iria fazer a minha própria lista, até porque a escola via-se mais representada numa lista autónoma do que numa lista conjunta. Era uma tentativa de criar um ambiente que não existe; existe o ambiente da escola lá de cima e da escola cá de baixo. E isso penso que nos cabia a nós dar esse sinal, mas uma vez que a Senhora não foi coerente com aquilo que tinha ficado definido, concorreremos autonomamente e a escola, claro que pelo Método de Hondt, conseguiu colocar os seus dois elementos do pessoal docente. Penso que aí houve um procedimento mais correcto pela parte dos funcionários que colocaram 50/50, por isso há dois elementos junto/representante de cada uma das escolas. Penso também que foi correcto pela parte da Associação de Pais, também há um maior equilíbrio, três de uma escola e dois da outra. Claro que a outra, a Escola Secundária, como tem um maior número de alunos, tem que ter mais representantes. Isso é óbvio.

9. Quais foram as principais dificuldades detectadas neste processo?

Ultrapassada esta... não houve. Eu poderia enumerar que não estava prevista haver eleição de funcionários, que apenas chegavam a acordo e que não ia ser sufragada a lista; que não havia regulamento de concurso que depois, e nesse caso reconheço que o Senhor Director da outra escola foi correcto, muito correcto até. Telefonou-me, se eu concordava com o que é o regulamento que entretanto resolveram estar um dia inteiro a fazer porque como não chegámos a um consenso e como aquilo em termos legais não cumpriu o mínimo de legalidade foi necessário... por isso, houve alteração de data, e necessidade de fazer um regulamento, de convocar as eleições e proceder então, aí sim, à eleição do funcionário e da lista dos funcionários e da lista dos docentes. Ultrapassado isso, tudo o resto foi... Se bem que é assim, eu até hoje ainda não sei se o Conselho Geral está constituído porque já houve duas reuniões e nenhuma acta lida e nem aprovada. A

eleição para o Director, o prazo também já passou porque era até ao dia 31 de Março que se tinha que lançar o concurso; eu fazendo parte do órgão sei que não estamos a cumprir minimamente aquilo que está estipulado no Decreto-Lei 75 de 2008. Estou um bocadinho preocupada com o Regulamento Interno porque esse tem que ir até 31 de Maio e vou aguardando. Estou numa posição um pouco ingrata para confrontar a outra colega com essa situação porque vai achar que eu quero tirar daí algum... ter algum interesse nisso. Acho que ela deveria ter atenção aos prazos.

10. O que é que pensa de não terem sido ouvidos os órgãos, designadamente o Conselho Geral?

Provavelmente se isto avançou em termos de Direcção Regional é porque havia alguma cobertura legal. É assim, o órgão que teve legitimidade para eleger/escolher, para lançar um concurso, escolher um Director e eleger-lo acabou por ser ultrapassado. Por isso, foi-me tirada toda essa responsabilidade quando é informado de que aquilo que fez vai ser posto em causa. Eu não sei em termos legais até que ponto... provavelmente ninguém contestou é porque isso é possível. É um facto que o Ministério da Educação está acima, mas se calhar não está acima da lei. Não sei, se a lei dizia que era aquele órgão que cabia eleger, ele estava eleito por quatro anos. Eu penso que, e acho que foi isso que mais custou, pelo menos no caso do nosso agrupamento, se havia a intenção de fazer uma fusão dos agrupamentos, deveria ter sido feita antes da candidatura a Director, no ano antes tinha-se feito a fusão, era uma nova dinâmica... porque este processo foi moroso e muito cansativo, as pessoas envolverem-se bastante, envolveu-se quem queria concorrer a Director com o projecto, envolveu-se o Conselho Geral para fazer o Regulamento Interno, foram feitos os Projectos Educativos que tinham... Só para lhe dar uma ideia daquilo que nós fazemos diferente: é uma escola que em termos sociais e económicos, realmente, as famílias têm algumas dificuldades e não têm muito apoio. E nós tínhamos criado, por exemplo, percebendo que um dos grandes problemas dos nossos alunos ou uma das razões do seu pouco sucesso, (não há insucesso, há é um sucesso muito frágil) é sempre a falta de hábito dos trabalhos, a falta de métodos de estudo, a não realização dos trabalhos de casa, que é assim aquilo são meninos que saem, muitos deles, cedo de casa às 7 horas para apanhar o transporte e alguns deles apanham o último transporte que é às 6 da tarde. Eu também estando o dia todo na escola, chego a casa cansada ou tenho que ter uma grande motivação para continuar o meu trabalho. E eles se calhar, os pais têm a mesma dinâmica e também chegam a casa cansados e não perguntam aos meninos, propriamente, se fizeram as coisas ou se não fizeram; vão tratar dos afazeres deles. Então criou-se salas de estudo; todos os alunos tinham sala de estudo. Por isso, eles iam para casa, porque todos eles saem uma horinha antes do último tempo ou ficam à espera de transporte ou têm tarde livre, mas têm que esperar pelo transporte... todos tinham ali um bocadinho para poderem usufruir da sala de estudo, onde estava um professor que orientava na realização de trabalhos de pesquisa, dos trabalhos de casa ou mesmo ajudá-los a estudar. Alguns dos professores que estavam eram professores de áreas em que os alunos tinham mais dificuldades. E isso não tinha custos para a escola porque isso era feito na componente não lectiva dos professores; nem colocava mais professores, nem prejudicava em termos económicos a escola. Isso foi um projecto que nós tínhamos iniciado, que tínhamos visto que tinha corrido bem e que simplesmente foi abandonado. Esse é um dos que foi abandonado. Só para tentarmos aqui perceber algumas das perdas... Sei lá, tínhamos um protocolo de geminação com um país africano, trabalhámos muito bem o ano passado e este ano puro e simplesmente ele não existe. Depois temos o Comenius que aprovámos no ano passado e este ano está a funcionar. É um projecto para dois anos que ultrapassa realmente a escola e que estamos a cumprir com aquilo a que nos propusemos. Mas realmente havia uma dinâmica um bocadinho diferente porque é assim, os meninos entram ali aos três anos, a escola é pequena, o quadro é mais ou menos estável e aquela escola... é assim, eu não vou com sacrifício à escola, eu gosto da escola, as pessoas de maneira geral gostam de estar na escola, os meninos são a nossa família. Eu digo-lhes a eles, às vezes, o que digo às minhas filhas. Mesmo antes de serem meus alunos, eu já os conheço. Era uma família um bocadito alargada que agora se perdeu um pouco, não na totalidade porque nós sentimos mais a diferença, neste momento, quando vimos cá a abaixo ou aqueles colegas que têm que partilhar a sua actividade entre as duas escolas; quem está ainda só na escola de cima vê ao nível de Departamento, vê ao nível de algumas propostas que fazem e que não são aceites, mas pronto...

11. O que pensa da intervenção dos outros órgãos? Quando e como tomaram posição sobre este processo? O Director? E O Conselho Pedagógico?

A direcção manifestou-se e penso que o Pedagógico também se manifestou. É assim, não houve em termos públicos. Só o director é que se manifestou, penso que ainda deu uma entrevista para o jornal local, penso que foi isso. O Director actual disponibilizou-se para o cargo, disponibilizou-se logo que tivemos a reunião. Não foi difícil esta fusão porque dos dois directores que foram chamados, um deles disponibilizou-se para o cargo; o outro não. Sei que foi depois questionado, pelo menos telefonicamente foi confrontado com o facto de que se ele não aceitasse colocariam lá outra pessoa... Nesse caso acabou por aceitar. Mas tanto o Director, como o pedagógico se manifestaram? Sim, sim... manifestaram-se negativamente, todos.

12. Pode descrever os conflitos de interesses que emergiram?

Em termos políticos nós temos dois presidentes políticos e isso é logo um grande aborrecimento. Porque realmente está tudo muito virado para a parte política. O futuro vai ser ditado mais pela política do que pela qualidade do projecto do director. Isso vai ser votado politicamente. Penso que se um deles fosse, ou pelo menos não manifestasse publicamente as suas ideologias ou não fizesse parte do partido A ou B, seria

se calhar um pouco mais fácil. Até mesmo em termos do Conselho Geral, eu pessoalmente era neutra, mas a outra candidata não é e penso que ela faz até parte das listas para deputada da Assembleia da República, por isso é ela, é... Disse-me da última vez que estive com ela que tinha intenções de largar o cargo.

Eu vi ali, no caso da nossa escola (eu não conheço muito a realidade da outra) houve um grande envolvimento pessoal da parte da direcção, toda a direcção. A direcção era de pessoas que estavam na escola há muitos anos e a escola é um projecto deles. No fundo apadrinharam um pouco a escola antiga, trabalharam lá muitos anos e houve uma grande luta para terem aquela escola. Eu lembro-me na altura em que foi feita a tomada de posse do director que a dada altura ele é um pouco o pai daquela escola. Houve uma grande luta para conseguir os terrenos, a aprovação da escola, o projecto... Houve ali muitas pessoas envolvidas e agora vêem todo o projecto ir um pouco por “água abaixo”, até porque a população escolar está a diminuir, até porque poderemos eventualmente reear que a outra escola, ainda que sem condições, que ainda ontem numa reunião uma colega disse que se recusava a dar aulas numa arrecadação aos alunos, que monopolizem um bocadito os alunos para lá. E a EBI, uma escola nova, com muito boas condições corra o risco de começar a ficar, realmente, sem alunos o que é uma pena. Penso que a outra não tem capacidade para tantos, de qualquer forma como a população escolar esta a diminuir, não sei... E por outro lado porque os nossos alunos não indo para a EBI vão para a sede do distrito. Eu penso que ninguém sai a ganhar. Ainda agora a outra escola nos pediu para ver quais eram, relativamente aos alunos do 9º ano, as opções deles em termos de áreas e a maioria dos alunos vai para a sede do distrito. Porquê?! Porque a distância entre a zona da EBI e a sede do distrito e a zona da EBI e a sede do concelho é idêntica, são mais ou menos 15km. Estando no meio, a cidade acaba por ser um bocadinho mais atractiva. Diziam-me inclusive alguns pais, porque o documento foi dado aos pais, que se aqui continuasse o secundário continuavam cá; não continuando não vão para a ES. Mas isso tem a ver com as pessoas, eu como não sou de lá...

Em termos de conflitos de interesse eu penso que foi mais a esse nível, mais ao nível de um projecto que tinha sido definido, de uma relação muito pessoal com a escola do que propriamente... não sei...

Os que são de lá, se calhar têm outro tipo de interesses; eu não sou de lá, mas sinto-me bem lá e sinto-me bem com aquele projecto.

13. O que pensa dos órgãos constituídos há apenas um ano terem sido destituídos?

É incompreensível que tal tenha acontecido. Um absoluto desrespeito por órgãos eleitos há tão pouco tempo.

14. Como aprecia as implicações da fusão ao nível do funcionamento do “Mega Agrupamento”? Vantagens? E inconvenientes?

Vantagem não vejo nenhuma. Agora as desvantagens há várias. Por exemplo, vamos primeiro para a parte menos importante que é a deslocação que é efectuada por alguns docentes, partilham a sua actividade entre uma escola e outra. Depois em termos pedagógicos é... não há, no meu caso concreto, no meu Grupo Disciplinar até posso considerar que as coisas correm bem, mas há alguma dificuldade em se aceitarem as propostas provenientes dos professores da EBI, da escola de menor dimensão. Até num primeiro momento se diz que sim e depois acaba por não ser levada a cabo. Vou-lhe só dar um exemplo: na escola cá de baixo há uma coisa que se chama Área Projecto e Estudo Acompanhado e eles tinham uma base de planificação dessas áreas, mas não tinham um documento em que estivessem definidos os parâmetros de avaliação e o peso a dar porque essa é uma avaliação qualitativa e não quantitativa. Numa reunião que tivemos com os professores só dessas áreas ficou definido, então, que seguiríamos o modelo da (até porque não havia porque não seguir, era muito idêntico ao da EBI) Escola Secundária. Depois, e como eles não tinham o modelo, não tinham definidos nem tinham quantificado os parâmetros relativos à avaliação, que seria a da EBI. Acontece que realmente não o adoptaram e ficou isso definido na reunião, mas não foi isso que aconteceu na prática. Não sei como avaliam, uma vez que não têm parâmetros. Efectivamente o Estudo Acompanhado não é relevante no sentido de não passa, nem chumba nenhum aluno, agora na Área de Projecto, a menção Não Satisfaz tem tanto peso como uma negativa, um dois, numa disciplina qualquer e pode reprovar um aluno. Não sei como avaliam, não sei quais são os critérios que utilizam; agora que não utilizam o documento que nós utilizamos e que sugerimos e que disseram que sim; isso não.

Um outro aspecto. Por exemplo, há um documento que até foi pedido aos Coordenadores que dessem a sua opinião e de que foi dado aos pais da Escola Secundária; não foi dada aos pais da Escola EBI porque essa informação não passou para a Coordenadora, até por acaso é ela Coordenadora dos Directores de Turma, nem esse documento foi aprovado em Conselho Pedagógico com a justificação de que o documento já circulava no ano anterior. Ora, no ano anterior, o agrupamento era um, a unidade era uma; este ano é outra. Todos os documentos, principalmente aqueles que são estruturantes e que são dados aos Encarregados de Educação para que tomem conhecimento e assinem deverão ser aprovados no Conselho Pedagógico. Ora o que acontece é que isso não está a acontecer, por isso, está a haver demasiado facilitismo e é um facilitismo que não cumpre no fundo os trâmites legais porque o Conselho Pedagógico está lá para fazer o seu papel, nem havia dúvidas de que o documento seria, provavelmente aprovado, o documento não tem nada de mal, mas se calhar deveria ter ido ao órgão sede e depois deveria ter sido dado a conhecer a todos os elementos. Outra desadequação, a questão da avaliação. A avaliação é uma questão complexa para os docentes e para os alunos também, como é óbvio. Para os docentes existe uma comissão que é a CCAD – Comissão de Avaliação de Desempenho – que teve ali algumas oscilações para saber se o número de aulas assistidas eram duas de 45 minutos ou quatro de 45 minutos, justificando que seriam duas de 90 minutos.

Acontece que na EBI algumas disciplinas não têm blocos de 90 minutos, estão divididos em dois de 45 minutos, por isso há aí também alguma diferença e o que acontece é que depois de a CCAD supostamente ter definido e um elemento até ter ido à nossa reunião de Departamentos explicar que seria duas aulas de 90 minutos ou quatro aulas de 45 minutos. Havia Grupos Disciplinares, nomeadamente Ciências que estavam a fazer observação a apenas a duas aulas de 45 minutos. Por acaso, as duas pessoas que observam são as duas da Escola Secundária. Só para ver como a informação não circula e em coisas que são muito importantes. Em termos de avaliação sabemos que estamos a avaliar e temos cotas e, que por isso, tem que haver muito rigor. E se calhar quer-se fazer passar que ele existe, mas na prática não é isso que se verifica. Por isso, não há articulação; ela funciona muito mal entre as duas escolas; a informação tem dificuldade em passar de uma escola para a outra e não passa muitas vezes de uma forma correcta. Mas não passa porque ela lá dentro também não passa. Conforme um elemento da CAP que consulte, assim terá a sua resposta. Por isso, penso que a própria CAP não funciona em bloco com os respectivos adjuntos. Por isso, não há ali uma coesão e quando não é uma equipa coesa, o pessoal não se manifesta ou quando se manifesta cada um diz aquilo que acha e não aquilo que efectivamente foi chegado a um consenso porque se calhar não chegaram a um consenso nenhum ou não discutiram o assunto...

15. Como está a ver a comunicação entre a escola sede do Agrupamento e os restantes estabelecimentos de ensino considerando a nova realidade institucional?

Há muita dificuldade. É assim, se bem que essa dificuldade... O primeiro problema que eu acho é que não há um Conselho Pedagógico que discuta os problemas. O Conselho Pedagógico é um órgão, onde as reuniões têm forçosamente que ser demoradas porque há assuntos que têm que ser discutidos e analisados ainda mais este ano que é um ano de mudança, de transição. Por isso, havia muita coisa que realmente teria que ser ajustada. E eu penso que o Conselho Pedagógico leva determinados documentos, já com determinadas posições pré definidas e depois não interessa analisar muito determinadas situações para que as posições não mudem. E depois a informação muitas vezes passa como um dado adquirido, mas nem sempre passa... estou-lhe dizer esta relativamente às aulas assistidas que foi uma coisa muito grave; foi uma coisa muito discutida, tão discutida que houve muita contestação por parte da EBI relativamente ao regulamento que tinha sido elaborado pela CAD porque não estava de acordo com a lei porque a lei estipula determinado número de elementos de avaliação e a CAD tornava-os ilimitados e poderia haver um colega que aparecesse para avaliar com cinquenta elementos e o outro aparecia com os quatro, como diz a lei. Como o outro levava mais, provavelmente teria uma maior avaliação. E houve colegas que reclamaram e disseram que iam reclamar por escrito e houve necessidade da CAP; mas a CAP tem um elemento da CAD, por isso há um elemento que está em todo o lado, que deve ser o que faz a comunicação mas também monopoliza um bocado. Não sei se até pedagogicamente está errado; agora legalmente não sei... E houve necessidade de ir à escola, ouvir os professores e depois foi reestruturado esse regulamento da CAD; houve necessidade de reestruturar e colocá-lo de acordo com a lei. Também há uma coisa, os professores na Escola EBI foram, se calhar, sempre muito estimulados a ler a lei e a manifestar a sua opinião, apesar de termos uma direcção que era muito recta, às vezes um bocadinho dura, mas incutiu-nos um bocadinho isso, o ler, o conhecer a lei, o dar a nossa opinião; na ES, eu não estou lá, mas aquilo que me parece é que isso não acontece, pelo menos eu vejo isso em termos de reunião de Departamento, quando reúne o departamento quem coloca questões são os professores da EBI, todos os outros nem sequer se manifestam, transparece até algum receio de virem a ser penalizados em termos de horário, por exemplo.

16. Como avalia a continuidade das práticas que vinham sendo desenvolvidas, em parceria e articulação com outros parceiros sociais, em cada um dos agrupamentos?

Demos continuidade às parcerias que tínhamos. Aumentou o número de turmas na escola sede; diminuiu na Escola do Agrupamento. Em termos do Conselho Geral havia, e houve algum cuidado nesse sentido, de um dos parceiros era comum e manteve-se, que são as entidades cooptadas que já eram comuns às duas escolas, e depois optou-se por colocar mais um de cada uma das escolas. Por isso, nós demos continuidade à entidade Há alunos da EBI próxima que vão lá comer e vão lá fazer também algumas actividades, nomeadamente quando é Natal, o magusto, as festinhas são lá. Os velhinhos também já estão habituados a ter lá... e eu penso que há um convívio inter-geracional muito profícuo; inclusive, aí sim perdeu-se, eles costumavam ir, pelo menos, uma vez por mês à EBI para uma sessão de cinema, por isso, eles iam lá ver um filme e depois eram-lhes oferecido um lanche. Eles achavam isso muito agradável porque saíam do local deles; enquanto que com os meninos, são os meninos que vão ter com as pessoas idosas e que estão lá, fazem a sua festa, o magusto e fazem as suas actividades, algumas das quais... isso perdeu-se. Depois temos também parceria, essa não sei como funciona, mas acho que é com uma entidade que acolhe crianças, porque há muitos meninos daí que estão na ES; conforme nós temos meninos da instituição, costumávamos lá ir também no Natal, este ano não houve, mas não deve ter a ver com a fusão, penso eu. Em termos de parcerias eu penso que é só.

17. Acha que a implementação deste modelo organizacional do "Mega Agrupamento" se poderá vir a reflectir na relação entre a escola e a comunidade?

Só há uma coisita que eu ainda não disse, acho que também há uma coisita na escola... nós perdemos o nosso líder. É assim nós temos uma coordenadora de estabelecimento excelente, uma pessoa... aliás já no passado era ela que amenizava às vezes o clima porque o nosso director nesse aspecto era muito exigente,

muito impulsivo e às vezes as pessoas estão mais sensíveis e ela tinha ali o aspecto moderador; uma pessoa com muito conhecimento da legislação; estamos muito bem servidos em termos de coordenadora, mas faltamos um líder, que era o que nós tínhamos porque o Presidente da CAP não vai à escola. Foi lá na festa de Natal, numa actividade que tivemos para a comemoração da República, foi lá agora no dia da informática e tirando isso não vem... um dos que está como vice-presidente é que vai lá à 5ª feira, mas tem uma preocupação um bocadinho em demasia: não gosta de trazer muita informação; conforme não gosta de levar; não quer que alguém o vá acusar de ser ele ser portador de alguma informação ou de eventualmente poder criar algum mau ambiente entre as escolas, uma vez que ele foi um dos grandes prejudicados nesse aspecto. Era Director de uma escola, deixou de o ser; e penso que também não tem um papel muito activo na escola de baixo porque não há um interesse de ele se integrar na realidade dessa escola, pelo menos é isso que transparece. Mas penso que ele tem mais cuidado, se calhar também tem um cuidado excessivo, não precisava de ter tanto porque acaba por ir lá, mas não nos trás informação porque não quer que digam que foi ele que disse e depois vejam isso no sentido negativo e também não leva. Pontualmente vai ouvindo as pessoas, mas não faz uso da informação que tem. Por isso, eu acho que o Presidente vai muitas poucas vezes à escola, que não há uma relação... é assim, ele vai ter também que participar na avaliação dos professores e ele não os conhece. Podia ir lá mais, podia lá passar um dia, dois dias, aquilo que ele entendesse, almoçar lá, poderia e isso não é feito.

Uma das outras coisas que nós poderemos perder é a nossa cantina. A cantina funciona muito bem, foi logo o primeiro problema que os pais levantaram... a ES não tem cantina, é aquelas empresas que servem (um bocadito porque tínhamos um director um bocado teimoso, teimou em que deveria manter a cantina, uma alimentação de qualidade)... e depois temos meninos do pré-escolar, as senhoras têm o cuidado de escolher e fazer comida adequada para aquela faixa etária; quando uma empresa se calhar não vai ter os mesmos cuidados, nem a comida vem com a mesma qualidade. Uma coisa que é confeccionada na hora e outra que é confeccionada com antecedência... pronto, essa foi logo uma preocupação dos pais. Como uma escola deixou "cair" logo a cantina com muita facilidade e a outra não. A nossa escola se calhar tinha uma direcção um bocadito reivindicativa. Reivindicativa e como reivindicativa ia conseguindo... tínhamos vários funcionários, assistentes operacionais, perdemos porque foram para a outra escola porque nós tínhamos a mais; nós reivindicávamos e tínhamos; eles não se foram embora só que a outra escola aceita tudo o que lhe dão e como aceita aquilo que lhe dão, não tinha. Não tentava argumentar, explicando que até precisava. Porque é assim nós não tínhamos propriamente funcionários a mais... não havia senhoras sem fazer nada. Agora todas as escolas tinham um funcionário, pelo menos, para prestar auxílio. Se há um professor que se sente mal numa escola pequenina e só está o professor, os meninos ficam ao abandono.

Se nós virmos bem os professores da Escola Secundária não notaram qualquer tipo de diferença, eventualmente têm uma reunião com mais colegas porque não alteraram em nada as suas práticas, aliás, houve e há alguns Departamentos, nomeadamente o meu, porque o coordenador é da minha escola que já promoveu duas reuniões na EBI e os colegas vêem muito "mal dispostos" à nossa escola reunir; se estamos no mesmo agrupamento tanto faz nos irmos à secundária como eles irem à EBI... Eles, se calhar, não notaram tanto a mudança porque continuam a ter lá a Direcção, apenas muda um elemento; continuam a prevalecer os documentos e a posição porque até estão em maioria, não é?! E nem sempre o lado da maioria está mais correcto... Não houve, se calhar, que e é o deveria ter havido, uma tentativa também de receber bem, de acolher quem vem. Às vezes também é importante acolher, acho se fosse ao contrário nós saberíamos receber melhor, mas isso é a minha perspectiva que perdia.

18. Acha que a implementação deste modelo organizacional do "Mega Agrupamento" se poderá vir a reflectir na relação entre a escola e a comunidade?

Eu não sei qual era a relação da escola de baixo com a comunidade. Como está ali na sede do concelho se calhar tinha uma relação próxima. Na nossa tinha muito próxima porque havia um bom relacionamento entre a direcção e a própria escola e a comunidade, mais neste caso encarregados de educação e mesmo algumas colectividades locais porque aquilo é um meio pequeno. Havia um relacionamento muito bom, tão bom que nós nos adaptávamos um bocado aos horários deles. Por exemplo, nós fazemos a entrega das notas à noite, à noite não... fim de tarde, início de noite. Fizemo-la na 3ª feira, eu comecei a receber pais às 17h (mas o estipulado era a partir das 18:30) e acabei às 21h. Entendo que os pais estão a trabalhar, a maioria deles fora da zona da EBI, e por isso muitos estão dependentes dos transportes públicos; não vão perder um dia de trabalho para ir durante o dia receber as notas à escola porque muitos ganham ao dia e por isso no fim do dia deles de trabalho, até acham agradável... e os pais vão quase todos. Eu só tive duas mães que não foram. Vão quase todos, sempre! O mesmo acontece relativamente a receber os pais; se temos algum problema ou se os pais nos quiserem contacta, marcamos uma hora. Já me aconteceu receber pais antes de dar aulas, às 8h da manhã; ou então esperar por eles ao fim da tarde. Porque é assim, se nós queremos que os pais se envolvam e tentem colaborar connosco na educação do seu educando, facilitamos isso.

Há uma relação muito próxima com a comunidade. Nós tínhamos o arraial, cá em baixo não sei, e os pais iam sempre. A reunião de início de ano, muito diferente nas duas escolas. Vou-lhe dizer já uma contestação dos pais logo no início do ano lectivo: a recepção dos alunos, 10.30h da manhã. Os alunos vêm para a escola às 8 da manhã porque eles têm que vir forçosamente nos transportes públicos. Começam a chegar às 8h, o que é que nos fazemos com eles até as 10:30h?! Se a recepção é só às 10:30h. Nós não estamos numa escola de vila ou de cidade, em que os meninos vão a pé; nós estamos numa escola em que a população local é muito

pouca, a maioria vem de ali à volta. E é assim, temos que os ocupar. Os meninos não podem andar “perdidos” na escola. E então, os pais reclamaram logo; nem eles iam porque não iam perder o dia de trabalho para irem à recepção com o Director de Turma... Tanto reclamaram que recebemo-los à mesma às 8h, como era habitual. Reclamámos junto da CAP e ela fez mudar. Ou seja, a hora de lá de baixo foi uma; a cá de cima foi outra, são realidades, até podemos ter uma direcção comum, mas são duas realidades diferentes e têm que ter procedimentos diferentes. Tem é que haver no futuro mais comunicação e te que haver procedimentos autónomos. Tem que se dada mais autonomia à EBI para que tudo aquilo que eram boas práticas se mantenha. Porque aquelas boas práticas enquadram-se naquela realidade; se calhar não é a mesma de cá de baixo e terão eles que manter as deles. Por isso, temos que manter as especificidades de cada uma das escolas. E depois, em termos de futuro também, tem que realmente tentar haver uma melhor... as coisas têm que ser mais discutidas, as decisões tem que sair bem fundamentadas e bem estruturadas e tem que ser aquela decisão. Com a comunidade, na nossa escola a comunidade dava-se muito bem, efectivamente, havia uma relação muito estreita entre a comunidade e a escola. Aliás isso até foi elogiado quando lá tivemos uma inspecção porque teve todo o Conselho Geral em peso e a equipa de inspecção elogiou porque não era normal e os pais disseram bastante bem da direcção.

Muito Obrigado.
