

Eduarda Maria dos Anjos Carvalho

Direções da agregação escolar: progresso ou retrocesso?

Quatro discursos de liderança em análise

Dissertação apresentada à Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, no âmbito do Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional, como parte dos requisitos para obtenção do Grau de Mestre.

Área Científica: Ciências da Educação.

Área de Especialização: Organizações Educativas e Gestão Escolar.

Orientador: Professor Doutor António Gomes Ferreira
(antonio@fpce.uc.pt).

Capa: Eduarda Carvalho. Ilustração de monólito e blocos inspirada na obra fílmica de Stanley Kubrick *2001 Odisseia no Espaço*. RU/EUA, 1969.

In Memoriam

Dedico este trabalho ao meu irmão Eduardo Osório de Carvalho que faria, no passado mês de junho, 53 anos de idade. Teve uma curta, mas exemplarmente vivida experiência, neste grão de poeira no Universo a que damos o nome de Planeta Terra.

Contra a efémera existência humana resiste a perenidade da memória de vidas exemplares.

Será tudo o que resta e o que ainda nos move.

Agradecimentos

Agradeço à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra o caloroso e profissional acolhimento ao longo do intenso primeiro ano curricular e durante a fase de escrita da presente dissertação. É, de facto, um espaço de trabalho humano e humanizador que deveria servir de exemplo a muitas outras instituições de ensino superior.

Agradeço, naturalmente, ao corpo docente que nos acompanhou dedicada e, quando necessário, compreensivamente, não obstante a sobrecarga letiva e não letiva a que é sujeito, nas presentes circunstâncias.

Estendo e destaco o meu agradecimento muito especial ao Professor Doutor António Gomes Ferreira que, enquanto coordenador do curso de mestrado e meu orientador, nos soube guiar, aconselhar e motivar, sempre muito pacientemente, pese embora as suas imensas tarefas e enorme responsabilidade nesta instituição. Sem ele o trabalho ora apresentado não veria a luz do dia.

Agradeço, ainda, a fortuna de ter feito parte de um extraordinário grupo de formandos e formandas de proveniência, interesses e funções diversos, entre os quais cargos de gestão escolar, como no meu caso, com quem pude dialogar e aprender num ambiente de sã entreaajuda e amizade.

Não poderia deixar de agradecer às diretoras e aos diretores de agrupamentos de escolas que, no decurso do seu impossível quotidiano, tiveram a generosidade de me ceder preciosa parte do seu tempo e me concederam as entrevistas sem as quais esta dissertação não aconteceria.

Estendo, igualmente, o meu agradecimento àquelas e àqueles colegas do meu antigo agrupamento, também alvo de agregação em julho de 2012, assim como às/aos do novo agrupamento alargado, que me deram o seu apoio e amizade.

É imprescindível um agradecimento muito especial à minha família, pela sua ilimitada paciência e compreensão durante a minha ausência, particularmente aos serões, fins de semana, feriados, aniversários e outras ocasiões especiais.

E, "last but not least", ao ser humano extraordinário com quem partilho a minha vida há mais de vinte anos: muito obrigada!

Versos sobre a viagem dos Descobrimentos que se aplicam a qualquer projeto de vida ou à própria vida, jornadas igualmente incertas, e que gosto de citar às minhas alunas e aos meus alunos:

Navegavam sem o mapa que faziam

(Atrás deixando conluios e conversas
Intrigas surdas de bordéis e paços)

Os homens sábios tinham concluído
Que só podia haver o já sabido:
Para a frente era só o inavegável
Sob o clamor de um sol inabitável

Indecifrada escrita de outros astros
No silêncio das zonas nebulosas
Trémula a bússola tateava espaços

Depois surgiram as costas luminosas
Silêncios e palmares frescor ardente
E o brilho do visível frente a frente

Sophia de Mello Breyner Andresen,
Navegações, "As Ilhas", VI, 1979.

ÍNDICE

Lista de Ilustrações	i
Lista de Quadros	i
Lista de Siglas e Abreviaturas	ii
Resumo	iii
Abstract	v
Introdução	1
PARTE I	7
1. O PROCESSO PENDULAR DA EDUCAÇÃO E A AGREGAÇÃO ESCOLAR	9
1.1. O Contexto da Lei de Bases do Sistema Educativo	13
1.2. Autonomia escolar: “ficção legal” ou “presente envenenado”?	17
1.3. Modelos de Estado que modelam e regulam a escola	24
1.4. Do território da educação à educação do território	30
1.5. “Mega-agrupamentos”: “too big to fail” ou uma receita para o desastre?	36
2. O CASO DOS “MEGA-AGRUPAMENTOS” NO ESTRANHO MUNDO DAS ORGANIZAÇÕES	43
2.1. Modelos e teorias da máquina organizacional: reflexos na organização escolar	48
2.2. A orgânica da “besta coletiva”: relações e motivações humanas	54
2.3. Teorias da Gestão da Qualidade: algumas implicações na gestão escolar	57
2.4. Sobre a aprendizagem do caos na (con) fusão escolar:	64
2.5. A escola no estranho mundo das organizações: “o céu é o limite”?	72
3. DIREÇÕES DA AGREGAÇÃO ESCOLAR NA VIA-SACRA DA ESTRATÉGIA	77
3.1. O que é estratégia?	81
3.2. Falácias do planeamento estratégico	89
3.3. A “caixa negra” do processo estratégico	93
3.4. Escola pública: gestão estratégica da incerteza	94
PARTE II	101
4. QUESTÕES METODOLÓGICAS E CONTEXTUAIS	103
4.1. Um guião, quatro entrevistas e quatro fusões escolares	103
4.2. O contexto geográfico da agregação	108
4.3. As dimensões política, organizacional e estratégica	110
4.4. Categorias em análise	112
4.5. Subcategorias em análise	113

5. QUATRO DISCURSOS DE LIDERANÇA EM ANÁLISE	117
5.1. A – Dimensão Política	118
A.1 – Razões da Agregação (económicas e pedagógicas)	118
A.2 – Processo de Agregação (a CAP, a posição dos órgãos e dos parceiros escolares)	121
5.2. B – Dimensão Organizacional	125
B.1 – Apreciação global sobre a agregação (vantagens e desvantagens do novo agrupamento)	125
B.2 – Gestão de serviços e de recursos (principais obstáculos e resolução de problemas)	127
B.3 – Gestão da comunicação (principais obstáculos e resolução de problemas)	128
B.4 – Gestão departamental (principais obstáculos e resolução de problemas)	131
B.5. Consequências da agregação para a qualidade do trabalho docente (positivas e negativas)	133
B.6. Consequências da agregação para o relacionamento entre docentes (positivas e negativas)	137
B.7. Consequências da agregação para a relação escola/comunidade (positivas e negativas)	139
5.3. C. Dimensão Estratégica	142
C.1. Estratégia de candidatura perante o Conselho Geral (própria, de continuidade ou inexistente)	142
C.2. Prioridades na ação educativa (melhoria das relações humanas, da ação pedagógica e dos espaços físicos)	144
C.3. Visão e Missão (mudança e continuidade institucionais, perspetivas de futuro a dez anos)	146
Considerações finais ou como “navegavam sem o mapa que faziam” (e ainda o fazem)	159
Bibliografia	167
Outros Documentos	177
Legislação	179
Anexos	183
Anexo 1: Guião de Entrevista	183
Anexo 2: Entrevista DIR-A	185
Anexo 3: Entrevista DIR-B	201
Anexo 4: Entrevista DIR-C	217
Anexo 5: Entrevista DIR-D	229

Lista de Ilustrações

ILUSTRAÇÃO 2-1: SENTIDOS DE ORGANIZAÇÃO	46
ILUSTRAÇÃO 3-1: “A CAIXA NEGRA” DO PLANEAMENTO ESTRATÉGICO (MINTZBERG, 1994, P. 331).....	93

Lista de Quadros

QUADRO 2-1: PRODUTOS E SERVIÇOS (ROCHA, 2011, p. 29)	58
QUADRO 3-2: ESCOLAS DE PENSAMENTO ESTRATÉGICO (MINTZBERG, 1990 e 1994).	86
QUADRO 3-3: CORRENTES DE PENSAMENTO ESTRATÉGICO (LÓPEZ & MARTIN, 2004, p. 52).....	87
QUADRO 4-1: CORRESPONDÊNCIA ENTRE ENTREVISTAS, SUJEITOS ENTREVISTADOS, AGRUPAMENTOS E CONCELHOS	104
QUADRO 4-2: CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS.....	107
QUADRO 4-3: CONCELHOS, FREGUESIAS, CENSOS, REDE ESCOLAR E CARTA EDUCATIVA (PORTAIS ELETRÓNICOS MUNICIPAIS E INE)	108
QUADRO 4-4: CARTAS EDUCATIVAS DOS CONCELHOS A, B E D.....	110
QUADRO 4-5: MATRIZ DE ANÁLISE DE ENTREVISTAS	115
QUADRO 5-1: A – DIMENSÃO POLÍTICA. CATEGORIA A.1. RAZÕES DA AGREGAÇÃO	118
QUADRO 5-2: A – DIMENSÃO POLÍTICA. CATEGORIA A.2. PROCESSO DE AGREGAÇÃO	121
QUADRO 5-3: DIMENSÃO ORGANIZACIONAL. CATEGORIA B.1. APRECIÇÃO GLOBAL SOBRE A AGREGAÇÃO	125
QUADRO 5-4: B – DIMENSÃO ORGANIZACIONAL. CATEGORIA B.2. GESTÃO DE SERVIÇOS E DE RECURSOS	127
QUADRO 5-5: B – DIMENSÃO ORGANIZACIONAL. CATEGORIA B.3. GESTÃO DA COMUNICAÇÃO.....	128
QUADRO 5-6: B – DIMENSÃO ORGANIZACIONAL. CATEGORIA B.4. GESTÃO DEPARTAMENTAL	131
QUADRO 5-7: B – DIMENSÃO ORGANIZACIONAL. CATEGORIA B.5. CONSEQUÊNCIAS DA AGREGAÇÃO PARA A QUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE.....	133
QUADRO 5-8: B – DIMENSÃO ORGANIZACIONAL. CATEGORIA B.6. CONSEQUÊNCIAS DA AGREGAÇÃO PARA O RELACIONAMENTO ENTRE DOCENTES.....	137
QUADRO 5-5-9: B – DIMENSÃO ORGANIZACIONAL. CATEGORIA B.7. CONSEQUÊNCIAS DA AGREGAÇÃO PARA A RELAÇÃO ESCOLA/COMUNIDADE	139
QUADRO 5-10: C – DIMENSÃO ESTRATÉGICA. CATEGORIA C.1. ESTRATÉGIA DE CANDIDATURA PERANTE O CONSELHO GERAL.....	142
QUADRO 5-11: C – DIMENSÃO ESTRATÉGICA. CATEGORIA C.2. PRIORIDADES NA AÇÃO DIRETIVA	144
QUADRO 5-12: C – DIMENSÃO ESTRATÉGICA. CATEGORIA C.3. VISÃO E MISSÃO	146

Lista de Siglas e Abreviaturas

A

AEC: Atividade Extracurricular
AO: Assistente Operacional
ASE: Ação Social Escolar
AT: Assistente Técnico

B

BCE: Banco Central Europeu

C

CAA: Conselho de Acompanhamento e Avaliação
CAF: Componente de Apoio à Família
CAF: Common Assessment Framework
CAP: Comissão Administrativa Provisória
CEE: Comunidade Económica Europeia
CEF: Curso de Educação e Formação
CEO: Chief Executive Officer
CG/CGT: Conselho Geral/C.G. Transitório
CL: Componente Letiva
CLE: Conselho Local de Educação
CME: Conselho Municipal da Educação
CNL: Componente Não Letiva
CNO: Centro de Novas Oportunidades
CONFAP: Confederação Nacional das Associações de Pais
CP: Conselho Pedagógico
CRSE: Comissão de Reforma do Sistema Administrativo

D

DACL: Destacamento por Ausência da Componente Letiva
DAPP: Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento
DEB: Departamento de Educação Básica
DGE: Direção-Geral de Educação
DGEstE: Direção-Geral de Estabelecimentos Escolares
DRE: Direção Regional de Educação
DREC: Direção Regional de Educação do Centro
DSRC: Direção de Serviços da Região Centro

E

ECD: Estatuto da Carreira Docente
EPE: Educação Pré-Escolar
EPIS: Empresários Pela Inclusão Social
EFQM: European Foundation for Quality Management

F

FENPROF: Federação Nacional de Professores
FMI: Fundo Monetário Internacional

G

GAVE: Gabinete de Avaliação Educacional
GAAP: Gabinete de Avaliação Prospetiva e Planeamento

H

HFT: High Frequency Trading

I

IGE: Inspeção Geral de Educação
INE: Instituto Nacional de Estatística
ISO: International Organization for Standardization

L

LBSE: Lei de Bases do Sistema Educativo

M

ME: Ministério da Educação
MEC: Ministério da Educação e Ciência

N

NEE: Necessidades Educativas Especiais

O

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OE: Orçamento de Estado

P

PAA: Plano Anual de Atividades
PCA: Percorso Curricular Alternativo
PD/PND: Pessoal Docente/Pessoal Não Docente
PDC: Projeto de Desenvolvimento Curricular
PE: Projeto Educativo
PEI: Programa Educativo Individual
PDM: Plano Diretor Municipal
PISA: Programme for International Student Assessment
PRODEP: Programa de Desenvolvimento Educativo em Portugal
PTE: Plano Tecnológico da Educação

Q

QT: Qualidade Total

R

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

S

SAE: Serviços Administrativos Escolares
SPO: Serviços de Psicologia e Orientação
SGQ: Sistema de Gestão da Qualidade
SIADAP: Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública

T

TEIP: Território Educativo de Intervenção Prioritária

U

UE: União Europeia
UNESCO: The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

Direções da agregação escolar: progresso ou retrocesso?

Quatro discursos de liderança em análise

Resumo

No presente contexto de crise financeira e económica mundial, este estudo procede à análise de quatro discursos de liderança, após a fase de agregação escolar no final do ano letivo de 2009-2010. Intitulado “Direções da agregação escolar: progresso ou retrocesso?”, procura compreender as implicações de tal processo, tendo em conta três dimensões interligadas: a Dimensão Política, a Dimensão Organizacional e a Dimensão Estratégica. Estas dimensões formam a base de um guião de entrevista aplicado a quatro dirigentes escolares entre setembro de 2012 e fevereiro de 2013. Entendida na sua polissemia, a palavra “Direções” foi utilizada, não somente para proceder a uma interpretação do discurso de dirigentes escolares, mas também para procurar perceber o sentido da agregação, quer no que respeita às políticas educativas, quer quanto às opções efetuadas pelos sujeitos entrevistados, no contexto particular em que cada um se insere.

Esse contexto particular é o da agregação escolar concelhia, dado não despreciando na nossa análise, por levantar questões que se prendem com a autonomia escolar e autárquica, a gestão do território e a sua relação com a escola pública portuguesa. O regime aplicado às escolas públicas não constitui aquilo que muitos desejariam que fosse o “pacto para a educação”. Pelo contrário, verifica-se que, não obstante a linguagem emprestada do mundo empresarial – o rigor, a eficiência e a eficácia, por

exemplo –, a escola pública portuguesa padece de um mal que lhe retira defesas, reduzindo o seu parco espaço de autonomia, num processo oscilatório de políticas educativas pendulares.

Simultaneamente, a terminologia empresarial e estratégica entrou no terreno da escola pública, fazendo dela refém de teorias e de conceitos mal aplicados ao contexto específico da educação e que parecem variar de sentido ou de interpretação, consoante o contexto e a voz de quem os profere. A agregação escolar, ironicamente, tende a fazer parte de um processo tão multifacetado quanto monolítico: nela convergem políticas educativas de origem diversa, mas também através dela se acentua a força centralizadora dominante do Ministério da Educação, que tem assim reduzido o espaço para a diversidade de alternativas educativas. Às escolas agregadas não resta outra escolha senão obedecer.

PALAVRAS-CHAVE: AGREGAÇÃO, AGRUPAMENTOS, AUTONOMIA, CENTRALIZAÇÃO, DESCENTRALIZAÇÃO, ORGANIZAÇÕES, POLÍTICA EDUCATIVA, ESTRATÉGIA E TERRITORIALIZAÇÃO.

Directions of school clusters: progress or regress?

Four discourses of leadership in analysis

Abstract

In the current financial and economic world crisis, this study analyses four discourses of leadership, after the constitution of school clusters at the end of the school year of 2009-2010. Entitled “Directions of school clusters: progress or regress?” it tries to understand some of the main implications of the process in course, taking into account three interconnected dimensions: The Political Dimension, the Organizational Dimension and the Strategic Dimension. These dimensions form the basis for an interview with four school managers, from September 2012 to February 2013. The polysemy of the word “Directions” was used, not only to understand the four discourses in analysis, but also to comprehend the process of forming school clusters, in terms of governmental school policy and in the actions of the interviewees and their particular contexts.

Those particular contexts have to do with the fact that in the range of school clusters are whole councils, an important aspect in our analysis, due to the sort of issues raised: school and municipal autonomy, the territory and its relations with Portuguese state governed schools. There is no such thing as a “pact for education”. Far from it, and in spite of the borrowed terms from the business world – precision, efficiency and efficacy, for example –, the Portuguese state school suffers from an illness which curbs its defences, narrowing its meagre room for autonomy, in the pendulum of state school policies.

Simultaneously, the entrepreneurial and strategic terminology invaded school grounds, with dominating, but often misapplied, theories and concepts, which seem to vary in sense or in use, according to where and by whom they are used. School clustering, ironically, tends to be part of a process as much Janus-faced as monolithic: educational policies diverse in nature are conveyed there, but also through it the centralizing force of the Ministry of Education is felt, thus decreasing room for the diversity of educational options. Aggregated schools are left with little choice but to comply.

KEYWORDS: SCHOOL CLUSTERS, AUTONOMY, CENTRALIZATION, DECENTRALIZATION, ORGANIZATIONS, EDUCATIONAL POLICY, STRATEGY, TERRITORIALIZING.

Introdução

Aquilo que hoje se chama pluridisciplinaridade não é uma metodologia; é a única metodologia possível para se perceber seja o que for.

Fernando Gil, em entrevista ao Expresso, 11.12.1993, por ocasião do Prémio Pessoa atribuído ao filósofo.

Direção: ato ou efeito de dirigir; cargo de diretor; governo; gabinete do diretor; conjunto de diretores de um estabelecimento; lado para onde se caminha ou se está voltado; orientação; critério; rumo; banda; endereço; conselho; regime.

Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa.

A Escola é uma das instituições onde mais fortemente confluirão, em particular nos tempos atuais, as três principais fontes de ansiedade moderna: a linguística, a cognitiva e epistemológica, bem como a relação com o outro. A esta dissertação, que pretende investigar “Direções da Agregação Escolar”, nos diversos sentidos que a polissemia do termo direção o permite, quanto aos seus avanços e recuos, através da análise de quatro entrevistas a diretores/as de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas alvo de fusão no final do ano letivo de 2009-2010, não poderiam ficar alheias tais fontes modernas de ansiedade.

Começando pela primeira, a linguística, notar-se-á a importância da questão da linguagem, desde os aspetos mais estritamente associados ao processo de agregação em si, tais como a alteração do nome do agrupamento – mormente para uma designação “ad hoc”, ditada pela geografia (nome do território-concelho-vila e/ou pontos-cardeais-direções, tais como Este/Oeste ou Centro) –, às mudanças do “nome das coisas” por via de diplomas legais, ao que se acrescem os desacordos quanto ao Acordo Ortográfico (que ainda tanto nos perturba) e à não despicienda falsa neutralidade do “masculino universal” (Barreno, 1985) que muito labor dará a quem o tentar evitar, em se tratando de uma língua românica como a nossa. A centralidade da linguagem nos estudos sobre a educação e na própria educação torna-se inquestionável, sob o nosso ponto de vista, porque é a “matéria da educação”, como bem argumenta Cameron:

No cerne da educação deveriam estar questões sobre a linguagem – isto soa a hipérbole, ou a mera retórica da moda, mas creio que isto é, simples e muito literalmente, verdade. A linguagem é, no fim de contas, a matéria da educação: não só é o meio em que está/é representada a maior parte do saber, mas é igualmente o meio através do qual as pessoas aprendem e ensinam, numa interacção linguística entre si e com os textos. Ser educado/a na nossa sociedade, e talvez em todas as sociedades, é ter acesso aos recursos linguísticos de uma cultura; é sentir-se à vontade com eles, é ter consciência do seu potencial, é, num certo sentido, controlá-los para os fins que a própria pessoa escolher (...). Uma educação que não reflita sobre a linguagem e a nossa relação com ela, dificilmente merecerá o nome de educação. (Cameron, 1989, cit. por Abranches & Carvalho, 1999, p. 7).

Consequentemente, a instabilidade linguística, no momento crítico que atravessamos, não somente na área da educação pública, mas por força da crise financeira e económica cujas repercussões se fazem sentir em todos os domínios da sociedade, não será ignorada ao longo deste trabalho. A escola pública sente-a diariamente: quando muda de nome, quando os nomes dos cargos mudam ou quando mudam os nomes das disciplinas e dos seus conteúdos. Por exemplo, no ensino básico, a disciplina de Português passou a ser Língua Portuguesa (anterior programa), para voltar a sê-lo no atual. Além disso, o que era Gramática, passou a Funcionamento da Língua (no anterior programa), para se chamar Conhecimento Explícito da Língua (atual programa) mas que, nas atuais Metas Curriculares, se retoma como Gramática.

Agora estamos perante o insólito caso de existir Metas Curriculares que se sobrepõem aos programas, conforme orientações ministeriais, sempre que estes não contemplem (ou contemplem de outro modo) determinados conteúdos estipulados nas Metas.¹ Aqui convergem as duas primeiras fontes de ansiedade moderna: a linguística e a cognitiva e epistemológica. Esta segunda grande fonte de ansiedade também se vê exacerbada pela agregação escolar e respetiva (ou afim) voragem legislativa. Hoje, a escola pública vive

¹ O atual Ministro da Educação, através do Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro, anula o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais*, deixando este de constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal. O despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, procedeu à criação de um grupo de trabalho para definição de metas curriculares aplicáveis ao currículo dos ensinos básico e secundário. O Despacho n.º 10873/2012, de 10 de agosto, homologa as Metas de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica do Ensino Básico. Encontram-se no Portal do Governo, em <http://www.portugal.gov.pt/pt.aspx>, e na página da Direção-Geral da Educação, em <http://www.dge.mec.pt/>. Posteriormente, serão homologadas as das demais disciplinas.

numa constante incerteza sobre o conhecimento de si enquanto organização. A única certeza que detém é a incerteza acerca do saber legislativo que possui. Como nos foi dito na última entrevista das quatro analisadas neste estudo: “temos que ter mil ouvidos”. É quase impossível aproveitar o trabalho de um ano para o outro, porque as “regras do jogo” mudam a cada ano que passa. Não há novo governo, nem novo/a ministro/a do mesmo governo que resista à tentação de mudar a escola pública. Esta não só sente a dificuldade de se definir, como também tende a temer definir-se, porque o que é hoje pode já o não ser amanhã. No eixo desta sinistra matriz posiciona-se a classe docente, inegavelmente a mais sofrida da organização escolar, embora agora também paire sobre o pessoal não docente o espectro da chamada “requalificação”, um eufemismo para o despedimento de trabalhadores da função pública.

Hoje, mais do que nunca, sente-se a instabilidade nas relações laborais. No caso das escolas alvo de agregação, em particular naquelas de maior dimensão, seja ela geográfica ou populacional, observa-se o desenraizamento, a perda de identidade (referida em todas as entrevistas aqui discutidas), a distinção entre NÓS e ELES, notando-se um relacionamento tendencialmente mais difícil entre aqueles que pertenciam (ou passaram a pertencer) à escola sede do novo agrupamento, por se encontrarem mais colados ao poder, e os OUTROS, os que trabalham nos demais estabelecimentos. Esta é a terceira fonte de ansiedade moderna – a da relação com o outro –, igualmente agravada pelo processo de fusão escolar.

Assim, interrogarmo-nos se as “Direções da Agregação Escolar” constituem um “progresso ou retrocesso” implicará a interligação destas três fontes de ansiedade que, como já o dissemos, tendem a ser agudizadas pelo processo agregador. Nos discursos de liderança analisados, como se poderá verificar na segunda parte deste trabalho, abundarão referências aos sinónimos de “progresso” e de “retrocesso”. Mas, note-se bem, a proliferação de alterações legislativas na educação tende a ser diretamente proporcional ao acréscimo de estudos nesta área, como a presente dissertação o comprova. Tendemos a ler e a escrever sobre aquilo que queremos perceber melhor. Tal é o nosso caso. A redatora deste texto sofreu, ela própria, as convulsões provocadas por uma agregação, no final do ano letivo de 2011-2012, estando, à altura, numa das equipas diretivas e, posteriormente, tendo ficado a coordenar a escola de 2º e 3º ciclos, a sua antiga escola sede. Desaparece a direção (uma equipa de três elementos) e fica só na

coordenação da escola. Nessa estranha e solitária posição, embora tivesse assessoria, escrever sobre a agregação foi simultaneamente fácil e difícil. Por vezes, parecia fácil porque a compreensão das entrevistas em análise se tornou maior, ainda que o seu caso fosse diferente: mantiveram-se, no primeiro ano de agregação, os dois agrupamentos, bem como respetivos departamentos curriculares e conselhos pedagógicos, tendo sucedido o mesmo com a outra escola de 2º e 3º ciclos, também antiga sede de agrupamento e a escola secundária não agrupada. Todavia, a absorção dos problemas diários – sabia bem a que horas e como o dia começava, mas quase nunca como e quando terminaria –, adicionada à parte letiva (ensino de Português a uma turma de 7º ano PCA e outra de CEF), à gestão de algumas questões do primeiro ciclo, das quais a mais esgotante foi, sem dúvida, a das provas finais de 4º ano realizadas pela primeira vez na sua escola (a chamada “escola de acolhimento”), bem como a preparação dos conselhos pedagógicos, entre outros aspetos, esgotaram os dias e as forças para a escrita deste estudo, relegada para fins de semana e noites em que ainda restava capacidade produtiva. Aqui também houve “progresso e retrocesso”. Os avanços e recuos na produção deste trabalho são, ironicamente, parte integrante dos avanços e recuos na educação pública em Portugal.

No presente estudo, procurar-se-á compreender o processo de agregação escolar vivido em quatro concelhos por quatro dirigentes escolares, com base num guião de entrevista dividido em três áreas: políticas educativas, gestão e organização escolares e estratégia e visão de futuro. Estas são as três dimensões que, por sua vez, se subdividiram em categorias e subcategorias de análise que a segunda parte deste trabalho discutirá. Na primeira parte, e como base teórica necessária ao entendimento das principais questões inerentes às três grandes áreas em apreço e respetiva análise categorial, apresentaremos três capítulos a elas relativos e especificamente orientados para a educação pública em Portugal: “O Processo Pendular da Educação: da Lei de Bases à Agregação Escolar”, “O Caso dos Mega-Agrupamentos no Estranho Mundo das Organizações” e “Direções da Agregação Escolar na *Via-Sacra* da Estratégia”.

Creemos que estes títulos falarão por si. O primeiro capítulo procurará traçar o retrato legislativo, criticando as suas sucessivas tergiversações, governo após governo constitucional, dos verdes anos da democracia portuguesa à sua (i)maturidade atual (e algo serôdia). O segundo capítulo incidirá sobre áreas críticas da história das

organizações e sua influência no mundo escolar; ou como, para o bem e para o mal, o mundo da escola se (con)fundiu com o mundo da gestão. O terceiro e último capítulo da primeira parte, fará, paralelamente ao capítulo anterior, uma leitura daquilo a que designamos por “*Via-Sacra*” da estratégia, cujas escolas de pensamento, conceitos e conceções se entranharam nos discursos e na ação educativos, hoje tão sobrelotados de projetos, planos, planeamentos, esquemas, perspetivas e objectivos, que torna difícil distinguir “o trigo do joio” ou “a uva da parra”. A escola pública sobrevive entre a letra morta e a letra redentora que tornam confusas as direções, nos diversos sentidos implícitos do termo: diretores/as, percursos das escolas, seus critérios e destinos, entre muitos outros, como em epígrafe citamos.

Entendemos, ainda, segundo o pensamento do filósofo Fernando Gil afirmado ao *Expresso*, também citado em epígrafe, que a “pluridisciplinaridade será a única metodologia possível para entender seja o que for”. Neste sentido, a confluência e interpenetração de temas e de discursos, bem como de áreas do conhecimento, escolas de pensamento e perspetivas teóricas, permitir-nos-á compreender melhor a escola atual. A escola apenas sobreviverá se quem a dirige souber tirar o melhor partido deste grande potencial. Contudo, ele não é isento de ratoeiras.

As arenas interna e externa em que se move a escola de hoje tendem a ser, cada vez mais, um campo minado pelas mesmas forças que a poderão salvar: a tutela, o corpo docente e não docente, a comunidade, os parceiros e mecenas, por exemplo. Cada grupo com a sua agenda própria, cada membro de cada grupo com os seus próprios interesses a salvaguardar (que, por vezes, não coincidem com os interesses do próprio grupo) e, no meio, o/a diretor/a, liderado/a por uma equipa mais ou menos coesa, mais ou menos leal, mais ou menos competente, que terá de saber gerir a cacofonia de vozes e de fazer as melhores opções para a escola, para a educação de centenas ou, até, de milhares de crianças e jovens sob sua responsabilidade. Tarefa hercúlea, missão impossível ou suplício de Tântalo, muitas formas haverá de descrever tal ensejo.

A escola pública apenas sobreviverá através das lições do fracasso e da necessária abertura aos vários possíveis “mundos”, em vez da crença “no melhor dos mundos possíveis”. Não há uma solução definitiva nem a melhor solução. Quem a gere terá que encontrar formas de dominar as convulsões das políticas educativas, algumas das quais

tecnicamente incompreensíveis. Muito se tem falado num “pacto para a educação”, mas como esta é uma grande arena política – a comprová-lo estão as recentes greves aos exames nacionais e às reuniões de conselhos de turma de avaliação (junho de 2013) –, os diferentes partidos políticos, da Revolução de Abril aos dias de hoje, não lograram (quicá nem quiseram) consegui-lo.

Simultaneamente, quem lidera a escola pública terá que saber gerir o impacto e a valorização crescentes da comunidade no domínio escolar e, não de somenos valor, a pressão da sociedade de informação, que é paralela à pressão dos pares (quer de crianças e jovens, quer de adultos), assim como a concomitante parafernália de produtos, atividades e interesses tendencialmente mais apelativos do que os conteúdos escolares e cuja instabilidade os jovens facilmente detetam, com efeitos claramente prejudiciais para o seu desenvolvimento e formação. Se, por um lado, a escola não deverá competir com a apetência pelo mundo exterior a ela, particularmente, os produtos da sociedade de informação – pois não poderá ganhar essa disputa –, por outro lado, não deverá fechar-se a esse mundo. Trata-se de um paradoxo meramente aparente, pois a “abertura ao mundo” pressuporá uma abertura crítica, uma leitura dos acontecimentos do passado e da atualidade, incluindo aquilo que hoje está a acontecer à própria escola, junto de crianças e de jovens, durante as atividades letivas ou não letivas, que se posicione criticamente, assertivamente e de forma fundamentada. Assim, ganhamos alunas/os, cidadãs e cidadãos ativas/os, porque críticas/os, porque “abriram os olhos” e alargaram os seus horizontes.

O poema que introduz a primeira parte e o primeiro capítulo, ambigualmente intitulado “A Escola Acabou” (na versão original, “School’s Out”, de Edwin Morgan), já na década de setenta sábia e ironicamente expusera tal dilema: a escola antiga, pré-formatada, “de uniforme único” não tem salvação. Todavia, as tentativas de a substituir por modelos supostamente mais adequados aos nossos tempos, com o culminar dos “mega-agrupamentos”, por sobranceira imposição da tutela, não parecem ter sido bem-sucedidas. A escola (antiga) acabou. Mas quais serão as alternativas? O sucesso ou insucesso do modelo agregador monolítico dependerão muito mais do que a mera “carolice”, o despojado “amor à camisola”, o valente “espírito de missão” e “o arrojo”, como dizem as/os dirigentes escolares por nós entrevistadas/os.

PARTE I

A ESCOLA ACABOU

Ivan Illich comprou uma grande vassoura nova.*
“A maioria aprende a maior parte das coisas fora da escola.”
Por que não pô-la no caixote do lixo?
A questão é que chegamos a esse ponto.
Acesso! Acesso! gritava, e horários, manuais,
exames, muros, campanhas eram lixo
tal como o Cadillac do ano passado. Liga! reproduz!
passa o filme! A teia eletrónica sonha com a tua
libertação. O quê o onde o quando
da aprendizagem está nas tuas mãos agora. Descolariza.
Levanta a tenda. Dispersa. O jogador e o jogo
São iguais, ninguém prende gente ao quadro.
— Somos assim a primeira geração de filmes e dados,
Passámos pelo tubo, saímos, sempre “cool”.
Sabemos como aterrou Armstrong, “beeps” chamam-nos
nos nossos bolsos aonde quer que vamos,
temos cassetes de música “folk” basca, diapositivos
de moscas de água, o microfilme escorre das nossas mãos
aos molhos, se existe música das esferas
ouvimo-la já. Tenho falado com os golfinhos
na Califórnia, e eles dizem ter visto
uma escola (o que sei ser impossível)
para além da baía.
Baleias, baleias[‡], seu tolo.

(Excerto)

In Edwin Morgan, *The New Divan* (1977). Trad. Eduarda Carvalho.

N. da T.: * Ivan Illich, autor de *Deschooling Society* (1971). A expressão inglesa “a new broom” é utilizada para um novo chefe que decide “varrer a casa”, i.e., proceder ao que em português designamos por “saneamento” ou “limpeza geral”.

‡ No original, faz-se o trocadilho entre “school” (escola) e “school of whales” (cardume de baleias).

Optou-se, ainda, pela manutenção e utilização daqueles anglicismos que fazem parte do nosso léxico corrente.

1. O Processo Pendular da Educação e a Agregação Escolar

Os responsáveis pela orientação de políticas educativas precisam de compreender aquilo que inúmeras organizações comerciais já detectaram – que a sobrevivência e desenvolvimento num mundo em rápida mutação depende mais da simultaneidade do que da exclusão (Whitaker, 1999, p.16).

Cerca de quatro décadas volvidas após a queda da ditadura política, em abril de 1974, a escola pública portuguesa sobrevive com um pesado legado de diplomas (e “contra-diplomas”) legais que formam um labirinto legislativo, seguido da concomitante proliferação de estudos e opiniões.² O emaranhado legal e as acesas discussões a seu propósito geradas traçam o cenário de um extenso debate acerca da educação que tendeu a desviar-se das ideias e potencialidades das propostas apresentadas para se transformar, não raras vezes, numa “discussão amarga e eternamente adiada sobre quem está certo e quem está errado” (Whitaker, 1999, p.16).

A incapacidade, por parte dos decisores, de escrutinar o mérito das propostas dos oponentes criou o efeito de “bola de neve”, com a publicação de sucessivos e, por vezes, contraditórios diplomas, aos quais se somou a devida parcela de comentários e publicações. Desideratos como o do Pacto Educativo de 1996 ainda estão por cumprir: “fazer do sistema educativo um sistema de escolas, de cada escola um elo de um sistema local de formação” transformou-se numa impossibilidade no presente contexto de agregação de agrupamentos. Reside o problema no facto de cada novo governo constitucional sentir necessidade de, muito célere e celeradamente, superar os antecessores:

As mudanças têm de ser instantâneas, forçadas e apoiadas pelo poder central. Esta circunstância perpetua o processo pendular da educação, com oscilações de um lado para o outro. Ou o pêndulo é empurrado pelo peso político da legislação e regulamentação, ou aliviado na direcção contrária, à medida que os proponentes sentem a satisfação do dever cumprido ou os oponentes começam a tirar dividendos da situação. (Whitaker, 1999, p.16).³

² Claro que esta torrente legislativa não se restringe à educação. Note-se que a atual presidente da Assembleia da República anunciou, em março de 2012, a criação de uma comissão técnica para simplificar as leis portuguesas.

³ Embora Whitaker parta da descrição da realidade britânica, este cenário mantém um inequívoco paralelismo com a realidade portuguesa.

Em Portugal, quem gere as escolas é forçado/a a manobrar o pingue-pongue legislativo, jogado à medida dos sucessivos governos constitucionais. É de notar, todavia, que a perversidade do processo pendular da educação acima descrito tendeu a contaminar a própria gestão escolar, com o aumento de divisões internas que, ora fazem pender as decisões para um lado, ora para o outro, conforme as fações mudam de poder. O processo decisório, porquanto meramente pendular, não permite melhorias significativas para quem na escola trabalha e aprende.

Nas últimas quatro décadas, marcadas pelas oscilações pendulares acima descritas, as políticas educativas definiram-se, tendencialmente, por uma estrutura binária inibidora da exploração criativa de soluções que reduziu os temas em debate “a uma questão de ganhar ou perder a batalha” (Whitaker, 1999, p.16). Da Revolução de Abril aos nossos dias, tuteladas por ministérios mais à esquerda ou mais à direita do espectro político, as escolas mantiveram-se, em larga medida, prisioneiras desta visão polarizada e, simultaneamente, monolítica do mundo.⁴ Daí que se conclua que os decisores políticos necessitem de apreender o que o mundo dos negócios há muito o fez: “que a sobrevivência e desenvolvimento num mundo em rápida mutação depende mais da simultaneidade do que da exclusão” e que a ênfase em estruturas monolíticas diminua significativamente o potencial criativo, de aprendizagem e de adaptação da escola enquanto organização que aprende (Senge, 2003) e que pretende sobreviver num contexto nacional, europeu e mundial cada vez mais difícil.

Desde a sua génese, a escola sempre esteve sujeita aos ditames das estruturas sociais, políticas e económicas mais poderosas. Inicialmente de matriz eclesiástica, após a queda do Império Romano, e mais tarde de cunho burguês, com a expansão urbana, mercantil e tecnológica, a escola também prestou serviço homogeneizador ao estado-nação.

⁴ É de notar que, desde o 25 de abril, apenas três Ministros da Educação concluíram o mandato: Roberto Carneiro, XI Governo Constitucional (17/08/1987-31/10/91), Marçal Grilo, XIII Governo Constitucional (28/10/1995-25/10/1999) e Maria de Lurdes Rodrigues, XVII Governo Constitucional (12/03/2005-26/10/2009). Além disso, veja-se a oscilação de designações: Ministro da Educação e Cultura (16/05/1974-19/09/1975); Ministro da Educação e Investigação Científica (19/09/1975-30/01/1978); Ministro da Educação e Cultura (30/01/1978-22/11/1978); Ministro da Educação e Investigação Científica (22/11/1978-1/08/1979); Ministro da Educação (1/08/-03/01/1980); Ministro da Educação e Ciência (03/01/1980-04/09/1981); Ministro da Educação e das Universidades (04/09/1981-09/06/1983); Ministro da Educação (09/06/1983-06/11/1985); Ministro da Educação e Cultura (06/11/1985-17/08/1987); Ministro da Educação (17/08/1987-21/06/2011); Ministro da Educação e Ciência (21/06/2011 e a atualidade).

Herdeira da pesada e estagnada herança do período da ditadura política, e nunca deixando de ser uma instituição “cara à burguesia” (Ferreira A. G., 2005), nas suas diversas e mais modernas faces, a escola portuguesa manteve-se como arena principal das tensões sociais, políticas e económicas. Nela se espelham a desigualdade e a esperança da sua superação. Nela se digladiam a falta de liberdade e os frutos da emancipação. Nela se perpetua o poder de poucos sobre a fraqueza de muitos. Mas também nela se observa o que de melhor e o de que pior temos na democracia atual.⁵

O “processo pendular da educação” manifesta-se, sobretudo, nas paradoxais tensões observadas no discurso externo sobre a escola e no discurso provindo do seu interior; persiste a dúvida de que os principais conceitos em debate tenham o mesmo significado para os intervenientes.⁶ Embora muito se tenha modificado na organização escolar desde a criação das primeiras escolas laicas, para que, hoje, a escola possa “ser disponibilizada a todos”, ainda não será, infelizmente, “igual para todos.” (Ferreira A. G., 2005:196).

Veremos, nas primeiras secções deste capítulo introdutório, que a Revolução de Abril, como habitualmente acontece com as revoluções políticas, não se limitou a alterar o paradigma político. Entre as demais áreas da sociedade, a escola foi aquela que, porventura, mais sujeita esteve a reformas e contra-reformas e a avanços e recuos, consoante a agenda política dos partidos no poder. Licínio C. Lima (2009) caracteriza a “gestão democrática” da escola pública portuguesa, subdividindo o período histórico de abril de 1974 à actualidade em três momentos: o momento inicial revolucionário ou “ensaio autogestionário”, de 1974 a 1976, que é depois “objecto de normalização e consagração jurídica”, de 1976 a 1986, e, por último, um processo de “crescente

⁵ Como afirmava Illich (1970), a escola tende a beneficiar, insidiosamente, as classes mais favorecidas, porque se baseia nos propósitos, na linguagem e nos valores destas classes em detrimento dos estratos populacionais mais desfavorecidos do ponto de vista económico, político e social.

⁶ Por exemplo, quando se fala em “racionalização”, “modernização”, “eficácia” ou “eficiência”, estarão todos os intervenientes a pensar nas mesmas definições destes termos? Persiste a dúvida e coloca-se a hipótese: os decisores políticos não os utilizarão mais como “chavões caça-votos” do que como parte convicta do seu programa? Os críticos não estarão mais a fazer uma leitura marcada por anátemas ideológicos do que a busca de soluções estrategicamente duradouras?

desvitalização e erosão nos discursos políticos e textos normativos” (Lima, 2009: 241-234).⁷

Interrogar-nos-emos, após a publicação do Decreto-lei nº 137/2012, de 2 de junho, que vem proceder a mais alterações (à segunda alteração ao Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto -Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro) ao Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário” – se não se transformará a “ficção legal” da autonomia das escolas num presente envenenado que, para muitas pessoas, parece significar negação inaceitável das “Conquistas de Abril”.

Assim, dividir-se-á este capítulo em cinco secções: a primeira irá descrever, globalmente, o contexto da Lei de Bases do Sistema Educativo, a segunda secção discutirá a ‘Autonomia escolar: “ficção legal” ou “presente envenenado”’, a propósito da publicação dos Decretos-Leis 115-A/98 e 75/2008, acompanhado de subsequentes alterações. Na secção seguinte, traçar-se-á o quadro global dos modelos de estado reguladores da escola, “Estado Desenvolvimentista”, “Estado Educador” e “Estado Regulador”, bem como a instrumentalização da tecnologia, para exercer maior controlo sobre as escolas, por força do designado “Estado Avaliador”. Por um lado, observa-se o Estado a instrumentalizar a tecnologia para exercer maior controlo sobre a escola, por outro, vê-se a mesma escola com um papel tendencialmente redundante numa sociedade cada vez mais informatizada. Já se aprende tanto fora da escola que se poderia pensar “jogá-la no caixote do lixo”, como se sugerira no poema de Edwin Morgan, em 1977; todavia, no cerne destas tensões contraditórias poderá estar o potencial de a revitalizar. Na quarta secção, “Do território da educação à educação do território”, procurar-se-á explorar e expor a polissemia destes conceitos: o espaço geográfico e a arena de poder (território), a ação em matéria educativa no e pelo território. Termina o capítulo primeiro com uma reflexão sobre a voragem da agregação escolar – ‘Os mega-agrupamentos: “too big to fail” ou uma receita para o desastre?’ Esta quinta e última secção questionará o conceito de civilização dominado por mega-organizações

⁷ Veja-se, ainda, o extenso e elucidativo estudo do autor publicado em 1998, em particular os capítulos IV e V: *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*.

demasiado gigantescas e impessoais para a dimensão humana dos sujeitos que nelas habitam.

1.1. O Contexto da Lei de Bases do Sistema Educativo

[E]rradamente transpuseram-se para a escola situações típicas de luta da classe operária, quase confundindo alunos com operários e professores com patrões, ou então apresentaram-se objetivos ideológicos de uma forma incapaz de ser compreendida e acompanhada por sectores sociais oscilantes (Lima L. C., 1998, p. 32).

Após o 25 de abril de 1974, perante o vazio administrativo estatal, as escolas assumem a autogestão, buscando normas e formas de organização próprias:

...a autonomia da escola, nesta fase, embora fosse expressão pouco utilizada (...) e conceito estranho à legislação escolar, era, porém praticada, de facto, pelas assembleias das escolas, pelos plenários de professores e pelos órgãos colegiais de gestão eleitos em cada escola, segundo regras e com composições bastante variadas (Lima L. C., 2009, p. 229).

Famílias e encarregados de educação eram excluídos do processo. Conclui este autor que se trata de uma paradoxal “anarquia organizada”, variando conforme a realidade de cada escola. Cerca de trinta dias após a Revolução, o Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de maio, procurará responder à necessidade de “legalização retrospectiva” das ações autogestionárias das escolas públicas, que destituíram reitores/as e diretores/as para os substituir por comissões diretivas criadas e eleitas plenariamente.⁸ São, assim, legalizadas as comissões de gestão. O processo não é, contudo, pacífico: persistem os plenários deliberativos e consequentes quedas de conselhos pedagógicos. Daí que, no dia 21 de dezembro do mesmo ano, se promulgue o Decreto-Lei nº 735-A/74, para tornar a educação governável, garantido a representatividade e a colegialidade, instalando um “modelo burocrático profissional”. Pretende uniformizar a gestão escolar, com órgãos colegiais eleitos pelos pares. Proíbe a continuada prática de convocar assembleias e plenários com caráter deliberativo, sujeitando a gestão escolar às regras

⁸ Note-se que, apesar de tudo, seguiram um precedente e agiram em consonância com outro contexto: o do Decreto-Lei n.º 176/74, de 29 de abril, que exonerou as autoridades académicas nomeadas pelo governo de Marcelo Caetano e permitiu o surgimento de Comissões de Gestão.

parlamentares. É, assim, legislada a criação dos principais órgãos das escolas, conselho diretivo, conselho pedagógico e conselho administrativo, com a imposição de regras eleitorais específicas para estes três órgãos, cuja atribuição e competências são determinadas legal e superiormente.

Com a tomada de posse do I Governo Constitucional, inicia-se a segunda fase deste período. De 1976 a 1986, decorre a “normalização e consagração jurídica” da gestão democrática, recuperando (e centralizando) o Estado o controlo da regulação das escolas. Promulga-se o Decreto-Lei 769-A/76, de 23 de outubro, na sequência da lei anterior de dezembro de 1974, que vai estabelecer em pormenor a composição, as competências e processos eleitorais e, em particular, reconstrói a burocratizada centralização da administração do estado, esboroada durante o processo revolucionário. Pretende Mário A. Sottomayor L. Cardia, Ministro da Educação, reparar os “prejuízos incalculáveis”, fruto de um “vazio legal” criado pelo não cumprimento do Decreto-Lei nº 735-A/74:

... colhendo da experiência com a necessária lucidez, separar a demagogia da democracia e lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar.

“Separar a demagogia da democracia” significa a separação de poderes políticos (os deliberativos) dos administrativos (os executivos). Foi enorme a contestação e difícil o processo de pacificação das tensões entretanto geradas.⁹ As Portarias 677, de 4 de novembro, e 679/77, de 8 de novembro, passam a definir a composição do Conselho Directivo, do Conselho Pedagógico, do Conselho de Delegados e do Conselho Administrativo. O Conselho Directivo é composto por três a cinco docentes, consoante o número de alunos (1000 ou mais), dois representantes dos alunos (no caso do ensino secundário), que perdem a representação paritária com os docentes, e um representante do pessoal não docente. O Conselho Pedagógico, dirigido pelo presidente do Conselho Directivo, constitui-se pelos delegados de grupo ou de disciplina e um aluno delegado de cada ano, pelos representantes dos pais e encarregados de educação. O Conselho

⁹ Deve constituir matéria para reflexão o facto de a educação ter sido, tradicionalmente, uma área de forte contestação durante o período pós-revolucionário – outras áreas como a saúde, a justiça ou os transportes públicos, por exemplo, parecem não ter tido o mesmo ímpeto reivindicativo. Todavia, hoje, afiguram-se estas áreas com uma força de pressão muito mais forte do que a da Educação sobre o poder central.

Administrativo é composto pelo presidente, vice-presidente e secretário. Esta “gestão democrática das escolas”, embora proclame o princípio da representação paritária, de eleição democrática e de participação activa de toda a comunidade escolar, não deixa de ser, fundamentalmente, uma forma de gestão baseada no poder corporativo dos professores e, institucionalmente, uma burocratização de processos que os conduz à subordinação do órgão diretivo ao Ministério da Educação.

Findo o período imediatamente após a Revolução, “pacifica-se” e “normaliza-se” a gestão das escolas, mas, nas quatro décadas seguintes, a escola pública portuguesa tenderá a continuar marcada pela instabilidade, contradição e indefinição de políticas de orientação educativa. Após a queda da ditadura, em 1974, a viragem política trouxe consequências para a organização social, económica e educativa do país. À instabilidade revolucionária dos primeiros anos, à fase crítica de redefinição da arena política e à busca de normalização, sucedeu-se a aproximação económica e política à Europa a partir de 1985.¹⁰ Foram anos de efervescência que afectaram a estrutura e o funcionamento do sistema educativo (Ferreira e Seixas, 2006, p. 258).

Quando é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a Lei nº 46/86, de 14 de outubro, a escolaridade obrigatória alargou-se aos quinze anos de idade, com a frequência de três ciclos de ensino. Assim, um aluno matriculado no primeiro ciclo, aos seis anos, completá-lo-ia em quatro anos, mantendo-se o formato de professor único. Findo o primeiro ciclo, matricular-se-ia no segundo, já com vários docentes, embora preferencialmente agrupados por áreas afins, para, em dois anos, passar ao terceiro ciclo, com currículo unificado, e concluir o ensino básico três anos depois, perfazendo um total de nove anos de passagem obrigatória pelos bancos da escola.¹¹ Ao prosseguir para o ensino secundário, optaria por uma de quatro grandes áreas dos Cursos Gerais – a área Científico-Natural, a das Artes, a Económico-Social ou a das Humanidades – ou optaria por um Curso Tecnológico. Tendo aproveitamento, três anos depois, poderia

¹⁰ Note-se que o X Governo Constitucional, encabeçado por Cavaco Silva, economista de formação, apresenta o seu programa em novembro de 1985.

¹¹ A escolaridade obrigatória é de recente história no ensino português. Em 1956 era a 4ª classe, para o sexo masculino, e a 3ª classe para o feminino, cujo cumprimento sempre esteve muito longe de se universalizar; passa para um total de seis anos, em 1964. Com a Lei 5/73, de 25 de Julho, a designada Reforma de Veiga Simão, alarga-se aos oito anos de escolaridade.

ingressar no ensino superior. Este continuou dividido em ensino universitário e politécnico.

Não será difícil estar de acordo com os princípios gerais emanados do texto introdutório da LBSE, que garante o “direito à educação”, “o desenvolvimento global da personalidade”, a “democratização da sociedade”, o direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição”, “o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”, bem como ao “desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.” Também não se pode discordar com o princípio global de que “o Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas.”

Todavia, é nas entrelinhas da LBSE e na ação política global, marcada pela proclamação estatal em colocar o país nos patamares de desenvolvimento necessários à integração na Comunidade Europeia, que se baseiam as mais duras críticas ao discurso de modernização da educação, de exaltação de ideais tecnocráticos de preparação para o mundo do trabalho, do valor do esforço aliado ao mérito e da igualdade de oportunidades ofertados na escola. (Ferreira & Seixas, 2006, p. 261). Cumprido o papel do Estado, restava a cada um colher os frutos do seu próprio esforço (ou da falta dele), cabendo ao sujeito a exclusiva responsabilidade pelo percurso mais ou menos bem-sucedido que trilhasse. Com a publicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, que alarga a escolaridade obrigatória aos dezoito anos de idade, sem que, no entanto, se salvaguardem apoios essenciais, como é o caso dos transportes (cf. Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto), e o aumento dos exames que, por mais eufemisticamente que lhes chamem provas finais de ciclo (1.º, 2.º e 3.º ciclos), continuam a constituir-se como avaliações externas com consequências para as escolas e para crianças e jovens, esta situação tende a agravar-se.

Encontramos, por um lado, importantes direitos salvaguardados na LBSE, em sintonia com a Constituição da República, mas também se vislumbra, por outro, uma orientação instrumental, utilitária e “progressista” da escola que tenderá a deixar de fora aqueles e

aquelas que forem menos lesto na corrida para o “progresso”. Poder-se-á ver, contudo, que a LBSE deixa a porta aberta ao livre e crítico diálogo dentro e fora da sala de aula, que poderia (e tê-lo-á feito, decerto, ao longo dos anos) questionar essa visão redutora do mundo e da escola. Há que ter cautela com as críticas ao discurso “tecnocrático” e da “modernização”: estarão, por um lado, os proponentes do dito discurso e os seus críticos a pensar o mesmo quando utilizam tais termos? Não estarão, por outro lado, os proponentes mais a prestar vassalagem discursiva a uma nova corrente política, do que a expor ideias concretas sobre o que fazer para atingir tais metas, ou, ainda, não estarão os próprios críticos, também eles, a reproduzir posições ideológicas às quais se afiliaram, olvidando o necessário escrutínio da validade de algumas das ideias criticadas?

1.2. Autonomia escolar: “ficção legal” ou “presente envenenado”?

*O próprio campo lexical da educação e do governo das escolas foi, progressivamente, abandonando palavras como democracia, cidadania, liberdade, cooperação, solidariedade, bem comum, justiça, para se concentrar na modernização, racionalização, eficácia, concorrência, rivalidade, aproximando-se consideravelmente do universo semântico mais típico da esfera económico-empresarial. O ambiente comercial e a cultura de empresa parecem suplantam o *ethos* académico e pedagógico (...). A estrutura interna das escolas tende a ser governada por gestores intermédios, executivamente subordinados, quer aos conselhos gerais, quer, especialmente, aos executivos de topo (...) selecionados por aqueles conselhos, com programas de governo por eles aprovados e a eles devendo prestar contas (como acontece com os Chief Executive Officers, ou CEO, nas empresas (Lima L. C., 2011, pp. 71-72).*

De 1986 a 1995, dá-se a primeira fase do período da reforma administrativa do sistema educativo, marcada pela publicação da LBSE e pelos trabalhos produzidos pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986-88). Contudo, da crítica à crescente centralização e burocratização e consequentes propostas alternativas de descentralização e aumento de “autonomia da escola” resultaram em

“...lógicas distintas [que] propunham soluções muito diferenciadas. Para alguns sectores, tais críticas legitimavam a introdução de novos sistemas de governo segundo padrões racionais e de modernização gerencial, inspirados na circulação internacional dos então emergentes ‘novo gerencialismo’ e ‘nova gestão pública’ [da] gestão privada” (Lima L. C., 2009, p. 235).

Prevaleceu a lógica “modernizadora e racionalizadora” do controlo, em detrimento da democratização e descentralização do governo da escola pública que a Lei de Bases preconizara.

Em 1989, aprova-se o “Regime Jurídico da Autonomia da Escola”, pelo Decreto-Lei 43/89, de 3 de Fevereiro, que se limita a definir a autonomia escolar de forma vaga e genérica, atribuindo às direcções “competência limitadas e instrumentais”, e não passando, por isso, de mera retórica legislativa. Dois anos mais tarde, o Decreto-Lei nº 172/91, que define o regime de dimensão administrativa e de gestão de estabelecimentos do pré-escolar ao ensino secundário, introduz “a figura da assembleia de escola e do director executivo”, num regime experimental destinado a cinquenta escolas. Estabelece-se a distinção entre órgãos de direcção de órgãos de administração e gestão e de órgãos de estruturas de orientação educativa, instituindo-se um conselho de escola e de área escolar, com a participação da comunidade. Através da criação de um órgão unipessoal, o director executivo (temia-se que fosse possível recrutar não docentes), visa a gestão moderna e eficaz. As críticas e resistências abundam: excessiva centralização, inexistência de uma lógica de descentralização, inadequação do sistema de gestão e autonomia escolar, necessidade de clarificar as competências dos diversos órgãos (direcção estratégica, gestão operacional e orientação científica e pedagógica) e demasiada ênfase colocada na agenda modernizadora e tecnocrática (baseada em noções de eficiência e de eficácia) que comprometem a descentralização e o governo democrático das escolas.

De 1996 a 2002, dá-se a segunda fase da reforma. O Despacho n.º 128/ME/96 mantém o regime experimental do Decreto-Lei nº 172/91. Em 1997, com a publicação do Despacho Normativo n.º 27/97, faz-se o reordenamento da rede, criando-se formas de agrupamento de escolas, e abrem-se as opções de reorganização interna da escola e de criação de projectos educativos próprios. Bastante significativo é o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, com alterações pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril, fruto do programa socialista dirigido por António Guterres. Advogava um “reforço da autonomia das escolas”, que passariam a ser “o centro das políticas educativas”, beneficiando de “transferência de competências e recursos”, por via da contratualização, de maior flexibilização e da territorialização das políticas educativas. (Lima L. C., 2009, p. 238). Abre a possibilidade formal de um aumento da participação da família e encarregados

de educação, da comunidade e poder locais, congregados em assembleia de escola. Os contratos previstos não foram celebrados, por falta de vontade política:

O discurso da autonomia surgia, porém, cada vez mais associado a uma agenda modernizadora e técnico-racional, afastando-se progressivamente de um referencial democrático-participativo, circunstância em que a participação democrática na assembleia de cada escola cedo se revelou mais um ritual de legitimação do que um processo de participação na decisão. (idem, p. 239).

O “grito de liberdade” das escolas viria, supostamente, por decreto. Como a liberdade tem que ser conquistada e não meramente decretada, a Lei 115-A, de Maio de 1998, não passou de uma “ficção legal necessária”, feita à medida de um discurso regulador e controlador do poder central (Barroso, 2004). Estabelecendo o paralelismo com o discurso da igualdade de oportunidades, que F. Dubet (cit. por Barroso, 2004) descreve como uma “ficção necessária”, porque irrealizável em absoluto, mas imprescindível à educação, Barroso argumenta que “a autonomia” das escolas tem funcionado mais no plano retórico-legal do que na prática, embora continue indispensável ao funcionamento democrático da organização escolar. Tem sido do interesse de quem governa manter esta “mistificação”, mais como forma de legitimação dos propósitos controladores do estado do que verdadeira emancipação as escolas públicas portuguesas (2004, p. 50).

Nos tribunais, o conceito de “ficção legal” não será forçosamente pejorativo. Usa-se para contornar uma questão constitucional e legal que não se deseja alterar.¹² No caso concreto das escolas, à tutela apenas importa a autonomia enquanto significante esvaziado do seu cabal significado, para que as escolas, e mais especificamente os diretores, respondam perante determinada orientação de política educativa e organização escolar. Da eleição à composição e competências dos órgãos de gestão e aos documentos estruturantes, entre outros aspetos, todas as escolas terão que proceder da mesma forma.

O Decreto-lei 75/2008, de 22 de abril, define a autonomia, contratualização, flexibilização e territorialização das políticas educativas. Mantendo-se na linha uniformizadora da Lei nº 115-A/98, concebe-a, todavia, de forma limitada e reduzida. O

¹² Por exemplo, na Roma antiga, a ausência de um herdeiro (varão) numa família de posses era resolvida por via da “ficção legal” da adoção. A pessoa jurídica das corporações é um exemplo moderno comum de “ficção legal”, in <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/334854/legal-fiction> , acedido em maio de 2012.

entendimento da “liderança forte e eficaz” – a liderança unipessoal –, esbarra em poderes que o diploma não permite ir além da gestão corrente. Mantendo-se a possibilidade de optar entre um Conselho Diretivo e um Diretor Executivo, a maior parte das escolas optou pela manutenção do órgão colegial.

“O diretor de liderança forte” mais não é do que o gestor-executor das políticas ministeriais, “o primeiro representante” da tutela, embora “democraticamente legitimado” pelo Conselho Geral. É o órgão executivo e administrativo da escola, com o poder de nomear os coordenadores de departamento curricular e de presidir ao Conselho Pedagógico. A liderança surge como somente a faceta técnica de gestão escolar, com base no pressuposto de que uma direção forte e eficaz traria uma melhoria da eficácia e da eficiência da escola e que, supostamente, conduziria a uma melhoria dos resultados académicos. Apesar do reforço da participação da família e da comunidade, trata-se de uma autonomia de “gestão fortemente sobredeterminada e governamentalizada”. (Lima L. C., 2009, p. 248). É individual e pessoalmente responsabilizado pela execução da política administrativa e educativa governamental.¹³ A qualidade da sua gestão deve determinar a qualidade dos serviços prestados pela escola. A questão em debate é saber se a escola pública fundamentalmente “presta serviços” ou “garante direitos” (cf. *idem*, p. 241). Por outras palavras:

A categoria “autonomia da escola” fortemente associada a uma constelação de conceitos de inspiração neocientífica e gerencialista (...), centrada na avaliação e gestão da qualidade, na modernização e racionalização, na prestação de contas aos stakeholders (...), na competitividade entre escolas e na criação de mercados internos entre elas, e, até no interior de cada uma delas, emergiu como alternativa [à gestão democrática e à garantia de direitos] (Lima L. C., 2011, p. 71).

O pendor mais fortemente gerencialista da actualidade, com todos os seus efeitos mais ou menos nocivos, põe em causa a “gestão democrática das escolas” no sentido em que hoje, mais do que nunca, a execução das políticas educativas e administrativas está nas mãos de uma só pessoa. Contudo, sendo o/a director/a mero/a executor/a das medidas superiormente determinadas, tal como o eram os conselhos directivos e executivos e outras formas de direcção escolar antes dele/a, nada mudou de facto quanto à subalternização das escolas face à tutela. A autonomia real continua a ser uma miragem.

¹³ Ao ponto de alguns, como DIR-C, cuja entrevista faz parte deste estudo, ter sentido a necessidade de fazer um seguro, a expensas próprias, para sua salvaguarda financeira.

Todavia, também não será prudente que um/a qualquer director/a exerça o seu poder despoticamente, sob pena de receção hostil e conseqüente isolamento. Atravessar a sala dos professores num clima de oposição cerrada é uma experiência que preferem evitar.

A retórica da autonomia, por quantas similitudes poderemos encontrar entre discursos destinados a diversos fins, é transversal a diferentes áreas e vozes; diz Roberto Carneiro, em 1987:

(...) a escola deve ser um centro vivo, um organismo vivo... tem que ter uma vivência própria... É necessário como que resgatar a escola da pressão burocrática e administrativa a quem tido submetida (...). A Escola tem que ter uma vida própria, uma autonomia própria (cit. por Barroso, 2006, p. 56).

Este “tom grandiloquente”, como bem o descreve Barroso, esbarra na realidade das práticas e nos diplomas. A saga reformista iniciada em 1986, com vista à melhoria do sistema educativo, cedeu terreno ao paradigma da centralização, governo após governo constitucional. Os processos decisórios mergulham numa obscura teia de interesses e de opiniões. Segundo Barroso (2006), as lógicas estatais, usando a retórica da “modernização administrativa”, apresentavam-na como um aumento do poder dos conselhos executivos, o que, efectivamente, constituía um “ardiloso processo de ‘re-centralização’ administrativa: substituíam-se o controlo directo, baseado no respeito das normas e dos regulamentos, por um controlo remoto, baseado nos resultados.” (Barroso, 2004, p. 63). Aos que defendiam a “lógica de mercado” a autonomia serviria os fins de “um mercado educativo, descentralizado, concorrencial e autónomo”. Para outros, a desregulação, a descentralização e a lei da oferta e da procura levariam ao colapso do sistema público, com a previsível perda de terreno das escolas de meios desfavorecidos e a conseqüente limitação dos horizontes materiais e pessoais dos seus alunos. Foi da “amalgama” destas retóricas e das lógicas corporativas que se obteve o resultado híbrido e contraditório que conhecemos. Verifica-se como as equipas de “apoio às escolas”¹⁴ e o pretendo aumento da sua autonomia redundam num reforçado controlo gestor: “[a] emergência (...) de estruturas intermédias de coordenação (...) que, supostamente, deveriam apoiar as escolas no processo de devolução de competências [e] ‘reforço da sua autonomia’ acabam por assumir um apertado controlo na sua execução” (Barroso, 2006, p. 67). Na mesma linha de sentido, a atuação das DRE, como intermediárias do

¹⁴ Extintas com a chegada ao poder do XIX Governo Constitucional.

poder central, foi fortemente criticada na fase inicial de constituição dos chamados “mega-agrupamentos”, ao aplicar a Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de junho, sem o devido suporte legal que a sustentasse. Apenas posteriormente se publica o Despacho nº 12955/2010, de 11 de agosto, que nomeia as CAP; a 16 de novembro, a Portaria nº 1181/2010 cria, altera e extingue os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas. E apenas a 11 de março do ano seguinte se publica o Despacho nº 4463/2011, que define a forma de agregação de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas.¹⁵

A “Alteração ao Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos Públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário”, tornada pública em março de 2012 e que modifica o Decreto-Lei 75/2008 (Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho), começa por apresentar uma definição de agrupamento de escolas como “garantia de coerência do PE e da qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de

¹⁵ Esta forma arbitrária e ao arpejo dos procedimentos legais foi fortemente contestada, surgido pareceres jurídicos que foram publicitados. Um desses pareceres, o do Gabinete Jurídico do Sindicato Nacional dos Professores Licenciados pelos Politécnicos e Universidades (SPLIU), de julho de 2010, conclui: “ a Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010 (norma hierarquicamente inferior ao Decreto-Lei) no que respeita à reorganização dos agrupamentos de escolas, à primeira vista, parece encontrar-se sob a proteção do artº 7º do Decreto-Lei nº 75/2008, na medida em que é permitido à administração educativa constituir unidades administrativas de maior dimensão por agregação de agrupamentos. Porém, a Resolução carece de regulamentação sobre os pressupostos e os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de escola (i.e. extinção de mandatos cessantes, constituição de novos agrupamentos, eleição de novos membros da administração e gestão), pelo que (...) não tem qualquer eficácia legislativa até à regulamentação prevista no artº 6º, nº6 do DL nº 75/2008 (...). Também não tem fundamento legal a Garantia de Serviço Público, prevista no artº 35º do DL nº 75/2008, pois neste caso é necessária prova de prejuízo manifesto para o serviço público ou degradação grosseira da gestão do agrupamento, não sendo, de todo, aplicável ao caso concreto de reestruturação da rede escolar (...) **em conclusão carece de regulamentação que a torne juridicamente eficaz (sendo também exigível a precedência de um despacho fundamentado para cada reorganização de agrupamentos a proferir pela Direção Regional respectiva) e a legalidade do procedimento terá de ser estudada caso a caso, tendo em conta os pressupostos plasmados no referido artº 6º (...) a prevenção da exclusão social/escolar e a proximidade geográfica**” [negrito no original]. Consultado a 20 de maio de 2012 in <http://www.spliu.pt/spliu116.pdf>.

Note-se, ainda, que as Resoluções da Assembleia da República nºs 92, 94 e 95/2010, de 11 de agosto, recomendaram, respetivamente, que o governo procedesse a uma reavaliação da rede escolar estabelecida pela Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, a criação de uma carta educativa nacional e suspensão da sua aplicação, bem como critérios de qualidade no reordenamento da rede escolar, sem resposta condicente e necessária, por parte do mesmo governo.

articulação vertical”.¹⁶ Não fica claro, contudo, como é que o processo de agregação o conseguirá. O aumento do número de escolas agregadas, que aglomerará mais alunos, mais docentes e mais pessoal não docente, pretende obter, em última análise, o que é exposto na alínea d): “racionalizar a gestão de recursos humanos e materiais das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram”. Este é um objetivo muito distinto da proclamada “coerência pedagógica”, que não se traduz automaticamente no mero ato de agrupar escolas.¹⁷

Acentua-se a tónica na “eficácia e eficiência na gestão dos recursos”, reforçada pela alteração das regras de recrutamento do/a diretor/a, com precedência para a formação especializada na área da gestão e administração. O/a candidato/a deve possuir “currículo relevante na área da gestão e administração escolar” (artigo 21º) e, ainda, pelo exposto no ponto 5, se atribui prioridade à “formação especializada na área”, anteriormente prevista no Decreto-Lei 75/2008, mas agora prevendo-se a subalternização dos demais requisitos baseados na experiência. Assim se prepara o “presente envenenado” da autonomia. Atribui-se redobrada ênfase na formação especializada na fase de recrutamento, para se exigir a prestação de contas. No subtexto vislumbra-se o “bicho-papão da inspeção”, pela “responsabilização dos órgãos de administração e gestão (...) através de instrumentos credíveis e rigorosos de avaliação e acompanhamento do desempenho”. Exige-se, simultaneamente, a “melhoria dos resultados escolares e a diminuição do abandono escolar”, com ênfase, mais uma vez, para a “coerência, a eficácia e a qualidade do serviço educativo prestado”. Onde está provado que tanto o processo de agregação como o recrutamento de “diretores/gestores profissionais” se traduzem na dita gestão eficaz, eficiente, coesa, coerente, com garantia de qualidade do serviço educativo prestado? Não há estudos que comprovem nenhuma das premissas das anunciadas alterações ao Decreto-Lei 75/2008. Pelo contrário, a conjugação destas duas variáveis, a formação de “mega-agrupamentos” e a tentativa de transformação do

¹⁶ A publicação do Despacho n.º 5634-F/2012, a 26 de abril, visa a aceleração de tal processo, definindo “princípios gerais, critérios e requisitos de agregação escolar”, mas também permitindo regimes de exceção.

¹⁷ Registando-se já casos em que, por exemplo, após a agregação de agrupamentos, as chefias de serviços administrativos das secretarias fechadas se mantiveram no “mega-agrupamento”, despidas das suas funções anteriores, mas a auferir o mesmo salário; não se percebe, a continuar a verificar-se tal situação, como serão racionalizados alguns dos recursos humanos.

diretor num “gestor profissional” contribuirão, consideravelmente, para o aumento da desumanização e desorganização da escola pública.¹⁸

1.3. Modelos de Estado que modelam e regulam a escola

Modelos de estado produzem, inevitavelmente, modelos de escola. Evidenciam-se, nas décadas de 60 e 70, quatro lógicas que ajudam a compreender as relações entre a educação e o sistema político-económico: a “socioeconómica” do Estado Desenvolvimentista (anos 60 e 70), as chamadas “novas lógicas socioeconómicas” da “qualidade, eficácia e territorialização” (década de 80), a da globalização e, em por último, a da “rejeição da lógica neoliberal da globalização” (Charlot, 2007). Estes quatro processos mantêm estreita ligação com os modelos de estado seus contemporâneos que, por sua vez, modelam a escola pública.

Anteriormente à Segunda Guerra Mundial, apresenta-se o modelo de Estado Educador, prestando a educação serviço à construção da nação, à paz social e à inculcação de valores. A partir dos anos 50 e, sobretudo, 60, surge o Estado Desenvolvimentista, que comanda o crescimento económico e coloca a educação ao serviço do desenvolvimento. Havendo consenso social, devido à crença na escola como alavanca social, aumenta-se a escolaridade obrigatória, massifica-se o ensino, com repercussões na reprodução social e democratização. Surgem, todavia, novos problemas materiais, financeiros (mais alunos) e pedagógicos (novos tipos de alunos). Ao mudar-se a relação pedagógica, métodos e práticas, pouco ou nada se altera, todavia, na “forma escolar”: mantêm-se a organização do tempo, dos espaços e das turmas. Discute-se exaustivamente o fracasso escolar e a igualdade de oportunidades e

¹⁸ Note-se que os/a próprios/as diretores/as de escolas, em reunião com a DREC, em abril de 2012, para discussão das agregações desse ano, centraram a discussão em quem agrupa (ou não agrupa) com quem, em vez de discutir o “porquê” e de procurar negociar “o como” da agregação. E aqueles que puderam invocar o regime de exceção à sua medida o fizeram.

advoga-se a noção de capital humano – benefícios da educação (capital) para a vida profissional –, não só por parte dos capitalistas, mas também entre jornalistas e políticos de esquerda e de direita. Na base da suposta “crise” da escola estão enormes contradições estruturais, causadas pela abertura a novos públicos: desaparece a “paz podre” do elitismo.

Na década de 80, o Estado Regulador procede à regulação das normas fundamentais e à manutenção dos equipamentos sociais básicos, devendo a escola satisfazer as necessidades do mercado e dos jovens das classes trabalhadoras e das classes médias se posicionarem mais favoravelmente no mundo de trabalho. Amplia-se a escolaridade obrigatória e reorganiza-se a escola através de projetos, contratos, parcerias e colaboração com o meio. A questão primordial prende-se com a própria definição de eficácia e de qualidade da escola, bem com a identificação dos problemas a ser resolvidos. “Qual o critério de qualidade? Passar de ano? Ter boas notas? Memorizar sem ter compreendido? Entender a vida, o relacionamento com os outros e consigo mesmo?” (Charlot, 2006, p. 131).

Assim, conclui este autor, “falar da desigualdade na escola sem ter em conta a desigualdade social face à escola é usar lógicas de eficácia e qualidade que ocultam lógicas neoliberais.” Mais do que a globalização, identifica-se o neoliberalismo, da década de 80 em diante, em grande avanço na educação, cujas consequências insidiosas conduzem à desvalorização da escola pública. São exemplos disso, nos EUA, da política dos “vouchers” estatais e de empresas de “management” de escolas públicas, visando aparentemente, uma maior eficácia.¹⁹ Há, nos países desenvolvidos um verdadeiro mercado da educação em crescimento, cujo potencial as grandes marcas apreciam. “Em plena neutralidade pedagógica”, conforme ironiza Charlot (2007, p. 133), infiltram-se nas nossas escolas (via Educação para a Saúde) as grandes marcas, como a Danone e a Nestlé, diríamos, anunciando “ações saudáveis” que culminam com a oferta dos seus produtos aos mais novos consumidores.

¹⁹ Note-se a tendência para atribuir à gestão privada, sobretudo nos EUA, estabelecimentos para jovens “cadastrados” e, inclusivamente, estabelecimentos prisionais, como já se fizera no século XVIII em Inglaterra. Em Portugal, observa-se a tendência para a privatização de serviços tradicionalmente públicos, como a educação, a saúde, a energia, os transportes e até se fala na privatização do abastecimento de água.

Se concebermos que este não é, necessariamente, o melhor dos mundos, e que há mundos alternativos possíveis, poder-se-á procurar conceber outros *valores para* a escola pública. Charlot denuncia a existência de uma contradição entre “os novos horizontes antropológicos e técnicos da educação” e a forma como esta se concretiza, vendo como subjacente “à contradição social” uma contradição histórica: se, por um lado, o mundo global trata o conhecimento com mero valor mercantil, por outro, a plena integração não se atinge sem uma instrução responsável e criativa. Talvez resida aí a chave e o eixo do devir histórico. (Charlot, 2007, pp. 135-136). Se a escola pode ser instrumentalizada e mercantilizada por uns, ela também possui as armas da sua própria libertação, que poderão ser utilizadas por outros: o estudo, o saber crítico, construtivo e ativo têm o potencial de fazer dos fracos mais fortes, porque capazes de retirar à opressão a sua arma mais poderosa: a ignorância.

A regulação transnacional é o conjunto de discursos normativos e técnicos, conjugados com outros instrumentos, que resultam de fóruns internacionais do domínio da educação. Os decisores políticos nacionais apropriam-se do produto de tais fóruns para chancelar as suas decisões educativas. Este processo decorre da influência exercida por parte dos países centrais sobre os periféricos ou semiperiféricos, no presente quadro político e económico globalizado. Estruturas comuns como a União Europeia (UE) exercem o mesmo tipo de controlo indirecto, pela natureza das relações jurídicas e financeiras estabelecidas. Dá-se o designado “efeito de contaminação”, devido à influência exercida pela OCDE, pela UNESCO ou pela própria UE, entre outros organismos internacionais, cujas propostas são introduzidas no contexto nacional como uma espécie de “pensos rápidos” para as suas “maleitas” educacionais ou como forma de validar as suas reformas. Este “empréstimo de políticas educativas” (“educational policy borrowing”) serve para justificar valores e ideologias e, convenientemente, alijar eventuais responsabilidades pelos fracassos das reformas (Barroso, 2006, pp. 44-47).

A regulação nacional, por seu lado, define-se pelo modo como as autoridades públicas gerem o sistema educativo, recorrendo a constrangimentos diversos. Baseada na autoridade do Estado, forma-se uma aliança entre este e os profissionais (professores). “O colapso deste regime burocrático-profissional constitui uma das expressões mais visíveis da crise do Estado Providência” (Barroso, 2006, pp. 52-53). Instala-se, pois, o conceito de “quase-mercado”, exemplo paradigmático do carácter híbrido das políticas

adoptadas na fase de expansão neoliberal. Em Portugal, coexistem dois movimentos aparentemente contraditórios com função complementar, sendo o primeiro fonte de legitimação do segundo: a emergência de um discurso político que privilegia a regulação pelo mercado, mas também a manutenção de práticas centralizadoras e burocráticas por parte da administração. Na actual situação, verifica-se uma degeneração da regulação interna causada pela “regulação transnacional”, por alterações internas e devido a novos modos de regulação.

Neste contexto, surge o hibridismo de lógicas reguladoras, que se manifesta tanto nas relações estabelecidas entre países, como na inter-relação dos processos de globalização e regionalização, quer ainda na utilização, no mesmo país, de modos de regulação oriundos de modelos distintos, especialmente nas dicotomias regulação pelo Estado e regulação pelo mercado. A “microrregulação local” define-se, pois, como “um complexo jogo de estratégias, negociações e acções (...) através do qual se procede ao reajustamento de normas, injunções e constrangimentos da regulação nacional” (Barroso, 2006, p. 56). É um processo de coordenação da ação dos atores no terreno que resulta do confronto, da interação, negociação ou compromisso transversal de diferentes interesses. Tem os seus pólos de influência nos serviços de administração desconcentrada ou descentralizada, nas escolas, nos grupos de interesse, entre outros. Aplica-se, pois, a “metáfora da rede” baseada na multiplicidade de conexões, com o designado “efeito “mosaico” no sistema. Tais processos agudizam

“...a tensão existente entre princípios de justiça, de equidade e democracia e o imperativo de garantir a diversidade de meios e processos ajustados (...) à satisfação das necessidades educativas específicas dos alunos individualmente ou enquanto membros de diversos grupos de pertença” (Barroso, 2006, p. 58).

Torna-se, então, necessária a metarregulação, forma de equilíbrio das forças em presença, através de um complexo e multinivelado sistema de coordenações. Notando o carácter redutor da dicotomia Estado-Mercado, pois “não é possível combater as ‘falhas’ do estado com o reforço do mercado, nem as ‘falhas’ do mercado com o reforço do estado, conclui-se que o problema não é de ‘mais’ ou ‘menos’ Estado, mas de ‘outro’ Estado. A questão não é saber como o Estado pode exercer melhor o seu poder, mas sim que poder deve exercer – onde, quando, como e com que finalidades (Barroso, 2006, pp. 59-64).

O “governo dos números” contém um duplo sentido: a predominância dos números para governar uma nação ou uma organização contém em si o perigo de passar a ser governado por eles. Esta ambiguidade, ao atingir a tutela, também abala as escolas. Com o objectivo de analisar o modo como o PISA (*Programme for International Student Assessment*) intervém na tomada de decisão política do XVII Governo Constitucional, Afonso e Costa (2009) discutem o papel do Estado regulador, numa rede mais ampla de relações públicas – a “nova governança” –, que consiste na negociação com outros agentes não estatais. Esta nova relação entre governantes e governados é revelada por instrumentos como o PISA. Analisado como instrumento de regulação supranacional, mediador da relação entre o conhecimento e a política, possibilita uma leitura dos fenómenos de multirregulação e de governar pelos instrumentos.

Neste processo, observa-se o apetite dos decisores políticos pelos estudos internacionais, pelos indicadores de desempenho e pelas boas práticas, via comparação internacional, para melhorar a qualidade do ensino, aumentar a eficácia e prestar contas publicamente, avaliar a eficiência dos sistemas educativos e repensar políticas futuras. Os estudos estatísticos funcionam modelarmente, numa dimensão simbólica que confere mais credibilidade e possibilita aos governantes a legitimação das suas decisões. Abundam exemplos concretos deste “governing by numbers”, pois “a legitimidade técnica do PISA permite criar “uma estrutura informal, adicional de autoridade e soberania para além do Estado”. (Afonso e Costa, 2009, p. 57) Nacionaliza-se o instrumento, que surge convertido à imagem e semelhança do poder político vigente.

Subterraneamente, os discursos legitimados pelo PISA ocultam dimensões e valores presentes nos dados do instrumento, de acordo com a agenda política de quem o usa. O discurso público sobre educação recorre a exemplos de como se pretendeu agir para “melhoria da qualidade” do serviço educativo prestado, como é o caso da revitalização do parque escolar e o PTE. Existe, pois,

(...) a relação que ocorre entre uma acção repolitizada do instrumento e, uma outra, de despolitização da acção pública; o conhecimento técnico, sustentando a política educativa, permite substituir o debate mais ideológico, dando lugar à criação de processos de decisão política baseados em informação técnica (Afonso e Costa, 2009, p.61).

Liga-se esta questão com o tema da autonomia, pois, como afirma Licínio Lima, “o problema reside no carácter retórico e instrumental da autonomia aparentemente concedida às escolas, uma ‘autonomia’ principalmente técnica, de execução e não de decisão” (Lima L. C., 2004, p. 19). Este autor assinala como se reconverte tal princípio na lógica empresarial dos “contratos de gestão”, na “gestão por resultados” de cariz gerencialista, preconizada pelos defensores da “administração empresarial” e da “nova gestão pública”. Acrescenta ainda que “tais possibilidades vêm sendo insinuadas discursivamente de forma crescente”, nos discursos políticos sobre educação, tanto por parte de governos sociais-democratas, como por parte de governos socialistas. (Lima L. C., 2004, p. 20). Este processo concorre para o que chamou de

(...) uma espécie de taylorismo informático com base nos processos de recentralização e controlo assentes na recolha automática e normalizada de informação sobre cada escola e para mecanismos de tipo gestão online, ainda quando estes sistemas de informação sejam justificados através de argumentos de desburocratização” (Lima: 200, p.25).

Por exemplo, quando se afirma, em particular no contexto do discurso sobre modernização da educação, que o objectivo das Tecnologias de Informação é “desburocratizar”, o termo significa, efectivamente, “controlar” ou “acelerar o controlo”. As práticas burocráticas e controladoras são transferidas para formatos eletrónicos, conducentes, desde que não haja percalços técnicos, a uma aceleração dos procedimentos e, em última instância, à redução da ação dos órgãos directivos. O/a diretor/a tende a ser, cada vez mais, um/a gestor/a de plataformas eletrónicas.

1.4. Do território da educação à educação do território

A territorialização é um fenómeno essencialmente político e implica um conjunto de opções que têm por pano de fundo um conflito de legitimidades entre o Estado e a Sociedade, entre o público e o privado, entre o interesse comum e os interesses individuais, entre o Central e o Local (Barroso J. , 2005, p. 140).

As boas soluções nunca são necessariamente boas para todos, independentemente das circunstâncias e dos contextos, e raramente são aquelas que, desenhadas nos gabinetes que pensam, se arrogam o estatuto de decisões óptimas e de generalização universal, à prova de qualquer intervenção dos actores considerados periféricos e condenados à condição de meros executantes, mesmo assim devidamente vigiados (Lima L. C., 2011, p. 100).

As valências polissémicas das expressões que intitulam esta secção, particularmente no duplo sentido de “território da educação”, enquanto espaço geográfico e arena política, económica e social, e “educação do território”, ou o que se promete e concretiza (ou *não se concretiza após a promessa*) em matéria de educação *no e pelo* território, permitir-nos-á aprofundar a reflexão sobre o processo pendular da educação e a agregação escolar. Não obstante a ligação habitualmente construída entre a criação de redes de escolas e a “territorialização de políticas educativas”, a ambiguidade deste conceito, bem como a agregação imposta pela tutela sem auscultação prévia das escolas envolvidas nem dos respetivos parceiros, incluindo os municípios (conforme se poderá ler no Capítulo 5 deste trabalho), tenderam a transformar, nos últimos anos, o território da educação e a educação do território numa espécie de campo minado do qual poucos intervenientes saíram ilesos.

De entre eles, os que mais provavelmente tenderão a sofrer as consequências diretas de tais ações políticas serão as crianças, jovens, e até os adultos a quem se destinaria a ação educativa fruto do processo de territorialização de políticas educativas. Segundo Barroso (2005), as suas “grandes finalidades” seriam a contextualização e localização das políticas e da ação educativa, “contrapondo à homogeneidade das normas e dos processos a heterogeneidade das formas e das situações”, a conciliação de interesses públicos e privados, buscando o “bem comum” do serviço educativo, por um lado, e a “satisfação de interesses próprios dos alunos e suas famílias”, por outro, a substituição de “uma lógica de submissão” pela da “implicação”, no que respeita à ação dos intervenientes no processo de definição e execução das políticas educativas, bem como

a superação de “uma relação de autoridade baseada no controlo ‘vertical’, monopolista e hierárquico do Estado, para uma relação negociada e contratual, baseada na desmultiplicação e ‘horizontalização’ dos controlos (centrais e locais) ” (p. 141). Trata-se, efetivamente, de uma apreciável ênfase na necessidade de uma relação simbiótica autossustentável em detrimento da voragem corruptiva e parasítica dos jogos de poder.

Ainda que continue a haver, louvavelmente, defensores de um projeto educativo local, integrador dos projetos educativos de agrupamentos e de escolas ainda não agrupadas num contexto mais vasto, na arquitetura de um dado território educativo, o campo minado da “educação do território” dificultará, em larga medida, tal tarefa. Não é por acaso que, desde a publicação do relatório de 1973 da UNESCO, coordenado por Edgar Faure, cujo pressuposto primordial se centrava no conceito de Cidade Educativa/Educadora, e apesar da adesão de diversos países e cidades aos princípios daí decorrentes, mas que, na prática nem sempre corresponderiam às respetivas Cartas, muito longe se estará, em Portugal de atingir tais objetivos, na maioria dos municípios/cidades educadoras. Daí que a ênfase dos escritos sobre esta matéria ainda recaia, sobremaneira, *no que é preciso fazer*. Continua a referir-se que urge pensar a “educação do território” e o “território da educação” como duas faces da mesma moeda – indissociáveis e sem uma das quais a unidade perderia valor. Ainda se escreve sobre

[a] necessidade de repensar a organização da educação não só como forma de responder à aceleração do conhecimento e da tecnologia como também de proporcionar uma formação mais condizente com um desenvolvimento que garanta maior capacidade de acção sobre as características de cada território e melhor qualidade de vida para as pessoas da comunidade que nele vive [e] que é conveniente olhar para o território e a comunidade municipal como entidades vivas que necessitam de ser estimuladas, mobilizadas. Para tal, devem ser chamadas a participar num projeto de desenvolvimento que olhe às suas particularidades e que lhes garanta trocas equilibradas [entendendo-se o] território como possibilidade de espaço educativo, ou melhor, como meio envolvente, agente e conteúdo da educação, ainda que essa qualidade da acção dependa da clareza da interpelação e da qualidade da acção dos atores que com ele interagem (Alcoforado & Ferreira, 2011, pp. 27-28).

Ora, muito se distou da “clareza da interpelação e da qualidade da ação dos atores” nos processos de agregação aqui estudados. Houve, inclusivamente, providências cautelares acionadas pela autarquia que não colheram frutos, conforme se pode ler no Capítulo 5: “era para fazer, era para fazer”, desabafa uma das entrevistadas (DIR-B).

Assim se comprova que o Estado continua a ver na autarquia um papel mais instrumental do que educador: construção, manutenção e apetrechamento de edifícios da EPE e do 1º ciclo, contratação de pessoal não docente, transportes escolares e uma ou outra participação extracurricular avulsa. Caberá aos municípios a dura tarefa de se impor como agentes educativos de pleno direito, para que, no sentido atribuído por Faure, a educação seja do território e o território seja da educação. Com a reestruturação/agregação de freguesias, dependendo das eleições autárquicas (e também das legislativas), perante o quadro de endividamento municipal e nacional, embora muito se possa atingir sem custos acrescidos (a ideia de que é preciso despender fortunas para melhorar os serviços prestados é falaciosa), haja gente de *boa vontade* que tenha *bondade* política para o conseguir.

A lógica associativa poderia ser uma alternativa. Não nos esqueçamos de que as escolas, enquanto arenas sociais, políticas e culturais, cuja construção se mobiliza ao longo de muito tempo, tendem, de uma forma ou de outra, a sobreviver à transitoriedade de ações de excessivo voluntarismo.²⁰ Como alternativa simbiótica mais sustentável, “as lógicas associativas interescolas [e os] respectivos processos de constituição e coordenação” (Lima L. C., 2011, p. 101), poderiam ter já dado os seus frutos no contexto da educação do território. De investigação académica diversa, monografias e estudos de caso sobre a reforma educativa e da contribuição do PRODEP (publicados pelo Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação), bem como estudos e relatórios encomendados pelo ME a equipas independentes (*idem*, 101-2), conclui este autor que existe uma tensão entre duas lógicas – “associativa-autonómica” e a “racionalizadora-centralizadora” –, sendo esta última predominante nos estudos empíricos realizados e alvo de duras críticas.

Cita-se o caso da criação de Centros de Formação das Associações de Escolas, fruto do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de novembro), cuja dependência face à administração central sobrepôs “a lógica da tutela (...) a uma possível lógica de autonomia”, consequentemente transformando os Centros de Formação em “órgãos desconcentrados, sob tutela” (Barroso e Canário,

²⁰ Facto que os partidos no poder tendem a esquecer, bem como quem os representa no Ministério da Educação, mas que, como veremos na Parte II, em particular no Capítulo 5, as/os diretoras/es de agrupamentos de escolas não arriscam negligenciar, por bem conhecer a realidade em que vivem e trabalham.

1999, cit. por (Lima L. C., 2011, p. 102). Estes autores denunciam o artificialismo da constituição de tais “associações de escolas”, dependentes da “liderança pessoal dos Diretores”, sendo manifesta a “ausência de associativismo entre as escolas” ou de “espírito associativo entre as escolas”. A este facto não estará alheia a intervenção estatal, cujo propósito fora a criação de centros de formação e não de associações de escolas, nem será negligenciável a endémica ausência de espírito associativo entre as escolas portuguesas, nem tão pouco a ausência de espírito associativo *per se*, em larga parte do território português. Concluem outros autores (Alves *et al.*, 1996, p. 170, cit. por Lima L. C. [2011, p. 101] que a “ausência de uma cultura de cooperação institucional” pouco surpreende dada a tradicional subserviência das escolas ao poder estatal, fortemente centralizado e centralizador.

A lógica racionalizadora-centralizadora não só se manifesta historicamente dominante como também omnipresente, mesmo nos momentos em que, do ponto de vista político e administrativo, se apela a contornos mais associativos, a que porém falta capacidade autónoma nas periferias, inibida pela manutenção e reprodução de uma administração centralizada (Lima L. C., 2011, p. 103).

Por conseguinte, o relacionamento entre docentes de 1º ciclo e do 2º ciclo não se mantém direto, frequente nem permanente, e entre estes e docentes do 3º ciclo e secundário o hiato mais forte se manifesta.

Quanto aos primeiros agrupamentos de escolas, estudos empíricos demonstraram (Fernandes, M. F., 2003, Ferreira, S. 2003, Silva, D., 2004, citados por Lima L. C. 2011, p. 105) que foram os docentes do 1º ciclo os mais avessos à constituição do agrupamento, que os conflitos aumentaram, particularmente devido à “coabitação enxertada” de diferentes níveis de ensino. Sentem a EPE e o 1º ciclo maior perda de poder do que os 2º e 3º ciclos: trata-se da perda de autonomia financeira e pedagógica (fraca voz no Conselho Pedagógico), desempenhando a escola-sede (de 2º e 3º ciclos, habitualmente), as funções da extinta delegação escolar. Queixando-se docentes de EPE e de 1º ciclo que as atividades extracurriculares “vinham de cima”, lamentando que o PE era somente “deles” (DOS OUTROS). Por sua vez, da parte da escola-sede, regista o presidente do Conselho Executivo que teve “que ir apagar uns incêndios aí em algumas escolas por causa de uma coisa tão simples como a escolha do manual (...) Porque

entendemos que o manual devia ser igual em todas as escolas” (Ferreira, S., p. 302).²¹ Poder-nos-íamos questionar, abrindo um breve parêntesis, acerca da bondade da escolha do manual único no agrupamento: a quem serve esta uniformização? Aos alunos das escolas agrupadas, ainda que estes se mostrem demasiado heterogêneos para trabalhar com os mesmos livros escolares, ou a docentes que, se mudarem de escola, não terão o trabalho acrescido de trabalhar com vários?

Conclui Licínio C. Lima “que a sede do agrupamento se está a transformar num verdadeiro escalão de administração desconcentrada (...) estabelecendo novas formas de controlo sobre as escolas, centralizando processos de gestão e uniformizando práticas diversas com ganho pedagógico questionável” (*Id. ibid.*, p. 108). Cita ainda o relatório do CAA (Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de maio) que refere problemas de natureza diversa, a saber:

A [...] identidade geo-educativa da área escolar e os critérios para a sua definição; os regimes administrativos e financeiros; os conflitos de competências nos níveis de administração central, da administração regional e das autarquias; a integração/autonomia dos diferentes núcleos; as relações entre os estabelecimentos da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico (CAA, 1997, p. 61).

Outras dificuldades não são ignoradas no relatório global da primeira fase de criação de agrupamentos, no âmbito do Programa de Avaliação do Processo de Aplicação do Regime de Autonomia: o “desgaste” provocado pelo processo de criação do primeiro RI, de conflitos no próprio processo de homologação por parte das direções regionais, o aviso sobre a controvérsia gerada em torno da tipologia horizontal ou vertical da agregação, a “resistência” ou “incompreensão” por parte de docentes de 1º ciclo, devido à supremacia dos 2º e 3º ciclos, o receio destes ciclos “de perderem privilégios e recursos pela necessidade de terem de os partilhar com outras escolas do 1º ciclo, mais desmunidas”, e incompatibilidades locais, entre outros aspetos (Barroso, 2001, p.18, citado por Lima L. C., 2011, p. 108).

²¹ A redatora do presente estudo não pode ignorar o paralelismo entre estas reclamações e a sua própria experiência recente de agregação: a sua antiga escola-sede, uma EB 2,3, “esvaziou-se” de poder e de poderes após a fusão com a secundária porque esta, precisamente por ser secundária, passou automaticamente a escola sede do novo agrupamento. Veja-se, no Capítulo 5, nos discursos em análise, semelhantes tensões, agora mais fortes entre a secundária e as antigas escolas-sede de agrupamento EB 2,3 – tendo-se, simultaneamente, atenuado as queixas da EPE e do 1º ciclo, por haver perdido a sua autonomia na constituição do ora extinto agrupamento, já há alguns anos.

Então como agora:

... a imposição normativa-burocrática e a lógica racionalizadora (...) são empiricamente confrontadas, no plano da acção organizacional efectiva, com a considerável diversidade de situações, com dificuldades e conflitos, com lógicas de acção local que o legislador central e os textos que produz tendem a ignorar, ou a desprezar. De uma forma ou de outra, as escolas foram efectivamente agrupadas, cumprindo-se os normativos e a acção hierárquica da administração, mesmo quando as realidades e os interesses locais e institucionais tenham sido fortemente deslegitimados, mas acreditando-se que as realidades escolares podem ser mudadas instantaneamente a golpes legislativos, sem originar resistências duráveis, conflitos manifestos ou latentes, infidelidades normativas mais ou menos subtis que, em conjunto, poderão minar ou até vir a contrariar a orientação política original, o espírito e mesmo a letra da lei. (id. ibid., p. 110).

Trata-se de um cenário que hoje reconhecemos nas agregações escolares dos últimos anos e que demonstra quão pouco se aprendeu com os erros do passado. O investimento em dinâmicas associativas, a médio e a longo prazo, não se fez sentir, quer relativamente às escolas, quer relativamente aos municípios onde se integram. A lógica das agregações tendeu a ser mais territorial, mais uma arrumação (ou desarrumação) de blocos (as chamadas unidades de gestão) do que a busca de entendimento dos agentes locais, base de apoio essencial para que se faça a “educação do território”. Servem as autarquias apenas para fins logísticos, numa situação paralela à das escolas como meros executores do Grande Plano da Tutela, em vez de se procurar:

...devolver a direcção das escolas às próprias escolas, reforçar não retoricamente a sua autonomia, apoiando-as nas suas necessidades e responsabilizando-as pelas suas decisões. Compreendendo, enfim, que as categorias oficiais, como é o caso do “agrupamento de escolas”, são sujeitas a processos de recontextualização, e de erosão, confrontando-se com categorias alternativas que emergem da experiência social dos atores e dos quotidianos escolares. (id. ibid., p. 110).

Contrariamente ao que ditaria a experiência do passado, mantém-se a perspectiva de agrupar escolas pela sua afinidade concelhia, olvidando a especificidade dos casos; agrupa-se por uma questão meramente geográfica ou numérica e, sob a lógica da “racionalização de recursos” (o que quer que esta expressão signifique), quanto maior o agrupamento, melhor.

1.5. “Mega-agrupamentos”: “too big to fail” ou uma receita para o desastre?²²

Obsoleta, [a escola] padece de um défice de sentido para os que nela trabalham (...) e é marcada, ainda, por um défice de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão social relativa)... É desejável agir estrategicamente, no presente, para que o futuro possa ser o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino (Canário, 2005, p. 87).

A escola, seja ela vista como “uma forma”, “uma organização” ou “uma instituição”, resiste às tentativas de definição. Enquanto “forma”, é “nova maneira de conceber a aprendizagem”; enquanto “organização” estuda-se a “transição de modos de ensino individualizados (um mestre e um aluno) para modos de ensino em simultâneo (um mestre e uma classe)” e, enquanto “instituição”, torna-se “fábrica de cidadãos, papel central na integração social, na perspectiva durkheimiana de prevenir a anomia, e preparar a inserção na divisão social do trabalho” (Canário, 2005, p. 62). Segundo este autor,

A ausência de distinção analítica entre estas três dimensões tende a confundir o debate, pela contraposição de críticas ou argumentos que não situam a discussão ao mesmo nível para todos os interlocutores, nem permitem uma abordagem compreensiva da globalidade. As dimensões pedagógica, organizacional e institucional, faces diversas de uma mesma realidade, remetem para campos de análise e de debate que podem e devem ser distinguidos (idem, p. 63).

Da escola do “tempo das certezas” (entre a Revolução Francesa e o fim da Primeira Grande Guerra), à escola do “tempo das promessas” (posteriormente à Segunda Grande Guerra, 1945-1975), à escola do “tempo das incertezas” (último quartel do século XX), encontramos hoje numa encruzilhada: tudo parece possível com o tremendo salto tecnológico e científico das últimas décadas, mas a “pilhagem global” denunciada por Giddens (2000, p. 26, cit. por Canário, 2005, p. 84) é mais vasta do que nunca. A iníqua

²² *Too Big to Fail (Demasiado Grande para Falhar)* consiste na crença errónea de que as organizações gigantescas, precisamente devido à sua monstruosa dimensão e ao seu impacto na economia, deveriam ser protegidas pelo Estado contra eventuais falências. Foi o que sucedeu no caso de alguns bancos (em Portugal e em outros países da UE resgatados pelas finanças públicas) Também é o título do livro escrito por um reputado jornalista do *New York Times*, Andrew Sorokin – *Too Big to Fail: The Inside Story of How Wall Street and Washington Fought to Save the Financial System and Themselves*, 2009, adaptado ao cinema televisivo (Hanson, 2011). Retrata os bastidores do colapso financeiro de 2008, originado nos Estados Unidos da América, mas cujas reverberações mundiais ainda hoje se fazem sentir.

desigualdade social repercute-se fortemente na escola. As “certezas” e “promessas” de outrora, certezas de construção social e política homogeneizada e promessas de um futuro melhor, deram lugar a um devir lugubrememente incerto, com a chamada “desvalorização dos diplomas”. Evitam-se as más escolas, não por acaso em zonas pobres e periféricas. “Para alguns, a escola já não é uma instituição e, quer a organização escolar, quer a forma escolar, aparecem feridas de uma irreversível obsolescência.” (Canário, 2005, p. 86).²³

Cabe-nos abrir um parêntesis acerca da expressão “desvalorização de diplomas”: ao significar a falta de empregabilidade dos diplomas obtidos, redundando na falácia de que o valor da escola se esgota na sua função utilitária, a que permite arranjar um emprego; porém, se entendermos o valor da escola como sinónimo de aprendizagem, subjacente à vontade e ao potencial de cada um/a, que, por sua vez, conduzirá à transformação pessoal, esse valor nunca se perderá. Acreditar na desvalorização dos diplomas, além de conceber a escola apenas como fábrica de diplomas e trampolim para um posto de trabalho, implica desacreditá-la, destituindo-a da sua função mais nobre e enriquecedora – a de ensinar a distinguir o bem do mal e o certo do errado. Estas distinções é que nos tornam mais humanos e menos sós num mundo que tende a ser cada vez mais desumanizado.²⁴ Tais distinções pertencem à escola que nos ensina a riqueza semântica das palavras, como no poema de Morgan na abertura deste capítulo: “whales, whales, you fool”. A força utilitária dos “gadgets” da sociedade da informação, hoje bastante maior do que no ano de 1977 (ano em que “School’s Out” foi escrito), não deveria substituir o poder de jogar com as formas e os sentidos das palavras – um poder muito humano sobre a palavra oral e escrita –, mas, sobretudo, da própria escola.

²³ Perante a nova legislação sobre matrículas, cujo “objetivo [é] desenvolver progressivamente a liberdade de escolha, por parte das famílias, do projeto educativo e da escola”, lê-se no Despacho do MEC n.º 5048-B/2013, de 12 de abril, impõe-se-nos uma interrogação: qual o significado de “escolha”? São os pais que escolhem a escola ou a escola que vai poder escolher os alunos?

²⁴ Como numa aula medieval cujo relato sobreviveu do século X aos nossos dias: os alunos pedem ao mestre três coisas muito simples: primeiro, que lhes ensine latim incorrupto (por oposição ao “latim vulgar”, falado pelo povo); segundo, que essa aprendizagem discorra numa linguagem que lhes seja acessível (apropriada à faixa etária e ao seu grau de conhecimento da língua); e, em terceiro lugar, mas talvez o mais importante, que os ensine a distinguir o bem do mal, o certo do errado. Neste texto de cerca do ano mil, temos a descrição do essencial a ser feito na/pela escola. Tudo o resto de pouco ou nada vale sem esta aprendizagem elementar para a pessoa humana (Aelfric [c. 1000], 2004).

Todavia, ao embarcar na lógica utilitária, a escola tendeu a caracterizar-se por um défice de sentido “comum a professores e a alunos, prisioneiros, ambos e em conjunto, dos mesmos problemas e dos mesmos constrangimentos” (Canário, 2005, p. 87). Observa-se o caos da sala de aula, que reconhecemos²⁵, significando uma “forte homologia entre a experiência [de sofrimento] dos professores e a dos alunos” (Dubet, 2002, p. 165, cit. por Canário, 2005, p.87). Sugere Canário que, se da escola se fez a “transformação das crianças e dos jovens em alunos”, construir (leia-se, definir) a escola do futuro suporá “a adopção do procedimento inverso: transformar os alunos em pessoas.” (Canário, 2005, p. 88). Não poderíamos estar mais de acordo. No entanto, a agregação escolar, ao criar estas mega-organizações que, supostamente, deveriam ganhar sustentabilidade devido à sua dimensão, tendem a perder de vista (até literalmente, dada a sua extensão geográfica) o cariz humanista e humanizador da escola. A figura do/a diretor/a, dantes presente nas antigas escolas sede, extintas enquanto tais após a fusão, distancia-se do seu público mais relevante – as crianças e jovens a quem serve. Como veremos na Parte II deste estudo, essa ausência chegou a ter consequências dramáticas em determinadas escolas de 2º e 3º ciclos que ficaram sem coordenador/ a de estabelecimento (é o caso de estabelecimentos com um número inferior a 250 alunos), ou a sua presença tivesse sido insuficiente. A crença na expressão “too big to fail”, ironicamente, não salvou mega-organizações, como o Lehman Brothers ou grandes seguradoras americanas, que se julgavam protegidas da bancarrota, devido à sua enorme dimensão e importância para a economia; acabaram por soçobrar quando a bolha explodiu. Não cremos, pois, que o mero aglomerado de escolas as salve do que quer que seja; como veremos na Parte II, o receio de que a escola retroceda é claramente exposto no discurso de dirigentes escolares dos “mega-agrupamentos” em análise, com sério prejuízo para o público escolar, quando há o perigo da escola se

²⁵ O humorista não estará a exagerar assim tanto ao afirmar: “Neste momento, é óbvio para todos que a culpa do estado a que chegou o ensino é (sem querer apontar o dedo a ninguém) dos professores (...). Os alunos estão lá contrariados, por isso não contam. O Ministério muda quase todos os anos, por isso conta ainda menos. Os únicos que se mantêm tempo suficiente no sistema são os professores (...). É evidente que a culpa é deles [e] estamos a falar de pessoas que escolheram uma profissão em que ganham mal, não sabem onde vão ser colocados no ano seguinte e arriscam-se a levar um banana de um aluno ou de qualquer um dos seus familiares (...) ser professor, hoje, não é uma vocação; é uma perversão. Antigamente, havia escolas C+S; hoje, caminhamos para o modelo de escola S/M. (Ricardo Araújo Pereira, 2005, p. 241-242). Veja-se, por exemplo, a estatística do MEC sobre violência em meio escolar, publicada no *Expresso*, a 06.04.2012, pág. 17.

transformar numa “fábrica de aulas”, nas palavras de uma das diretoras entrevistadas (DIR-B).

Nas tentativas de transformação das pessoas em alunos predominariam imagens da escola como “empresa” e “burocracia”. No processo inverso de transformação de alunos em pessoas teríamos a predominância de imagens da escola como “democracia”, “arena política”, “anarquia” e “cultura” (Costa, 1996). Confluem, na organização escolar, estas seis imagens – com menor ou maior ênfase para cada uma delas, segundo a perspectiva de análise –, baseadas em modelos mais formais, burocráticos, colegiais, políticos, subjetivos ou culturais, respetivamente. É aqui que se cruzam as teorias da gestão empresarial com o estudo da escola enquanto organização. Trata-se de uma tendência que se vem acentuando a partir das décadas de oitenta e noventa (veja-se, por exemplo, Nóvoa, 1995; Costa, 1996; Barroso, 2005; Whitaker, 1999). Retomando Whitaker, porque “a sobrevivência e desenvolvimento num mundo em rápida mutação depende mais da simultaneidade do que da exclusão”, o estudo da escola enquanto organização deve abraçar, sem preconceitos, outras áreas da experiência e do saber, se da sua integração adaptada provierem contributos importantes para a gestão da vida escolar.

A questão que se coloca é saber se a tendência de criar “mega-agrupamentos”, supostamente demasiado grandes para falhar, não terá o resultado inverso ao esperado, como aconteceu nas estrondosas falências corporativas. Poderão falhar no sentido em que, precisamente devido à sua monstruosa e acéfala dimensão, constituem um exemplo paradigmático das consequências da irrefletida transposição de modelos empresariais para o mundo das organizações escolares. Se já há quem veja com estranheza o mundo empresarial e a forma como domina toda a nossa vida, mais estranho será ver a dramática inserção da escola no estranho mundo das organizações empresariais.

CHICKEN LITTLE VAI LONGE DE MAIS

(no estranho mundo das organizações)

Chicken Little leu jornais a mais. Ouviu rádio a mais. E viu televisão a mais. Um dia passou-se. Qual foi a gota de água? É difícil dizê-lo. Mas o que quer que fosse não devia tê-lo posto naquela histeria. Muita gente não leva a sério tais coisas pois o queixume não é atrativo. Mas, enfim, não é o caso de Chicken Little, que sempre teve “pavio curto”. Lançou-se pela rua abaixo, piando com todos os pulmões. O céu está a cair! piava.

Oh minha Nossa Senhora, disse Henny Penny, que estava a carregar a mercearia na sua supercarrinha de-tração-a-quatro-rodas. Chicken Little, isto é um lugar público. Não faça tão triste figura.

Mas o céu está a cair! disse Chicken Little. Estou a soar o alarme.

Soaste o mesmíssimo alarme no ano passado, disse Henny Penny, e o céu continua lá. Da última vez que olhei ainda lá estava, acrescentou ela cheia de ironia.

“O céu está a cair” é uma metáfora, disse Chicken Little angustiado. É verdade que o céu está a cair, mas a queda do céu representa todo o tipo de coisas também em queda. Em queda livre e aos bocados. Acorda!!!

Vai para casa, bebe uma cerveja, faz meditação, disse Henny Penny. Faz qualquer coisa. Amanhã estarás melhor.

Mas veio o dia seguinte e Chicken Little não se sentiu nada melhor. Foi ter com o seu velho amigo Turkey Lurkey, que dava aulas numa instituição de superior saber.

O céu está a cair, disse Chicken Little.

É uma análise, disse Turkey Lurkey. Mas há dados que mostram que o céu não está a cair. É a terra que está a subir. A subida da terra está simplesmente a deslocar o céu. Deve-se a causas geocíclicas naturais e não é o resultado da atividade humana, portanto não há nada que possamos fazer.

Não vejo que faça alguma diferença se é a terra que sobe ou o céu que cai disse Chicken Little, quando o resultado final em qualquer caso será um céu a menos. Essa é uma visão simplória, disse Turkey Lurkey, num tom de ofensiva condescendência.

Chicken Little bateu com a porta do escritório de Turkey Lurkey, fazendo o painel de cortiça de Turkey Lurkey decorado com sugestivos “cartoons” de jornais espatifar-se no chão. Depois foi ter com Goosey Loosey, seu antigo colega de quarto, que era agora editor de um grande jornal.

O céu está a cair, disse Chicken Little. É teu dever escrever um editorial sobre isso!

Se dissesse “A bolsa de valores está a cair,” isso já seria notícia, disse Goosey Loosey. Tendo em conta que o céu está a cair aos bocados. Não que estejamos desatentos, mas os especialistas investigam o assunto. Eles terão um remédio daqui a nada. Entretanto, não há necessidade de espalhar o pânico.

Chicken Little foi-se embora, desconsolado. Refugiou-se num bar. Bebeu uns copos.

A afogar as mágoas? disse o “barman”, Skunky Punky de nome.

O céu está a cair, disse Chicken Little.

Todos dizem o mesmo, disse Skunky Punky. A cabra não te está a tratar bem? Arranja outra franga. É a minha opinião. Ou então vai jogar golfe. Liberta as energias. Faz-te bem.

Os campos de golfe têm químicos tóxicos que te causam cancro nas gónadas, disse Chicken Little.

Que raio de conversa de “abraçador-de-árvores” é essa? disse Skunky Punky, farto do emprego e com vontade de dar uns murros valentes.

Peço desculpa, disse Ducky Lucky, que tinha estado a deitar o ouvido. Não pude deixar de ouvir. Sou o presidente de um “lobby” que se dedica a resolver precisamente as mesmas deficiências celestes que parecem estar a perturbá-lo. Não é algo que consiga resolver sozinho. Juntos podemos fazer a diferença! Tem o livro de cheques consigo?

Chicken Little rejeitou tal proposta. Formou um grupo seu chamado OCEAC – um acrónimo para O Céu Está A Cair, como, no início, tinha que cautelosamente explicar aos jornalistas. Lançou uma página “Web”. Rapidamente passou a ter uma matilha de discípulos.

Eram maioritariamente uns sem-eira-nem-beira, mas que importa? Faziam piquetes a encontros políticos. Boqueavam estradas. Perturbavam cimeiras. Empunhavam cartazes gigantes: Queremos O Céu De Volta! Céu Meu, Céu Adeus, Meu Deus! O Céu É O Limite!

Isto está a ficar sério, disse Hoggy Groggy, que era presidente de uma grande empresa de construção que vendia propriedades no céu para reformados. Mas o próprio vivia num “bunker” para se proteger dos enormes pedaços de céu que estavam a cair nos sítios mais imprevisíveis e a intervalos totalmente arbitrários. Chamou Foxy Loxy. Foxy Loxy move-se no mundo das sombras. Fazia coisas feias por um dado preço, e era devoto da responsabilidade zero. Um gajo tem que pôr comida na mesa, era o seu lema. Não que ele se preocupasse muito com mesas. Não era dessas finezas. O tal Chicken como-se-chama o gajo está a fazer massa, disse Hoggy Groggy a Foxy Loxy. Está-me a dar uma grande dor de cabeça. Ele é contra o progresso. Devias limpar-lhe o sebo.

Eu como gajos desses ao pequeno-almoço, disse Foxy Loxy. É o melhor método. Não há confusão, talvez sobrem algumas penas, e eles nunca encontrarão o corpo.

O céu é o limite, disse Hoggy Groggy.

E assim foi.

In Margaret Atwood, *The Tent* (2006). Trad. Eduarda Carvalho

N. da T.: Atente-se à simbologia dos nomes próprios: Chicken Little (um pinto, personagem de um conto infantil que causa provoca o pânico ao gritar “o céu está a cair!”); Henny Penny (galinha+tostões); Turkey Lurkey (perú+espreitador); Gosey Loosey (ganso+negligente); Skunky Punky (doninha+vagabunda); Ducky Lucky (pato+sortudo), Hoggy Groggy (porco+embriagado) e Foxy Loxy (raposa+mafiosa).

2. O Caso dos “Mega-Agrupamentos” no Estranho Mundo das Organizações

People join organizations with unconscious needs and expectations. All of us have tendencies for mirroring, alterego, and persecutory relationships. The Hobbesian climate of many organizations, however, may promote such propensities. Members of organizations with unstable organizational identities feel fragmented and split apart by the perceived absence of organizational continuity and meaningful work²⁶ (Diamond, 1993, p. 230).

No job is more vital to our society than that of the manager. It is the manager who determines whether our social institutions serve us well or whether they squander our talents and resources (Mintzberg, 1989, p. 24).

In some sense, the twentieth century might be characterized as the age of management. Certainly the more economically developed world has become enamored with the management process over the course of this century (Mintzberg, 1989, pp. 1 e 5).

Chicken Little, angustiado, responde a Henny Penny que, se “o céu está a cair” *literalmente*, tal expressão é também uma metáfora “para todo o tipo de coisas” em queda livre no mundo. Esta apropriação satírica do imaginário infantil americano produz um duplo efeito crítico sobre os tipos sociais personificados pelos animais a quem Chicken Little se dirige e do “estranho mundo de organizações”²⁷ que representam. O comércio, a educação e a investigação, os meios de comunicação, o lazer, os grupos de pressão (“lobbies”), a construção civil e, por que não, também a “máfia”, significam, nesta narrativa, a ubiquidade e a onipotência de modelos gigantescos de organização nas sociedades fortemente industrializadas.²⁸

²⁶ Diz o autor que a “reparação” dos desajustes organizacionais será conseguida por via de uma “Rousseauin therapeutic community (Glass, 1989), capable of public grieving and acknowledgement of regressive proclivity under stress.” Sendo certo que as metáforas do “perpétuo estado de guerra” apenas travado pela lei (Hobbes, [1651] 1997) e do “contrato social” de Rousseau (Rousseau, 1977) se aplicam, também convém lembrar alguém que se situa cronologicamente (e não somente) no espaço intermédio: John Locke e a sua crença em dois aspectos fundamentais para a coesão e a harmonia sociais: a Lei (nos dois sentidos, *jure divino* e *jure humano*) e a Educação. Ver, por exemplo, *Essays on the Law of Nature* (1663-4), *Two Treatises on Government* (1690) e *Some Thoughts Concerning Education* (1693), (Locke, [1823] 1963.)

²⁷ Expressão de Henry Mintzberg (*Mintzberg on Management. Inside our Strange World of Organizations*, 1989), a que retornaremos mais tarde. Este autor recorre frequentemente à personagem de Chicken Little, sobretudo, para denunciar os arautos da desgraça que com ela pretendem lucrar.

²⁸ “[N]inguém nos Estados Unidos – ou noutra país qualquer – começou a falar de “organizações” senão depois da Segunda Guerra Mundial. O termo, na sua atual aceção, nem sequer consta da edição de 1950 do *The Concise Oxford Dictionary*. Foi o aparecimento da gestão, depois da Segunda Guerra Mundial,

As imagens organizacionais formam-se, frequentemente, a partir de metáforas: as organizações são máquinas, são organismos, são cérebros, são culturas, são sistemas políticos, são prisões psíquicas, são fluxo e transformação, são instrumentos de dominação, enfim, são “muitas coisas ou mesmo tempo” (Morgan G. , [1995] 2007). Todavia, e não obstante a utilidade de tais metáforas, proporemos ainda um outro *tropo* analítico que, para o entendimento da escola enquanto organização, nos parece importante: a metonímia. Sendo a metáfora, por definição, uma figura de *substituição*, diz que uma coisa é outra, a metonímia é uma figura de *contiguidade* ou de *associação*. Em vez de dizer que “uma coisa é outra”, diz que “uma coisa é parte de outra” e vice-versa. A etimologia grega diz-nos que significa “mudança de nome”.²⁹ Por exemplo, quando se fala da “macdonaldização da sociedade” ou de “multinacionais como potências mundiais” (Morgan, [1995] 2007, p. 309), a ênfase recai nos efeitos provocados por organizações poderosíssimas. O tropo, ou figura de retórica, é a metonímia. As metáforas de que se servem os teóricos para categorizar as organizações são, em última análise, metonímias: manifestam a relação de contiguidade ou de associação entre a organização (o todo) e os seus membros (a parte) e vice-versa ou, por exemplo, os efeitos que provoca na sociedade e a repercussão das mudanças externas na organização. Assim, discernir o papel e a configuração da escola pública implica, igualmente, este tipo de relação metonímica entre a organização-escola (o todo) e os seus membros (a parte) e vice-versa, ou a reação da escola aos ditames do Ministério da Educação e Ciência com o seu olhar desconfiado e, portanto, controlador sobre as escolas públicas, ou ainda a relação escola-meio e meio-escola.

A partir da Revolução Industrial, com particular incidência sobre o século XX, a gestão marcou os tempos modernos, porque as organizações dominaram as sociedades industrializadas. Se nos tornamos, para o melhor e para o pior, numa sociedade de organizações, convém compreender a “estranha besta coletiva” (a personificação é outro

que nos permitiu encarar a organização como autónoma e distinta das outras instituições da sociedade” (Drucker, 2012, p. 197).

²⁹ Paradoxalmente, a riqueza estilística e semântica deste tropo desvirtua-se quando, numa orwelliana tentativa de mascarar a realidade, se mudam os nomes às coisas para fazer parecer que houve mudança num determinado aspeto, quando, na verdade, o que se pretende é encobrir algo. A título de exemplo, no despacho de organização do ano letivo de 2011-2012, surgem as “atividades de acompanhamento e estudo”, que, na prática, continuariam a ser o antigo Estudo Acompanhado do 3º ciclo do ensino básico (MEC, Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto). A mudança de nome não se prende com o conteúdo da atividade, mas com a atribuição de tempos letivos a docentes. Comprova-o o facto de se ter verificado, em 2012-2013, uma maior redução nessas mesmas horas.

tropo organizacional recorrente), como lhe chamou Mintzberg (1989), que tanto influencia as nossas vidas.³⁰

No momento histórico em que nos encontramos, neste início do século XXI em que várias nações se debatem com uma crise financeira sem precedentes, perante taxas de endividamento público largamente superiores ao Produto Interno Bruto e taxas de endividamento privado muito além da capacidade financeira das organizações e das famílias, foi (e ainda é) determinante o papel das organizações nas nossas vidas, no melhor e no pior dos sentidos. Ora nos sentimos seduzidos, sobretudo em tempos de prosperidade, ora desencantados, em tempos de crise, com o funcionamento das organizações. Delas temos muita dificuldade em escapar, porquanto vivemos numa sociedade estruturada em organizações. Nelas nascemos (já poucos bebés nascem em casa), nelas passamos a melhor parte das nossas vidas a estudar (a infância e a adolescência) e a maior parte dela a trabalhar.³¹ E terminamos os nossos dias numa organização (em bom rigor, passaremos por uma sucessão de organizações: um lar de idosos, um hospital, uma morgue, uma igreja, se for o caso, e um cemitério ou crematório, conforme a opção). Este cenário só se tornará realmente deprimente se, nas organizações onde mais tempo passamos, seja a escola, seja a empresa, ou o hospital, em vez de encontrarmos a dignidade sã e a humana convivência, encontraremos o vazio e a falta de sentido, ou até a crueldade, que nos desumanizam.

No termo organização, ato ou efeito de organizar, pelo étimo latino *orgānu-*, confluem sentidos associados quer ao maquinismo, quer à biologia. Na teoria das organizações, observa-se com frequência esta dupla orientação do termo implícita na gestão da tecnologia e na gestão das pessoas, ambas necessárias à produção de bens ou serviços. Se recuarmos à etimologia grega, encontraremos ainda um terceiro sentido – o de

³⁰ Como, certamente, dedica Mintzberg o seu livro “àqueles que passam as suas vidas públicas a lidar com organizações e as suas vidas privadas a tentar fugir delas”: “Ours has become, for better and for worse, a society of organizations. We are born in organizations and are educated in organizations so that we can later work in organizations. At the same time, organizations supply us and entertain us, they govern us and harass us (sometimes concurrently). Finally, we are buried by organizations [yet] few people really understand these strange collective beasts that so influence our daily lives” (Mintzberg, 1989, pp. 1-2).

³¹ Com a idade da reforma aos sessenta e cinco, a uma mulher, cuja esperança média de vida é de oitenta anos, restar-lhe-ão quinze anos e a um homem, com menos cinco, restar-lhe-ão apenas dez. Obviamente, se não aumentarem a idade da reforma para os 67, como já se vem discutindo.

“instrumento” (*organon*) – que funde os sentidos anteriores. Veja-se a ilustração seguinte:

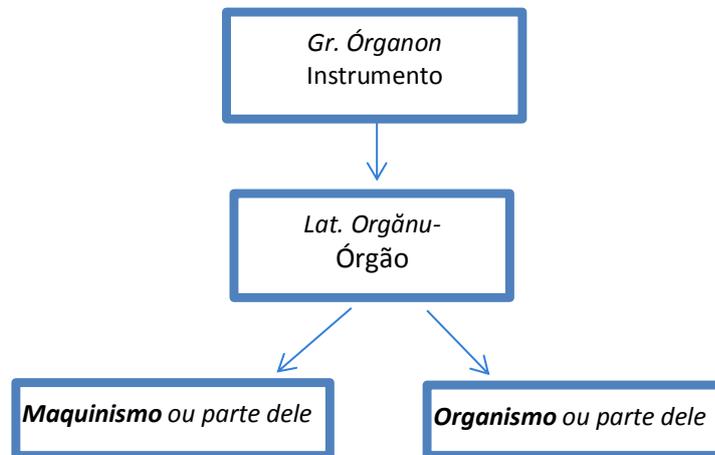


Ilustração 2-1: Sentidos de organização

A palavra organização significa, pois, tanto um instrumento de gestão da empresa como a própria empresa. A sinédoque implícita na semântica do termo confunde o todo com a parte e vice-versa, fazendo do todo algo que significa muito mais do que a soma das suas partes. Tal como um organismo ou uma máquina que, ficando amputados, começam a funcionar mal ou até deixam de funcionar, as organizações também “adoecem” e “morrem”. Não se prenderá tanto este capítulo com a “doença” ou a “morte” das organizações, mas, sobretudo, com a sua “vida” ou, melhor dizendo, com a sua gestão. Traçar-se-á o quadro geral das principais teorias organizacionais, dividindo-as, nos dois principais sentidos do termo “organização” acima expostos: as organizações como máquinas e como organismos, bem como o das teorias aí subjacentes.

Os mega-agrupamentos, igualmente vistos como “monstruosidades”, são “monstros” que derivam da superimposição de modelos empresariais à escola pública. Ironicamente, a escola, enquanto instrumento de legitimação e de reforço do poder estatal (dos estados-nação) data do século XIX, enquanto as teorias da organização ganharam relevo no século XX, para se infiltrar na escola como uma espécie de panaceia. Mas em vez de curar todos os males, atrofia o paciente, podendo este padecer da “cura”.

Compreender o funcionamento das organizações implica conhecer as teorias organizacionais mais influentes. Consideraremos a reflexão teórica sobre as organizações modernas como tendo sido decisivamente marcada pela publicação, em 1776, de *A Riqueza das Nações*, pela pena de Adam Smith. Assim, em primeiro lugar, e fruto da revolução industrial setecentista, assinala-se a escola clássica, iniciada pela publicação de Adam Smith, precursora da “gestão científica” de Frederick Taylor, da “teoria geral da administração” de Henri Fayol (finais do XIX e início do século XX) e da teoria burocrática de Max Weber. Ver-se-á, ainda, o impacto da Escola Quantitativa, que surge na década de quarenta e é impulsionada pelas necessidades logísticas da Segunda Guerra Mundial.

Apresentar-se-á, de seguida, a perspectiva biológico-sistémica das organizações, começando pelo chamado “movimento das relações humanas”, determinado pelas experiências pioneiras em Hawthorne, acompanhadas das conclusões de Elton Mayo, no início do século XX, e que formarão a base das teorias motivacionais desenvolvidas, mais tarde, por Abraham Maslow (a conhecida “pirâmide das necessidades”) e por Douglas MacGreggor, autor das famosas Teorias Y e X. Assinalar-se-á, ainda, a abordagem sistémica e contingencial, a partir da década de sessenta, fruto da teoria dos sistemas (inicialmente aplicada por Ludwig von Bertalanffy aos seres vivos, na década de 30). Como as organizações passam a ser vistas como organismos vivos em ajustamento constante devido a fatores internos e externos, questiona-se a validade “racional”, “positivista” e “determinista” das abordagens anteriores. Uma das vozes mais fortes desta perspectiva crítica é a de Henry Mintzberg, a partir de finais da década de setenta.

2.1. Modelos e teorias da máquina organizacional: reflexos na organização escolar

Quando publica *Um Estudo sobre a Natureza e as Causas da Riqueza das Nações*, o professor de “Filosofia Moral” Adam Smith (1723-1790) procurou respostas para o desenvolvimento fabril sem precedentes na Inglaterra setecentista. O seu “estudo” inicia-se com a asserção de que “[t]he greatest improvement in the productive powers of labour and the greater part of the skill, dexterity, and judgment with which it is anywhere directed, or applied, seem to have been the effects of the division of labour” (Smith, [1776] 1974, p. 109). Se a divisão do trabalho permitiu o recrudescimento da manufatura e a criação de impérios industriais, também é verdade que poderíamos recuar um pouco mais e dizer, segundo John Locke (1632-1704), que sem a invenção do dinheiro nada disso seria possível (Locke, [1689] 1967). A invenção do dinheiro estaria, pois, na origem de todas as organizações, particularmente daquelas cujo objetivo principal é fazer mais dinheiro. Antes da sua invenção, no chamado Estado Natural, o ser humano não possuía a invenção do dinheiro, portanto, a acumulação não seria possível. Tudo o que cada pessoa recolhesse poderia apodrecer, o que constituiria uma ofensa às leis divinas.³² Mas, com a invenção do dinheiro, passou a ser possível recebê-lo em troca do produto do trabalho do corpo – o único bem possuído pelo ser humano no Estado Natural. O trabalho passou a ter valor.³³ Este pode ser visto como o início do início das organizações, cuja história será também uma narrativa de acumulação de riqueza, baseada em relações contratuais de natureza explícita ou tácita.³⁴ O desejo de acumulação não tem fim, como bem o sentimos na sociedade

³² Vide Locke (1690), capítulo II, “Of the State of Nature”, onde se descreve um estado natural *sem organizações*: o ser humano viveria em perfeita liberdade e igualdade comandadas pelas leis divinas. Veja-se os parágrafos 38 a 46.

³³ Vide Locke (1690), capítulo V.

³⁴ É claro que a divisão do trabalho, uma das causas da “riqueza das nações” descrita no primeiro capítulo da obra de Adam Smith, é consequência gradual da tendência humana para a troca (comércio): “the propensity to truck, barter and exchange one thing for another” (Smith, [1776] 1974, p. 117). Mas a verdadeira fonte de acumulação de riqueza em larga escala, com todo o potencial destrutivo aí implicado, está na invenção do “dinheiro de papel” e do crédito. Note-se que, no século XVIII, em 1720, se dá a queda abrupta da bolsa de Londres (e uma crise de dívida pública inglesa), conhecida como “The South-Sea Bubble” (a Bolha dos Mares do Sul, porque o negócio inexistente causador da crise se localizava alegadamente nos Mares do Sul), em muitos aspetos semelhante ao colapso financeiro de 1929, em Wall Street, e, é claro, paralela à crise desencadeada em 2008 e cujos efeitos ainda sofremos. Na origem destas crises financeiras, com terríveis consequências diretas e indiretas para as pessoas

consumista em que vivemos.³⁵ Devido à insaciabilidade de acumulação de riqueza, as organizações continuaram a crescer e a “exigir” novas formas de rentabilizar o trabalho. Assim surgiu a “Gestão Científica” de Frederick Winslow Taylor (1856-1915), que escreve *Os Princípios da Gestão Científica* (1911) para lançar as bases de uma organização industrial mais eficiente. Claramente influenciado por Adam Smith, pretende ir mais longe nos ganhos a obter com a divisão e especialização padronizada do trabalho.³⁶

Define normas e padrões para efetuar a seleção dos operários e a execução racional de tarefas. Preconiza uma seleção científica do homem certo para a tarefa certa, com treino e desenvolvimento apropriados à melhor forma e tempo exato de execução do trabalho. Defende, ainda, um ambiente de cooperação e de remuneração para aumentar a produtividade. Engenheiro mecânico de formação, Taylor pretendeu, com este método, resolver vários problemas associados à produção em massa, tendo estabelecido quatro princípios de gestão: 1) desenvolvimento de uma ciência para cada elemento do trabalho do empregado (o que fazer, como fazer e em quanto tempo); 2) seleção científica e treino do trabalhador; 3) colaboração franca entre gestores e trabalhadores, visando os objetivos a atingir; 4) divisão do trabalho – a conceção e o planeamento para gestores e execução para trabalhadores.

Atualmente, entre os vários métodos e ferramentas utilizados em cada etapa de um ofício há sempre um método e uma ferramenta que são mais rápidos e melhores do que qualquer outro.

E este melhor método e esta melhor ferramenta só podem ser desenvolvidos através de um estudo científico e de uma análise de todos os métodos e ferramentas utilizados, a par de um estudo rigoroso e minucioso dos movimentos e do tempo. (Taylor, [1911] 2011, p. 67).³⁷

comuns, está o hiato crescente e descontrolado entre *significante* (os títulos trocados em bolsa) e *significado* (o negócio supostamente aí representado).

³⁵ Mas também abundam organizações que se lhe contrapõem. Veja-se, por exemplo, o caso da organização “Media Watch”, em <http://www.mediawatch.com/>.

³⁶ Se, por um lado, se afigura relativamente fácil delimitar estas escolas ou teorias de gestão no tempo em que surgem, por exemplo, através de publicações que fizeram história, já não será tão fácil, por outro lado, estabelecer limites entre elas. Tenderão a coexistir e a fazer exercer a sua influência em simultâneo. Atrever-nos-emos a referir o caso de Adam Smith, que exercerá, porventura, uma influência maior na atualidade do que no seu próprio tempo.

³⁷ Taylor debruça-se sobre tarefas muito concretas, muito *físicas e mecânicas*, como carregar lingotes de ferro ou fazer escavações (cf. Taylor [1911], 2011, pp. 72, 88). No entanto, os seus cálculos foram a base da organização industrial cimentada no profundo conhecimento das atividades a desenvolver.

O seu “Estudo dos Tempos e dos Movimentos” baseia-se no pressuposto da quantidade mínima de movimentos para executar o máximo de tarefas no período de tempo mais curto e na sua especialização, atribuindo-se apenas uma e uma só a cada indivíduo. Serve este propósito o duplo objetivo de se poder substituir e formar um novo trabalhador muito mais facilmente e de se remunerar à peça, como uma forma de controlo e de estímulo à produtividade (Lisboa et al., 2008, pp. 55-61).

No entanto, aquele que seria o principal fator de motivação e, conseqüentemente, de produtividade, poderia deixar de o ser: por descontentamento, cansaço ou outras razões, os operários poderiam unir-se para, deliberadamente, produzir menos enquanto grupo e, assim, baixando a produtividade, não ver reduzido o seu salário. Ao não contar com a eventual organização da força laboral, o taylorismo não previu as suas próprias limitações. Em suma, esta “organização científica do trabalho” pode constituir uma conceção e uma gestão da organização que permite um aumento da produtividade apenas num contexto coeso e estável. Todavia, ao conceber a organização como uma “grande máquina”, também “maquiniza” tanto o/a operário/a como as relações estabelecidas na organização, negligenciando quer a complexidade do seu funcionamento, quer a do ser humano e dos relacionamentos estabelecidos entre as pessoas.

Henry Fayol (1841-1925), engenheiro de minas de formação, aplica o seu novo método de administração a uma empresa em sérias dificuldades, tornando-a extremamente lucrativa. A sua obra, *Administração Industrial e Geral* (1918), responsabiliza a gestão de topo pela otimização dos recursos, em função dos objetivos traçados. Traçará o plano de ação, controlará a sua execução, selecionará o pessoal, determinará o desempenho e assegurará a execução de todas as atividades. Em suma, é responsável pela previsão, organização, comando, coordenação e controlo de todas as operações.

Neste *modus faciendi*, coexistem duas áreas críticas: a especialização e a coordenação. A especialização decorre da departamentalização nas áreas técnica (produção), comercial (compra e venda), financeira (capitais), segurança (proteção de pessoas e bens), contabilística (desempenho económico), e administrativa (gere as anteriores, formula o plano geral de ação e coordena o trabalho). O administrador (gestor) deve possuir, portanto, qualidades físicas e mentais (*mens sana in corpore sano*), qualidades

morais, experiência e formação adequadas. É o cérebro que comanda a organização, sob o lema “one head and one plan for a group of objectives having the same plan” (cit. por Lisboa et al., 2008, p. 64). Cada grupo de trabalhadores responderia perante um único supervisor e este, por sua vez, seria coordenado por um outro de nível acima e, assim, sucessivamente. Note-se como esta hierarquização das responsabilidades e da supervisão continua a observar-se nas organizações, quer nas lucrativas, quer nas sem fins lucrativos; quer nas privadas, quer nas públicas: no organigrama de uma escola, por exemplo, encabeçado pelo conselho geral e respetivo/a presidente, seguido da equipa diretiva, determinada pelo/a diretor/a, que também preside ao conselho pedagógico, constituído por coordenadores/as de departamento, dos projetos e das equipas de apoio, do/a coordenador/a de diretores de turma, entre outros, que representam quer os pares, entre outros membros da comunidade educativa, até ao final da cadeia de relações, responsabilidades e hierarquia.

Todavia, a tendência atual na gestão das organizações, ainda que se mantenham os níveis e escalões hierárquicos, reside no aumento de uma cultura de maior participação na tomada de decisões e de relativa autonomia no desempenho das funções individuais e coletivas. Não devemos, ainda assim, subestimar, também nesta matéria, o processo pendular do funcionamento das organizações, com oscilações, ora para o lado dos níveis superiores da pirâmide do poder, ora para os mais inferiores, consoante as circunstâncias e o poder negocial das partes interessadas. Por vezes, a própria “participação democrática” serve de ferramenta manipuladora e controladora por parte de quem possui as rédeas do poder; outras vezes, um determinado contexto negocial mais desfavorável permite a unilateral tomada de decisões.

Em 1925, Max Weber (1864-1920), sociólogo e cientista económico e político alemão, expõe os princípios da organização burocrática na obra *Economia e Sociedade*, no volume I, cuja versão em língua inglesa, publicada em 1947, rapidamente se entranhou na gestão das organizações, particularmente nos Estados Unidos da América, tendo servido de fonte de legitimação dos modelos mecanicistas então dominantes.³⁸ A

³⁸ Versão em língua inglesa: *The Theory of Social and Economic Organization* (Weber, 1964 [1947]). A edição em português do Brasil manteve-se mais próxima do título original: *Economia e Sociedade*, Vol. II. Na sua extensa bibliografia também se inclui a influente obra *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (Weber, 1996 [1904-5]). Citando máximas sobejamente conhecidas, como “tempo é dinheiro”, “crédito é dinheiro”, “o dinheiro tem uma natureza reprodutora e fecunda”, “um homem de

formalidade e impessoalidade do sistema de regras e de regulamentos, a “racionalidade” organizacional, fruto de uma determinada lógica e visão “científica” da “gestão eficiente”, a divisão do trabalho, conjugada com uma rígida cadeia de comando, a seleção dos recursos humanos baseada no mérito e na competência técnica, a medição do desempenho padronizada e estruturada e a definição da carreira de administradores, com estatuto e salário pré-determinados, entre outros aspetos, são rapidamente assimilados pela conceção mecanicista das organizações e pela chamada organização científica do trabalho.

Num contexto de expansão comercial e empresarial, a escola burocrática de Weber – tenhamos em mente que o termo deriva do vocábulo francês “bureau”, que significa “mesa de trabalho” ou “secretária”, “gabinete” ou “escritório” – permite uma gestão calculada ao milímetro e a logística em larga escala.³⁹ Legitimada pelo “poder legal”, ainda que saibamos que as leis são feitas por quem manda, à sua medida e feitio, a escola burocrática continuou a ganhar adeptos no mundo ocidental. Mantém-se, pois, a ilusão de que se trata de uma “máquina perfeita”, célere, precisa, uniforme, racional, eficiente e justa, porque imparcial.

Mas as próprias bases da burocracia viram-se contra ela, por inúmeras razões. Enunciemos algumas: a justaposição e acumulação de regras, nas quais se baseia a autoridade burocrática, pode conduzir à lentidão e, inclusivamente, à paralisia. É o caso da gestão escolar, como se viu no capítulo primeiro deste trabalho; quando os diplomas legais são tantos e por vezes tão contraditórios, as pessoas deixam de saber como agir, ou o próprio emaranhado legal pode ser usado para boicotar o funcionamento da organização, quando as pessoas se põem a perguntar “mas onde é que isso está escrito?” Por outro lado, um sistema fechado nas suas regras e regulamentos limita o trabalho

boas contas é senhor da bolsa alheia”, “um homem não pode negligenciar que as mais pequenas ações têm influência no seu crédito”, atribuídas a Benjamim Franklin, ou “dos bezerros faz-se sebo, das pessoas dinheiro”, vê nelas a tradução “não [de] uma simples técnica de vida, mas de uma ‘ética’ particular, cujo não cumprimento é considerado não apenas uma loucura, mas uma espécie de falta ao dever. É sobretudo este aspeto que caracteriza a natureza [de um] *ethos* que [assim] se expressa.” (Weber, 1996 [1904-5], pp. 35-37). Visão contestada por Albert Hirschman, em *The Passions and the Interests* (1977), na tradução portuguesa, *As Paixões e os Interesses* (Hirschman, 1997), que vê as raízes do triunfo do capitalismo no reconhecimento das vantagens do comércio e do lucro, em detrimento das do exercício de valores tradicionais, religiosos e sociais nos séculos que precederam tal triunfo.

³⁹ Não é por acaso que o seu autor é alemão. Lembremo-nos da tremenda máquina de guerra alemã que, alicerçada na logística burocrática e friamente calculista, quase dominou a Europa durante a Segunda Guerra Mundial.

espontâneo e criativo, ao exigir a rotineira obediência às normas estabelecidas. O sistema burocrático faz-se refém de si próprio, tornando as instituições balofas e bafientas, incapazes de reagir às transformações exteriores.⁴⁰

O uso de técnicas quantitativas para apoio à tomada de decisões de gestão também se desenvolveu, como o sistema burocrático, a partir da década de quarenta e, em particular, durante a Segunda Guerra Mundial.⁴¹ Igualmente conhecida por “management Science”, esta abordagem está intimamente relacionada com os sistemas de informação e a informática, os estudos estatísticos e as aplicações matemáticas desenvolvidas a propósito do esforço de guerra. Assim surgem os primeiros modelos de tratamento de vastas quantidades de informação, com a possibilidade de fazer simulações e previsões baseadas no tratamento estatístico dos dados. Como ferramenta de conceção e gestão dos planos de produção, de “stock” e de inventário, passou a ter um papel cada vez mais preponderante no funcionamento das organizações.

Todavia, sem negligenciarmos a sua importância e utilidade no contexto de planeamento e controlo de informação, particularmente em vasta escala, não deverá ser vista como uma panaceia para traçar cenários automaticamente. A sua capacidade de processar rapidamente a informação não substitui a potencialidade interpretativa e contextualizada do ser humano, durante o processo de tomada de decisões. As recentes críticas à utilização de algoritmos gigantescos para gerir o fluxo de transações bolsistas comprovam-no. Por exemplo, um artigo publicado no *Expresso* (28.04.2012), com referência a uma reportagem do *Financial Times*, intitulado “Adam Smith queimaria esta malta”, critica os “geeks” dos modelos matemáticos que “criaram um mar de

⁴⁰ Veja-se o caso da “grande máquina burocrática” que é o Ministério da Educação ou o renomeado MEC pelo atual ministro; este homem da matemática e da lógica tanto apreciava a instituição que sugerira, antes de ser ministro, a extinção de vários organismos do ministério, e por que não o próprio ministério, ao ponto de uma deputada, em sessão plenária da Assembleia da República para discussão do Programa do Governo (01/07/2011), lhe perguntar se tencionava “implodir o M.E.” Ao que o ministro responde: “é uma máquina pesadíssima”. No entanto, nunca se viu o MEC tão centralizado e centralizador como nos dias de hoje. In <http://partilhadosaber.blogspot.com/2011/nao-podemos-adiar-mudanca-sublinha-nuno.html> (consultado a 09/07/2011).

Observe-se, a propósito do SIMPLEX, a ironia de “lançar um pacote de 333 medidas para acabar com a burocracia”, como bem nota Ricardo Araújo Pereira, que acrescenta: “parece-me urgente desburocratizar o processo de desburocratização” (Pereira R. A., 2007, p. 223).

⁴¹ No início do filme *Uma Mente Brilhante*, afirma o reitor da Universidade de Princeton: “Os matemáticos ganharam a guerra. Os matemáticos quebraram o código japonês e construíram a Bomba Atómica.” Não se trata de uma afirmação exagerada, pois o desfecho da guerra não foi meramente decidido pela força bélica, mas também pelo valor de números e códigos (Howard, 2011).

dinheiro irreal, sem relação com a atividade económica”. Acrescenta ainda que “esta feitiçaria matemática criou uma torre de marfim que está tão distante de Adam Smith como de Marx”. Este sistema algorítmico, em inglês “High Frequency Trading (HFT) já controla setenta por cento das transações americanas e quarenta por cento das europeias. Quando se considera que o seu peso na crise de 2008 foi enorme e que esta “petulância financeira”, nas palavras do jornalista, continua inquestionada, assim como a moral social e económica a ela subjacente, remanesce a dúvida: “como é que se fiscaliza um algoritmo que é incompreensível para 99,9999% dos seres humanos? A opacidade da HFT corrói a necessária transparência e previsibilidade da sociedade liberal”.⁴²

2.2. A orgânica da “besta coletiva”: relações e motivações humanas

No final da segunda década do século XX e no contexto da Grande Depressão desencadeada pela queda da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, aumenta a preocupação com as condições de vida e de trabalho. É neste contexto que surge o chamado “Movimento das Relações Humanas”. Da Universidade de Harvard provieram investigadores das áreas da psicologia e da sociologia, de que destacamos Elton Mayo, considerado fundador e líder deste movimento. A partir dos estudos realizados em Hawthorne, com uma orientação inicial associada a postulados de rentabilização do trabalho da Escola Clássica – verificar a influência da qualidade da iluminação na produtividade – descobriram-se outros fatores, como a dinâmica de grupo, que se lhe sobrepunham. Entre 1924 e 1933 estudaram-se os efeitos da qualidade da iluminação no aumento de produtividade. O grupo de controlo não viu a iluminação ser alterada e o grupo de teste trabalhou com uma melhor qualidade de iluminação. Descobriu-se, curiosamente, que a produtividade aumentara também no grupo de controlo – o que não vira a qualidade da iluminação ser alterada. Assim, concluiu-se que o ambiente criado entre os membros do grupo havia sido um fator decisivo para o aumento da produtividade.

⁴² Henrique Raposo, “Adam Smith queimaria esta malta”, *Expresso*, 2012.

Descobre-se, pela análise dos resultados da experiência conduzida em Hawthorne, que a integração social de cada pessoa é factor determinante do nível de produtividade – trata-se do chamado “efeito de Hawthorne”. Os mais disponíveis para trabalhar produtivamente fazem-no quando sentem que a administração atende às suas necessidades. Como o comportamento individual também se define consoante a afiliação grupal, a organização teria, em última análise, uma composição diferente da imaginada pelos gestores, composta por grupos informais que funcionam paralelamente à estrutura oficial. As conclusões de Elton Mayo desafiam o utilitarismo da Teoria Clássica e a noção de que os operários eram apenas movidos pelo salário recebido, oferecendo, em contrapartida, as motivações psicológicas para o comportamento. Estas conclusões estarão na base das propostas de Abraham Maslow e Douglas MacGregor.⁴³

Em 1954, Abraham Maslow publica *Motivation and Personality*, onde se encontra descrita a conhecida “pirâmide das necessidades”. Distribuídas em cinco níveis da base para o topo, estão as necessidades assim hierarquizadas: na base da pirâmide encontram-se as necessidades primárias e, nos quatro níveis seguintes, as necessidades secundárias. Em primeiro lugar, as pessoas necessitam de assegurar a sobrevivência e a segurança. Por essa razão, as necessidades fisiológicas e as que se prendem com a proteção física encontram-se na base da pirâmide. A seguir, por ordem crescente de necessidade de concretização, estão as necessidades sociais (interação, identificação, afiliação, aceitação, entre outras), seguidas da autoestima (prestígio, poder, autoconfiança) e, por último, a autorrealização (concretização plena das potencialidades individuais).

Maslow foi criticado pela apresentação “compartimentalizada” das necessidades, quando se observa, por exemplo, que o desejo de satisfação de diferentes tipos de necessidades pode ocorrer em simultâneo e não por etapas. Todavia, esta perspetiva influenciou a teoria organizacional, no sentido em que contribuiu para uma melhor

⁴³ De entre os precursores deste movimento, assinalam-se Robert Owen (final do século XVIII), crítico das condições de trabalho operário desumanas, Hugo Munsterberg (início do século XX), pioneiro da psicologia industrial, com a utilização de testes psicotécnicos para seleção dos recursos humanos, Mary Parker Follet (início do século XX), analista de comportamentos individuais e de grupo dentro das organizações, com ênfase nas pessoas e na ética de grupo, Chester Barnard (década de trinta), estudioso da organização enquanto sistema social aberto e colaborativo, onde os gestores seriam responsáveis pelo bom desempenho dos trabalhadores (*vide* Lisboa *et al*, 2008, pp. 73 e seguintes).

compreensão dos desejos (necessidades) dos trabalhadores e orientou o trabalho e o sistema de compensações em conformidade.

Douglas MacGregor (1906-1964), economista e professor de Gestão Industrial na “Sloan School” do MIT (Massachusetts Institute of Technology), propõe uma visão do trabalho orientada para a conciliação de interesses e para o comprometimento entre os membros da organização. Preconiza uma reorientação dos pressupostos de gestão, negando a visão mais negativa (teoria X) e propondo uma alternativa mais positiva (teoria Y) do comportamento humano. A gestão que adote a teoria X tende a ver o trabalhador como alguém que é naturalmente avesso ao trabalho, que apenas o faz sob coação e forte supervisão, porque a tendência natural do ser humano é evitar a responsabilidade e preferir ser dirigido. Nesta perspectiva, o tipo de gestão tende a ser rígido e controlado a partir do topo, baseado em incentivos exclusivamente económicos.

No sentido oposto, a adoção da teoria Y tem uma conceção positiva do ser humano, porque o vê como naturalmente inclinado para o pleno uso das suas faculdades físicas e mentais, como um ser naturalmente ambicioso e imaginativo. Sob este ponto de vista, a gestão tende a envolver os trabalhadores no processo decisivo e produtivo, partilhando e delegando algumas responsabilidades, com reforço da comunicação e significativa melhoria do desempenho, através da diversificação de atividades. Estas pessoas encontram-se mais perto dos níveis superiores da pirâmide de Maslow, por isso estão mais motivadas e satisfeitas com o seu trabalho e com a qualidade do seu desempenho.

O MEC parece ver apenas seres de tipo X na escola: avessos ao trabalho e à produtividade imaginativa e, por conseguinte, as formas de controlo tendem a aumentar, como todo o ímpeto legislativo dos últimos anos o comprova. A agregação escolar imposta e sobreposta (houve agregações em anos consecutivos nos mesmos concelhos) é parte integrante desse modo de conceber a escola. Com ela reforçam-se mecanismos de controlo, supinamente incorporados nas plataformas de gestão eletrónica, no SIADAP, no apertar do cerco às crianças e jovens por via do GAVE e nas ações inspetivas e avaliativas da IGE.

2.3. Teorias da Gestão da Qualidade: algumas implicações na gestão escolar

Deixamos de ter escolas para ter unidades de gestão (...) eu privilegio muito mais a parte pedagógica (...) agora eu estou numa escola e a 20 km de distância está a outra escola (...) cada escola tem que ter sua identidade, o seu PE (...) é muito perturbador para os alunos, porque para manter a disciplina é preciso haver uma direção (...) há um coordenador (...) que nem sequer tem redução de horário (tem que preparar aulas) [e esta legislação] saiu quando saiu o fecho das escolas com menos de 21 alunos, só que as pessoas só se debruçaram sobre o fecho das escolas e ninguém falou nisto.

Palavras de Rosário Gama, então Diretora da E.S. de D. Maria, em Coimbra, no programa do canal televisivo SIC “Plano Inclinado”, 18/07/2010, a propósito da vaga de agregações escolares na qual se inserem as deste estudo.

Definir e estudar o conceito de qualidade, não obstante a sua complexidade, torna-se necessário devido à sua crescente influência na área da gestão das organizações. “Qualidade” pode significar procedimentos – “quality in conformance to requirements”, com referência à capacidade de servir determinados fins, mas pode, ainda, significar a excelência de uma organização. Existem outros sentidos para o termo qualidade, como o da “eficiência”, “eficácia” e “produtividade” (Rocha, 2011), nem sempre aplicados de igual modo.

Este processo de definição do conceito prende-se, sobretudo, com a sua história e o foco nos variados elementos que constituem a organização: os seus objetivos, a sua conformidade com as normas e padrões, o papel dados aos clientes e aos membros da organização, a mensurabilidade dos resultados e o processo de melhoria contínua. Historicamente, surgiu primeiro a preocupação com padrões e normas, depois o foco recaiu nos clientes e, por último, dá-se primazia à organização vista como um todo complexo.

De acordo com a sua história, poder-se-á observar cinco fases da gestão da qualidade: 1) inspeção da qualidade (1945-1949); 2) controlo estatístico da qualidade (1949-1951); 3) sistema orientado para a garantia da qualidade (1951-finais da década de 60); 4) controlo da qualidade em toda a organização (final da década de 60-anos 80); 5) Gestão da Qualidade Total (GQT), em Inglês “Total Quality Management” (anos 80 até ao

presente). A GQT não é percebida por todos da mesma forma: fala-se do “modelo Deming” ou do “modelo Crosby”, por exemplo (Rocha, 2011, p. 27). Para os americanos, GQT significa “ir ao encontro das necessidades e expectativas dos clientes, através do envolvimento de todos os gestores e trabalhadores, na utilização de métodos qualitativos para continuamente melhorar os processos e os serviços da organização” (Rocha, 2011, p. 27, citando o “American Federal Office of Management”). Para a Organização Europeia para o Controlo da Qualidade (“European Organization for Quality Control” – EOQC) e a Sociedade Americana para o Controlo da Qualidade (“American Society for Quality Control” – ASQC), qualidade significa a “totalidade de características de um produto ou serviço que corresponde à sua capacidade de satisfazer determinadas necessidades” (*idem*, p. 27). Atentemos à diferença entre produtos e serviços:

PRODUTOS	SERVIÇOS
Tangíveis	Intangíveis
Homogéneos	Heterogéneos
Produção e distribuição separadas do consumo	Produção, distribuição e consumo constituem um processo simultâneo
Uma coisa	Uma actividade ou processo
Valor resultante de produção da fábrica	Valor resultante da interacção entre o vendedor e o comprador
Os consumidores não participam por regra nos processos de produção	Os consumidores participam no processo de produção
Podem ser mantidos em stock	Não podem ser mantidos em stock

Quadro 2-1: Produtos e Serviços (Rocha, 2011, p. 29)

Se tivermos em consideração os serviços prestados pela organização escolar, veremos quão complexa se torna a tarefa de avaliar a sua qualidade. Por exemplo, o valor de atividades de ensino e aprendizagem resulta da interação entre docentes e alunos, num processo em que estes participam, simultânea e paradoxalmente, como “matéria-prima”, produtores da sua aprendizagem e “clientes” da organização escolar. À intangibilidade e à simultaneidade que dificultam a gestão e avaliação do serviço educativo prestado acresce-se a heterogeneidade dos corpos discente e docente. A percepção de cada pessoa tenderá a variar segundo as características pessoais (personalidade, capacidade motora e cognitiva, por exemplo), as prioridades, o sexo, a idade, a origem social, entre outros

aspectos. Além disso, a escola presta um conjunto diversificado de serviços que não será avaliado de forma homogênea.

Não obstante a sua complexidade, tem-se defendido a inclusão de critérios de gestão da qualidade nos serviços públicos, tais como a existência de um compromisso da gestão de topo e a busca de formas alternativas à gestão clássica. Dar-se-ia mais poder e autonomia aos funcionários, para melhor prossecução dos objetivos pretendidos, colocar-se-iam os destinatários do serviço no lugar central das preocupações organizacionais, insistir-se-ia na melhoria contínua, na importância de grupos de trabalho e criar-se-ia um sistema de medição, com a inclusão de indicadores e a mensuração sistemática da qualidade. Quem critica esta perspectiva aponta a amálgama de um certo tipo de taylorismo, de teorias de mudança cultural e de liderança, da teoria dos sistemas e do planeamento estratégico (Rocha, 2011, p. 32).

W. Edwards Deming considerava que os métodos de amostragem estatística poderiam ser aplicados à produção como meio de incrementar a produtividade. Joseph M. Juran via a qualidade como um problema de gestão que seria resolvido pela trilogia qualidade do planeamento, qualidade do controlo e melhoria contínua. Armand Feigenbaum desenvolve o controlo da qualidade total, na obra *Total Quality Control* (1983), segundo a qual todos os membros da organização se devem implicar nesta filosofia. Foi pioneiro no estudo dos custos da não qualidade. Exportados para o Japão, onde E. Deming foi consultor depois da Segunda Guerra Mundial, os conceitos americanos de qualidade rapidamente se assimilaram, tendo contribuído para um prodigioso sucesso da indústria japonesa. Os círculos de qualidade e os instrumentos de controlo de qualidade (análise de Pareto, diagramas de causa-efeito, histogramas, folhas de controlo, diagramas de escala, gráficos e fluxos de controlo) são algumas das razões desse grande sucesso. É claro que as tradições e a cultura japonesas foram também determinantes. Kaoru Ishikawa é um dos mais citados autores; a sua obra *What Is Total Control* (1985), aponta os fatores principais da qualidade: 1) satisfação do cliente; 2) qualidade do produto final e de toda a organização; 3) atenção aos desejos e necessidades dos clientes em constante mutação; 4) o preço do produto ou serviço é parte desse produto ou serviço (Rocha, 2011, pp. 37-45).

Os instrumentos de avaliação e certificação da qualidade dos serviços públicos pertencem a três categorias fundamentais: as normas ISO (“International Organization

for Standardization”), as cartas da qualidade e os modelos de excelência. Nesta categoria, encontra-se a EFQM (“European Foundation for Quality Management”), base do Modelo Europeu de Excelência. Destina-se ao estudo da melhoria das organizações europeias, de forma a aumentar a sua competitividade. Baseia-se em critérios, subdivididos em subcritérios. Analisam-se os meios (a liderança, a política e a estratégia, gestão de pessoas, recursos e processos), os valores culturais da organização e procede-se à auscultação aos utentes, funcionários e parceiros acerca de eficácia e eficiência do desempenho. O modelo CAF (“Common Assessment Framework”), que permite a auto-avaliação do setor público baseado na EFQM, é frequentemente utilizado pelas escolas públicas. Adota nove critérios, tal como a EFQM, cinco de meios e quatro de resultados, com a respetiva subdivisão em subcritérios. Os critérios dos meios correspondem ao que a organização faz, ao modo como desenvolve as suas atividades cruciais. Os dos resultados prendem-se com o que é alcançado pela organização.

A origem empresarial destes modelos de avaliação da qualidade reflete a sua nem sempre pacífica adequação ao contexto do serviço público. Os mais críticos apontam os efeitos perniciosos da obsessão com a avaliação que, desvirtuando os pressupostos da gestão da qualidade, pressiona os trabalhadores públicos ao ponto do desencanto e até da alienação. Em vez de humanizar, desumanizam as organizações, desumanizando quem nelas trabalha. O SIADAP é disso glorioso exemplo.

Pressupõe-se que a educação constitua um dos setores mais determinantes para o futuro das sociedades e que, conseqüentemente, as organizações educativas devam “[satisfazer] as necessidades da comunidade em quantidade e em qualidade das suas saídas, a preços relacionados de forma adequada com os recursos afetos”; no entanto, “os processos de ensino-aprendizagem são os mais complexos de gerir, quer pelo tempo do ciclo, quer pelas interligações dos conhecimentos, quer ainda pela fraca interligação dos contributos dos diversos agentes educativos” (PIRES, 2012, p. 460).

Definir os diferentes tipos de necessidades da comunidade, concertar metodologias de conceção e desenvolvimento curricular, aferir a formação dos profissionais da educação e objetivar a avaliação dos alunos constituem os principais escolhos no percurso da QT. Segundo Pires (2012), estes constrangimentos reduzem a implementação de Sistemas de Gestão da Qualidade (SGQ) às áreas administrativas, acrescentando, contudo, que se tais barreiras não forem transpostas, também não será possível aumentar os níveis de

desenvolvimento e de qualidade do ensino (*Idem*, p. 461). Um SGQ requer uma política comum da organização, planeamento (objetivos, controlo sobre o contexto social e local, recursos humanos, materiais e financeiros), meios (métodos pedagógicos e educativos), uma autoridade efetiva dos órgãos de gestão sobre o processo de ensino e de aprendizagem, um conjunto de atividades de monitorização, análise de melhoria e uma revisão do sistema, solidamente fundamentada. Ora, estes requisitos contrariam e são dificultados pelo modelo de gestão participativa das organizações escolares, o poder discricionário dos docentes e a gestão centralizada da tutela (*ibidem*).

Ainda que os obstáculos se afigurem intransponíveis, há referenciais que poderão constituir pontos de partida para a implementação de um SGQ: a norma ISO 9001:2008, complementada pelo documento IWA 2: 2007, “*Quality Management System – Guidelines for the Application of ISO 9001:2008 to Education*”, com aplicação a todos os graus de ensino. A norma ISO 9001 estabelece oito princípios básicos da gestão da qualidade aplicada ao ensino: “abordagem por processos”, “entendimento das competências fundamentais”, “otimização total”, “liderança”, “tomada de decisão baseada em factos”, “parcerias”, “envolvimento de pessoas” e “melhoria contínua” (*idem*, p. 463).

A “abordagem por processos” implica a identificação do nível em que cada processo operacional cria valor para o aluno, devendo, portanto, incluir os processos relacionados com a missão da organização. Compreender as interações entre processos constitui a base da melhoria dos mesmos e de todo o SGQ. O “entendimento das competências fundamentais” contribui para o aumento da “força coletiva” da instituição, potenciando a criação de valor para o aluno; incluem-se a tecnologia, as capacidades, as especialidades e a cultura organizacional, devendo contribuir para o incentivo à inovação, à adaptação e à capacidade de garantir vantagens competitivas. A “otimização total” faz uma abordagem sistémica do processo de gestão, em que os objetivos a alcançar devem alinhar-se com os objetivos globais. A “liderança” deverá estabelecer a visão e criar a política para a implementar, em consonância com os demais princípios. A “tomada de decisão baseada em factos” deve assegurar-se de que “os factos são compreendidos de forma clara”, evitando “informação especulativa”, aliando-se “às capacidades de análise, ao raciocínio lógico e à abordagem científica”. As “parcerias” relevam para a “otimização de certos fatores (saber, capacidade e criatividade) para a

obtenção de valor para o aluno. O “envolvimento das pessoas” constitui-se como “a forma mais efetiva e eficaz de uma instituição educativa atingir os seus objetivos, facilitando o envolvimento de todas as pessoas e rentabilizando as suas competências, sabedoria e criatividade.” A “melhoria contínua” é o processo de aprendizagem constante das organizações e dos seus alunos, permitindo a criação continuada de valor, “um crescimento sustentado no contexto educativo externo, assim como um aumento da aprendizagem, do saber pessoal e institucional, de uma forma inovadora e construtiva” (PIRES, 2012, p. 464).

Considera-se, ainda, a importância de “quatro princípios adicionais para as organizações educativas”: “criação de valor para o aprendente”, “ênfase no valor social”, “agilidade” e “autonomia”. O primeiro consiste na satisfação dos alunos com “valor que lhes está a ser fornecido”, indo as medidas de satisfação ao encontro das suas necessidades e expectativas. O segundo confere atenção ao modo como a ética, a segurança, a conservação ambiental são entendidas e praticadas na organização: “as instituições educativas apenas podem garantir um crescimento sustentado, quando a sociedade, de forma alargada, reconhece o valor acrescentado dos seus aprendentes”; “agilidade”, o terceiro princípio, “é essencial para um crescimento sustentado, num ambiente educativo em mudança radical e confere, a um contexto avesso à mudança, uma oportunidade de obter sucessos continuados na educação”. A “autonomia” significa que, ao basear-se “na análise circunstancial e na autoanálise, a instituição educativa deve tomar as suas próprias decisões, no que respeita aos valores e tomar atitudes próprias, longe de qualquer espécie de estereótipo” (*idem*, p. 465).

Como se pode verificar, Gestão e Gestão da Qualidade colidem. São duas facetas da mesma moeda. Por esse motivo, se entendermos a escola como um sistema burocrático gerido por profissionais que, simultaneamente, se sujeita às leis sistémico-contingenciais, como descritas neste mesmo capítulo, não será de espantar que a implementação de um SGT nos termos apresentados por Pires, de acordo com a norma ISO 9001, encontre obstáculos aparentemente intransponíveis. Como, aliás, a ambiguidade do discurso do autor deixa transparecer, ao propor, quer uma “tomada de decisão baseada em factos” (que evita a especulação, supõe-se lógica e científica), quer “uma análise circunstancial” (para explicar o princípio da “autonomia”). Acresce-se a indefinição do princípio da “agilidade”, considerada “essencial para um crescimento

sustentado”. O que significa “agilidade”, concretamente? Mudar mais depressa? Mudar, porque o “ambiente educativo [está] em mudança radical? Mas o que significa “mudança radical?” Será que as mudanças são tão “radicais assim?” E de que mudanças estamos a falar? Voltaremos a estas interrogações no capítulo seguinte, que se debruçara sobre a estratégia das organizações. No estranho e cada vez mais complexo mundo em que vivemos, não parece ser possível gerir uma organização sem ter em conta, não apenas duas, mas três das suas faces: a organização trifauce, Gestão/Gestão da Qualidade/Gestão Estratégica, é um monstro difícil de gerir, particularmente em se tratando de mega-agrupamentos criados sem preparação nem discussão prévias e que não deixaram nenhuma margem de manobra às pessoas que os têm que gerir. Fazem, como nos diz uma diretora entrevistada, uma “gestão de imprevistos” (DIR-A), e pouco mais do que isso, perante o caos instalado após a agregação.

A previsão feita por uma diretora cuja escola escapou à agregação – beneficiou de um posicionamento e de um contexto favoráveis no centro da cidade – , citada em epígrafe a esta secção, é corroborada pelos testemunhos que analisaremos na Parte II: quando se deixa de ser uma escola para passar a ser uma “unidade de gestão” e quando se procura aferir algo tão intangível como o serviço por ela prestado, com base em teorias, modelos e técnicas empresariais, as implicações para a qualidade de quem nela trabalha e aprende poderão ser mais nocivas, perversas e, inclusivamente, mais caóticas do que à partida se poderia supor. Sobre a aprendizagem do caos na (con) fusão escolar falaremos de seguida.

2.4. Sobre a aprendizagem do caos na (con)fusão escolar:

Podría decirse que hay orden “cuando los elementos no carecen de vínculo, sino que tienen entre ellos un principio de unidad que los hace participar, al mismo tiempo, de un conjunto único (Conche).⁴⁴ En cambio, el desorden existe “cuando los elementos de un conjunto, formado por parte de este conjunto, se comportan como si no forman parte” (Conche)⁴⁵. El elemento es el origen del desorden, a mayor autonomía de los elementos la posibilidad de desorden aumenta (Alonso & R.Arriola, 2004, p. 30).

Na organização complexa que é a escola pública, complexificada pelos processos precipitados da agregação, observa-se a falta de um “princípio de unidade”. Tal lacuna evita que todos participem ativamente no “conjunto único” do projecto da escola. Há falhas sistemáticas nos processos de organização e gestão, também fruto da instabilidade legislativa dos últimos quarenta anos, como vimos no capítulo anterior. Mas observam-se, sobretudo, comportamentos de pessoas que agem como se não formassem parte do todo. Na citação em epígrafe, o elemento, qualquer uma das partes que constituem o todo, pode ser a origem da desordem.

Todavia, continuam os autores em epígrafe, a desordem, segundo a ciência da complexidade, pode tornar-se destrutiva (na sua forma negativa) quando os seus elementos se dissociam e não permitem voltar a formar uma estrutura ou uma organização, ou tornar-se criadora (na sua forma positiva) quando a perda de ordem é acompanhada de uma nova ordem diferente da anterior e, inclusivamente, de nível superior. Interessa saber se é possível, numa escola pública, controlar este processo, utilizando “as lições do caos” para benefício comum, particularmente após a (con)fusão escolar.⁴⁶ A primeira lição a reter é que o caos não está necessariamente associado à aceção negativa de desordem; um comportamento catastrófico não tem que ter,

⁴⁴ Marcel Conche, citado por Georges Balandier (1994). “El Desorden. La Teoria Del Caos Y Las Ciencias Sociales”. Pág. 44.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ A “(con)fusão escolar” surge no título desta secção, após o visionamento do programa televisivo “Plano Inclinado” do canal SIC, de 18/07/2010, em que participaram Medina Careira, Nuno Crato (antes de ser Ministro da Educação) e Rosário Gama (então diretora da ES de D. Maria em Coimbra. A dada altura, R. Gama refere a “fusão escolar” como um problema, estávamos no ano letivo em que se fizeram as agregações estudadas neste trabalho, e ambos os interlocutores fazem troça da palavra, através do trocadilho “(con)fusão escolar”. Veja-se em <http://aventar.eu/2012/04/26/julho-de-2010-nuno-crato-critica-os-mega-agrupamentos/> (acedido em maio de 2012).

necessariamente, consequências desastrosas. Aulas indisciplinadas não têm que resultar, necessariamente, numa catástrofe para a instituição. Estes comportamentos caóticos contêm em si, na dinâmica complexa da organização, as respostas para a criação de uma nova ordem a partir da desordem. Ordem e caos estão estreitamente vinculados.

A Teoria do Caos, provinda de Poincaré (Séc. XVI) a Lorenz (Séc. XX), da impossibilidade de sujeitar todos os sistemas a uma determinada ordem e ao “efeito borboleta”, permitiu encontrar novas formas de explicar o surgimento da ordem a partir de interações entre determinados sistemas e o seu contexto e os elementos internos de cada sistema. (Alonso & Arriola, 2004, p. 23). Na década de 70 surge a termodinâmica não linear (ou termodinâmica do não equilíbrio), cujo fundador, Ilya Prigogine conclui que do desequilíbrio ou da desordem pode surgir a ordem. O caos torna-se fecundo e não destrutivo. A Teoria do Caos agrega diversos trabalhos científicos sobre sistemas dinâmicos complexos que comportam conceitos comuns originados na termodinâmica não linear.

De acordo com a segunda lei da termodinâmica, a entropia dá-se quando os sistemas biológicos se movem até ao ponto de equilíbrio, para depois tenderem a desgastar-se (morrer). Esta lei conduz ao desenvolvimento de um modelo de interpretação do universo segundo o qual o esgotamento do mesmo e a sua eventual extinção se dá por morte térmica (ou entropia). Como a energia do mundo é constante, a entropia tende para um nível máximo (Estado de Equilíbrio). O processo natural encaminhar-se-ia para um estado de equilíbrio do qual não se geraria mais nenhuma energia, ao que se seguiriam tempos pessimistas, de decadência e dissolução. No entanto, Prigogine descobriu que, no estado próximo do equilíbrio, o sistema perde calor tão rapidamente quanto o ganha, pelo que se chega ao chamado Estado Estacionário. Neste estado, a produção mínima de entropia permite definir um estado análogo ao de equilíbrio.

Por contraste, nas situações longe do estado de equilíbrio, aquelas que sofrem uma grande injeção de energia do exterior, o caos se torna activo e criativo, observando-se que, nessa situação, os sistemas se desintegram e surgem outros, numa nova ordem. Estes sistemas apresentam uma instabilidade dinâmica. Há desequilíbrios permanentes que provocam equilíbrios parciais. Nestes sistemas (longe do equilíbrio), a situação de mudança contínua gera flutuações que aumentam a turbulência, podendo ou não amplificar-se a todo o sistema, mas não de uma só vez. Estabelecer-se-á, primeiro,

numa zona limitada, dependendo de que o tamanho desta zona inicial esteja debaixo ou por cima de um certo valor crítico (Ponto de Bifurcação), a flutuação ou se amortiza ou se expande a todo o sistema. Quanto maior for a velocidade de comunicação dentro do sistema, maior será a percentagem de flutuações insignificantes incapazes de mudar o estado do sistema e maior será a estabilidade do mesmo. Quanto mais complexo for um sistema, maiores e mais numerosas serão as classes de flutuações potencialmente perigosas para qualquer estado. Os pontos de bifurcação constituem as pontes de instabilidade do sistema, a partir do qual o mesmo abandona o estado caótico para encontrar uma ordem. Os sistemas longe do equilíbrio poderão auto-organizar-se, realimentar-se e auto-renovar-se. Tornam-se *autopoiéticas*.

As estruturas *autopoiéticas* encarnam um paradoxo importante: cada estrutura possui uma identidade única, uma clara delimitação, mas que permanece num determinado contexto. Isto significa que a mudança organizacional deve contemplar o seu sentido de identidade – valores, tradições, aspirações, competências e cultura. Todavia, a organização, por seu turno, não poderá evoluir contra a corrente, contra o meio ambiente, devendo reconhecer que o contexto não é um domínio independente e que não há que necessariamente competir com ele – os cidadãos, o mercado e os demais atores sociais são, na realidade, partes de um mesmo sistema em que ela se desenvolve. A identidade é fruto de uma relação bidirecional e a transformação ou evolução são o resultado de mudanças geradas internamente enquanto produto de interações que configuram o seu próprio futuro. A organização muda não pelo contexto mas com o contexto (Alonso e Arriola, 2004, p. 100).

A Teoria do Caos apresenta um futuro em aberto e com uma multiplicidade de estados possíveis. Traçar cenários e fazer previsões constituem-se como impossibilidades. Sendo a mudança fruto da inter-relação das condições sistémicas externas e internas, a liderança que queira operá-la deve substituir o foco na situação (liderança situacional) pelo foco na relação (liderança relacional). Coloca-se, através da teoria da complexidade, um mundo organizacional cuja essência é constituída pelas relações entre as pessoas e grupos de pessoas, mais do que por aspectos meramente individuais. Ver-se-á, na Parte II, a importância que os sujeitos entrevistados atribuem à melhoria das relações humanas, após a desordem provocada pela agregação escolar.

Enfatizar as tarefas, negligenciando as pessoas para segundo plano, faz esquecer o valor da influência exercida pelos relacionamentos e pelo grau de conexão e de confiança entre os distintos membros da organização. A proposta da Dinâmica de Sistemas propõe modelos de interpretação/acção não lineares que buscam padrões nos elos mais importantes da cadeia. Um indivíduo ou uma organização podem influir na mudança, mas o processo é sempre de padrões e de modelos complexos de conectividade recíproca que nunca pode ser prevista ou controlada. A aprendizagem organizacional, como advoga Peter Senge, na *Quinta Disciplina* (1998), é fórmula essencial de produzir a mudança. (Alonso & Arriola, 2004, p. 104).

As escolas que aprendem possuem cinco disciplinas: “domínio pessoal”, “modelos mentais”, “visão partilhada”, “aprendizagem em equipa” e “pensamento sistémico”. O “domínio pessoal” constitui um conjunto de práticas que ajudam as pessoas – crianças e adultos – a manter a integridade dos seus sonhos ao mesmo tempo que alimentam a percepção do mundo que as rodeia. Esta dupla consciência, do que se quer e do que se tem, cria um estado de tensão que, por natureza, tende para a sua resolução, para a aproximação do que se quer ao que se tem. Aqui as escolas têm um papel determinante, ao estabelecer o contexto onde as pessoas reflectem sobre a sua visão, estabelecendo um compromisso com a verdade, sem que para tal se force aos outros (incluindo aos alunos) o que não de querer ou como não de ver o mundo. “Mastery” provém do Sânscrito “mah”, que significa “maior”. Em Inglês adquiriu o sentido de domínio sobre outrem, mas é uma variação do termo derivado do Francês “maître”, com o sentido de excepcionalmente hábil ou capaz (numa arte ou área do conhecimento). Importa este último sentido no presente contexto: trata-se da *capacidade* de produzir resultados mas também de “domínio” dos princípios a eles subjacentes (Senge *et al.* 2003, pp. 59-60).

Os “modelos mentais”, segundo o autor, são geralmente tácitos, abaixo do nível de consciência. Por esse motivo, tendem a manter-se imunes a testes e a análises. As diferenças entre as pessoas também são diferenças de modelos mentais. Razão pela qual o mesmo fenómeno observado por pessoas diferentes terá explicações diferentes. O papel fundamental da escola que aprende consistirá, pois, em trazer à superfície tais assunções mentais, para que as pessoas possam explorar e discutir as suas diferenças e mal-entendidos, reduzindo as reservas e defesas pessoais. Trata-se de um processo crucial para quem pretenda compreender o seu mundo e a sua escola cabalmente,

porque os nossos modelos mentais determinam o que vemos. Perante novas experiências, as pessoas tendem a assimilar e a recordar apenas aquela informação que reforça o seu modelo mental pré-existente. Assim, os modelos mentais limitam as capacidades de mudança das pessoas. As consequências de modelos mentais incontestados e submersos podem ser dramáticas para as crianças em idade escolar.⁴⁷ Para tornar os modelos mentais conscientes, são vitais a reflexão e a interrogação, no sentido de abrandar os nossos processos mentais de modo a nos tornarmos conscientes dos nossos modelos mentais e de cultivar a interrogação, para que possamos partilhar os nossos pensamentos, abertamente, e conhecer os dos outros. Há uma regra não escrita nas escolas de que as pessoas não devem fazer perguntas para as quais não tenham resposta. A disciplina dos modelos mentais desafia esta noção, porque incentiva as pessoas a fazer perguntas para desvendar asunções próprias e alheias.

O conceito de “visão partilhada” apresenta instrumentos e técnicas que permitem alinhar a visão de cada um sobre a escola – a de crianças e jovens, de pais e docentes, a de directores/a e responsáveis políticos, a da comunidade em geral – em torno de um aspecto comum: a sua ligação à razão de ser da escola. Ao criar uma “visão colectiva”, o grupo desenvolve imagens da escola que deseja, projectando-a num futuro mais ou menos longínquo, de modo a construir um conjunto de valores consistentes com os objectivos a atingir. Infelizmente, muitos julgam que essa visão deve ser apenas da responsabilidade da direcção da escola ou da tutela; e, dentro da sala de aula, serão de responsabilidade docente. Se, por um lado, a visão (projectação futura) baseada na rigidez da autoridade não é sustentável, por outro, catalisar aspirações não é tarefa fácil, requer tempo, atenção e estratégia. As visões partilhadas florescem através de contactos pessoais. Apesar de os meios de comunicação digital (redes sociais e afins) terem conhecidas vantagens, eles não são adequados para a construção de sentido colectivo. As pessoas devem olhar-se nos olhos enquanto discutem as suas propostas.

“Aprendizagem em equipa” destina-se a colocar as equipas a pensar e a agir enquanto grupo. Não têm que pensar da mesma maneira (nem tal seria recomendável), mas através de prática regular, poderão concertar o seu trabalho. Nas escolas o trabalho de equipa abunda, sendo a equipa central aquela que existe na sala de aula. (Senge, 2003,

⁴⁷ Segundo Senge et al., (2003, p. 68), as estatísticas sugerem que as crianças a partir dos 10 anos rotuladas de “bullies” na escola têm 69% de hipóteses de ter cadastro criminal.

p. 73). No entanto, as reuniões de docentes servem, frequentemente, para despachar burocracia e as aulas curriculares para “debitar” matéria.⁴⁸

“Pensamento sistémico” proporciona formas alternativas de olhar para os problemas e objectivos, não como eventos isolados, mas como componentes de estruturas mais vastas. Estuda a estrutura e o comportamento da organização com recurso a um conjunto de instrumentos e de técnicas que permitem uma ação mais concertada e ajustada aos interesses e necessidades do todo. Numa cultura de fraca capacidade de concentração, numa rotina escolar que submerge perante uma sucessão de eventos, a criança que se magoa, o/a docente que falta, o telefone que não pára de tocar requerem atenção imediata e quase não deixam margem para reflexão. Mas “tapar buracos”, “resolver o problema na hora” é contraproducente a longo prazo e contribui para o défice de atenção que caracteriza o mundo moderno. As pessoas tornam-se lestras a pôr pensos rápidos nos problemas e a adiar considerações sobre a forma de melhor os evitar ou prevenir. O que está à superfície do “Iceberg” da “vida inconsciente da organização” é uma fraca porção do que permanece submerso.

A mudança dá-se em pequenos passos e desenvolve-se organicamente. A mudança sustentável nas organizações, tal como nos organismos vivos, ocorre de forma naturalmente lenta, gradualmente vai acelerando e depois, à medida que atinge a maturidade, desacelera. Trata-se de um padrão recorrente, por reflectir o jogo de relações entre as forças do crescimento e aquelas que o limitam. (Senge et al., 2003: 273). Mudanças significativas respondem às perguntas: “onde queremos ir?” “Qual é o nosso papel, hoje, e como queremos que o seja, amanhã?”. Valerá a pena reter estas palavras:

Successful change takes place through multiple layers of leadership. Like the myth of the “heroic CEO” in corporations, the myth of the “heroic school leader” (who operates against all odds, to turn around a troubled learning environment) usually makes real change much harder. Instead of inspiring people, it makes them feel dependent on the few special people who have still ambition, vision, charisma, and hubris enough to overcome the blocks that stymie everyone else. When the hero’s grand strategies fail to get implemented, people cling instead to their habitual way of doing things (Senge et al., 2003, pp. 274-275).

Se, de facto, a gestão bem-sucedida depende de “múltiplas camadas de liderança, mais formais e mais informais, depreender-se-á que processos de agregação fortemente

⁴⁸ A “educação bancária” tão criticada por Paulo Freire. (Freire, 1972).

centralizados, cegos e surdos à vontade e à realidade das pessoas que vão viver com as suas consequências terão fracas possibilidades de sucesso. Se se olvidar a necessidade da intervenção participada e imaginativa de toda a comunidade, perder-se-á uma parcela crucial para a melhoria da ação educativa. Os quatro discursos analisados na Parte II deste trabalho ilustram a preocupação com tais bases de apoio ao trabalho de liderança, que não é visto como o do “herói solitário” que opera contra tudo e contra todos (à maneira dos heróis dos velhos “westerns spaghetti”). Como diz Senge na citação acima, quando assim funciona a escola, quando o “grande herói e as suas grandiosas estratégias colapsam, as pessoas tendem a agarrar-se à sua forma habitual de fazer as coisas” – dá-se o retrocesso imediato. O mesmo acontece, como já tivemos ocasião de observar, no capítulo primeiro, com as oscilações legislativas de sucessivos ministros da educação.

O facto de a escola ser uma organização profissional torna o cenário acima descrito ainda mais absurdo. Segundo Mintzberg (1989), a organização profissional é burocrática, embora descentralizada, e dependente da formação especializada dos profissionais que nela trabalham, do seu grau de autonomia competente no exercício devido do seu poder discricionário. Aqui reside a impossibilidade de gerir uma escola de modo unívoco e fortemente centralizado como o MEC pretende. As pessoas agem de acordo com a regras se sentirem que tais regras não colidem com a sua discricionariedade profissional. Como diz um dos sujeitos entrevistados, “se não fosse o arrojo de certos diretores (“que se atravessam”, ou seja, contornam a legislação considerada impraticável), as escolas deixariam de funcionar (DIR-C). Em suma, aquilo que diretoras/es escolares sabem por experiência própria o MEC tende a esquecer: que a escola é uma estrutura profissional, com algum grau de hibridismo, ainda preñe de burocracia e de uma dinâmica demasiado complexa para comportar a mera ação formulaica.

A estrutura profissional é uma das sete formas encontradas por Mintzberg (1989) para explicar o funcionamento das organizações. Partindo de uma estrutura base “sui generis”, com o poder estratégico no topo e o centro operacional na base, mediados pela liderança intermédia que, por sua vez é ladeada/apoiada pela tecnoestrutura e pela logística, Mintzberg analisa sete formas de estruturar as organizações. Na obra de 1989 sobre a estrutura e a dinâmica das organizações, considera cinco tipos de estruturas

organizacionais; mais tarde, ao escrever sobre o poder organizacional, acrescenta mais duas. No total de sete, as estruturas organizacionais descritas são a simples, a mecânica, a profissional, a diversificada, a adhocrática, a missionária e a política.

As configurações mais frequentes são as cinco primeiras. Numa dada organização, embora tenda a haver a predominância de determinada estrutura sobre outra, raramente se observará a existência de características de uma única estrutura, devido à complexidade de fatores internos e externos. Ocorrem, frequentemente, situações de hibridismo. A estrutura simples, sob a supervisão direta do gestor, é pouco complexa, quase sem estrutura técnica ou logística. A estrutura mecânica possui um sistema burocrático centralizado, com uma clara divisão do trabalho. A estrutura diversificada caracteriza-se pela autonomia e pela inovação. A organização inovadora, adhocrática, é organicamente fluida e descentralizada de uma forma seletiva; vive da criatividade e da multidisciplinaridade. A organização missionária baseia-se num complexo sistema de valores e de crenças, enraizados no sentido de missão, que também se associa ao carisma do líder. A estrutura política instrumentaliza o poder, ilegalmente, em resultado de interesses particulares em conflito.

Na escola colidem o seu cariz profissional com a estrutura política oriunda do funcionamento do Ministério da Educação que, frequentemente e a duras penas, se esquece de que o corpo docente é um corpo de profissionais. Este, sempre que é “encostado às cordas”, reage como reagiu nas recentes greves às reuniões de avaliação. E mais reivindicações não terão sido feitas por ainda se deixar conduzir, nem sempre da melhor forma, pelos sindicatos (outra estrutura política) ou pelo legado burocrático que atrofia tanto as escolas com mais potencial como aquelas que precisariam de um impulso inovador. Este impulso vê-se bloqueado por algo chamado “graduação profissional”, cujo valor maior decorre do tempo de serviço em vez da qualidade do serviço prestado ao longo do tempo. Neste estranho mundo da organização escolar, quase tudo parece às avessas, não há panaceia agregadora que salve as escolas. Trata-se de uma tendência que talvez as faça recuar mais do que julgamos.

2.5. A escola no estranho mundo das organizações: “o céu é o limite”?

[M]anagement as contemporarily practiced and organizations as contemporarily run, the two together in a society of large institutions, pose grave dangers for us all (Mintzberg, 1989, p.335).

The concept of shared value can be defined as policies and operating practices that enhance the competitiveness of a company while simultaneously advancing the economic and social conditions in the communities in which it operates. (Porter & Kramer, 2011).

Como vimos, nossa sociedade é uma sociedade de organizações e, em boa medida, é uma sociedade de grandes organizações. A máquina burocrática domina o modo como concebemos e construímos as nossas organizações, através de uma forma irracional de “racionalidade” que subjaz à nossa atração pela máquina burocrática. Uma sociedade composta por grandes organizações como máquinas burocráticas “racionais” determina uma era em que a GESTÃO se escreve com letras maiúsculas, a dita profissional, mas que se revela insubstancial, superficial e, por vezes, imoral. As máquinas organizacionais burocráticas geridas pela gestão profissional, ao enfatizar as calculações, afastam o empenhamento e, conseqüentemente, reduzem os sistemas humanos a carapaças impessoais. Em todas as formas organizacionais germinam as sementes da sua própria destruição; a máquina burocrática despida de empenhamento humano mostra-se encapsulada na politização que a corrói.

Às organizações gigantescas e politizadas permite-se, cada vez mais, a sobrevivência através de conluios políticos, ameaçando a destruição, não apenas de outras organizações, mas da própria sociedade de organizações. Com estas reflexões, Mintzberg encerra a obra *Viagem ao Nosso Estranho Mundo de Organizações* (1989).⁴⁹ Mais hobbesiana do que lockiana, esta visão do funcionamento das organizações coloca-nos ao lado da personagem Chicken Little do conto de Atwood citado na abertura deste capítulo. O Céu está mesmo a desabar sobre as nossas cabeças, tão literal como figurativamente. A crise desencadeada em 2008, mas cujo prenúncio há muito se vislumbrava e que não parece ter fim à vista, comprova-o.

⁴⁹ Não cabe no apertado espaço deste trabalho uma síntese dos interessantes argumentos de Mintzberg. Para tal, consulte-se a obra de 1989, páginas 335-373.

A coexistência de modelos de gestão de origem e filosofia distintas, como se viu ao longo deste capítulo, não parece contribuir para que se tenha uma posição mais segura sobre o que fazer, como fazer e as consequências das decisões tomadas e das ações praticadas.⁵⁰ A Europa e o mundo encontram-se num ponto de bifurcação. Há preocupações de quadrantes teóricos e políticos opostos que convergem. Veja-se como Porter e Kramer, na citação em epígrafe, se distanciam da estratégia competitiva mais feroz, como a do modelo das cinco forças exposto pelo primeiro autor (Porter M. , [1980] 2004)⁵¹, para advogar uma forma de fazer negócios baseada em denominadores comuns ou “shared value” (valor partilhado). A polissemia do vocábulo “valor” aponta para a ambivalência dos autores, que é paradigmática destes tempos “pós-capitalistas”⁵²: “valor” significa o lucro da empresa que, pretende-se, seja obtido de forma socialmente benéfica e produtiva, ultrapassando as barreiras da responsabilidade social e integrando a ética no próprio conceito de negócio. O problema é que, etimologicamente, de “lucru-” deriva “logro”⁵³, termo que está na raiz da criação de valor comercial: o preço pago por um bem ou serviço tem que ultrapassar o custo de produção, para que a empresa seja viável; por definição nunca será um “preço justo”.⁵⁴

Porter vem, agora, defender uma relação mais simbiótica e menos parasítica entre as organizações e o meio em que se inserem. Em última instância, a sustentabilidade de ambos basear-se-á nessa simbiose. Trata-se de uma opção estratégica indispensável à sobrevivência das sociedades, como podemos observar, no presente contexto de escassez de financiamento público e privado e nos diversos fatores que estiveram (e estão) na sua origem. As escolas, tal como as demais organizações públicas, encontram-se num ponto crítico, em processo de fusão e extinção de estabelecimentos,

⁵⁰ E devemos seguir o conselho antigo mas sempre atual de Sun Tzu: “Não podemos entrar em alianças até conhecermos os desígnios dos nossos vizinhos” (Sun Tzu, *A Arte da Guerra*, Séc.V a.C/2009:112).

⁵¹ O modelo das cinco forças baseia-se no pressuposto de que uma organização apenas sobrevive se conseguir vantagem estratégica (ou uma posição favorável) face à ameaça de rivais do mesmo ramo e à de novos concorrentes, à ameaça do poder negocial dos fornecedores, à ameaça de novos produtos e à ameaça do poder negocial dos clientes (Porter M. , [1980] 2004, p. 4).

⁵² Nas palavras de Drucker, que acreditava na existência de *Uma Sociedade Funcional* (2012, antologia póstuma de escritos importantes do autor).

⁵³ Do latim, “lucru-”, derivam os dois vocábulos: “lucro”, por simples apócope do “m” final e “logro”, por via da sonorização da consoante oclusiva.

⁵⁴ Note-se que o conceito medieval de “custo justo” se prende com esta definição. Por isso é que, em determinados contextos, cobrar juros era considerada uma prática desonesta. Veja-se, a título de exemplo, a crítica vicentina à usura (juro de onze por cento) praticada pelo Onzeneiro no *Auto da Barca do Inferno* (Vicente G. , [1517], 2000).

acelerado em 2012, com as alterações ao Decreto-Lei 75/2008. Temos, agora, agrupamentos com vários milhares de alunos e escolas a distâncias consideráveis umas das outras. Todavia, a mesma pessoa que disse:

Corrija-me se eu estiver a pensar mal. Mas a ideia que eu tenho é a de que além do mais, além do absurdo que este sistema é, do ponto de vista pedagógico, do ponto de vista de gestão de uma escola isto é brincar com o sistema, com toda a convulsão do ano passado, com a criação dos conselhos de escola [sic], com a eleição de diretores, um processo conturbadíssimo, com relatórios, com reuniões, em que os professores perderam horas e dias e dias a fazer reuniões, a convidar pessoas e regulamentos internos, debates tempestuosos faz-se isso tudo, são eleitos os diretores, muito bem, passados uns meses, já não é.

Palavras de Nuno Crato, criticando a Ministra da Educação à altura, no programa do canal televisivo da SIC “Plano Inclinado”, 18/07/2010.⁵⁵

A política do “muito bem, passados uns meses já não é” continuou e há um sentido em que se agravou com a tomada de posse do atual Ministro da Educação e Ciência e registamos os receios dos sujeitos entrevistados, em particular de DIR-A, sobre este MEC. Parece não haver limites para as alterações legislativas, que parecem cada vez mais abruptas e duras, centralizadoras e coercivas. Agora, mais do que nunca, a interrogação “*Quo Vadis?*” impõe-se à escola.

⁵⁵ Disponível em <http://aventar.eu/2012/04/26/julho-de-2010-nuno-crato-critica-os-mega-agrupamentos/>.

Disse-Lhe Simão Pedro:

— Para onde vais, Senhor?

Jesus respondeu-lhe:

**— Para onde Eu vou não podes tu seguir-Me por
agora; seguir-Me-ás depois.**

O Evangelho Segundo S. João, 13:36.

3. Direções da Agregação Escolar na *Via-Sacra* da Estratégia

Temos um orçamento que é credível (...) Se, por outro lado, não houvesse esperança, não teríamos uma situação de crise, teríamos uma situação de catástrofe. (Palavras do Ministro das Finanças do XIX Governo Constitucional, a propósito do Orçamento Retificativo. Jornal da Noite, TVI, 29.03.2012)

A estratégia, como o conhecimento, continua uma navegação num oceano de incertezas através de um arquipélago de certezas (Edgar Morin, 2012, p. 98).

Na estranha combinação de palavras do Ministro das Finanças, o que nos separa da crise não são os factos e os números da estratégia governamental; interpõe-se entre a crise e a catástrofe uma simples palavra: a esperança. Ter esperança é acreditar num futuro melhor, é dar credibilidade ao orçamento (porque “é credível”); ter esperança é um ato de fé, quase como para as pessoas que têm fé na salvação de Cristo. À pergunta “— Onde vais?” (pergunta estratégica) Jesus Cristo responde que Simão Pedro o não poderá seguir, mas que o fará mais tarde – desde que tenha fé, subentende-se. Estas duas citações estão mais próximas do que à partida poderíamos supor. Ambas sugerem dois grandes planos de ação: o plano divino e o plano da nação.

No primeiro caso, temos o prenúncio de um dos maiores (se não o maior) triunfos estratégicos da História Ocidental dos últimos dois mil e doze anos: o nascimento do Cristianismo, cuja fé move uma percentagem considerável dos habitantes do planeta. A pergunta “— Onde vais?” sugere o início de um percurso traçado por uma visão e uma missão tão vastas, complexas e ambiciosas que se torna difícil encontrar palavras para as exprimir. Permanece a ambiguidade em “hás-de seguir-me mais tarde” – simultaneamente um percurso físico (construção da Igreja) e um percurso espiritual (construção da fé cristã). Estas palavras lançam a pedra basilar de uma monumental estratégia. No segundo caso, as palavras do ministro Vítor Gaspar igualmente nos pedem um ato de fé, ao apresentar um orçamento “credível” (precisa de “crédito”, de

uma crença ou de uma fé) associado à “esperança” que estabelece a barreira entre a crise e a catástrofe. Estas palavras são a base da estratégia possível num mundo dominado pela incerteza do mercado da dívida pública, das flutuações provocadas pelas agências de “rating” e das tergiversações da política financeira europeia e mundial.

A gestão estratégica das organizações públicas e privadas, particularmente no atual cenário de crise instalada, depende cada vez mais de atos de fé.⁵⁶ Fé no Orçamento de Estado (OE), parte essencial da estratégia de governo do país mas que a toda a gente importa, de forma e conteúdo diversos. As escolas públicas não podem funcionar sem as verbas daí decorrentes. Não podem fazer o próprio orçamento sem que se publique o OE. A sua gestão estratégica implícita ou explícita não avançará de outro modo. Não têm verba nem autonomia para tal. Se se perguntar à escola pública, “— Onde vais?”, hoje mais do que nunca, teremos dificuldade em responder. O futuro é amargamente incerto, devido à insolvência nacional, à “morte lenta” das povoações desertificadas pela emigração e redução da natalidade e à vaga de agregação de escolas.

Para discutir a “gestão estratégica da incerteza”, necessitaremos, primeiramente, de uma reflexão sobre o que é estratégia, para depois traçar as linhas gerais do processo estratégico e distinguir as diferentes escolas de pensamento estratégico. Importa, ainda, distinguir modos diferentes de conceber a formulação e a formação de estratégias, nem sempre conciliáveis. Concluiremos este capítulo, observando como na análise estratégica da escola pública poderão convergir tais modos díspares de conceber e implementar estratégias, o que não significa, necessariamente, um obstáculo ao melhor entendimento de como funciona a organização escolar nem à conceção de vias alternativas para assegurar a sua sustentabilidade.

Subdividir-se-á este capítulo em quatro partes: na primeira surge interrogação “O que É Estratégia?”, cuja reflexão dará lugar às três potenciais “Falácias do Planeamento Estratégico” – as falácias da “predeterminação”, do “distanciamento” da “formalização”. Estas considerações levar-nos-ão ao conceito de “Caixa Negra do Processo Estratégico”, na penúltima secção do capítulo, que também discutirá as diferenças entre a análise “leve” e a análise “pura e dura” dos números, integrando-se,

⁵⁶ Há quem os sinta mais como “autos de fé”, devido aos contornos inquisitoriais do processo de “resgate financeiro” do país.

em alternativa, a noção de “Programação Estratégica”, que procurará tirar o melhor partido de ambos os tipos de análise. Termina o capítulo com uma orientação da discussão gerada nas secções anteriores para o contexto particular e particularmente complexo da organização escolar com ênfase para o valor da intuição na gestão estratégica das escolas.

A *Via-Sacra* da Estratégia para a Direção Escolar consiste em mais uma panaceia perigosamente enganadora. Além disso, concorrerá, via instrumentos de controlo tais como os utilizados pela IGE, para “disciplinar” a escola no respeito pelos normativos legais que terão de ser escrupulosamente cumpridos. As ações inspetivas são o exemplo acabado de formas de controlo que, em vez de contribuir para a melhoria do funcionamento da escola enquanto organização, conforme ostensivamente se tem proclamado, resume-se a uma “palmadinha nas costas” quando as coisas correm a preceito ou a uma admoestação para que se cumpram os normativos. Após a saída da IGE tendemos a voltar ao “business as usual”. É o que acontece quando instrumentos potencialmente úteis se transformam em mecanismos de controlo excessivo. Não há frutos no trabalho assim realizado. É curioso também ver, como quem já passou por esse tipo de experiência, que toda a gente cerra fileiras contra “os intrusos”, numa espécie de proteção tribal, unindo-se na preparação do discurso que os auditores desejam ouvir.

As frequentes mudanças no funcionamento das escolas não permitem que as boas práticas se instalem. Louvemos, contudo, quem ainda o consiga (veja-se, por exemplo, Santos, *et. al.* 2009). Tais práticas requerem *anos* de aprendizagem, aplicação e transferência de conhecimento à geração seguinte. A estratégia, integrada no domínio da gestão das organizações, também tem sido criticada por facilmente se transformar numa espécie de panaceia, uma cura para todos os males da organização. Nem a estratégia gizada na folha de cálculo, nem a gestão de cartilha contêm a fórmula para, como que num passe de mágica, resolver todos os problemas das organizações em geral ou das escolas em particular. Ainda que muitos há muito o tivessem reafirmado, não faltam seguidores deste culto formulaico.

O caso mais recente, mais dramático e de dimensão nacional é o do ex-ministro das finanças do atual governo de Portugal, citado em epígrafe neste capítulo. Note-se que,

quando a primeira versão deste capítulo começou a ser redigida, em abril de 2012, à data da referida epígrafe, e por mais crítica que fosse a nossa visão do que se projetava no gabinete do ministro, no contexto exigido pela “troika” credora – FMI, BCE, UE – a que nós, devedores, nos curvaríamos até quebrar a espinha da nação, não nos atreveríamos a *prever* que *todas as previsões do dito ministro falhassem* como o próprio atesta na carta de demissão inusitadamente tornada pública. Foi um acto de contrição e de (auto)condenação, paradoxal e simultaneamente súbito (para o público) e esperado (para o próprio e para o primeiro-ministro). Toda a estratégia gizada numa folha de “Excel” falhou.⁵⁷

Apraz-nos, todavia, verificar que, quer as/os diretores entrevistados, quer outros/as dirigentes escolares que conhecemos, não só fogem da “futuurologia” a sete pés como não se atrevem a fazer mudanças radicais logo que tomam posse. Como vamos poder observar no capítulo quinto, aquando da análise categorial, pisam o terreno que desconhecem cautelosa e sabiamente, mercê da necessária e humilde consciência de que trilham um campo potencialmente minado e que a *via-sacra* da Estratégia pura e dura não será a salvação de ninguém. Fazem-no com um grau de sensatez adquirida com a experiência que tem faltado, ai de nós, aos dirigentes políticos.

⁵⁷ Em abril de 2013, tornou-se conhecido o escândalo académico que abalou o “edifício da austeridade” que sustentava a política económica do ex-Ministro das Finanças. Um estudante de 28 anos descobriu que o estudo de Kenneth Rogoff e Carmen Reinhart, “Growth in a Time of Debt”, a base da teoria da austeridade, continha erros crassos: uma fórmula não copiada na folha de Excel, observações da amostra omissas e a forma de agregação de dados. Infelizmente, Vítor Gaspar, entre outros, usou tal estudo para fundamentar “cientificamente” a sua política económica, tendo-o citado mais do que uma vez. Veja-se o artigo publicado no *Expresso*, da autoria de João Silvestre e Jorge Nascimento, 20/04/2013.

3.1. O que é estratégia?

The emergent body of theory and research on the psychology of strategic management has shifted the focus of attention away from a preoccupation with traditional ‘content’ issues in strategy... towards a focus on ‘process’ issues – i.e. questions concerning how particular strategies come to be formulated and implemented within organizations. (Hodgkinson & Sparrow, 2002, p. 7)

[S]trategy making is an immensely complex process involving the most sophisticated, subtle, and at times subconscious of human cognitive and social processes. (Mintzberg H. , 1994, p. 227)

Numerosas e nem sempre consensuais, as definições de estratégia variam consoante a perspectiva teórica de quem as propõe. A definição mais antiga e clássica proveio de Andrews (1977, p. 59), para quem a estratégia é regida pelos objectivos principais, propósitos ou metas e pelas políticas e plano essenciais à sua consecução, estabelecidos de modo a definir o tipo de negócio e de empresa no presente e no futuro (*in* López & Martín, 2004, p. 40).

Michael Porter oferece, por sua vez, mais do que uma definição de estratégia, todas elas direccionadas para a obtenção de vantagem competitiva da organização. Considera que a essência da formulação estratégica reside na relação que a organização estabelece com o meio e que a estratégia competitiva consiste na tomada de decisões “ofensivas” e “defensivas” para salvaguardar a posição na indústria (Porter [1980] 2004, pp. 3;34).⁵⁸ Esta será a melhor forma de gerir as cinco forças competitivas do seu modelo, de forma a otimizar o retorno do investimento. Consequentemente:

Strategy is the creation of a unique and valuable position, involving a different set of activities. [It] is creating fit among a company’s activities. The success of a strategy depends on doing many things well – not just a few – and integrating among them (Porter, 2008, pp. 43; 62-3).

Os termos-chave destas definições são a relação com o meio, com a indústria e as cinco forças competitivas e a criação de uma posição única e valiosa, através de um conjunto diferenciado de atividades, cuja coesão e interligação permitirão à organização fazer “muitas coisas bem”. Todavia, por derivar de uma multiplicidade de perspectivas, há

⁵⁸ Não é despreciando este tipo de vocabulário, dada a origem militar do conceito de estratégia.

autores que apontam o carácter multidimensional do conceito de estratégia, uma vez que abrange todas as atividades críticas da organização, conferindo-lhe um sentido de unidade, direção e finalidade, e capacitando-a para reagir a eventuais alterações e adaptar-se ao meio.

López & Martín apresentam, citando Hax e Majluf (1997, pp. 24-33), as nove dimensões-chave que, conjuntamente, compõem uma definição do conceito de estratégia. 1) estabelecimento das finalidades da organização com vista aos objetivos de longo prazo, programas de ação e prioridades na alocação de recursos; 2) definição do âmbito competitivo; 3) forma de obtenção de vantagem competitiva sustentável a longo prazo, mediante resposta adequada às oportunidades/ameaças externas e forças/fraquezas externas; 4) definição de tarefas diretivas, integrando as perspetivas corporativa, de negócio e funcional; 5) padrão de decisões coerente, unificador e integrador; 6) definição da natureza do contributo económico e não económico proposto para os participantes na organização; 7) forma de mover a organização para a consecução dos objetivos; 8) meio de desenvolver as competências essenciais da organização; 9) forma de aquisição de recursos tangíveis ou intangíveis que desenvolvam as diferentes capacidades para assegurar vantagem competitiva sustentável (2004, pp. 40-1).

No entanto, observa-se a visão parcelar dos diversos autores sobre a estratégia, como os cegos da fábula, que somente lhes permite visualizar uma parte do todo que é o elefante da estratégia (López & Martín, 2004, p. 57, citando Mintzberg). “Ver o elefante todo” – e não apenas um membro do animal – significaria conceber o processo estratégico como um dos mais complexos, subtis e, por vezes, inconscientes processos cognitivos humanos e sociais, como afirma Mintzberg na citação em epígrafe. Segundo este autor, as estratégias não têm que ser deliberadas, podendo emergir das acções empreendidas. Consequentemente, um/a especialista de estratégia sagaz deve saber reconhecer que ele/a não pode ser sempre suficientemente inteligente para pensar antecipadamente em tudo o que poderá acontecer no futuro (as estratégias são os planos para o futuro e os modelos de ação do passado). Conclui-se que, na prática, seguramente, todos os processos de elaboração da estratégia marcham a dois compassos – o da estratégia deliberada e o da estratégia emergente.

Se definirmos, por exemplo, estratégia como mero “plano” – uma direcção, um guia ou curso de acção futura – esta definição contradiz o facto de, na maior parte das ocasiões, a única estratégia que a conhecemos é aquela que já passou; trata-se do “padrão” estabelecido ao longo de um período de tempo. Por outras palavras, definir estratégia como plano (desenhado para o futuro) contradiz a descrição da mesma como um padrão (desenhado ao longo de um período de tempo). Mas ambas definições, ainda que opostas, aparentam ter validade. No primeiro caso, temos a estratégia “intencional” e, segundo, a estratégia “realizada” (Mintzberg, 1994, pp. 23-24).

Há ainda quem defina estratégia como “posição” (Porter, 1980, 1985) ou a colocação de produtos específicos em mercados específicos. Outros há que a veem como perspectiva – a forma particular de uma organização desenvolver o seu trabalho. Como posição, a estratégia centra-se no local onde o produto e o cliente se encontram, bem como no mercado. Como perspectiva, a focalização estratégica é interna, na mente dos responsáveis pela estratégia organizacional, mas também é externa – a visão geral da empresa. Há uma tendência na literatura do planeamento para favorecer o posicionamento, pois quando as questões práticas da formalização entram em jogo, é mais fácil reduzi-las a um conjunto de posições – a perspectiva não favorece a desagregação estratégica. No entanto, ambas as definições têm utilidade, pois apenas o posicionamento não permite a interpretação, proporcionada pela perspectiva, da forma como a organização opera face ao seu mercado.

A gestão estratégica confunde-se com a própria gestão da organização. Tanto uma como outra se caracterizam pela incerteza das transformações operadas no meio envolvente, no comportamento dos clientes e da concorrência; também se caracterizam pela crescente complexidade das relações internas e externas, bem como por graus de conflitualidade mais ou menos fortes e que afetam a tomada de decisões (López & Martín, 2004, pp. 41-42).

Sendo de natureza “ eminentemente descritiva”, o processo estratégico requer a mobilização dos recursos tangíveis e intangíveis, materiais, financeiros e humanos, bem como de todas as suas capacidades, para aumentar a criação de valor que garanta a sua sustentabilidade. Integra três fases distintas: a análise, a formulação e a implementação. Na primeira fase, procede-se à definição da missão e analisa-se a organização integrada

num determinado meio envolvente. Na fase da formulação, definem-se as estratégias que, na fase seguinte, a da implementação, serão postas em prática. Nesta incluem-se a avaliação das estratégias, a sua organização, o planeamento e o controlo. Como base fundamental do processo estratégico, concebe-se uma determinada “Visão”, aliada à “Missão” da organização, de cuja consecução depende uma determinada definição de objetivos.

A visão de uma organização é como que uma imagem mental de um percurso da organização, que responde principalmente às perguntas “como somos?” e “como gostaríamos de ser?” Trata-se da perceção atual do que deveria ser a organização no futuro. O propósito estratégico relaciona-se com os objetivos e os resultados pretendidos a longo prazo, num amplo sentido. Responderia à pergunta “onde queremos chegar?” Associa-se à visão para definir a trajetória da organização na prossecução dos seus ideais, com otimismo temperado de realismo, dinamismo e flexibilidade, exigindo esforço e comprometimento, mas não o humanamente impossível, numa perspetiva de melhoria continuada ao longo do tempo (López & Martín, 2004, pp. 93-97).

A missão confere identidade e personalidade da organização, na atualidade e no futuro. Responderia à pergunta: “qual é a essência da nossa atividade; o que queremos que venha a ser?” Dizem os autores que parecem simples, mas constituem das interrogações mais vitais para a organização. Trata-se da razão de ser e da justificação da sua existência; como o é para o indivíduo. A missão de uma organização é parte integrante do seu sistema de valores e crenças. Deve ser (re)conhecida por todos os seus membros, como elemento identificativo da sua filosofia, garantindo a coesão interna. Paralelamente, reconhece-se a importância de encontrar respostas às perguntas “como gostaríamos de ser?”, “O que queremos ser, onde queremos chegar daqui a x anos?” A resposta a estas perguntas prende-se com a visão e propósito estratégico da organização. Segundo estes autores, as estratégias emergentes são as mais apropriadas para criar, paulatinamente, capacidades valiosas que proporcionem à empresa vantagem competitiva sustentável a longo prazo. As limitações das estratégias explícitas, em ambientes imprevisíveis, assim como a resistência à mudança, exigem a complementaridade da formulação e da implementação. Na vida real é assim que funciona, ambas estão unidas. A distinção é mais conceptual e analítica do que prática.

Portanto, há que complementar as duas grandes bases de formulação estratégica, a deliberada e a emergente, para compreender a direção estratégica, na sua dupla faceta de formulação e implementação.

Gestão estratégica e gestão da organização confundem-se, ainda que o foco da primeira seja a competitividade e a sustentabilidade. Isto significa, de acordo com (López & Martín (2004, que a estratégia competitiva simultaneamente procure responder às pressões externas e “virar o jogo a seu favor” (cf. Porter, [1985] 2004). Assim “a base fundamental do modelo de gestão estratégica se converteu no novo paradigma explicativo dos processos de gestão estratégica” (2004, p. 38). Mas é um paradigma dominado pela incerteza: a do meio, a da complexidade devido às diferentes formas de o compreender e de estabelecer inter-relações entre o meio e a organização e os potenciais conflitos internos. Neste contexto, caberá à gestão estratégica desenvolver e mobilizar os recursos e capacidades disponíveis, coordená-los e procurar criar valor para a organização (López & Martín, 2004, p. 32).

Consideram-se, para esse fim, quatro elementos fundamentais (o campo de atividade, as capacidades distintivas, as vantagens competitivas e o efeito sinérgico) e a existência de três níveis estratégicos baseados na hierarquia da organização: 1) estratégia corporativa ou de empresa; 2) estratégia de negócio; 3) estratégia funcional. O primeiro diz respeito à relação com o meio e o seu posicionamento na indústria, o segundo considera o plano da unidade estratégica de negócio (“Strategic Business Unit” ou SBU) e o terceiro concentra-se em cada área funcional do negócio, por exemplo, os recursos humanos, a produção ou a área financeira. Contudo, “organization strategies cannot be created by the logic used to assembler automobiles, afirma Mintzberg (1994, p. 5). Assim como uma escola não deve passar a ser concebida como mera “unidade de gestão”.

Da proliferação de teorias de gestão estratégica surgiu a necessidade de se proceder à sua categorização e agrupamento. A mais completa provém dos escritos de Henry Mintzberg (1990 e 1994), conforme o quadro abaixo:

ESCOLA DE PENSAMENTO ESTRATÉGICO	VISÃO DO PROCESSO ESTRATÉGICO
Escola de Desenho	conceptual
Escola da Planificação	formal
Escola do Posicionamento	analítico
Escola Cognitiva	visionário
Escola Empreendedora	mental
Escola de Aprendizagem	emergente
Escola Política	de poder
Escola Cultural	ideológico
Escola Ambiental	passivo
Escola Configuradora	episódico

Quadro 3-2: Escolas de pensamento estratégico (Mintzberg (1990 e 1994).

As três primeiras, Escola de Desenho, da Planificação e do Posicionamento, são prescritivas. As restantes são de natureza descritiva. A última, a Configuradora, tem características mais híbridas. Defende-a Mintzberg, argumentando que haverá formas de associar as inclinações e aptidões dos responsáveis pelo planeamento com a autoridade e flexibilidade dos gestores, para garantir um processo estratégico “that is informed, integrative, and responsive to changes in an organization’s environment (Mintzberg, 1994, p. 4).

As escolas prescritivas tentam explicar a “forma certa” de fazer estratégia. A “Escola do Desenho” considera a estratégia como um processo informal de conceção, tipicamente na mente consciente do líder. Por vezes designada por SWOT (análise interna das forças e fraquezas, comparada com as oportunidades e ameaças externas), também subjaz à segunda escola, a do “Planeamento”. A terceira é a “Posicionamento”, que centra a atenção no conteúdo das estratégias (diferenciação, diversificação) mais do que nos processos através dos quais se atingem as ditas estratégias, implícitas na “Escola do Posicionamento”, que “simply extrapolates the messages of the planning school into the domain of actual strategy content” (Mintzberg, 1994, p.3).

A “Escola Cognitiva” tem em consideração o funcionamento do cérebro durante o processo de formação da estratégia. A “Escola Empreendedora” vê a estratégia como o processo visionário de uma liderança forte; a “Escola da Aprendizagem” concebe a estratégia como um processo emergente da aprendizagem colectiva; a “Escola Política” focaliza-se nos conflitos e nos jogos de poder durante o processo estratégico; a “Escola

Cultural” abrange as dimensões colectivas e cooperativas do processo estratégico; “a Escola Ambiental” vê a estratégia como uma resposta ao meio. A “Escola Configuradora” procura colocar as demais em contextos episódicos específicos.

... agrupando os elementos e comportamentos da organização – processos de decisão estratégica, conteúdo das estratégias e estruturas e/ou contextos – em diferentes etapas ou episódios de suas histórias por vezes sequenciadas no tempo mediante modelos de ciclos de vida (López & Martín, 2004, p. 57).

Assim, de acordo com Mintzberg, a décima escola é aquela que nos ensina a evitar a falácia do “planeamento estratégico”, a sua “racionalidade”. O planeamento nunca fora:

...one best way. But reconceived as strategic programming, it can sometimes be a good way. It does have an important role to play in organizations, as do plans and planners, when matched with the appropriate contexts. Too much planning may lead us to chaos, but so would too little, and more directly (1994, pp. 415-6).

E acrescenta, de seguida, que décadas de experiência deixaram lições importantes sobre a necessidade de libertar o processo de formação estratégica em vez de o cerrar em formalizações arbitrárias. Aprendeu-se, com os falsos arranques e os excessos retóricos, o que o planeamento não é e o que não consegue fazer, mas também o que é e o que pode conseguir. E, talvez o mais importante, aprendemos:

... what planners can do beyond planning. We have also learned about our need to solidify our descriptive understanding of complex phenomena – and to face up to our ignorance of them – before we leap into prescription (1994, p. 416).

A estratégia da organização tanto é fruto de um processo deliberado, intencional ou racional, como o resultado de respostas mais ou menos imprevistas ou espontâneas aos imprevistos, embora baseadas na experiência ou na estrutura de poder.

O quadro comparativo das correntes de pensamento estratégico, apresentado por (López & Martín, 2004, p. 52), alinha as teorias de Porter, entre outras, com a escola racional e as de Mintzberg, entre as demais da escola organizativa:

CARACTERÍSTICAS	ESCOLA RACIONAL	ESCOLA ORGANIZATIVA
Base conceptual	Economia	Teoria da organização
Carácter	Normativo	Descritivo
Aspeto central	Procura de estratégias corretas	Análise de decisões estratégicas
Propósito	Formulação estratégica ótima	Descrição dos processos de decisão estratégica
Racionalidade do decisor	Estrita	Limitada
Autores	Porter, Ansoff, Hax e Majluf	Mintzberg, Cyert e March, Simon

Quadro 3-3: Correntes de pensamento estratégico, López & Martín (2004, p. 52)

A falta de autonomia da escola pública e a sua estrutura organizativa desenhada por políticas educativas de matriz burocrática orientadas por critérios de “eficiência” e “eficácia”, como se expôs nos capítulos primeiro e segundo, incluem-na em modelos provindos da “escola racional”. Todavia, tendo em conta a especificidade do contexto de serviço público de educação, consideramos inevitável a integração de pressupostos da “escola organizativa”.

Num estudo inicialmente publicado na *Harvard Business Review*, em 1987, mas de que damos conta a partir da obra de 1989, Mintzberg descreve a elaboração da estratégia como um processo fascinante, mas necessariamente complexo. O “caos calculado” em que trabalham os gestores (nas escolas isso é muito evidente) requer a utilização de processos estratégicos complexos e necessariamente coletivos. Aproximam-se muito mais da “estratégia da olaria” do que da planificação formalmente preconcebida. Esta formulação surgiu a Mintzberg a propósito da observação do ofício da olaria praticado pela mulher. Na olaria, a formulação e a concretização são indissociáveis. Fazem parte de um *continuum* de aprendizagem e evolução sobre o qual se desenvolve a estratégia criativa. A distinção habitual entre a formulação e a execução, entre pensamento e ação tem contribuído para a elaboração de estratégias fechadas que, quem última análise, conduzem ao seu próprio fracasso. Não será o caso de estratégias abertas ao desenvolvimento gradual, de acordo com as ações e a experiência da organização. Por isso é que um/a especialista inteligente deve saber reconhecer que nunca saberá o suficiente para prever tudo o que poderá acontecer no futuro, remata Mintzberg (1990, pp 49-56).

As “estratégias emergentes” podem, por conseguinte, ter um ponto de partida deliberado. Na prática, todos os processos de elaboração estratégica funcionam a estes dois níveis – o deliberado e o emergente. Um processo puramente deliberado excluirá a aprendizagem; um processo puramente emergente excluirá o controlo. Tal nunca acontece nas organizações. Também quem pratica a olaria nunca abandona totalmente o controlo mental do seu processo criativo. Por outro lado, as estratégias na prática podem desenvolver-se das mais estranhas maneiras. Por isso é que não existe uma única forma certa de elaborar uma estratégia. Os contornos do barro podem conduzir o/a artista a

formas inusitadas e inesperadas; os erros podem dar azo à criatividade, tal como nas organizações os contratempos podem transformar-se em oportunidades de mudança estratégica positiva. Todavia, há que não confundir esta reação à mudança com a noção de que o mundo está em constante turbulência. Mintzberg denuncia a falácia desta perspectiva e de quem a defende para depois “vender” planos estratégicos para combater a mesma mudança que tanto anunciaram – o problema e a ironia é que tais planos necessitam estabilidade para funcionar (1999, pp. 61-2). A obsessão quer com a mudança, que com a estabilidade pode constituir um grave problema de gestão.

O “novo” especialista (ou a “nova” especialista) da gestão estratégica fará parte do coletivo, composto por numerosos e diferentes atores interligados e que formam o espírito da organização. “Modelar uma estratégia” é, pois, “experiência, participação dos materiais, toque pessoal, mestria do pormenor, sentido de harmonia e de integração” (Mintzberg, 1999, p. 66). Quem mais aptidão terá para *modelar* as estratégias não passa muito do seu tempo no seu gabinete a ler relatórios ou a estudar folhas de cálculo. Implica-se na organização, nos materiais de que se ocupa o negócio, faz a aprendizagem do contexto através da sinestesia da experiência, reconhecendo a importância da visão pessoal mas também a de outras variáveis que lhe podem ser extremamente úteis na determinação da estratégia.

3.2. Falácias do planeamento estratégico

As três falácias do planeamento que a seguir serão apresentadas provêm do capítulo quinto da obra de Mintzberg de 1994: *The Rise and Fall of Strategic Planning*. Esta obra, tal como outras do autor, subverte a teoria convencional, obrigando-nos a rever muitos dos pressupostos que circulam como verdades inabaláveis. As falácias da predeterminação, do distanciamento e da formulação, paulatinamente expostas nesta obra serão, sucintamente, explicadas de seguida, pela sua utilidade no nosso contexto investigativo.

Prever o futuro é como viajar no tempo. Quem o não gostaria de fazer? Apesar de não estar ao nosso alcance, esta tentação assola-nos e trai-nos. Todos nos lembramos das

afirmações sobre o fim da crise, do XVIII Governo Constitucional, ou das afirmações acerca do princípio do fim da crise por parte do presente Governo. Mesmo sabendo quão fúteis são as previsões e que tais tentativas contradizem a ciência “pura e dura” dos números, não há Ministro da Economia ou das Finanças que lhes resista. Não raras vezes, caem no ridículo. É de notar a óbvia incompatibilidade entre fazer previsões e procurar a objectividade (falácia do distanciamento) e regular-se pela quantificação (falácia da formulação). As assunções básicas do planeamento contradizem-se.

Notando que a incerteza é o calcanhar de Aquiles do planeamento estratégico (expressão paradoxal, se considerarmos a importância das estratégias emergentes), Mintzberg argumenta que se o futuro, por definição, não existe, não poderá ser previsto. Como prever as inovações tecnológicas, as alterações nos hábitos de consumo ou na legislação governamental? A única forma de acertar nas previsões seria através do controlo sobre o futuro, conforme descreve John Kenneth Galbraith, em 1967 (*The New Industrial State*) os oligopólios – corporações gigantescas, estados dentro do Estado – que determinam e se fazem substituir aos mercados (o “estranho mundo das organizações” visto no capítulo segundo).

Sistemas completamente fechados não existem. Quando o tempo climatérico muda dramaticamente, quando a economia entra em crise ou quando os trabalhadores, a concorrência ou os cidadãos resolvem ter ideias próprias, o planeamento cai por terra sem apelo nem agravo (Mintzberg, 199, p. 246). A construção de cenários também não resolve o problema. Os chamados planos B, C, D, e demais letras do alfabeto não chegam para prever todas as situações possíveis. Corre-se, ainda, o risco de paralisia, ao esperar para ver qual dos cenários se aplica. Em suma, a predeterminação apenas funciona num mundo estável e controlado, com um ambiente bastante favorável ao plano traçado, situação rara no mundo de incertezas em que vivemos.

Imaginar os responsáveis pelo planeamento estratégico fechados em torres de marfim, a planear a melhor forma de gerir uma organização é tão absurdo como procurar um diamante sobrevoando uma floresta (Mintzberg, 1994:257). Como também será absurdo calcular, passo a passo, o que deve ser feito para otimizar a produtividade, quando nem sequer se conhece a produção. É o que Mintzberg chama de “missing Taylor’s message”. Vimos, no capítulo primeiro, como Taylor estudou fastidiosamente (e no

terreno) os tempos e os movimentos, para calcular as tarefas com exatidão. A falácia do distanciamento também está associada à separação artificial entre pensamento e ação. Pensamos antes de agir, é certo, mas não paramos de pensar quando começamos a agir; além disso, modificamos o nosso pensamento à medida que o pomos em ação. Por isso, é igualmente absurdo ver os “planificadores como cérebros” e os membros produtivos da organização como “músculo” sem tecido nervoso nem sinapses.

Esta ênfase na “objectividade” do distanciamento, na falsa dicotomia entre mente e corpo repercute-se na errónea distinção entre a subjectividade (e imparcialidade) dos números e a subjectividade das palavras. Recorrendo à investigação na área, Mintzberg descreve como a chamada informação “pura e dura” frequentemente se revela de âmbito limitado e pouco substantiva. Por exemplo, os custos mais difíceis de quantificar tendem a ser excluídos da análise. Há mais perdas do que ganhos num processo que não consegue abranger informação não económica e não quantitativa, como factos relativos às emoções, às políticas, às relações de poder, à dinâmica de grupo, à personalidade e à saúde mental:

The point is that much important information for strategy making never does become hard fact. The expression on a customer's face, the mood in the factory, the tone of voice of a government official, all of this can be information for the manager bur not for the MIS [Management Information System] (Mintzberg, 1994, pp. 59-260).⁵⁹

São os gestores no terreno quem tem acesso natural a este tipo de informação. Além disso, muita da informação quantitativa é demasiado agregada ou chega demasiado tarde para ter utilidade estratégica. Já é passado. Sendo a construção da estratégia um processo dinâmico, as decisões são tomadas numa base contínua. Há, ainda, uma quantidade considerável de informação de fraca fiabilidade. As medidas quantitativas representam apenas um substituto da realidade, não são a realidade. Por isso é que o ideal seria combinar os dois tipos de informação, a “pura e dura” e a mais “leve”:

“while hard data may inform the intellect, it is largely soft data that generate wisdom.

⁵⁹ A avaliação quantitativa de cursos do Ensino Superior mede a opinião dos alunos acerca das aulas, mas revela-se incapaz de compreender as causas do sucesso ou de diagnosticar os fracassos, algo que as conversas com os próprios alunos poderão ajudar a compreender. Quando se procura padronizar os testes para resolver o problema do insucesso, a questão que se coloca é se se estará a resolver o problema ou a forçá-lo (e ao ensino) a adequar-se às medidas. (Mintzberg, 1994: 259, n. 17).

They may be difficult to ‘analyze’, but they are indispensable for ‘synthesis’ – the key to strategy making” (Mintzberg, 1994, p. 266).

Algumas palavras populares implicam tais processos mentais, baseados na informação “leve”: ‘palpite’, ‘juízo’, ‘intuição’ e também ‘sabedoria’. Cada uma delas sugere a existência de uma forma de conhecer o mundo mais profunda do que a mera análise, mais profunda do que a manipulação mecânica de “números e factos”. É por essa razão que a assunção da escola do planeamento de que os “números e factos” são a melhor e a única fonte de discernimento se transforma numa falácia, assim como o distanciamento dos analistas do contexto que pretendem analisar. Este problema não se restringe aos analistas, mas estende-se a todos os profissionais cuja falsa noção de “profissionalismo” os leva a distanciar-se daqueles a quem serve – os médicos que se distanciam dos doentes ou os professores que se distanciam dos alunos: “strategic learning is an inductive process; it cannot take place in the absence of detailed, intimate knowledge of the situation” (*idem*, p. 268, n. 19, e p. 270).

A natureza tendencialmente redutora e analítica do planeamento constitui a maior falácia do planeamento estratégico. A formalização decompõe em procedimentos uma série de passos específicos. O étimo grego do vocábulo análise remete, precisamente, para a decomposição, a partir da qual se abstrairia a síntese. Note-se que também transporta o sentido de “desfazer” ou “soltar” (desagregar). Além disso, o processo de categorização impede a criatividade, ainda que haja “caixas” onde se põe um visto em “ser mais criativo”, “ser mais ousado”. O processo estratégico, tal como a criatividade, precisa de funcionar fora de “caixinhas”, para que possa alargar horizontes, criar novas perspetivas e novas combinatórias. Diz Mintzberg que o taylorismo não pode ser aplicado à estratégia, porque “by *prescribing* the workers’ procedures, he *proscribed* their creativity” (itálico no original, *idem*, p. 301-302).

3.3. A “caixa negra” do processo estratégico

O processo de criação estratégica pode ser visto como uma “caixa negra” impenetrável em torno da qual operam, quer o planeamento estratégico, quer os seus responsáveis. O trabalho desenvolvido ao longo do processo estratégico abrange os “inputs” para a dita “caixa negra”, o apoio dado ao próprio processo e os respetivos resultados ou “outputs”, conforme a ilustração (Mintzberg, 1994, p. 331):

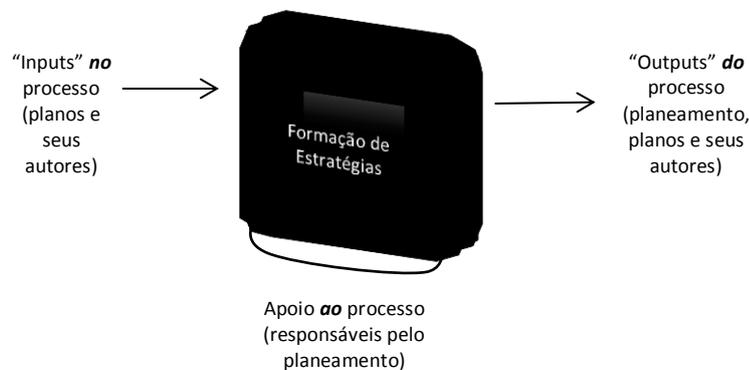


Ilustração 3-1: “A Caixa Negra” do Planeamento Estratégico (Mintzberg, 1994. p. 331)

A impenetrabilidade desta “caixa negra”, quer tenhamos em conta estratégias deliberadas, quer as emergentes, prende-se com a natureza incerta e complexa do processo de formação de estratégias que envolve variáveis profundamente complexas. A mais complexa destas variáveis é, sem dúvida, a mente humana. Dependente da interação invisível entre os hemisférios esquerdo e direito, o cérebro humano forja sinapses, o motor das reações e das decisões, em que a emoção e a razão se tornam interdependentes. O hemisfério esquerdo, mais racional e analítico, domina a linguagem oral e escrita, o pensamento lógico e sistemático e controla o lado direito do corpo. O hemisfério direito, mais silente, misterioso e artístico, domina o lado esquerdo do corpo, a perceção espacial, a emoção, o sonho, a interpretação dos movimentos faciais, corporais e do tom de voz. Dele provêm a visão holística, a relacional e o pensamento relacional e implícito, capaz de sintetizar a experiência. Ambos fazem parte da

complexidade humana. Não se confundem nem se substituem e são mutuamente indispensáveis (Mintzberg, 1994: 304-306).

Nesta linha de sentido, as distinções análise *versus* intuição, pensamento *versus* ação, facto *versus* descrição, distanciamento (objetivo) *versus* envolvimento (subjetivo), entre outras dicotomias semelhantes, em que o segundo termo é preterido pelo primeiro, constitui um erro estratégico: “confounding analysis with “rationality” – calling it “systematic”, “objective”, “logical”, and other good things – has narrowed our view of the world, sometimes with disastrous consequences (Mintzberg, 1994, p. 3). Não permite, entre outros aspetos, a melhor gestão estratégica da incerteza, que não requer, apenas, o cabal funcionamento dos dois hemisférios cerebrais, mas, sobretudo, a misteriosa complexidade das sinapses do hemisfério direito.

3.4. Escola pública: gestão estratégica da incerteza

Conhecer o humano e, principalmente, situá-lo no universo, não é suprimi-lo (...) Qualquer conhecimento deve contextualizar o seu objecto, torná-lo pertinente. “Quem somos?” é inseparável de um “Onde estamos?”, “de onde vimos”, “para onde vamos”. (Morin, 2002, p. 51).

Afirma Edgar Morin que a economia, sendo “a ciência social matematicamente mais avançada”, também se constitui como “a ciência socialmente e humanamente mais atrasada, dado que se abstrai das condições sociais, históricas, políticas, sociológicas, ecológicas inseparáveis das atividades económicas”. Uma determinada linha do pensamento económico continua a utilizar técnicas que

... são cada vez mais incapazes de interpretar as causas e consequências das perturbações monetárias e bolséiras, de prever e predizer o custo económico, mesmo a curto prazo. O erro económico converte-se, então, na primeira consequência da ciência económica (Morin: 2002, p.46).

A atual crise financeira e económica exemplifica-o. Na escola pública gradualmente empobrecida, como nas demais organizações, “a estratégia deve prevalecer sobre o programa”. A sequência de acções a executar sem variação não funcionará num meio ambiente instável. A modificação das condições exteriores bloqueia o programa pré-estabelecido. A gestão estratégica da incerteza examina as certezas e as incertezas, as

probabilidades e as improbabilidades e efetua compromissos quando necessário, mas também se mantém prudente em determinadas situações (Morin: 2002: 97).

Concebendo-se a “estratégia como uma força mediadora entre a organização e o seu meio-ambiente”, formulá-la implicará uma interpretação do ambiente e o desenvolvimento do fluxo de decisões organizacionais de forma coerente (Mintzberg, 1982: 42). Numa escola,

... há centros de poder não oficialmente reconhecidos [lembramo-nos da experiência de Hawthorne]... há uma quantidade considerável de informação e de comunicação informal a somar-se aos circuitos formais que, por vezes, até são contornados”. Os processos de decisão funcionam independentemente do sistema regulado (“de jure” vs “de facto”; “administrativo” vs “político; “teoria” vs “prática”) (Idem p. 62).

Na burocracia profissional como é configurada a escola, o poder passa para aqueles que consagram os seus esforços ao trabalho administrativo em vez da atividade profissional (diretoras/es e suas equipas). Os que o exercem muito bem adquirem um poder considerável (mas não recebem um cheque em branco) e apenas o conservam na medida em que servem os interesses dos/as profissionais que dirigem. Este facto reveste-se de extrema importância para qualquer processo estratégico escolar. Por exemplo, o exercício da supervisão direta torna-se relativamente fácil quando se trata de faltas profissionais graves (cirurgião negligente, docente que falta muito). Mas torna-se extremamente difícil controlar a qualidade do trabalho de profissionais da educação (como de qualquer profissional), devido à complexidade da execução e aos resultados difíceis de definir. É falsa a hipótese de que o trabalho dos profissionais possa ser hierarquicamente controlado, como o de operários/as, por exemplo. Assim como outras formas de padronização, em vez de controlar o trabalho docente, acabam por gerar irritação e desencorajamento. Um processo profissional complexo não pode ser formalizado por regulamentos e os processos de produção também complexos não podem ser padronizados por sistemas de planificação e controlo. Tendem a forçar docentes a cumprir regras em vez de se preocupar mais em melhor servir o seu público, procedendo-se à inversão dos meios e dos fins.

Nos sistemas educativos, a tecnoestrutura governamental não pode programar o trabalho docente para que seja igualmente transmitido em todas as escolas: as necessidades individuais de crianças e jovens de origem diversa – mais ou menos

lestos/as, provindos/as do campo ou do interior, da cidade ou do litoral, por exemplo, bem como a diversidade individuais, tendem a perder-se se forem subordinados às amarras do sistema. O controlo tecnocrata não pode melhorar o trabalho de natureza profissional, nem distinguir comportamentos mais responsáveis dos irresponsáveis. O efeito final tenderá a ser a retração de quem se empenha e tem consciência profissional. Não é, obviamente, o governo quem dá as aulas. Nem sequer a direção escolar. A ação educativa direta é desempenhada por profissionais. Em caso de incompetência, não há plano nem regra previamente elaborados que resolva o problema. Mas tais regras e planos podem impedir que é mais competente de fazer bem o seu trabalho (tornando, por exemplo, o serviço educativo impessoal e ineficaz). Obviamente que se coloca a difícil questão da aferição da competência. O controlo externo pode ter o efeito de baixar níveis de iniciativa e de aperfeiçoamento. No sistema educativo, o/a diretor/a escolar encontra-se aprisionado/a entre uma tecnoestrutura governamental ávida de controlo e um centro operacional (profissionais da educação) que se agarra à sua autonomia até ao fim. A gestão estratégica da organização escolar deve reconhecer tal facto.

Deve reconhecer, ainda, a falácia da “gestão participativa”. Este conceito “inclui as pulverizações higienizadas” que supostamente reduzem a alienação, mas apenas dizem respeito à mera sensação, por parte de quem se posiciona num relação de subordinação, de deter todo o poder; a consulta prévia e o encorajamento a tomar decisões, que depois poderão ser sujeitas ao veto superior, demonstram-no. (Mintzberg, 1982, p. 194, citando Charles Perrew, 1994). Por consequente, a liderança estratégica deve ser vista como um processo de capitalização do potencial de cada participante e não como um mecanismo de controlo e prescrição de comportamentos. Deve procurar criar uma cultura de gestão em que os indivíduos se sintam mais capazes de libertar as suas energias para visões e objectivos comuns. Nesta visão melhorada do potencial humano, há condições para o crescimento, desenvolvimento e melhoramento de cada um dos elementos envolvidos (Whitaker, 2000, p.13).

Sun Tzu, como já se referiu, dá um conselho a não negligenciar na formação de equipas: conhecer bem os desígnios dos nossos futuros parceiros, na medida em que tal for possível, é fundamental para que a aliança seja bem-sucedida. É preciso conhecer as

peçoas, o seu historial no trabalho e o seu *modus operandi* habitual. É leal, lida com a noção de hierarquia de uma forma salutar, quando critica propõe soluções construtivas e concretas? Estas são algumas das questões que atestarão o caráter das peçoas com quem pretendemos trabalhar. Frequentemente, ouvem-se afirmações elogiosas acerca de alguém que é “de uma enorme simpatia” ou “muito interventivo”; mas, numa análise mais aprofundada, esses traços tendem a corresponder a meras ações cosméticas. Se procurarmos compreender os padrões de comportamento e os seus reais efeitos na produtividade da organização, essa “simpatia” e “intervenção” passarão a chamar-se outras coisas.

Ao optimismo, sempre necessário, e a responsabilidade centrada nos órgãos de gestão, acrescentaremos dois elementos cruciais: a coragem, aliada ao bom senso, e a intuição, temperada de ponderação. O primeiro, a coragem, deve-se à necessidade de assumir a via mais espinhosa, quando a circunstância assim o exige, devendo esta ser conjugada com uma boa dose de pragmatismo para distinguir o essencial do acessório e as batalhas supérfluas daquelas que conduzirão às vitórias desejadas. O segundo elemento, a ponderação, incorpora vários sentidos: reflexão, intuição e sigilo (quando for necessário). O conselho de Sun Tzu (do mais antigo manual estratégico que conhecemos) acautelar-nos-á quanto à constituição das equipas de trabalho: devem ser escolhas ponderadas e criteriosas, porquanto delas dependerá o sucesso dos projectos da organização. A primeira a ser formada, com funções cruciais, quer no clima, quer no método de trabalho da organização, é a equipa diretiva, cujas funções deverão ser claramente delimitadas.

Nas escolas públicas, o órgão unipessoal que é o/a Director/a, descrito/a em letra de lei como “o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial”, detém um poder incompatível com a realidade da escola pública portuguesa. Pensemos, a título de exemplo, nos recursos humanos (RH). Ao director não cabe a livre escolha de RH, tendo, por conseguinte, que gerir as consequências da cegueira burocrática dos concursos de pessoal docente e não docente. À graduação profissional não corresponde, necessariamente, o bom desempenho docente e não docente. Nem a muito contestada avaliação dos professores ou o SIADAP encurtaria tal hiato. Resta-lhe, apenas, e à sua

equipa, alguma margem de manobra a ser conferida pela liderança e gestão estratégica apropriadas.

Não obstante as potencialidades da liderança e gestão estratégicas, o primeiro conselho a dar ao recém-empossado director (algo que os mais experientes já descobriram), e estabelecendo um paralelismo com o recém-empossado CEO, é que existem *sete surpresas* que o esperam em tão alto cargo: 1) não gere a instituição – não poderá gerir pessoalmente todos os processos da organização, se o tentar fazer, perderá o controlo sobre o trabalho a realizar; 2) dar ordens sai muito caro – se estas não forem bem doseadas, todos passarão a solicitar o seu aval prévio antes de avançar e poder-se-á sentir “estrangulado” pelas próprias decisões; 3) tem dificuldade em saber com exactidão o que se está a passar – as pessoas têm uma forma instintiva de se proteger perante o/a líder, portanto, aquilo que lhe dizem terá que ser filtrado; 4) está sempre a “transmitir uma mensagem” – deve cedo aprender a ler os próprios sinais que transmite, para minimizar mensagens inadvertidas e maximizar o impacto das que pretende transmitir; 5) não é o/a chefe – tem que prestar contas ao conselho de administração/conselho geral; 6) agradar aos accionistas/partes interessadas não é o objectivo – não deve permitir que essa satisfação de interesses imediatos e pessoais entre em conflito com o superior interesse a longo prazo da organização; 7) é apenas humano – deve manter-se humilde, revisitar as suas decisões e acções, ouvir os outros, buscar o parecer de pessoas honestas e directas, e é fundamental que mantenha ligações ao mundo exterior, à família e à comunidade. (Porter, Lorsch, & Nohria, 2004).

Devido ao “caldo” de potenciais conflitos nas escolas públicas e à necessidade de melhoria, bem como à complexidade do processo de mudança organizacional, o estilo de liderança a adoptar deverá, correspondente e concomitantemente, procurar ser, por um lado transformacional, por outro dirigente e também afetivo. Como não faltará resistência à mudança, há que procurar sólidas bases de apoio (Caffarella, 2002). Patrick Whitaker (1999), com base em Robertson (1983), apresenta cinco formas como as pessoas tipicamente reagem à mudança: “nada de novo a assinalar”; “tudo é um desastre; necessidade de exercer “controlo autoritário”; a via do “hiperexpansionismo”; ou encarar o futuro como “são, humano e ecológico”. Na escola pública, sentem-se as repercussões destas formas de agir em tempos de incerteza, quer por via das

experiências pessoais dos seus membros, quer por via das contingências do meio, quer ainda por via das imposições governamentais. Liderar estes processos não se afigura tarefa fácil, mas é precisamente porque navegamos num “oceano de incertezas” que precisamos de “um arquipélago de certezas” (Morin, 2002).

Como vimos, segundo a teoria do caos, o processo estratégico deve ter em conta a complexidade dos sistemas organizacionais, que também deriva das rápidas transformações nos contextos em que se inserem, bem como a escassez de recursos perante as crescentes necessidades dos cidadãos. As escolas, sendo parte da administração pública, devem estar conscientes da existência de múltiplos e complexos atores, com estruturas mentais e ideológicas móveis e não absolutamente racionais nem lineares. Isto implica a necessidade de um modelo estratégico que lhes permita desenvolver uma forma de actuação pública muito mais dinâmica, inter-relacionada e cooperativa. A diferença entre os sistemas dinâmicos e as correntes tradicionais de pensamento estratégico é que os primeiros se afastam da aplicação de modelos prescritivos gerais e situações específicas, centrando-se no desenvolvimento de novos modelos mentais para conceber ações para cada nova situação estratégica. Por outro lado, os modelos mentais afastam-se da percepção da aprendizagem organizativa como um processo simples relacionado com os resultados, para centrar-se num processo complexo em que constantemente se questiona a forma de aprender (Stacey, 1994, p. 11, cit. por Alonso & Arriola, 2004, p. 120). Quanto ao líder, a teoria da complexidade resgata um modelo mental que se afasta do especialista ou visionário, centrando-se na importância relacional da liderança com ênfase na dinâmica de equipa e dos comportamentos de aprendizagem dos directivos de grupo, a saber:

- a) Fomentar uma aproximação à análise e solução de problemas complexos que reconheça a importância de explorar diferentes pontos de vista.
- b) Fomentar e valorizar uma gestão que aceite o erro e a incerteza como características irreduzíveis de ambientes complexos e variáveis. Isto é importante, pois quando alguém realiza a sua actividade pressionada/o pelo medo de sanções, não emprega todo o seu potencial nem se sente satisfeita/o.

- c) Evitar estruturas de acção sobre marcos organizados, ou seja, a obsessão com objectivos/tarefas individuais. Em contraposição, deve favorecer-se o trabalho interdisciplinar e de equipa, ignorar a prestação de contas individual.
- d) Criar as condições necessárias para alcançar uma aprendizagem completa e estreitamente relacionada com o que ficou dito sobre o comportamento organizacional.

Em suma, de acordo com Alonso & Arriola (2004), o desafio crucial da escola consiste em estabelecer a relação de interdependência com um ambiente educacional marcado pela incerteza. Serve, para tal, a teoria de *Autopoiesis*, anteriormente descrita, que permite considerar as organizações como criativas, auto-organizadas e reveladoras de uma atitude que, paulatinamente, vise alcançar uma identidade distinta em harmonia com o meio ambiente, através da adaptação constante. Muitos dos problemas de desenvolvimento e transformação não têm tanto que ver com as pressões externas, mas sim com lutas internas. Também se verifica que, no ajuste à incerteza, a escola deve dar atenção primordial aos fatores que formam a sua identidade individual distintiva e, conseqüentemente, a sua relação com o mundo mais vasto. Será essencial saber reagir às forças e pressões exercidas pelo ambiente externo, mas muito mais importante será a sua função-chave de atender às forças e pressões no seu interior para realizar a transformação (Alonso & Arriola, 2004, p. 183).

As considerações tecidas acima comprovam a necessária justaposição de políticas educativas, teorias da organização e de gestão estratégica em se tratando da reflexão sobre a realidade organizacional da escola pública. No difícil momento histórico em que nos situamos, consideramos que a via da sustentabilidade da escola, contrariando a corrente da “objetividade racionalizadora”, que tende a tratar as pessoas como objetos, deve basear-se no pressuposto mais humanista e humanizador de todos: “Trabalhar para pensar [o] bem é o princípio da moral” (Pascal, cit. por Morin, 2004, p. 92). Fosse esta a forma de conceber as políticas educativas, fosse esta a forma de pensar a reestruturação das organizações escolares e fosse esta a forma de as pensar estrategicamente, talvez estivéssemos num outro estágio de reconhecimento do valor da escola.

PARTE II

Não basta examinar; também é necessário observar e refletir: devemos impregnar as coisas que observamos com a intensidade das nossas emoções e um profundo sentido de empatia.

Conselho de Santiago de Ramón y Cajal, o cientista que descobriu a sinapse, a todos os seus alunos (Rapport, 2005, p. 194).

Qualquer pessoa que faça entrevistas conhece a riqueza desta fala, a sua singularidade individual, mas também a aparência por vezes tortuosa, contraditória, "com buracos", com digressões incompreensíveis, negações incómodas, recuos, atalhos, saídas fugazes ou clarezas enganadoras. Discurso marcado pela multidimensionalidade das significações exprimidas, pela sobredeterminação de algumas palavras ou fins de frases.

Bardin, *Análise de Conteúdo*, 2011, p. 90.

Direções da Agregação Escolar: Progresso ou Retrocesso?
PARTE II

4. Questões Metodológicas e Contextuais

4.1. Um guião, quatro entrevistas e quatro fusões escolares

Este estudo baseia-se num universo de quatro entrevistas a diretoras/es de agrupamentos que resultaram da vaga de agregação escolar ocorrida no final do ano letivo de 2009-2010. O guião de entrevista utilizado, apresentado em anexo (anexo 1), foi construído a partir de um modelo pré-existente, generosamente cedido pelo Professor Doutor António Gomes Ferreira. Subdivido nas três dimensões discutidas nos capítulos anteriores – a dimensão política, a dimensão organizacional e a dimensão estratégica – o guião de entrevista foi concebido de forma a abranger as importantes áreas e questões com que se debatem os principais intervenientes do processo de agregação escolar: os sujeitos entrevistados, na condição de diretores/as de agrupamentos concelhios, definidos como o órgão unipessoal “de administração e gestão do agrupamento de escolas (...) nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial”, segundo o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, artigo 18º.

As entrevistas são designadas por ordem alfabética, de acordo com a cronologia da sua realização, entre setembro de 2012 e fevereiro de 2013. As entrevistas A e B foram realizadas em setembro de 2012, a C em novembro de 2012 e a D em fevereiro de 2013. A elas correspondem os sujeitos entrevistados A, B, C e D. Segundo a mesma lógica, foram atribuídas as mesmas letras aos respetivos agrupamentos resultantes da agregação de 2009-2010, bem como aos concelhos a que pertencem. Assim, obtivemos as correspondências, no primeiro caso, *Entrevista-A, Diretora-A, Agrupamento-A e Concelho-A*; no segundo caso, *Entrevista-B, Diretora-B, Agrupamento-B e Concelho-B*; no terceiro caso, *Entrevista-C, Diretor-C, Agrupamento-C, e Concelho-C*; e, no terceiro caso, *Entrevista-D, Diretora-D, Agrupamento-D e Concelho-D*. Completando-se a correspondência com as escolas não agrupadas e agrupamentos anteriores à agregação e aos quais se fará referência de forma paralelística: as escolas ES-A, ES-B, ES-C e ES-D são as secundárias não agrupadas que passaram a constituir-se como escolas sede do novo agrupamento a partir de 2010, identificadas através das mesmas letras do alfabeto. Os agrupamentos AGRUP-A1 e AGRUP-A2 participam da mesma correspondência,

tendo-se utilizado algarismos para os distinguir um do outro, uma vez que passaram a fazer parte da mesma unidade de gestão após a agregação. Os demais casos seguem a mesma lógica como se exemplifica no quadro de correspondências abaixo:

Quadro 4-1: Correspondência entre entrevistas, sujeitos entrevistados, agrupamentos e concelhos

DIRETOR/A	ENTREVISTA	AGRUPAMENTO ATUAL (APÓS A AGREGAÇÃO)	DATA DA AGREGAÇÃO	ESCOLAS E AGRUPAMENTOS ANTES DA AGREGAÇÃO	CONCELHO
DIR-A	ENT-A	AGR-A	Junho de 2010	AGR-A-EPE+EB ES-A	CONC-A
DIR-B	ENT-B	AGR-B	Junho de 2010	AGR-B1-EPE+EB AGR-B2-EPE+EB ES-B	CONC-B
DIR-C	ENT-C	AGR-C	Julho de 2010	AGR-C1-EPE+EB+ES EB-C	CONC-C
DIR-D	ENT-D	AGR-D	Julho de 2010	AGR-D1-EPE+EB+ES AGR-D2-EPE+EB	CONC-D

LEGENDA:
 AGR- agrupamento; CONC – concelho; DIR – diretor(a); ENT – entrevista; EB – ensino básico; EPE – educação pré-escolar;
 ES- escola secundária.
 DIR-A /B/C/D: diretor(a) atual do respetivo agrupamento (AGR-A/B/C/D).
 AGR-A-EPE+EB: agrupamento com Educação Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º ciclo do EB) – a mesma lógica se aplica aos demais agrupamentos.
 Caso tenha existido no concelho mais do que um agrupamento, previamente à agregação, a distinção foi estabelecida por via da designação AGR-B1, e AGR-B2.

Embora todas as entrevistas tivessem sido conduzidas pela mesma pessoa, a redatora deste estudo, o contexto da sua realização, a personalidade dos sujeitos entrevistados *vis-à-vis* a própria experiência da entrevistadora⁶⁰ obviamente condicionaram os dados obtidos. Ter consciência desse facto não significa, contudo, que o valor do conteúdo para análise seja menor. Como se poderá observar, quer nos quadros de análise categorial a seguir debatidos, quer pela leitura integral das entrevistas, o objetivo principal do estudo – refletir sobre a agregação escolar e as suas consequências para a comunidade educativa – esteve sempre vivamente presente no diálogo encetado. Nesse sentido, as diferenças encontradas nas entrevistas terão um potencial mais iluminador do que limitador no que à nossa análise diz respeito.

Por conseguinte, as entrevistas variam em extensão e em conteúdo, conforme as circunstâncias da sua realização e as características dos sujeitos entrevistados. A transcrição dos discursos orais obtidos com o consentimento prévio dos sujeitos entrevistados, após garantia do tratamento sigiloso dos dados, manteve a fidelidade

⁶⁰ Como já o afirmamos, a experiência pessoal da entrevistadora, cujo agrupamento (era membro da direção cessante) fora sujeito a agregação no final do ano letivo de 2011-2012, não será despidianda nesta análise.

possível na passagem do texto oral a registo escrito. A entrevista mais longa foi a primeira (1:13:28), seguida da entrevista B (1:12:22); a entrevista C demorou pouco menos de uma hora (00:52:07) e a entrevista D apenas 36 minutos e 86 segundos. Nesta última entrevista foi mais evidente a insatisfação e o desgaste da entrevistada com o processo de agregação e de gestão do novo agrupamento. Todavia, estas diferenças não retiram qualidade aos dados obtidos, que não se deve confundir com a duração (quantidade) dos registos, podendo-se, inclusivamente, chegar a conclusões importantes acerca das diferentes experiências de liderança no contexto da agregação escolar.

Ainda assim, importa tecer algumas considerações acerca das diferenças de registo, quando se transporta para o meio escrito o discurso oral da entrevista. Como afirma Cameron (2001, p. 8), a maioria das pessoas não se apercebe dessas diferenças, tal é o peso que habitualmente se atribui ao registo escrito. Estamos, por força da nossa formação e do modo como funciona a sociedade, mais conscientes da interpretação de textos escritos do que de discursos orais; esta fica para os especialistas da análise do discurso. Mesmo os especialistas, perante o termo análise do discurso, têm que navegar entre diferentes tipos de discursos e de abordagens.

A própria vida é, em muitos sentidos, uma série de diálogos. A escola, poder-se-ia dizer também, é constituída (e constitui-nos) através de uma série de discursos, de uma cacofonia de vozes que não conseguimos apreender nem compreender cabalmente, devido à sua simultaneidade, tal como num diálogo em que várias pessoas falam ao mesmo tempo e nem sempre captamos tudo o que é dito em simultâneo. Transcrevemos os discursos orais precisamente para os poder analisar e compreender melhor. Tal não seria possível ou seria extremamente mais difícil se nos mantivéssemos fiéis ao registo oral. Mas a escrita não constitui uma representação direta do discurso oral; este não é formado por frases com sinais de pontuação nem por parágrafos. Transcrevemos as entrevistas desta forma porque, de outro modo, seriam quase ilegíveis, devido à sua extensão. Há pausas, repetições, entoações, hesitações, bordões que conferem uma riqueza significativa que a transcrição falha em reproduzir. Mas o que se perde em intensidade, entoação, ritmo, hesitações, pausas, risos, silêncios e muito mais, ganha-se quanto à possibilidade de leitura simultânea ou paralelística na passagem a registo escrito. Na transcrição integral das entrevistas mantivemos as repetições de palavras e expressões que, nos quadros de análise categorial, surgem com sinalização parentética.

Os quadros de análise categorial serão discutidos em função seu conteúdo, o que é dito, e não tanto em função de como é dito. No entanto, pareceu-nos relevante apresentar sumariamente as considerações acima acerca da análise do discurso. Por outro lado, há que ter em conta o facto de que a forma como as pessoas respondem às perguntas corresponde a uma determinada representação de si próprias. Pode moldar-se à imagem que têm de si próprias ou pode consistir em dizer aquilo que julgam que o entrevistador espera delas; também pode ser uma justaposição destes dois aspetos, variando consoante as circunstâncias (Cameron, 2001, p. 16). Além disso, nos discursos sobre assuntos que afetam toda uma comunidade, também se lhes justapõe a voz dessa mesma comunidade. Não há um discurso individual sobre a agregação; há uma voz coletiva filtrada de diversas formas, segundo a experiência de cada sujeito, num processo marcadamente intersubjetivo. Na análise discursiva há ainda que ter em conta que os discursos podem ser vistos como práticas que sistematicamente formam os objetos nomeados (Foucault, 1972, p. 49, cit. por Cameron, 2001, p. 15). Neste sentido, o poder e o domínio social tendem a ser exercidos por aqueles que detêm o poder de definir, descrever e classificar coisas, situações, ações e pessoas.

Há que notar, ainda, as diferenças entre os sujeitos entrevistados, no que respeita ao sexo, idade e experiência no cargo:

Quadro 4-2: Caracterização dos sujeitos entrevistados

DIRETOR/A	Sexo	Idade	Experiência no cargo	Cargo desempenhado na altura da agregação de 2010	Experiência de agregações anteriores à de 2010.
DIR-A	Feminino	Entre 40-50 anos	1º mandato	Diretora da Escola Secundária não agrupada.	Nenhuma
DIR-B	Feminino	Entre 40-50 anos	2º mandato (1º interrompido pela agregação escolar)	Subdiretora da Escola Secundária não agrupada.	Nenhuma
DIR-C	Masculino	Entre 45-55 anos	Mais do que 2 mandatos	Diretor do agrupamento anterior e, antes disso, diretor da Escola Secundária.	Uma agregação em julho de 2009 com o agrupamento liderado por uma EB 2,3.
DIR-D	Feminino	Entre 55-60 anos	Mais do que 2 mandatos	Diretora do Agrupamento anterior com Escola Secundária.	Uma agregação em 2005 e outra em 2007 com a Escola Secundária.

Notou-se uma maior impaciência e desgaste perante o processo apressado de agregação (ou acumulação de agregações) nos sujeitos entrevistados mais experientes (DIR-C e DIR-D), como se poderá verificar na análise categorial.

4.2. O contexto geográfico da agregação

São quatro casos de agregação escolar concelhia, quatro agrupamentos que abrangem todo o concelho onde se situam. Os concelhos em que os agrupamentos estudados se enquadram, embora com algum paralelismo geográfico e populacional – situados no Distrito de Coimbra, dois às portas da cidade, outros dois no interior e com uma densidade populacional entre os 12 mil e 17 mil habitantes –, apresentam características muito próprias. O portal de cada um evidencia as respetivas diferenças, sintetizadas no quadro 4-3. O Concelho A viu crescer a sua população do Censos 2001 ao 2011 em cerca de 14%, fruto de uma melhoria significativa da rede rodoviária, mau grado as consequências penosas do esvaziamento das escolas que essa mesma expansão tem permitido. Nos Concelhos B e C não se registaram alterações demográficas significativas, observando-se, no primeiro, um aumento de 85 habitantes e, no segundo, o mesmo número entre 2001 e 2011. O Concelho D perdeu cerca de 5% da população entre um Censo e o outro. As razões da agregação poderão estar, por conseguinte, associadas a outros fatores que ultrapassam a redução da densidade demográfica.

Quadro 4-3: Concelhos, freguesias, Censos, rede escolar e carta educativa (portais eletrónicos municipais e INE)

Concelhos	Área	Nº Freguesias	População do Concelho		Rede Escolar					CARTA EDUCATIVA no portal autárquico
			Censos 2001 (INE)	Censos 2011 (INE)	JI	EB1	EB2,3	ES	CENTRO ESCOLAR	
CONC-A	140 Km2	10	15.000	17.078	9	9	1	1	0	2007
CONC-B	332 Km2	18	12.060	12.145	5	3	2	1	JI+EB1 JI+EB1	2007
CONC-C	199 Km2	15	12.071	12.071	8	16	1	3º CICLO + SEC.	0	Somente a aprovação sem data nem documento.
CONC-D	220 Km2	11	16.725	12.251	10	7	0	2º e 3º CICLOS + SEC.	1º, 2º e 3º CICLOS	2007

Elaboradas pela mesma equipa, as cartas educativas dos concelhos A, B e D, rejeitando preocupações “de carácter economicista, político ou mesmo de interesse

local”, defendem as propostas apresentadas como a via para a “igualdade nas condições de acesso ao ensino”. Assim, a “suspensão” de estabelecimentos de ensino e a concomitante remodelação, expansão ou criação de outros – com ênfase para os Centros Educativos – pretende atribuir às crianças e aos jovens “igualdade nas condições de acesso” ou “os mesmos meios pedagógicos e físicos (...) biblioteca, refeitório e espaços para as atividades de enriquecimento curricular”. O quadro 4-4, com informação obtida das “Considerações Finais” das três cartas educativas dos concelhos A, B e B, oferece-nos uma visão clara do que se projetou em 2007 para os sete anos seguintes e que pouco ou nada tinha que ver com a atual política de agregação escolar. Por outras palavras, em lugar algum se prevê a fusão de agrupamentos e de escolas não agrupadas como medida política, organizacional e estratégica para chegar a estes mesmos objetivos de “igualdade nas condições de acesso”. Repare-se que, na explicitação da filosofia subjacente ao grupo de trabalho destas três cartas educativas – “de qualidade no que diz respeito ao 1º CEB e de proximidade, no que concerne à Educação Pré-Escolar” –, se pressupõe a resolução para os mesmos problemas apontados pela tutela na emanação de diplomas conducentes à agregação escolar.

Se, como vimos, as cartas educativas, estudadas e redigidas por especialistas profundamente conhecedores do terreno e mais próximos dos concelhos analisados, já apresentavam propostas de solução para a gestão mais eficaz dos recursos humanos e materiais, há dificuldade em perceber o texto da lei que alega atingir os mesmos objetivos sem estudos que o sustente. Ou, convenhamos, o subtexto será absolutamente diferente. Lê-se, nas entrelinhas da verbosidade dos diplomas desde 2008 publicados acerca do assunto, que será mais forte a preocupação com um ensino menos oneroso financeiramente e que tenderá a descurar outros custos educativos. Sabemos, como as entrevistas aqui estudadas o atestam, quão importante é o rosto da direção escolar no rumo que toma a escola. Sabemos, por experiência própria, quão determinante poderá ser a ação pedagógica ou até mesmo a disciplinar no momento certo pela voz certa. Sabemos, ainda, quão fundamental será o conhecimento das pessoas e dos seus percursos para agir sensata e eficazmente. A agregação meteórica e monolítica que tomba sobre os microcosmos das escolas, calculadamente, sem aviso prévio para minimizar as reações das comunidades educativas, provoca brechas difíceis de superar.

Quadro 4-4: Cartas Educativas dos concelhos A, B e D

Cartas Educativas	CONCLUSÕES					
	Previsão de população escolar	Suspensão de equipamentos educativos	Ampliação e remodelação de equipamentos educativos	Criação de equipamentos educativos	Outros aspetos	Objetivo
CONC-A	Aumento significativo da população escolar.	5 JI	SIM (incluindo equipamentos que passarão “a funcionar numa lógica de Centro Educativo”.	6 (“salas de atividade” e Centros Educativos)	Aumento da importância dos cursos profissionais. Escolaridade obrigatória de 12 anos.	Os mesmos meios pedagógicos e físicos, para todas as crianças: biblioteca, refeitório, e espaços para as AEC: Educação Física, Expressão Plástica, Educação Musical, Língua Estrangeira e Informática. Igualdade nas condições de acesso ao ensino.
CONC-B	-28,96% [de alunos inscritos nos 2º e 3º CEB] no ano lectivo 2014-2015.	1 JI e 15 EB1 (a ser substituídos pelos Centros Educativos)	-----	Construção de Centros Educativos e outros estabelecimentos de ensino para responder “às exigências do ME.”		
CONC-D	+9,6% até 2014-2015(4.	1 JI 12 EB1 (a ser substituídos pelos Centros Educativos)	SIM	SIM		

4.3. As dimensões política, organizacional e estratégica

A matriz de análise categorial foi construída a partir das entrevistas realizadas e de acordo com os objetivos do presente estudo: investigar a perceção de atuais dirigentes escolares acerca da agregação escolar concelhia a que as suas escolas e agrupamentos haviam sido sujeitos no verão de 2010. Em suma, teria tal processo de agregação constituído, em seu entender um avanço ou recuo para as escolas que dirigem? Nesta medida, tendo em conta as tergiversações das políticas educativas das últimas quatro décadas e a complexidade da organização escolar atual, sobretudo após a agregação, e ainda a utilização da estratégia como uma espécie de *panaceia*, incorporamos, tanto no guião da entrevista como na sua matriz de análise, estas três dimensões: A. **Dimensão Política**, B. **Dimensão Organizacional** e C. **Dimensão Estratégica**.

Considerou-se relevante estudar a agregação escolar partindo destas três dimensões pela sua centralidade no desenvolvimento e execução de políticas educativas, fruto da generalizada permeabilidade de áreas do conhecimento e de trabalho. Observa-se, ainda, uma crescente influência de conceitos da área da gestão empresarial na esfera política. Os decisores públicos, não raras vezes, apropriam-se de determinados conceitos da área da gestão empresarial para legitimar a sua ação e obter vantagem política que nem

sempre se revela diretamente proporcional ao benefício proclamado. A escola pública, nos últimos anos invadida por vocábulos como eficácia, eficiência, rentabilização de recursos, qualidade, sustentabilidade e outros termos afins, tendencialmente de fraco isomorfismo, tem sido mais coartada do que libertada na sua ação educativa, conforme as entrevistas ora estudadas o atestam. Vivem-se, na escola pública, agora mais do que nunca – e a agregação é disso exemplo bem acabado – momentos de grave perplexidade e ansiedade linguística, epistemológica e de relação com o outro, como a análise categorial irá demonstrar.

4.4. Categorias em análise

A **Dimensão Política** engloba duas categorias: a categoria A.1. Razões da Agregação e a A.2. Processo de Agregação, porque são aquelas que se colocam em primeiro lugar: por que se faz algo e como se faz algo constituem as preocupações primeiras de quem é sujeito a uma grande mudança. A **Dimensão Organizacional** compreende sete categorias: a categoria B.1. Apreciação Global sobre a Agregação; B.2. Gestão de Serviços e de Recursos; B.3. Gestão da Comunicação; B.4. Gestão Departamental; B.5. Consequências da Agregação para a Qualidade do Trabalho Docente; B.6. Consequências da Agregação para o Relacionamento entre Docentes e B.6. Consequências da Agregação para a Relação Escola/Comunidade. Pretende-se, com estas categorias, compreender o modo como se percebe a organização alargada, como se reorganizam e se gerem os serviços e recursos, aspetos cruciais do desenvolvimento organizacional, aliados à importância da comunicação, numa estrutura de grande dimensão e expansão geográfica. Alargados os departamentos curriculares, devido ao aumento dos seus membros, também importa perceber como se procede à sua gestão no novo contexto organizacional. Daí que decorram preocupações com os efeitos da agregação para o relacionamento entre docentes, para a qualidade do seu trabalho e para a relação entre a escola e a comunidade mais lata. A **Dimensão Estratégica** integra três categorias: a categoria C.1. Estratégia de Candidatura perante o Conselho Geral; C.2 Prioridades na Ação Diretiva e C.3. Visão e Missão. Importa, por último, entender como se posicionaram estrategicamente os sujeitos entrevistados, aquando do processo de candidatura ao Conselho Geral, que aspetos da vida da sua organização os preocuparam mais, após a eleição, e a sua percepção da visão da escola face à nova realidade, bem como à missão a desempenhar.

4.5. Subcategorias em análise

No que respeita à Dimensão Política, a **categoria A.1. Razões da Agregação** subdivide-se em duas subcategorias: A.1.1. Económicas e A.1.2. Pedagógicas, pois estas são as que estão no cerne das tensões entre o ME/MEC e a escola. Esta tende a ver na tutela a mera preocupação económica, ainda que camuflada de argumentos pretensamente pedagógicos. Importa, pois, saber como interpretam a nova realidade os sujeitos entrevistados, de acordo com a dicotomia economia/pedagogia. A categoria A.2. subdivide-se em três subcategorias, para obter dados sobre a constituição da CAP (A.2.1.), sobre a posição dos órgãos escolares (A.2.2.) e sobre a posição dos parceiros (A.2.3.). Obviamente, estas subcategorias dizem respeito ao “embate” inicial de “arrumação/desarrumação” da casa imposto pela agregação, com as posições tomadas e jogos de poder, quer na constituição da CAP, quer nas posições tidas pelos órgãos e parceiros escolares face à súbita e imposta agregação.

Quanto à Dimensão B (Organizacional), a categoria B.1. subdivide-se em duas subcategorias para descortinar as **vantagens** e as **desvantagens** do novo agrupamento fruto da agregação, pois, claramente, importa aferir os efeitos da agregação percebidos pelos sujeitos entrevistados. Para as categorias B.2., B.3. e B.4., através de duas subcategorias, apontar-se-ão os **principais obstáculos** e a **resolução de problemas**, em cada um dos quatro discursos sobre a agregação escolar; trata-se de uma subdivisão útil, porque sistematiza e clarifica o modo como se agiu em função dos desafios colocados aos agentes envolvidos na gestão da organização reestruturada. Sendo que o mesmo se poderá afirmar acerca das categorias B.5., B.6. e B.7., que discorrem sobre as **consequências positivas e negativas** da agregação escolar em cada caso.

Finalmente, acerca da Dimensão C (Estratégica), ver-se-á, para a categoria C.1, se a estratégia de candidatura apresentada ao Conselho Geral foi de **foro próprio**, de **continuidade** ou **inexistente**, uma vez que estes três principais tipos de abordagem estratégica que poderão abranger as opções feitas. Para a categoria seguinte, C.2. Prioridades na Ação Diretiva, ver-se-á em que medida penderam para **a melhoria das**

relações humanas, da ação pedagógica e dos espaços físicos (subcategorias C.2.1., C.2.2. e C.2.3), dado que estas três componentes poderão abarcar a globalidade dos aspetos a melhorar numa organização escolar. Por último, a categoria C.3., Visão e Missão, subdividir-se-á em três aspetos: C.3.1. **Mudança institucional**, C.3.2. **Continuidade institucional** e C.3.3. **Perspetivas de futuro a dez anos**. Perante um processo de fusão escolar, a mudança está no centro das atenções e preocupações, bem como aquilo que a poderá, em determinado sentido, sustentar, e que garantirá alguma estabilidade ou continuidade. Nessa perspetiva, consideramos importante, e para finalizar, entrever as perspetivas de futuro a dez anos dos sujeitos entrevistados, tendo em conta o novo contexto institucional e político.

Este estudo, como alguns outros sob o tema da agregação escolar, é parte integrante de um processo investigativo que não se esgotará tão cedo. Veja-se, por exemplo, (Simões, 2012), estudo que procede a uma compreensão do processo de fusão escolar, também centrado em 2010, em dois concelhos de DRE distintas. Considera as dimensões temporais – antes, durante e após a agregação –, nelas enquadrando questões inevitavelmente paralelas às do presente estudo, como é o caso das razões por que se constituiu o novo agrupamento ou as vantagens, oportunidades, inconvenientes e constrangimentos encontrados, por exemplo. Não estranhámos, portanto, que algumas das afirmações dos sujeitos entrevistados se revelem também paralelas: o fortalecimento do poder central, o aumento da conflitualidade interna, em algumas situações, e de fragilidades institucionais, por força de um processo e agregação meramente territorial, bem como a consequente inibição de novas dinâmicas, constituem exemplos significativos.

Quadro 4-5: Matriz de Análise de Entrevistas

DIMENSÕES	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A. DIMENSÃO POLÍTICA	A.1. RAZÕES DA AGREGAÇÃO	A.1.1. Económicas A.1.2. Pedagógicas
	A.2. PROCESSO DE AGREGAÇÃO	A.2.1. Constituição da CAP A.2.2. Posição dos órgãos escolares A.2.3. Posição dos parceiros
B. DIMENSÃO ORGANIZACIONAL	B.1. APRECIÇÃO GLOBAL SOBRE A AGREGAÇÃO	B.1.1. Vantagens do novo agrupamento B.1.2. Desvantagens do novo agrupamento
	B.2. GESTÃO DE SERVIÇOS E DE RECURSOS	B.2.1. Principais obstáculos B.2.2. Resolução de problemas
	B.3. GESTÃO DA COMUNICAÇÃO	B.3.1. Principais obstáculos B.3.2. Resolução de problemas
	B.4. GESTÃO DEPARTAMENTAL	B.4.1. Principais obstáculos B.4.2. Resolução de problemas
	B.5. CONSEQUÊNCIAS DA AGREGAÇÃO PARA A QUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE	B.5.1. Positivas B.5.2. Negativas
	B.6. CONSEQUÊNCIAS DA AGREGAÇÃO PARA O RELACIONAMENTO ENTRE DOCENTES	B.6.1. Positivas B.6.2. Negativas
	B.7. CONSEQUÊNCIAS DA AGREGAÇÃO PARA A RELAÇÃO ESCOLA/COMUNIDADE	B.7.1. Positivas B.7.2. Negativas
C. DIMENSÃO ESTRATÉGICA	C.1. ESTRATÉGIA DE CANDIDATURA PERANTE O CONSELHO GERAL	C.1.1. Própria C.1.2. De continuidade C.1.3. Inexistente
	C.2. PRIORIDADES NA AÇÃO DIRETIVA	C.2.1. Melhoria das relações humanas C.2.2. Melhoria da ação pedagógica C.2.3. Melhoria dos espaços físicos
	C.3. VISÃO e MISSÃO	C.3.1. Mudança institucional C.3.1. Continuidade institucional C.3.3. Perspetivas de futuro a dez anos

Direções da Agregação Escolar: Progresso ou Retrocesso?
PARTE II

5. Quatro Discursos de Liderança em Análise

A principal dificuldade da análise de entrevistas de inquérito deve-se a um paradoxo: De uma forma geral, o analista confronta-se com um conjunto de “X” entrevistas, e o seu objetivo final é poder inferir algo, através dessas palavras, a propósito de uma realidade (seja de natureza psicológica, sociológica, histórica, pedagógica...) representativa de uma população de indivíduos ou de um grupo social. Mas ele encontra também – e isto é particularmente visível com entrevistas – pessoas na sua unicidade. Como preservar “a equação particular do indivíduo”⁶¹, enquanto se faz a síntese da totalidade dos dados verbais provenientes da amostra das pessoas interrogadas? Ou então, como diz Michelat, como utilizar a singularidade individual para alcançar o social”? (Bardin, 2011, p. 90).

Em resposta à questão colocada em epígrafe, sugere Laurence Bardin que, perante o paradoxo de procurar alcançar “o social” sem negligenciar a unicidade do sujeito entrevistado, enfrentemos o dilema optando por uma “grelha de análise categorial, privilegiando a repetição de frequência dos *temas*, com todas as entrevistas juntas” (*idem*: 91). Contudo, poder-se-á assim obscurecer parte da riqueza do conteúdo dos dados recolhidos (ainda que tenhamos realizado entrevistas dirigidas por um guião pré-testado), deixando-se escapar “o latente, o original, o estrutural, o contextual” (*ibidem*). Propõe, então, uma alternativa analítica em duas fases interligadas, centrando-se em cada entrevista, num exercício mais intuitivo e abrangente mas, simultaneamente, flexível, para compreender melhor a pessoa humana, a partir do “interior da sua fala”, com um forte sentido de *empatia*. Bardin utiliza esta palavra no sentido do psicoterapeuta americano Rogers, mas acrescentaríamos a voz de Santiago de Ramón y Cajal, o cientista que descobriu a sinapse, sobre a importância de implicarmos “a intensidade das nossas emoções [aliada] a um profundo sentido de empatia” (cit. por Rapport, 2005, p. 194) no estudo que procuramos fazer. A este processo moroso e intuitivo está subjacente a análise categorial doravante apresentada, onde se buscou uma *estrutura* comum, no guião de análise categorial, mas cujas respostas se encontraram, não raras vezes, em momentos diferentes de cada entrevista individual. Subjaz a esta redução uma intensa “collage” que é invisível nos quadros que seguem, mas cuja

⁶¹ G. Michelat, “Sur l’utilisation de l’entretien no directif en sociologie, *Revue française de Sociologie*, XVI, 1975.

discussão procurará, na medida em que tal for possível, fazer jus à singularidade de cada caso em estudo.

5.1. A – Dimensão Política

A.1 – Razões da Agregação (económicas e pedagógicas)

Quadro 5-1: A – Dimensão Política. Categoria A.1. Razões da agregação

SUBCATEGORIAS	TEXTO DE ENTREVISTAS
A1.1. Económicas	<p>DIR-A: ...a Diretora Regional ... disse-nos que, atendendo à dimensão do concelho, à dimensão das escolas, o número de alunos envolvidos, que iam fazer agrupamento de escolas. (...). Percebeu-se, claramente, que havia uma intenção, e isso foi sempre visível, nas palavras do Secretário de Estado da altura (...), que era racionalizar recursos financeiros, humanos, ele dizia que a criação destes mega-agrupamentos permitia às escolas públicas terem uma densidade crítica suficiente para as pôr a competir com as escolas privadas.</p> <p>DIR-B: ...não é de quem conhece a educação e de quem conhece as coisas [e] aqui não houve processo, aqui há uma rutura com o passado (...). É uma casa que surge de uma legislação, e quando as coisas surgem do telhado (...) tudo o resto que se faça não tem, não há a mínima estratégia.</p> <p>DIR-C: A única vantagem aqui poderá ser económica, na medida em que, em vez de haver um professor com um horário incompleto na escola de [EB-C], na escola básica 2 e na escola secundária, não vai haver de certeza [três horários incompletos]. Nem é na poupança dos órgãos de gestão porque também o suplemento que nós ganhamos não é assim tão [elevado].</p> <p>DIR-D: ... eu só continuo a ver vantagens economicistas, mais nada, mais nada. De resto, não favorece em nada</p>
A.1.2. Pedagógicas	<p>DIR-C: ...admito que, hoje, as escolas isoladas ganhem com a agregação (...) mais até no 1º Ciclo, escolas que fecham e que, enfim, admito isso, mas não se ganha em qualidade. Então a parte pedagógica é mais difícil de levar a cabo desta maneira do que no sistema anterior...</p>

Os quatro processos de agregação estudados foram iniciados em junho de 2010. O AGR-A é convocado para uma reunião na DRE no dia 9 de junho (véspera de feriado, para não haver muito tempo refletir), no dia 11 foi constituído o agrupamento e, a 2 de agosto, foi empossada a CAP. Note-se que, neste caso, o processo se verifica *antes de ser publicada* a Resolução de Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de junho. Como afirma a DIR-A, “não havia qualquer diploma legal que o sustentasse [tudo foi feito] *a posteriori*, não havia qualquer suporte legal”. Nos casos dos AGR-B, AGR-C e AGR-D agregação também aconteceu em junho, igualmente de forma muito rápida; por carta ou por fax, agendou-se uma reunião, mas já com o facto consumado.⁶²

⁶² Demos conta deste inusitado procedimento legal no capítulo primeiro, secção 1.2. (cf. nota de rodapé 15).

A reunião na DRE foi uma mera “visita de cortesia” (DIR-A). Não houve explicações para a constituição do novo agrupamento nem tão pouco a possibilidade de contrariar o que estava decidido. Também não foi tido em consideração o facto de alguns agrupamentos alvo de agregação terem apenas um ano de vigência. Como responde, irritado, o DIR-C sobre as razões da agregação: “isso terá de perguntar à tutela, certamente. Os princípios foram eles que os definiram, nunca nos foi dado a conhecer diretamente”. Ou, no caso do AGR-D: “”Simplesmente nos chamaram e disseram que ia ser feita, ponto final, não houve qualquer explicação...” (DIR-D). Apenas no caso do AGR-A se busca uma explicação, que é claramente económica, dada a dimensão do concelho, das escolas e do número alunos envolvidos, pensou-se na agregação como uma forma de “racionalizar recursos financeiros [e] humanos”, nas palavras do Secretário de Estado à altura, permitir que as escolas públicas obtivessem “densidade crítica suficiente para as pôr a competir com as escolas privadas” (DIR-A).

Subjaz às políticas educativas portuguesas das últimas décadas a relação quase promíscua entre o Estado e as escolas privadas com contrato de associação. Este duplo sorvedouro de recursos públicos, quer sob o ponto de vista financeiro, quer sob o ponto de vista humano, é colocado numa posição competitiva mais vantajosa pelo mesmo Estado que ainda diz à escola pública que se ponha em sentido e que se prepare para competir. A amarga ironia é que às escolas públicas são retiradas muitas das armas que a autonomia lhes poderia conferir para assegurar a sua posição no terreno.

Note-se o derrube de órgãos eleitos um ano antes, como azedamente critica o DIR-C, pois em 2009 se fizera “a agregação com a escola contígua, na altura ao agrupamento existente (nós éramos secundária só)”, para um ano depois os órgãos caírem todos e “nova agregação com a escola que tinha ficado de fora”, uma EB 2,3, o diretor já nem sequer toma posse, e “novo processo de mais um ano”. O derrube sistemático de órgãos escolares eleitos, impedindo-os de iniciar ou de completar o seu mandato desgoverna e descredibiliza toda a organização. O desrespeito pelas regras do Estado de Direito, a prepotência e o desinteresse pela opinião de quem conhece a realidade das escolas, de quem tem um Projeto de Intervenção e um Projeto Educativo a cumprir, na lógica

monolítica e “Top Down”⁶³ só não resulta em desastre porque as pessoas ainda não disseram “basta”:

...no dia em que os professores que estão nos órgãos de gestão disserem assim: “Basta”, as escolas não têm condições para funcionar (...). Não temos horário (...), noites [nem] fins-de-semana e, portanto, só assim é que é possível manter isto. Mas pouca gente dá nota disto para o exterior... (DIR-C).

Por conseguinte, começa a desenhar-se um padrão que será recorrente ao longo das entrevistas. O processo da agregação é fortemente centralizado e de cuja dimensão política se veem desligados os agentes no terreno, órgãos de gestão, pessoal docente e não docente, associações de pais e até o poder autárquico, não obstante a incorporação de todo o concelho nestes quatro casos de agregação. A força principal que sustenta o processo de agregação, como afirma DIR-C, é constituída por docentes que se encontram em funções de gestão escolar, cuja dedicação ultrapassa em larga medida o horário semanal de trabalho, entre outros direitos laborais e humanos e que, infelizmente, mal transparecem nos meios de comunicação social.

Estranhamente, como veremos de seguida, a constituição das Comissões Administrativas Provisórias (CAP), também mais imposta do que negociada, não impediu os agentes no terreno, os sujeitos entrevistados e respetivos colegas de labor, de dar o seu melhor e manter as escolas a funcionar na medida do que seria humana e fisicamente possível.

⁶³ Note-se que a expressão “top down” também é utilizada para embalagens cuja posição é, precisamente, virada para baixo, para que a pressão exercida permita escorrer e aproveitar todo o seu conteúdo. É irónico observar este paralelismo com as políticas educativas que, exercendo tal pressão sobre as escolas públicas, tendem a fazer o mesmo: “espremem-nas” até ao limite máximo.

A.2 – Processo de Agregação (a CAP, a posição dos órgãos e dos parceiros escolares)

Quadro 5-2: A – Dimensão Política. Categoria A.2. Processo de agregação

SUBCATEGORIAS	TEXTO DE ENTREVISTAS
A.2.1. Constituição da CAP	<p>DIR-A: <i>a Srª Diretora Regional disse que (...), exceptuando os casos de falta de experiência e de formação na área, seria sempre o diretor da escola secundária a assumir a presidência da CAP (...) mas em compensação ela permitiu à minha colega (...) designar o outro vogal.</i></p> <p>DIR-B: <i>...as pessoas são chamadas à Direção Regional para ver quem [estaria] em melhores condições para ser a Presidente da CAP [mas] a CAP não é um grupo, não é uma equipa.</i></p> <p>DIR-C: <i>[não obtido].</i></p> <p>DIR-D: <i>...a Diretora Regional na altura virou-se para mim e disse: “a senhora vai ser a Presidente da CAP, visto que é a diretora que tem a escola secundária”; para a outra colega virou-se e disse: “a senhora vai ser um dos membros da CAP e agora as duas escolham um terceiro elemento”.</i></p>

Tal como a agregação em si, a constituição da CAP também se baseou numa lógica imposta e não negociada: “a [DRE] disse que tinha adotado uma regra e a regra era que, exceptuando os casos de falta de experiência e de formação na área, seria sempre o diretor da escola secundária a assumir a presidência da CAP” (DIR-A). Compensa tal ato, “permitindo” que o segundo membro escolhesse o terceiro vogal. Como critica DIR-B, assim “a CAP não é um grupo, não é uma equipa” (DIR-B). Por conseguinte, nenhum dos sujeitos entrevistados reage positivamente ao processo de agregação: DIR-A afirma ter ficado triste (embora hoje veja vantagens para a sua escola de origem, a ES-A); DIR-B diz que “não é de quem conhece a educação [porque] não houve processo [mas] uma rotura com o passado”, como uma casa que se constrói pelo telhado; DIR-C responde que as escolas estão por um fio e DIR-D e conclui, dizendo “Como avalio o processo no geral, digo-lhe já que avalio negativamente.”

Entretanto, cerca de dois anos depois, a DRE, agora Direção de Serviços, viu esvaziado o reduzido poder que detinha. Agora, neste ano de 2013, é mais do que nunca uma mera instituição intermediária entre tutela e o/a diretor/a de agrupamento de escolas. A força centrípeta surge com mais intensidade por via da (pseudo) reestruturação dos organismos estatais com todas as consequências adversas que daí provêm: a título de exemplo, a aprovação de transferência de alunos para turmas de Percorso Curricular Alternativo (PCA), que a Lei prevê ser possível em qualquer altura do ano, pode demorar dois meses, entre a data de entrada na Ex-DRE e a data da

resposta que, por sua vez, também passa primeiro pela Ex-DRE antes de chegar ao agrupamento de escolas. Note-se que da entrada na escola sede até chegar à escola EB 2,3 também se podem perder uns quantos dias. Estes casos agora abundam nas escolas com sérios prejuízos pedagógicos, podendo, inclusivamente, implicar a perda do ano letivo para os alunos em causa.⁶⁴

Hoje, mais do que nunca, as escolas não são ouvidas. Segundo as experiências relatadas nas entrevistas deste estudo, nem os órgãos sociais nem os respetivos parceiros são devidamente auscultados, como se pode ler no quadro seguinte, que transcreve os comentários dos sujeitos entrevistados acerca da posição por si tomada, bem com as dos seus conselhos gerais e pedagógicos e, ainda, as dos órgãos autárquicos.

<p>A.2.2. Posição dos órgãos escolares</p>	<p>DIR-A: <i>A nossa reação foi essa, não gostar. E depois como fomos postos perante uma situação consumada, achamos (...) que tínhamos que exprimir o nosso voto.</i></p>
<p>a) Órgãos de Gestão</p>	<p>DIR-B: <i>Não houve, nem sequer preparação (...) na semana seguinte faz-se uma reunião geral e, portanto, não havia nada, nada, não há um processo nenhum para contrariar. Ainda mais quando a Diretora Regional diz que é um processo que estava, não valia a pena fazer nada.</i></p> <p>DIR-C: <i>... não fomos ouvidos.</i></p> <p>DIR-D: <i>Aqui as coisas foram mais ou menos pacíficas, porque nós nos conhecíamos [as diretoras em funções à data] e já tínhamos trabalhado em conjunto, dávamo-nos relativamente bem.</i></p>
<p>b) Conselho Geral</p>	<p>DIR-A: <i>Os conselhos gerais não gostaram...</i></p> <p>DIR-B: <i>Não valia a pena, estava decidido, estava decidido, e, portanto, ali não valia, não valia a pena fazer nada (...) o CG não resultou (...). Ali também, (...) as coisas não eram fortes ao ponto (...) se calhar não há uma valorização (...)de que o CG é o órgão máximo das coisas. E quando falta isso, também elas não se impõem muito.</i></p> <p>DIR-C: <i>Não há cá envolvimento do CG (...). Obviamente que reuniram, obviamente que deram a sua opinião, porque quiseram dá-la...</i></p> <p>DIR-D: <i>O CG foi mais ou menos ao mesmo tempo que nós, portanto, fomos ouvidos mais ou menos na mesma altura.</i></p>
<p>c) Conselho Pedagógico</p>	<p>DIR-A: <i>O CP, por acaso, também foi confrontado com isso (...) aquilo que me pediram foi que eu continuasse, porque (...) a ter que ser, queriam lá a pessoa da escola secundária, para perpetuar um bocadinho a existência e o modo de trabalho da secundária naquilo que viesse a ser.</i></p> <p>DIR-B: <i>OCP também fez uma moção, mas (...) também agora tem poucos poderes (...) em termos destas decisões. Tudo foi feito mas nada resultou (...) todas as moções (...). Portanto, era para fazer, era para fazer.</i></p> <p>DIR-C: <i>Não há cá envolvimento (...) do C. Pedagógico. Obviamente que reuniram, obviamente que deram a sua opinião, porque quiseram dá-la...</i></p> <p>DIR-D: <i>O C. Pedagógico nem sequer soube de nada...</i></p>

⁶⁴ Este exemplo da aprovação da transferência de alunos em risco para uma turma de PCA foi vivido pela redatora deste trabalho, na escola EB 2,3 onde exerce funções de coordenadora de estabelecimento, no ano de agregação do seu agrupamento com outro semelhante e com uma escola secundária não agrupada, em 2012-13.

A.2.3. Posição dos Parceiros	<p>DIR-A: [não obtido] DIR-B: <i>A autarquia tentou [uma providência cautelar], mas nada surtiu efeito, as coisas eram para acontecer, eram para acontecer.</i></p>
a) Autarquia	<p>DIR-C: <i>Pronunciaram-se, de facto, porque eu lhes pedi para se pronunciarem, mas foi para consumo interno, porque eu enviei isso para a DRE, mas não serviu de nada.</i> DIR-D: <i>...as pessoas do agrupamento, um e de outro reagiram muito mal. Todos. Mesmo (...) Juntas de Freguesia.</i></p>
b) Associação de Pais	<p>DIR-A: [não obtido] DIR-B: [não obtido] DIR-C: [não obtido] DIR-D: <i>...as pessoas do agrupamento, um e de outro reagiram muito mal. Todos. Mesmo pais...</i></p>

A opinião negativa acima descrita é reforçada pela ausência de poder decisório dos órgãos da escola e pelo vácuo em que as posições tomadas caíram. Postos perante uma “situação consumada”, não tendo havido qualquer tipo de preparação, “não valia a pena fazer nada”. Não tendo sido ouvidos, como afirmam DIR-A, DIR-B e DIR-C, os diretores reverberam as vozes dos demais órgãos, Conselho Geral e Conselho Pedagógico, da autarquia e da Associação de Pais. Houve tomadas de posição, moções e até “uma providência cautelar da autarquia” (DIR-B), mas pronunciaram-se mais “para consumo interno” (DIR-C); houve pessoas e pais que “reagiram muito mal” (DIR-D), mas “não serviu de nada” (DIR-C.). Em suma, “não valia a pena, estava decidido, estava decidido (...) não valia a pena fazer nada”, assevera (DIR-B). Esta última citação diz respeito ao CG que, longe de ser “o órgão máximo das coisas”, viu-se impotente em qualquer um dos casos estudados. Assim, muito foi dito e, inclusivamente feito, notando-se a amargura nas vozes dos sujeitos entrevistados, pela constatação da absoluta impotência e subserviência ao poder tutelar. A história das escolas é escrita e reescrita, mudam-se os nomes aos agrupamentos, numa espécie de volição orwelliana em que, de súbito, aquilo que era já não é. Os órgãos da escola de nada valem. A autarquia – e não percamos de vista o facto de estes casos configurarem agregações escolares que abrangem *todo o concelho* – não pôde contra o que já vinha decidido do topo.

Derrubar órgãos eleitos também significa que nenhum processo se conclui. Por conseguinte, se nada é concluído, nada é avaliado. Se nada é avaliado, não se pode distinguir as boas das más ideias, as boas das más práticas e muito menos apurar responsabilidades se houve mau governo da escola. Em última análise, esta forma acabada do “Processo Pendular da Educação” tende a contribuir para o descrédito e para

a descrença. O descrédito das políticas educativas e seus agentes e a descrença num futuro melhor. Os projetos e planos passam a ser vistos como letra morta e enterrada. A escola, organização peculiarmente diferente das demais organizações públicas, vive de palavras – meio por que se faz a maior parte das aprendizagens, meio de debate organizacional e estratégico – e o seu produto final, a ser medido, depende em larga medida da transmissão e reprodução de conhecimento. Sabemos, depois do *Erro de Descartes* (Damásio, [1995] 2000), quão ligadas se encontram a razão e a emoção. Ou melhor, quão importante é a emoção para a tomada de decisões racionais. Num contexto de descrença – vimos, no capítulo terceiro, a íntima ligação entre estratégia, crédito, crença e fé – o rumo para a inação, na melhor das hipóteses, ou para a ação hipocritamente cosmética, no pior dos casos, está traçado. Não há progresso (seja qual for a aceção da palavra) que seja assim sustentado. Decorre destas observações que, ao se pronunciarem sobre a agregação, na sua globalidade, os sujeitos entrevistados notem mais desvantagens do que vantagens, conforme se regista na categorização seguinte.

5.2. B – Dimensão Organizacional

B.1 – Apreciação global sobre a agregação (vantagens e desvantagens do novo agrupamento)

Quadro 5-3: Dimensão Organizacional. Categoria B.1. Apreciação global sobre a agregação

SUBCATEGORIAS	TEXTO DE ENTREVISTAS
B.1.1. Vantagens do novo agrupamento	<p>DIR-A: <i>Agora, passado este tempo, (...) comecei a ver que tinha sido bom, para nós escola secundária [porque] a sobrevivência da escola secundária ficava garantida por esta integração no agrupamento.</i></p> <p>DIR-B: <i>Em termos de articulação de conteúdos, em termos pedagógicos, é melhor (...) os nossos resultados são maus, mas penso que é um caminho melhor (...) somos nós próprios a criar a estratégia (...) todos os alunos do concelho (...) têm a mesma resposta educativa.</i></p> <p>DIR-C: <i>...a parte da articulação, e é uma vantagem que eu vejo, já mais “a posteriori”. É o facto de agora podermos articular o 1º Ciclo com o 2º Ciclo e o 2º Ciclo com o 3º Ciclo. Talvez aí houvesse uma falha e é bom que se articule, pelo menos ao nível das principais disciplinas, acho que pode haver grandes vantagens.</i></p>
B.1.2. Desvantagens do novo agrupamento	<p>DIR-A: <i>... tudo se complexificou [de] um bloco único (...), passou para 15 escolas e eu, no primeiro ano, ia todas as semanas a uma escola do 1º Ciclo (...), para as pessoas me conhecerem, para eu saber o nome delas (...), essa foi a principal dificuldade, a complexidade de gerir toda essa diversidade (...) quando se cria um agrupamento, é preciso haver alguma sintonia e temos que falar uma linguagem e usar termos comuns.</i></p> <p>DIR-B: <i>...a primeira com que nos debatemos logo foi a questão do espaço (...) Tal o ridículo da situação de não estar preparado é que [os assistentes técnicos] não tinham secretárias (...). Portanto aquilo foi ajustar, uns para ali, outros para acolá. E andámos assim a arranjar computadores, espaços, portanto, as coisas foram completamente mal feitas, porque não estavam preparadas (...) para ser (...) a sede do agrupamento (...). E esse desconforto, agora é na sede, agora tenho que reunir na sede (...).</i></p> <p><i>Em termos de gestão de pessoas pura e dura (...) é mais difícil, claro, porque os professores vão-se deslocar, a fazer horários é mais mega (...). Agora do ponto de vista pessoal, isso traz desvantagens (...) porque há uma estabilidade docente que reduz, (...) e vai ganhar menos na deslocação, uma deslocação é paga a 10 cêntimos, que não faz sentido nenhum, com escolas a 15 quilómetros. [</i></p> <p>DIR-C: <i>[O problema] que se põe neste momento na gestão é a falta de horas que os membros que fazem parte da gestão (...) e o subdiretor (...) tem que obrigatoriamente dar aulas, os adjuntos dão aulas e isto não é a melhor organização.</i></p> <p>DIR-D: <i>... não favorece em nada (...). Eu continuo a achar que não é [vantajoso]. (...) Eu não consigo ver nenhuma, eu lamento dizer isso, mas até agora eu não vi nenhuma vantagem mesmo.</i></p>

Curiosamente (ou talvez não), embora as desvantagens se sobreponham, três dos sujeitos entrevistados vislumbram algumas vantagens no novo agrupamento: (DIR-A) vê na agregação a possibilidade de sobrevivência da escola secundária; (DIR-B e DIR-C) assinalam articulação e colaboração entre ciclos. DIR-D apenas vê “vantagens economicistas”.

Todos consideram haver muito mais dificuldades e desvantagens do que o oposto. Apontam o aumento de número de estabelecimentos e de alunos como uma dificuldade acrescida, bem como o facto de as antigas escolas sede EB 2,3 terem perdido o órgão de gestão (Diretor/a) e nem sequer possuírem discentes em número que permita coordenador/a de estabelecimento com redução da componente letiva. A gestão da diversidade é outro factor apontado; a questão do espaço, que se revelou insuficiente para albergar todos os assistentes técnicos (AT) constituiu um problema sério; outro problema foi a deslocação no caso dos assistentes operacionais (AO) que viram o seu local de trabalho mudar, em zonas de escassa oferta de transporte público; o facto de a nova escola sede não estar de todo preparada para o ser; a atribuição de horários em escolas diferentes ao corpo docente, com prejuízos para os visados, para os alunos e até para o Estado que tem que pagar as deslocações, embora a preço de saldo, conforme comenta DIR-C.

Sobressaem as razões económicas já expostas na subcategoria A.1.1., na redução de pessoal (eventualmente a ser agravada pela atual situação de crise económica), na redução dos órgãos de gestão, pois recebiam suplementos sobre a remuneração mensal, ainda que o seu valor já tivesse sofrido cortes. Todavia, nada compensa o custo organizacional e pedagógico da grande distância que separa a direção/escola sede de todo o grande agrupamento. A este problema conjuga-se a falta de horas para os membros da direção: “o subdiretor [que] tem que obrigatoriamente dar aulas, os adjuntos dão aulas e isto não é a melhor organização” conclui DIR-C. E as dificuldades só “não são muito maiores [porque] cada pessoa tem o seu pelouro [e] já são pessoas experientes”, acrescenta DIR-B. De facto, a experiência da equipa diretiva surge, em mais do que uma ocasião, como o forte contrapeso à instabilidade e complexidade criadas pela agregação.

É nessa experiência que reside, entre outros aspetos, a melhor gestão de recursos e de serviços, dada a celeridade e conseqüente impreparação do processo de fusão escolar. Vejamos os principais obstáculos e a busca de resolução de problemas criados pela agregação no quadro de análise categorial abaixo.

B.2 – Gestão de serviços e de recursos (principais obstáculos e resolução de problemas)

Quadro 5-4: B – Dimensão Organizacional. Categoria B.2. Gestão de serviços e de recursos

SUBCATEGORIAS	TEXTO DE ENTREVISTAS
B.2.1. Principais obstáculos	<p>DIR-A: ...em termos de serviços administrativos, nós mudamos (...) a secretaria para aqui, e (...) isso também representou uma perda de poder para os professores que estavam no anterior (...) sede, na escola básica 2,3, porque, de repente, eles deixaram de ter ali a direção (...) deixaram de ter serviços administrativos, tinham que entregar uma justificação de faltas tinham de vir aqui...</p> <p>DIR-B: [Não obtido].</p> <p>DIR-C: O problema que se põe é que não há um espaço (...) tenho aqui os chamados (...) SA1 e SA2: uns estão aqui e outros estão 40 metros mais abaixo (...)</p>
B.2.2. Resolução de problemas	<p>DIR-A: (...). E eu esforcei-me por não ser muito, como é que eu hei de dizer? Em termos burocráticos (...) não uniformizar muitos formulários, muitos procedimentos, deixar as pessoas, pronto, deixá-las fazer de acordo com o que faziam, mas, lentamente, eles próprios veem a necessidade de que haja... essa uniformização.</p> <p>DIR_C: No primeiro ano (...) juntei os SA qui na sede, na escola sede. Em [EB-C] ainda tive durante um ano 2 funcionários dos SA, mas chegamos à conclusão [de que] não havia vantagem nenhuma nisso (...). Separei a área de alunos e SASE da área daqui de vencimentos e contabilidade (...). Nós temos correio interno todos os dias a funcionar e o requerimento vem para cá, dá entrada e dá-se resposta e volta para lá; não tem cá vir, de propósito, para fazer isso (...). Tenho tarefas que deleguei no coordenador de estabelecimento, mesmo não o tendo a tempo inteiro (...). O encarregado de educação quer um comprovativo que esteve lá, não precisa de vir aqui [mas] não justifica ter lá funcionários (...) os EE também entenderam...</p> <p>DIR-D: ...muitos funcionários tiveram que (eu quando digo funcionários refiro-me aos assistentes operacionais), os técnicos (...) praticamente vieram todos para aqui, deslocaram-se (...). Deixámos na mesma uma pessoa no outro agrupamento (...) da área dos alunos, porque, de facto, a maior parte dos pais (...) estão ainda muito longe de tudo (...). Mas depois traz-nos outros problemas que tivemos de gerir internamente, na questão dos dinheiros, que é sempre a parte mais complicada.</p>

É a experiência que dita as regras do jogo quando se trata de fazer alterações. Torna a gestão mais avisada, de tal forma que a grande preocupação, após a agregação, foi “não melindrar ninguém”, fazendo reuniões ora na escola sede, ora nas antigas sedes (DIR-A); houve apenas aquelas que tinham que ser feitas por força da agregação, mas não ocorreu nenhuma modificação de fundo (DIR-D). Deu-se a fusão de secretarias, que foi sentida como mais um fator de perda de poder por parte dos “professores [da] anterior escola sede [pois] deixaram de ter ali a direção [e] os serviços administrativos e tinham que entregar uma justificação de faltas tinham que vir aqui” (DIR-A). Embora também se manifeste o esforço de não “uniformizar” ou “burocratizar”, notam-se as cisões e os conflitos relacionados com essa perda de poder das pessoas e a distinção entre NÓS e ELES:

[tentei] deixá-las fazer de acordo como que faziam, mas, lentamente, eles próprios veem a necessidade de que haja (...) uniformização, quer dizer, não impus para não, para não pensarem 'Lá vem ela', até porque, cada coisa que eu adotasse que fosse feita na secundária 'Lá estavam eles, os da secundária' (DIR-A).

DIR-C e DIR-D deixaram funcionários nas antigas sedes, para assegurar a área de alunos e delegaram algumas tarefas no coordenador de estabelecimento, em particular para evitar a deslocação dos encarregados de educação. No entanto, no segundo ano, já DIR-C afirma ter chegado à conclusão de que bastava o correio interno e retirou os funcionários, subentendendo-se que, sem funcionários, seria o coordenador de estabelecimento a assegurar algum trabalho administrativo. DIR-D afirma a sua preocupação com “a questão dos dinheiros”, uma vez que há serviços de bar, papelaria e refeitório a funcionar.

B.3 – Gestão da comunicação (principais obstáculos e resolução de problemas)

Quadro 5-5: B – Dimensão Organizacional. Categoria B.3. Gestão da comunicação

SUBCATEGORIAS	TEXTO DE ENTREVISTAS
B.3.1. Principais obstáculos	<p><i>DIR-A: O pior de tudo é com a comunicação, porque eles funcionavam muito à base do “moodle”, nós funcionávamos muito à base do “e-mail” e (...) não tenho sabido explorar o “moodle” (...) as coisas em termos de comunicação nem sempre correm bem (...) entre a coordenação de estabelecimento e sede, nós marcamos reuniões periódicas (...), mas há sempre coisas, imprevistos que é preciso gerir (...), é difícil triar essa informação e fazê-la chegar ao sítio certo (...). Aqui na secundária (...) nós éramos, claramente (...) muito pares dos professores (...) entravam [e resolviam os problemas na hora], agora deixou de ser assim (...). Pensar a escola fica para último lugar, (...) limito-me a gerir os imprevistos diários.</i></p> <p><i>DIR-B: foi (...) de forma atabalhoada (...) não foi pensada [e agora] a escola gasta do seu orçamento por questões que deviam estar “a priori” resolvidas por um ministério que lhe coloca este desafio (...) porque se as instituições são as mesmas, o servidor e as portas e essas coisas informáticas deviam estar logo feitas de raiz, para as coisas funcionarem rapidamente. Mas isso nada aconteceu. Uma coisa que não funciona muito bem é o cartão [eletrónico].</i></p> <p><i>DIR-C: A comunicação foi um grande problema [porque] o PTE supostamente resolver-nos-ia todas essas questões e foi bastante complicado para nos abrirem portas (...) de acesso (...). Temos que continuar a trabalhar com o tipo “log me in” (...) aquelas comunicações por computador à distância (...), mesmo o programa de faltas, de alunos e tudo isso, quer em [EB-C], quer na básica 2; o problema até se põe mais nos Jardins, não é, porque aí sim, a comunicação é sempre complicada...</i></p> <p><i>DIR-D: Não é possível ter um autocarro de meia em meia hora de um lado para o outro, no concelho inteiro, com todas as escolas. A distância inviabiliza quase tudo (...). Vive-se de um bocadinho de carolice e eu acho que não se pode trabalhar na base da carolice. Tem que haver profissionalismo acima de tudo, as pessoas podem dar um bocadinho mais do que aquilo a que são obrigadas, mas carolice não. E é nessa base que nós vivemos.</i></p>

<p>B.3.2. Resolução de problemas</p>	<p>DIR-A: <i>Eu agora estou-me a tornar uma diretora (...). Significa que eu tenho a porta quase sempre fechada e, quando entro, digo sempre assim “Olhe, ó D. L., hoje passe-me só os telefonemas dos professores a partir da tarde, porque de manhã eu vou estar a trabalhar...”</i></p> <p>DIR-B: <i>[Foi] a ideia criativa que aconteceu no agrupamento (...) temos uma empresa, felizmente, a fazer a parte informática e manutenção e (...) fizeram um servidor de controlo remoto que nós utilizamos e foi a nossa grande vantagem aqui, [em qualquer lugar] abre o programa de alunos como se estivesse na sede, com uma diferença, que [nas outras escolas] demora mais tempo. Mas o resto é tal e qual como se estivesse na sede (...) estamos em casa e estamos a trabalhar como estivéssemos na escola fisicamente (...) fomos aperfeiçoando as questões do servidor, também temos colegas docentes de Informática, que são bastante zelosos (...) e que conheciam bem essas escolas e que nos ajudaram nesse caminho (...). Portanto, demos (...) formação aos assistentes técnicos, assistentes operacionais e agora temos que melhorar isso.</i></p> <p>DIR-C: <i>...temos uma pessoa na gestão que é do Pré-Escolar, e portanto faz essa ponte [porque] não tem grupo atribuído, o que é uma vantagem, porque os coordenadores da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo deixaram de ter redução, exercem na CNL, o que quer que isso seja para o Pré-Escolar e para o 1º Ciclo (...) aliás, eu estou também a implementar [o] meu projeto de intervenção [que] foi exatamente a comunicação interna e externa...</i></p> <p>DIR-D: <i>as comunicações a nível dos processos, a nível dos nossos programas de gestão de pessoal, de vencimentos, de alunos, tivemos que nós criar uma espécie de um programa na nuvem, que não funciona muito bem, mas nós também não temos dinheiro para comprar um outro...</i></p>
--------------------------------------	---

A gestão da comunicação apresenta sérios problemas para a organização agregada. Lembremo-nos de que estes agrupamentos abrangem todo um concelho – CONC-A com 140 Km², CONC-B com 332 Km², CONC-C com 199 Km² e CONC-D com 220 Km² (veja-se o quadro 4-3). A comunicação é “o pior de tudo” (DIR-A), “não foi pensada” (DIR-B), “um grande problema” (DIR-C) e “a distância inviabiliza quase tudo” (DIR-D). Os principais obstáculos apresentados, além da distância, são a própria estrutura organizativa “débil” (“gestão de porta aberta”), a triagem da informação, não funcionar da mesma forma, “eles (...) à base do *moodle* (...) nós à base do *e-mail*”, que obriga a fazer uma “gestão de imprevistos” e “pensar a escola fica para último lugar” (DIR-A). Também foi apontada a falta de orçamento para resolver os problemas tecnológicos da comunicação, que deveriam ter sido resolvidos pelo MEC previamente à agregação (DIR-B e DIR-C). No quarto caso, DIR-D aponta o problema do transporte (sempre são 220 Km² em meio serrano): “não é possível ter um autocarro de meia em meia hora de um lado para o outro, em todas as escolas.”

Quanto à resolução de problemas, DIR-A sente que se está a tornar “uma diretora”, o que significa ter “a porta quase sempre fechada”, para que o trabalho renda. DIR-B aponta a solução criativa de contratar uma empresa (embora pese no orçamento da escola) para resolver os problemas informáticos, com a instalação de um servidor de controlo remoto que permite o trabalho em qualquer lugar com ligação à internet, mas sempre com a colaboração dos docentes de informática. Esta solução também foi

utilizada por DIR-D, ao apontar a criação pela própria escola de “uma espécie de programa na nuvem, que não funciona muito bem, mas [não há] dinheiro para comprar outro”. No terceiro caso, DIR-C aponta a ligação feita pelo membro da gestão que é do grupo de recrutamento da EPE, faz a ponte entre os Jardins de Infância e a escola sede e está a implementar um projeto de melhoria da comunicação interna e externa.

Em síntese, verifica-se um grande paralelismo entre os quatro casos, os problemas e soluções são semelhantes, embora se observe a especificidade de cada situação. No que respeita à falta de preparação e ausência de meios ou de apoio, responsabiliza-se a própria tutela que, após a agregação, descara por completo as necessidades elementares para o bom funcionamento das escolas. O PTE, que ficou a meio-gás, não resolveu os problemas, havendo casos em que até os tornou mais difíceis de resolver, como são disso exemplo as malfadadas “portas de acesso” que não podem ser abertas localmente, como afirma DIR-C. Ironicamente, as escolas têm cobertura de ligação à internet a 100% (ou muito perto disso), mas não conseguem pôr o equipamento a funcionar em rede. O processo é tão complexo que são obrigadas a contratar empresas privadas para fazer as ligações criadas pelo próprio Estado, ainda que igualmente através de empresas privadas subcontratadas. Toda esta despesa tem que sair do magro orçamento da escola.

A este agravado peso orçamental soma-se o preço a pagar pelas pessoas que gerem e vivem a nova realidade organizacional. Com a agregação escolar, alargaram-se os departamentos curriculares, no sentido em que, cada departamento multiplicou o número de membros, tendo-se estendido às três ou quatro dezenas de docentes. Assim, a gestão departamental constitui uma dificuldade abordada por todos os sujeitos entrevistados, conforme se pode ler de seguida.

B.4 – Gestão departamental (principais obstáculos e resolução de problemas)

Quadro 5-6: B – Dimensão Organizacional. Categoria B.4. Gestão departamental

SUBCATEGORIAS	TEXTO DE ENTREVISTAS
B.4.1. Principais obstáculos	<p>DIR-A: ...os coordenadores dificilmente davam conta, não só de tudo o que acontecia nos vários grupos disciplinares, mas depois em cada grupo, por ano de escolaridade e por oferta de formação (...), lembro-me, por exemplo, a coordenadora de Departamento de Línguas passou o ano inteiro a dizer-me que não dava conta do recado. Apesar de ela ser muito trabalhadora, muito organizada.</p> <p>DIR-B: Estão três coordenadores na sede e uma coordenadora na básica [da vila]. Portanto não há nada ali de liderança.</p> <p>DIR-C: Os departamentos é uma coisa macro, que é difícil, quer de gerir, quer de produzir alguma coisa muito, tirando questões em que é preciso dar opinião e que é opinião transversal e que não é específico, o resto não pode ser. Eu não posso (...) pôr uma decisão, quer dizer, ter grupos, ter um departamento onde entra desde o professor que dá Educação Tecnológica, até o professor que dá Matemática, até o professor que dá Ciências, que dá Física, toda a gente no mesmo...</p> <p>DIR-D: Isso é complicado porque (...) os coordenadores estão quase todos na sede do agrupamento, estou a dizer quase todos porque há uma, que é a das línguas, que está nas duas escolas.</p>
B.4.2. Resolução de problemas	<p>DIR-A: [Agora com] este Decreto-Lei 137, que saiu agora há pouco tempo (...) aproveitámos para ter 7 departamentos (...) a Educação Especial estava integrada no Departamento das Expressões. Não tem rigorosamente nada a ver com [esse departamento]. Aquilo é um mundo à parte, que envolve professores de todos os departamentos...</p> <p>Não houve nenhum modelo rígido, isto é, houve coordenadores de departamento que reuniram sempre com o grande plenário e depois, no fim, distribuíam tarefas e os professores reuniam por grupos, consoante as tarefas a realizar, houve um coordenador que nunca reuniu com o grande plenário (...) escolheu logo os seus interlocutores, reunia com eles e eles passavam para os representantes de grupo [mas] o que me pareceu foi que, depois daquela confusão toda, que foi a criação do agrupamento (...) pareceu-me que era mais importante as pessoas arranjamem a sua zona de conforto e não estar a obrigar 'Façam todos assim, façam todos assado'. Este ano vamos funcionar com (...) os tais representantes de grupo que serão os interlocutores privilegiados junto do coordenador, mas eu vou pedir já ao coordenador que reúna com o grande plenário sempre no início e depois cada um trata dos seus assuntos, sendo que, no fim, o percurso inverso é feito.</p> <p>DIR-B: [Não obtido].</p> <p>DIR-C: ...o trabalho principal não se faz nos departamentos, aqui não, nós já implementamos uma filosofia em que os departamentos não e aí que se faz o trabalho principal. O trabalho principal faz-se nos grupos, nos grupos de recrutamento e não nos departamentos.</p> <p>DIR-D: Mas tivemos que lhe dar o horário aqui também [à coordenadora do Departamento de Línguas], porque senão ela não tinha como comunicar com os colegas daqui (...), desdobra-se, porque metade do horário dela é lá e metade é aqui; faz umas horas lá de coordenação e faz aqui as outras horas. Mas os outros coordenadores estão todos aqui, inclusivamente os coordenadores dos diretores de turma (...). Eu posso estabelecer a obrigatoriedade de virem cá em determinados dias, mas não o faço (...) porque não é assim que se gere um agrupamento e não é assim que se comunica (...). Não podemos partir do princípio que há alguém que dá ordens e depois há um grupo enorme que cumpre. Não há nada disso. Aqui tem que haver trabalho colaborativo. Se não houver, não se faz nada. É escusado.</p>

A gestão de departamentos alargados, fruto da agregação escolar, cria obstáculos óbvios, pois ao número acrescido de docentes soma-se a sua distribuição em mais do que uma escola. Nos quatro casos se verifica que “os coordenadores dificilmente davam conta” (DIR-A), “não há liderança” (DIR-B), “os departamentos é uma coisa macro, que é difícil, quer de gerir, quer de produzir alguma coisa” (DIR-C), “é complicado, porque (...) estão quase todos na sede do agrupamento”.

A resolução dos problemas apontados passa pelo aproveitamento do Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, para criar o Departamento de Educação Especial que estava integrado no das Expressões e a maioria das escolas fez a opção de não obrigar a seguir modelos rígidos e permitir que cada departamento encontrasse a melhor forma de trabalhar. Para que haja trabalho colaborativo as pessoas devem organizar-se da melhor forma possível e de acordo com a especificidade do seu trabalho. Os grupos de recrutamento fazem o trabalho mais intenso e específico, em todos os casos, e a forma de reunir o grande departamento é flexível. No caso de DIR-A, houve coordenadores que reuniram sempre com o grande plenário e depois distribuíram tarefas aos grupos mais pequenos, e outros que passavam logo as tarefas aos representantes de cada grupo e um que, no ano da agregação, nunca reuniu o grande plenário. O aspeto comum a todos os casos é precisamente a instalação da regra do grande plenário para decisões genéricas e os grupos disciplinares fazem o trabalho principal.

Quem já participou nessas reuniões departamentais em grande grupo, como é o caso da redatora deste estudo, saberá quão difícil é a sua gestão. Mesmo a subdivisão em áreas disciplinares continua a envolver demasiadas pessoas para que tais reuniões sejam cabalmente produtivas. Por consequência, uma larga fatia do trabalho é feita antes e depois, mas quase nunca durante as reuniões. Ora, tal necessidade implica uma sobrecarga acrescida para quem as coordena. Se tivermos em conta a tabela que reduziu os tempos destinados à coordenação departamental, entre outros cargos, e que esses tempos nunca poderão entrar na redução da componente letiva (CNL) compreenderemos o desabafo de DIR-A: “Eu tinha coordenadoras que adorava...” agora é obrigada a designar para eleição preferencialmente quem tiver mais horas de redução – aqui a letra da lei choca com a realidade – quem já usufrui de mais horas de redução da CNL que, segundo a legislação anterior poderia chegar às oito horas, pode não ser a melhor pessoa para desempenhar o cargo; a legislação coloca a formação especializada como primeiro critério, e quem tem formação tende a ser gente mais jovem, nas palavras de DIR-A, “são novinhos, os que têm mestrado...”.

Esta clara perda de autonomia na designação dos coordenadores de departamento, não sendo fruto da agregação, constitui um obstáculo ao trabalho de direção escolar,

entre muitos outros criados pela fusão em si e com consequências para a qualidade do trabalho docente.

B.5. Consequências da agregação para a qualidade do trabalho docente (positivas e negativas)

Quadro 5-7: B – Dimensão Organizacional. Categoria B.5. Consequências da agregação para a qualidade do trabalho docente

SUBCATEGORIAS	TEXTO DE ENTREVISTAS
B.5.1. Positivas	<p>DIR-A: ...a agregação trouxe coisas muito boas (...) tenho também um grupo no Pré-Escolar muito ativo, tem feito materiais didáticos, inicialmente para o Pré-Escolar, mas depois que alargou (...) para 1º Ciclo, (...) para o ensino básico, e que tem trabalhado em estreita colaboração (...) com o curso profissional (...).</p>
B.5.2. Negativas	<p>DIR-A: ... há alguma qualidade que se perde com a massificação (...) o centro escolar começa a ser uma complicação, porque já tem quase 400 (...) aquilo que [seria] proporcionar aos alunos o acesso a uma biblioteca ou a equipamentos informáticos, mas com muita gente, torna-se difícil de gerir (...) e ter pessoal que preste apoio (...). Porque são muitos, pequenitos (...) tudo ali às correrias (...). E, portanto, às vezes, a qualidade, sobretudo, nessa questão do encerramento das escolas (...), era bom que as escolinhas (...) continuassem lá a funcionar [e] a articulação tornou-se mais difícil (...) o coordenador dos diretores de turma de 3º ciclo tem aqui professores, tem professores na outra escola. Os coordenadores de departamento têm professores num lado e professores no outro (...) a continuidade pedagógica é uma coisa importante (...) mas começou a encontrar limitações (...) eventualmente, poderá haver situações em que se perdem alunos, porque (...) sabendo que têm de mudar de escola e que vão deixar alguns professores, se calhar pensam duas vezes.</p> <p>DIR-B: A escola é um serviço público de educação e deve ter uma proximidade com o cidadão [que se perde] e depois uma ligação muito forte com os coordenadores de estabelecimento (...) porque eles é que estão lá todos os dias em implicação direta. [Como] vivemos um ano sem coordenador de estabelecimento (...) degradou-se em determinada fase a parte dos alunos, porque eles não tinham lá um rosto, e [o] aluno não via no assistente operacional a pessoa que podia impor a disciplina. [Também] acho que houve grande esforço dos professores conseguirem acompanhar, mas (...) na realidade ainda não se consegue, porque se perde sempre 5 a 10 minutos de aula, entre a mudança de escola (...) chegamos a ter horários, (...) em que o docente saía às 11 horas da básica e às 11:05, tinha que estar na secundária (...). Prejudica sempre, a instabilidade (...), nós tornamo-nos agrupamento como uma fábrica de aulas (...), isto é uma fábrica em série, ele [o professor] nem precisa de cumprimentar ninguém, vai para a sala de aula, os alunos estão lá, dão a aula e saem (...). Isto agora é um bocado mecânico...</p> <p>DIR-C: ... o grande problema (...) do coordenador de estabelecimento [pois] não se compreende que um estabelecimento com 200-230 alunos não possa ter coordenador com horas atribuídas (...), quando se sabe que uma unidade que aparece ali isolada, se não tiver alguém ali a coordenar, é evidente que as coisas as coisas não vão funcionar (...).</p> <p>É juntar realidades diferentes com filosofias de trabalho diferentes (...) qualquer unidade tem a sua forma própria de trabalhar [e] as coisas não encaixam, em que é difícil que as coisas se articulem (...). Embora isso possa ser uma vantagem (...). Mas (...) a filosofia é completamente diferente – não tem nada a ver fazer a gestão pedagógica ou até mesmo dos recursos humanos de quem está adstrito ao 1º Ciclo ou a um Pré-Escolar e depois até a do secundário. (...). Pode-se dizer que temos um PE comum (...). Mas depois isto choca aqui em muita coisa [as] ações de formação (...) marca-se [para] todas as escolas do 2º Ciclo, 3º Ciclo e secundário [que] vão dar uma tarde livre [mas] a educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo (...) têm horário de 25 horas e têm que dar [aulas] todos os dias, portanto, há aqui constrangimentos que o legislador, certamente, não acautelou (...) tenho muitos professores que andam a correr as várias escolas...o que é uma desvantagem da criação dos agrupamentos (...). E é evidente que uma unidade quanto maior é mais difícil de gerir...</p>

<p>DIR-D: ...os docentes, poderiam (...) melhorar [mas] acabam por não ter tempo (...) neste corre, corre, de um lado para o outro, ou preocupados porque não podemos fazer isto porque os outros colegas estão a dar aulas a 15 quilómetros daqui (...) o trabalho de grupo (...) ficou ferido (...). [Os políticos] até falavam das ofertas que iríamos ter [mas] as escolas estavam recheadas de tudo o que há de melhor. As únicas escolas que tinham mais dificuldade eram as antigas escolas primárias (...). [O AGR-D2-EPE+EB] tinha mais de quantos quadros interativos, tem uma biblioteca escolar, tem uma população que tem dado imenso apoio à escola, tem um ginnodesportivo [outra razão] que nós, na sede, não temos (...) a única diferença é termos menos professores...</p>
--

Num único caso é apontada uma influência positiva, pela voz de DIR-A, que, apesar de admitir a impossibilidade de fazer uma avaliação sintética, modificou uma prática que considerava incorreta. Mudou a forma de classificação dos testes, pois na ES-A “todos os testes são corrigidos como se corrige um exame”. Uniformizou a escala de classificação, pois na EB 2,3 ela variava conforme o docente (podia ser Bom, Muito Bom ou Satisfaz, Satisfaz Plenamente). A alteração foi recebida com animosidade, facto que também tem que ver com os atritos devido à mudança de direção. Considera, contudo, que a agregação em si “não tem mexido muito [com a qualidade], o que tem mexido com isso é o encerramento das escolas, sobretudo, pré-escolar e 1º ciclo”. DIR-B também não vê em que medida a agregação possa ter influenciado a qualidade pedagógica ou o processo educativo: “no dia a dia, no trabalho com os alunos, eu penso que isso não influenciou muito, eu sou-lhe sincera, não sei”. Assim como DIR-C, que afirma: “aí não houve (...) alterações (...) apesar de tudo, e apesar do momento que se vive, conturbado e tudo isso”.

Os sujeitos entrevistados apontam influências negativas da agregação na qualidade pedagógica e no processo educativo. Perde-se com a “massificação”, com a dificuldade de gestão de centros escolares com “300 pequenitos”, que não é a mesma coisa do que gerir uma escola secundária com o mesmo número de alunos (ou até mais) – e quem vive a rotina diária de uma escola básica sabe-o muito bem. Conclui DIR-A: “era bom que as escolinhas, por todos os motivos, até mesmo para as comunidades de onde elas saem, que as escolinhas continuassem lá a funcionar.”

Para DIR-B, no serviço público de educação que é a escola, a proximidade que se perde com a agregação é uma consequência negativa forte. Recorda o facto de uma EB 2,3 do novo agrupamento ter ficado sem coordenador, no ano de agregação: “degradou-se em determinada fase a parte dos alunos, porque eles não tinham lá um rosto, e [o] aluno não via no assistente operacional a pessoa que podia impor a

disciplina [e] não estava lá mais ninguém [e] os alunos acharam que podiam fazer tudo [pois] sabiam que que havia lá diretor à sexta-feira.⁶⁵ Ora bem até quinta podiam portar-se mal” (DIR-B).

Não sendo este um problema criado pela agregação em si, mas pela legislação, em primeiro lugar, surge como um grande obstáculo após a agregação, pois as antigas escolas sede EB 2,3 tinham uma direção que, não só deixou de existir, como, devido à imposição legal que limita a atribuição do cargo a escolas com 250 alunos, deixam de ter alguém responsável pela globalidade do seu funcionamento a tempo inteiro, como dantes havia. A distância não permite que o órgão de gestão da escola sede tenha influência imediata na resolução de problemas do quotidiano dessas escolas. Diz a experiência de quem exerce as funções de coordenação (já é o segundo ano para a autora deste estudo) que, mesmo com 8 ou mais horas para o desempenho do cargo, conciliar o trabalho letivo e todas as obrigações a ele inerentes, com as exigências do quotidiano de uma escola com jovens dos 10-11 aos 17-18 anos (porque ainda há alunos com várias retenções no ensino básico) é trabalho árduo, parcamente remunerado e sem horário (há hora de entrada, mas não de saída, como, ironicamente costumamos dizer).

A importância do cargo para a qualidade do serviço educativo prestado é testemunhada por DIR-A:

... o lugar de coordenador de estabelecimento é muito importante. E eu acho que tenho coordenadoras de estabelecimento fabulosas. Têm uma sensibilidade para detetar problemas e para me virem dizer [e] que me têm ajudado a prevenir incidentes, sobretudo, com os pais.

Diz ainda DIR-B que, apesar do enorme empenho, os professores têm dificuldade em gerir horários em escolas diferentes, com situações extremas de saída de uma aula numa dada escola às 11:00 para entrar noutra às 11:05. Esta instabilidade prejudica sempre a qualidade pedagógica.

DIR-C, ainda que admitindo que escolas isoladas ganhem com a agregação, não considera haver impacto positivo na qualidade, pois “a parte pedagógica é mais difícil de levar a cabo desta maneira do que na maneira anterior”. Vê apenas vantagens

⁶⁵ É claro que, não havendo direito a horas de redução para a coordenação de estabelecimento, poder-se-á tentar encontrar alguém com horas de redução da CL, ao abrigo do artº 79º do ECD, ou, ainda, atribuir horas do crédito de escola, que podem ser utilizadas para a supervisão educativa, por exemplo.

económicas, pois dois horários incompletos farão um só. Não julga haver poupança nos órgãos de gestão, pois o suplemento não é elevado (DIR-C).

DIR-D conclui que não existe qualquer vantagem, pois as ofertas de que fala a lei já existiam (e estavam contempladas nas cartas educativas acima referidas): “as escolas já estavam recheadas do que há de melhor” (DIR-D). Por esse motivo é que o [O AGR-D2-EPE+EB] reagiu tão amargamente à agregação e responsabilizou a DIR-D e CONC-D por não a terem impedido.

DIR-C refere também a articulação como uma consequência positiva para a qualidade do trabalho realizado, embora seja mais fácil do Pré-Escolar para o 1º Ciclo – o que já acontecia nos agrupamentos anteriores. À medida que os ciclos avançam, a dificuldade de articulação aumenta, ainda que haja ligações entre o 3º Ciclo e o Secundário porque os professores são os mesmos. Todavia, o problema já mencionado de “muitos professores que andam a correr as várias escolas” dificulta o trabalho desta natureza (DIR-C).

As desvantagens para a qualidade do trabalho docente são muitas: “a articulação é mais difícil”, devido às deslocações, e a gestão intermédia não funciona porque os “coordenadores são muito pares dos seus colegas”. Remata DIR-A:

...a tónica nestes últimos anos tem sido de incutir nas pessoas um sentido de responsabilidade, de uma autonomia responsável, de prestação de contas, de eficiência, de apresentação de resultados. E se somos confrontados com essas bombas, temos que apresentar resultados (...) não podemos ser tão pares quanto isso.

Há, de facto, que lidar com tais bombas, mas não bastará deixarmos de “ser pares”, falta ao corpo docente a preparação necessária para enfrentar tais “bombas” como figuras de retórica que são. Servem mais como instrumentos de controlo e menos como ferramentas para aferir a qualidade do serviço prestado pelos profissionais da educação. Além disso, sempre houve resistência ao trabalho colaborativo, nas palavras de DIR-D, “esta é a minha casinha, e não quero mais ninguém a mexer nela”, situação agravada pelos intrusos da agregação: “ainda por cima lá estão os outros, é ‘lá, vocês, lá mandam. E nós aqui.” (DIR-D). DIR-B, por outro lado, vê o relacionamento como “muito saudável” na EB 2,3 mais pequena, porque são poucos, e na maior “é mais impessoal”; mas já o eram, a agregação não trouxe alterações.

B.6. Consequências da agregação para o relacionamento entre docentes (positivas e negativas)

Quadro 5-8: B – Dimensão Organizacional. Categoria B.6. Consequências da agregação para o relacionamento entre docentes

SUBCATEGORIAS	TEXTO DE ENTREVISTAS
<p>B.6.1. Positivas</p> <p>B.6.2. negativas</p>	<p>DIR-A: ... os professores do secundário entendem-se muito bem com os professores do 1º Ciclo e têm pequenos projetos de colaboração.</p> <p>DIR-A: ...foi esta questão dos atritos, das diretoras. E depois a gente perdeu a sede, ouvia às vezes “Estamos a perder a nossa identidade!” “Mas qual identidade? Vocês continuam a dar aulas no mesmo sítio, ninguém vos chateia, estão lá, eu até vos deixo fazer as coisas como vocês querem, então?” Há sempre pequenas coisitas.</p> <p>... no 2º Ciclo e 3º Ciclo eles tinham uma diretora, (...) custou-lhes muito (...) ver a sua diretora não ficar como presidente da CAP, mas como vogal e depois, a seguir, na eleição não ficar como diretora. E portanto eles (...) ainda olham para mim assim um bocadinho de viés (...) E criticam a falta de uniformização, quer dizer, eu não impus para não, para não pensarem ‘Lá vem ela’, até porque, cada coisa que eu adotasse que fosse feita aqui da secundária ‘Lá estavam eles, os da secundária.</p> <p>DIR-B: (...) na escola de [escola EB 2,3 do AGR-B2-EPE+EB], que é uma escola muito pequenina, o relacionamento continua muito saudável, as pessoas dão-se muito bem (...) porque são poucos professores, são 5 ou 6. Na escola básica é mais impessoal, mas eu penso que também já o era, não é tanto a questão da mudança, as pessoas estão menos em contacto umas com as outras. Comunicam menos pessoalmente e mais por “e-mail” (...) as pessoas acabam por ter menos tempo, porque vão a correr para uma escola, etc, o stresse, o atender pais (...). Hoje um professor não está numa escola, está em três ou está em duas e isso faz toda a diferença na estabilidade com os alunos e com a sua própria vida pessoal e com o seu próprio modo de organizar [há] depois a desilusão docente e o constrangimento pessoal, porque se o professor se desloca muito (...), a sua vida está degradada e, portanto, vai degradar o contacto com os alunos</p> <p>DIR-C: A mudança essencialmente é aquela desconfiança entre os professores [que é] ter que coabitar (...). Mas há sempre esta ideia de que as pessoas estão em patamares diferentes e que, enfim, não se metem (...) nas questões que dizem respeito ao outro ciclo (...) mostram uma renitência enorme (...) em se juntarem (...). Os problemas foram também idênticos àqueles que foram com os professores que estavam habituados a uma determinada realidade, a uma cultura, a uma identidade de agrupamento. E essa comunidade também. Estou-me a referir à comunidade de [EB-C], que foi aquela que, de facto, criou mais questões e me obrigou a ter que resolver mais, mais situações (...) já entrou um bocadinho contranatura, porque eles tinham uma filosofia muito própria, uma cultura muito própria de trabalhar e não é fácil mudar (...).</p> <p>DIR-D: O relacionamento entre docentes foi e está a ser muito complicado (...) porque é como nas nossas casas. Esta é a minha casinha, e não quero cá mais ninguém a mexer nela e, ainda por cima, estão lá os outros, é “Lá, vocês, lá, mandam. E nós aqui”. Há muito ainda isso. Está a diluir-se, mas este é só ainda o (o primeiro ano não conta, porque foi muito mau, muito), pronto, de maneira que eu costumo dizer que este é o segundo ano, em que as pessoas já conseguem vir aqui, conseguem ir ao bar dos professores daqui senti-lo também como deles. Há muitos daqui de [AGR-D1-EPE+EB+ES] que nunca foram a [AGR-D2-EPE+EB] (...) já criámos reuniões na outra escola, mas depois há o problema das deslocações, que também é complicado, a maior parte das pessoas vive em Coimbra e, portanto, torna-se complicado esta gestão deste tempo.</p>

Não há propriamente consequências positivas em nenhum dos casos. DIR-A refere o bom entendimento entre o 1º ciclo e o secundário, que se liga à qualidade do trabalho docente acima descrita, através dos projetos de colaboração. Na entrevista acrescenta:

[o sentimento de perda de identidade] atenuou-se (...), esta escola, desde que eu vim para a gestão, começou a comemorar o Dia do Patrono. E a escola lá em cima costumava ter uma comemoração que era o Dia da Escola Aberta. Então, eu este ano decidi que cada escola mantinha essas atividades como forma de eles perceberem que eu não quero que eles deixem de ser o que eram (...) e fazem as mesmas coisas (...) eu notei que eles queriam mostrar-me que, no Dia da Escola Aberta, isso é que eram comemorações e atividades e não sei (...).

Embora veja como positiva a diluição do sentimento de perda de identidade, porque manteve as comemorações de cada escola, notou que era grande o desejo de mostrar “que, no Dia da Escola Aberta, isso é que eram comemorações e atividades”. Mas a “questão dos atritos, das diretoras” inquinou o relacionamento entre docentes após a agregação. A queixa de perda de identidade parece ter outra explicação:

... ouvia às vezes “Estamos a perder a nossa identidade!” “Mas qual identidade? Vocês continuam a dar aulas no mesmo sítio, ninguém vos chateia, estão lá, eu até vos deixo fazer as coisas como vocês querem, então?” Há sempre pequenas coisitas.

Não se trata exclusivamente de perda de identidade, mas talvez de perda de liderança. Note-se no uso do vocábulo “até”, em “eu até vos deixo fazer as coisas como vocês querem”, que, aliado à forma “deixo” (permito), torna claro o jogo de forças, de perda de poder (da antiga escola sede) e de exercício de poder de DIR-A que mantém a dicotomia “nós/eles”, como se pode observar na citação seguinte:

Eles tinham também muitas [parcerias], à custa da Educação Especial, à custa das atividades (...) Porque também, sendo uma escola que funcionava até ao terceiro ciclo, eles tinham (...) uma marca deles (...) eles promoviam muito a imagem do agrupamento. E acho que tinham condições para o fazer (...). Portanto, enfim. Eles trabalhavam muito nesse sentido e eu acho que faziam bem, que é trabalhar a imagem do agrupamento e consolidá-la junto da comunidade. Nós não tínhamos tanto... esse hábito e eu não sou assim...

Nos demais casos, refere-se a distância que se procurou diminuir com visitas frequentes às escolas do agrupamento (DIR-B), a desconfiança entre pessoas forçadas a “coabitar”, mantendo-se a ideia de que há “patamares diferentes” e que não se mexe no que é de foro alheio, há “renitência em se juntarem”, de acordo com DIR-C, que acrescenta:

[A] comunidade de [EB-C], que foi aquela que, de facto, criou mais questões e me obrigou a ter que *resolver* mais, mais situações (...) já entrou um bocadinho contranatura, porque eles

tinham uma filosofia muito própria, uma cultura muito própria de trabalhar e não é fácil mudar... (DIR-C).

O termo “contranatura” sintetiza com clareza as consequências de uma agregação forçada, violadora daquilo que as pessoas já haviam naturalizado e considerado como “o seu mundo”. Mundo esse que, em muitos casos, estava fortemente ligado à comunidade e que a agregação veio pôr em causa, ao deslocar a liderança do agrupamento para outro ponto geográfico. A agregação não parece ter trazido consequências positivas para a relação escola/comunidade, contrariamente ao que deveria ter acontecido, uma vez que abrange todo o concelho. A escassez de referências ao papel da autarquia, como se viu, por exemplo, no quadro A.2. sobre a posição dos parceiros na tomada de conhecimento da fusão escolar concelhia, é reveladora. Veja-se o quadro categorial seguinte:

B.7. Consequências da agregação para a relação escola/comunidade (positivas e negativas)

Quadro 5-5-9: B – Dimensão Organizacional. Categoria B.7. Consequências da agregação para a relação escola/comunidade

SUBCATEGORIAS	TEXTO DE ENTREVISTAS
B.7.1. Positivas	<i>DIR-A: Tem sido bom [o diálogo com a autarquia].</i>
B.7.2. Negativas	<p><i>DIR-A: ...é evidente que direção num mega-agrupamento fica sempre mais distante de tudo, porque é só uma direção (...) também mais distante de alguns membros da comunidade.</i></p> <p><i>DIR-B: ... a questão destas mudanças que colocou algumas dúvidas aos pais, (...) não concordavam com determinadas decisões, mas eram decisões que se impõem à escola, e portanto a escola não tem nenhuma autonomia para o fazer diferente, embora possa querer fazer diferente, não tem autonomia nenhuma e, portanto, os pais nesta questão só também não gostaram da questão de [escola EB 2,3 do AGR-B2-EPE+EB] não ter coordenador, porque sentiam que [por] não haver lá ninguém [havia] alguma insegurança, alguma indisciplina (...).</i></p> <p><i>Então as AEC para nós foi a única coisa que nos deu problemas no primeiro ano da CAP. Mas isso tem uma questão de estratégia de terra, porque (...) os pais não concordavam, e houve ali um houve um boicote ao arranque de aulas. E isso foi a maior dificuldade, que nós tivemos com as AEC, por incrível que pareça, porque são atividades extracurriculares. Não fazem parte do conteúdo, as pessoas ali valorizavam mais do que essa questão [os conteúdos] (...)</i></p> <p><i>DIR-C: E a própria comunidade [e] a Associação de Pais não [reagiram] muito bem.</i></p> <p><i>DIR-D: ...principalmente para a comunidade envolvente da [AGR-D2-EPE+EB]. Consequências, (...) um bocadinho negativas (...) há alguma rivalidade tradicional, aqui no concelho, entre a vila [AGR-D1-EPE+EB+ES] e [AGR-D2-EPE+EB], que é uma vila também (...). Embora não tenha Presidente da Câmara, tem um Presidente da Junta (...), as pessoas acham que não ligo nada a [AGR-D2-EPE+EB] e que só me interessa por [AGR-D1-EPE+EB+ES], quando ainda nem sequer sou de cá, nem cá vivo, mas tem sido muito complicado. Tivemos no primeiro CG representantes dos pais de lá e uma pessoa da autarquia (...) na eleição final, recusaram-se a vir porque dizem que não querem, não concordam com o processo e, portanto, não querem colaborar com ele; mas boicotam algumas coisas [mas] se calhar, isto tem a ver com a política partidária local e eu apanho por tabela (...) houve, má vontade, porque isto tira um bocadinho de poder.</i></p>

Quanto à influência na relação escola/comunidade, são apontadas a distância, mais uma vez, a falta de tempo para o contacto pessoal, mas também a necessidade de um fortalecimento da ligação com a autarquia, porque o agrupamento é único no concelho:

...é forçoso que eu discuta com a autarquia uma série de coisas, sou a única interlocutora no concelho, e aquilo que a autarquia planeia em termos de carta educativa, no desenvolvimento de políticas educativas (...) ou eu me identifico minimamente ou a gente tem ali uma base de entendimento ou então as coisas complicam-se, porque, para mim, é difícil conciliar coisas como a carta educativa, que é um documento estruturante, mas que é feito para um horizonte de não sei quantos anos, portanto, de tempos a tempos é que é revista, o meu Projeto de Intervenção e depois as políticas educativas a nível nacional (...) porque a gente às vezes quer coisas que até são boas para a escola, mas depois não tem como dar-lhes corpo, porque o ministério ordena que tal seja assim, que isto seja assado (DIR-A).⁶⁶

Trata-se de uma boa síntese do que está em jogo nestes casos de agregação escolar concelhia: tendo passado DIR-A a “interlocutora única”, as questões que coloca acerca da carta educativa, do *desenvolvimento de políticas educativas para o concelho e que têm que ter uma base de entendimento*, para que se possa conciliar com o Projeto de intervenção, serão cruciais no horizonte do mandato e no presente cenário de crise económica. Mas depois surge o MEC a “ordenar”, numa lógica *Top Down*, que as escolas procedam de determinada forma, deitando por terra muito trabalho feito. Todos os avanços que as escolas porventura possam conseguir poderão estar condenados à partida, porque o poder político central se sobrepõe ao poder local.

No extremo oposto, poderemos encontrar concelhos onde as famílias e a autarquia consideram que caberá à escola fazer o trabalho da educação, deixando-se levar pelas tramitações quotidianas das ações mecânicas como o transporte de alunos, a alimentação e algumas atividades avulsas, como reafirma DIR-B ao longo da entrevista.

Outros casos há em que a contenda deriva da rivalidade entre vilas, uma rivalidade antiga que responsabiliza DIR-D por tudo o que é mau, inclusivamente a própria agregação: “... as pessoas acham que não ligo nada a [AGR-D2-EPE+EB] e que só me interesse por [AGR-D1-EPE+EB+ES], quando ainda nem sequer sou de cá, nem cá

⁶⁶ Embora veja como uma dificuldade para si: “acho que é uma faceta a explorar, porque é cada vez mais importante a ligação escola e da comunidade e os apoios e as parcerias que se estabelecem. Mas eu trabalho mais para aquilo que os alunos apendem na sala de aula, percebe?”

vivo, mas tem sido muito complicado”. Neste caso, o azedume foi tão forte que os representantes no CG nem sequer se apresentaram para eleger DIR-D (era candidatura única) e vê a rejeição como um problema de poder partidário local.

Quando ao interesse comum se sobrepõem jogos de poder, quando, por força da agregação, esses jogos se tornam mais fortes, a relação entre a escola e a comunidade piora, tendendo a deteriorar com ela a qualidade do trabalho global, bem como a das atividades extracurriculares dos alunos. Este é mais um caso de retrocesso educativo que talvez demore muitos anos a inverter o seu rumo. Quando alguém que foi a única pessoa a investir numa candidatura, porque mais nenhuma surgiu, se sente a “levar por tabela”, porque a “política partidária local” se sobrepõe ao superior interesse dos alunos, persiste a dúvida se haverá alguma vantagem na agregação escolar concelhia em casos como este. Suspeita-se que a política educativa de regra e esquadro desenhada nos gabinetes de Lisboa desconheça por completo esta realidade local. O concelho imaginado no papel difere das pessoas de carne e osso, que têm uma história de coisas boas e de coisas más que não deveria ter sido negligenciada. Cai por terra o discurso político da agregação exposto na lei. Não é de surpreender que a análise categorial revele estratégias de candidatura ao cargo de diretor/a diversas: duas de foro próprio, uma de continuidade e a quarta inexistente. Passemos, pois, à Dimensão Estratégica.

5.3. C. Dimensão Estratégica

C.1. Estratégia de candidatura perante o Conselho Geral (própria, de continuidade ou inexistente)

Quadro 5-10: C – Dimensão Estratégica. Categoria C.1. Estratégia de candidatura perante o Conselho Geral

SUBCATEGORIAS	TEXTO DE ENTREVISTAS
C.1.1. Própria	<p>DIR-A: ... eu não creio que tenha sido pelo meu Projeto de Intervenção que eles me escolheram [mas] empenhei-me no Projeto de Intervenção (...) falei de coisas em que eu acredito, porque eu acredito que há espaço (...) para a participação, para a colegialidade, e acho que essa é uma das formas de sobrevivência da classe docente (...). Mas eu acho que o CG não ligou muito a isso, as pessoas tiveram uma atitude eminentemente política, de escolher quem é que eu quero para a direção.</p> <p>DIR-B: [Foi a] articulação. No projeto de intervenção tinha esta preocupação de articulação, do percurso do aluno, do trabalho colaborativo.</p>
C.1.2. De continuidade	<p>DIR-C: Foi uma estratégia muito simples, devo ter sido o único diretor que me apresentei com um projeto a dizer assim “Eu proponho-me levar a cabo e implementar o PE que está aprovado para este agrupamento”. Porque tínhamos um PE, não fazia sentido eu estar a inventar um PE, e estar a mudar tudo porque eu quero, não. Se há um PE que a comunidade sufragou, e que disse que queria aquele PE, e nós tínhamos um, é esse PE que eu me tenho que propor levar a cabo.</p>
C.1.3. Inexistente	<p>DIR-D: ... não tive que convencer o CG, se calhar, o CG é que teve que convencer alguém que fosse para a frente porque isto foi um pouco assustador, mesmo.</p>

Cerca de um ano após a constituição do novo agrupamento, o processo eleitoral do novo/a diretor/a foi algo semelhante e, simultaneamente, diferente nos quatro casos em análise: houve semelhanças quanto à ausência de oposição. Apenas no AGR-A se observou uma luta clara pela liderança entre DIR-A-ES (a atual Diretora) e a DIR-A-EPE+EB e que, segundo DIR-A, assumiu proporções de tentativa de controlo da constituição do CGT. Todavia, no momento da eleição, não foi o posicionamento estratégico, não foi o Projeto de Intervenção, o fator determinante: “as pessoas tiveram uma atitude eminentemente política, de escolher quem é que eu quero para a direção. É a [DIR-A-ES] ou é a [DIR-A-EPE+EB]? E escolheram a [DIR-A-ES]”, conclui DIR-A.

Nos demais casos a oposição nem sequer foi mencionada, tendo DIR-B e DIR-D claramente referido que haviam apresentado a única candidatura, em cada caso, sendo prioritárias a articulação, a afirmação da identidade e a busca de coesão e de união, por

vezes difícil, entre a escola e a comunidade. Quanto a DIR-C, refere a posição *de continuidade*: apresentar um Projeto de Intervenção que consistia em reproduzir o Projeto Educativo, porque “ há um PE que a comunidade sufragou, e que disse que queria aquele PE, e nós tínhamos um, é esse PE que eu me tenho que propor levar a cabo.” Se, por um lado, esta proposta de continuidade faz sentido, por outro, manifesta a falta de oposição ou de resistência, não só a candidatura era única como a posição de poder estava assegurada. Só consegue ter este posicionamento estratégico quem sabe que não vai ser questionado. Poder-nos-íamos interrogar: quem se integra no pronome pessoal “nós”, na frase “nós tínhamos um (...) PE” de sufrágio comunitário. Que sufrágio e que comunidade? Assim como nos podemos interrogar sobre as consequências da falta de resistência ou, dito de outro modo, da pacificação extrema. Note-se que, ao longo da entrevista, DIR-C faz questão de realçar que “cultiva” as diferenças de opinião. Mas como teria reagido DIR-C se alguém tivesse apresentado uma candidatura inovadora, com um Projeto de Intervenção que, buscando as linhas orientadoras do PE do novo agrupamento, procurasse novas estratégias de intervenção?

Mais preocupante é a inexistência de qualquer estratégia de candidatura, no caso de DIR-D, que afirma quão assustador fora o processo de agregação, para ter afastado potenciais candidatos/as. Só a não afastou porque o CGT a convencera, uma vez que já fazia parte do conselho, enquanto Presidente da CAP. Nas suas palavras: “sou professora, temporariamente a exercer funções de diretora. E tenho feito muito pouco de professora (...). E que se prende só com (...) coisas burocráticas, papéis, telefonemas, reuniões, só.”

Ser “professora, temporariamente a exercer funções de diretora” espelha uma visão da gestora escolar partilhada por muitos/as. Quem conhece o processo de criação do cargo lembrar-se-á das objeções de docentes à possibilidade de candidatura por parte de profissionais de outras áreas que não as de docência. Trata-se de uma visão partilhada no meio escolar público de que é preciso saber ensinar, conhecer o terreno, a arena escolar, para poder gerir bem uma escola. *Mutatis mutandis*, quem não gosta de ensinar e não tem o respeito dos pares quanto à capacidade profissional (leia-se docente) tende a ser visto como alguém incapaz de liderar a escola, que se transforma na prioridade das prioridades na vida de cada um dos sujeitos entrevistados. Observou-se, em todos os

casos, uma dedicação quase absoluta, quase sobre-humana, na forma como relataram as suas preocupações e prioridades após a eleição:

C.2. Prioridades na ação educativa (melhoria das relações humanas, da ação pedagógica e dos espaços físicos)

Quadro 5-11: C – Dimensão Estratégica. Categoria C.2. Prioridades na ação diretiva

SUBCATEGORIAS	TEXTO DE ENTREVISTAS
C.2.1. Melhoria das relações humanas	<p>DIR-A: ... esforço-me (...) por cativar ou por tentar fazer a adesão, sobretudo, dos colegas da básica nº2, esforço-me [porque] eu implemento uma medida e eles desconfiam e criticam e contestam (...). Mas tentei aproximar-me, é essencial, da EB 2, tive uma colega que meteu atestado e ela até é do 2ºciclo, eu fui substituí-la todo o 2º período, estive lá a dar aulas (...), foi uma trabalhadeira enorme...</p> <p>DIR-B: Era criar, exatamente (...) alguma união, porque é assim, nós só conseguimos trabalhar se levarmos, eu já não digo motivar, porque todos têm que estar motivados, temos emprego (...). É que temos que dizer às pessoas que (...) é melhor, se temos que ter este barco, se é uma coisa imposta, teremos que a fazer bem. Não vale a pena agora estarmos a criar resistência, é uma coisa que está traçada (...). E se é para fazer bem, é bom que se crie então alguma energia e sinergia...</p> <p>DIR-C: ...aqui até cultivo as diferenças de opinião. Cultivo-as, porque acho que são muito salutares haver visões diferentes de como se pode atingir o mesmo objetivo (...) por caminhos diferentes (...). Não sou adepto da organização em que há um pensamento único...</p> <p>DIR-D: A prioridade foi (...) unir os professores todos, num sentido único, porque, apesar de todos querermos que a parte pedagógica seja a principal, existem também outras coisas que nos movem (...) mas as pessoas queriam levar o seu, separadamente. Foi muito complicado unir-se toda a gente, num sentido único (...). Coisas tão pequeninas como organizar uns lanches de quinze em quinze dias aqui, coisas assim que parece que são ridículas mas que foram fulcrais nas pessoas sentirem[-se] assim, uma aproximação informal,</p>
C.2.2. Melhoria da ação pedagógica	<p>DIR-A: No antigo agrupamento não era sequer metida a nota (...) no teste. A classificação era apenas qualitativa (...) mas a escala da [EB 2,3] nem sequer era uniforme, porque havia professores que punham Bom e Muito Bom e os outros punham Satisfaz e Satisfaz Plenamente [e quando eu] disse que toda a gente ia pôr as notas nos testes, foi uma revolução (...). A alteração que foi introduzida, por porem as notas nos testes e agora por darem as notas aos diretores de turma fez com que crescesse a objetividade na argumentação que é produzida, as pessoas tornaram-se mais incisivas, têm mais argumentos...</p>
C.3.3. Melhoria dos espaços físicos	<p>DIR-D: ...em colaboração também com os meus colegas da direção, principalmente um deles (...), tem sempre muitas ideias no sentido da melhoria dos espaços, de os pintar, de os tornar mais agradáveis, de fazer determinadas atividades.</p> <p>DIR-B: Desde as questões físicas (...) questões de aperfeiçoamento estético (...) de obras (...), melhoramento de espaços (...), não se faz num ano (...), é um trajeto que se foi traçado [e que] conseguimos concretizar, espero eu, quase tudo ou tudo.</p>

Garantida a liderança por quatro anos, os/as dirigentes escolares eleitos apresentam como medidas de melhoria prioritárias, coerentemente com as preocupações acima apresentadas, a promoção da unidade e da identidade do novo agrupamento. DIR-A, como antes se verificou, considera a uniformização e a transparência na avaliação dos alunos essenciais à melhoria contínua do serviço educativo prestado (DIR-A). Transversalmente, a melhoria dos espaços físicos (DIR-B e DIR-D), o convívio das

festas mais formais aos lanches mais informais (DIR-D) são medidas provindas do passado mas que, agora, a nova realidade urge reforçar. Esse reforço do embelezamento do espaço físico, que denotará o alargamento do empenho da direção na melhoria de outros estabelecimentos que não somente a escola sede, cumprirá a dupla função de melhoramento do espaço físico e de demonstrar preocupação com o todo e com todos.

Em simultâneo, fazem questão de não declinar convites para festas nos diversos estabelecimentos, elogiando o trabalho desenvolvido, e organizando pequenos convívios informais, também com a dupla finalidade de fazer com que as pessoas se conheçam melhor e se aproximem. Criar laços, ainda que naturalmente ténues nesta fase da história do novo agrupamento torna-se essencial à sustentabilidade da organização, à minimização de conflitos e à maximização do potencial de cada um/a e das equipas de trabalho.

DIR-A refere a questão da avaliação, que foi uniformizada e cuja informação fica na posse do Diretor de Turma, no final de cada período, para que seja possível uma resposta cabal às questões dos encarregados de educação. Apesar da grande resistência à alteração introduzida, faz um balanço positivo:

Olhe, era que eu queria inspecionar e fiscalizar tudo e não sei o quê (...). A alteração que foi introduzida (...) fez com que crescesse a objetividade na argumentação que é produzida, as pessoas tornaram-se mais incisivas, têm mais argumentos para defender as suas opiniões (...) já não é aquele discurso opaco “Que ele é bom, mas às vezes não faz os trabalhos de casa”.

Ainda que seja a diretora mais preocupada com a ação pedagógica, particularmente no que respeita à avaliação, tem um grau de mestre na área, DIR-A não se distancia dos demais quanto à melhoria das relações humanas como uma prioridade. Comum a todos os sujeitos entrevistados esta prioridade da direção escolar não causa estranheza, devido à “coabitação forçada” após a agregação.

C.3. Visão e Missão (mudança e continuidade institucionais, perspectivas de futuro a dez anos)

Quadro 5-12: C – Dimensão Estratégica. Categoria C.3. Visão e Missão

SUBCATEGORIAS	TEXTO DE ENTREVISTAS
C.3.1. Mudança institucional	<p>DIR-A: ... tenho muito receio [o Ministro da Educação] é uma pessoa (que eu) prezava muito, porque me parecia muito apostada no rigor, na exigência (...), achava, enfim, uma pessoa que quer para os alunos padrões de exigência e de rigor consentâneos com a escolaridade que eles frequentam. Mas agora [tenho] muito medo que ele transforme a escola pública (...) numa escola de remedeio ele (...) tem uma visão um bocadinho estreita do que é um serviço público de educação, acho que ele está muito apontado para os alunos que vão prosseguir estudos, muita Língua Portuguesa, muita Matemática, e há muitos alunos que nunca vão saber muito dessas coisas, mas que podem ser profissionais, bons cidadãos, e que têm direito a ter na escola um meio para [tal fim]. E tenho medo que a escola pública fique uma escola de franjas (...) o desenvolvimento ou o prosseguimento de estudos que fique, sobretudo, para os colégios (...). não é ainda muito claro, se ele, de facto, quer apostar na escola pública, no seu sentido lato, para prestar um serviço público, ou se quer introduzir ali uma variante liberal e apostar nos colégios ou na concorrência ou na competitividade. Porque se ele quiser apostar nisso, dado que temos condições muito diferentes das escolas privadas ou com contrato de associação, vamos ficar sempre muito para trás (...) e já começou a haver essa liberalização. Agora os pais têm que escolher a escola de acordo com aquilo que querem, com o PE (...) não há uma vinculação nítida à zona de residência, portanto, se abrímos esse leque, uma vez que [os privados] podem escolher professores e escolher funcionários, e podem-se livrar de todas as pessoas que achem que não estão a cumprir as suas funções nas melhores condições, aí (...) eu tenho muito medo de ficarmos com os CEF, eu gosto muito dos CEF e gosto dos profissionais, mas acho que a escola pública, sendo serviço público, tem que estar aberta para todos, e tem que esmerar-se em cada uma dessas ofertas.</p> <p>DIR-B: ...a instabilidade legislativa (...) não tem deixado criar percursos a nenhuma escola (...). O percurso está feito e é alterado no ano seguinte (...) enquanto isso não for estável, [nada se consegue], a capacidade de pensamento, a autarquia pode estar distante ou próxima, mas não interessa, porque se a escola quiser fazer a diferença, a escola fará (...) o que era preciso era uma estabilidade do ME, no sentido de deixar a escola criar um percurso com responsabilidade, evidentemente (...). Portanto, essa instabilidade é muito grande (...) já durante o mandato (...) mudou o diploma da gestão; quer dizer, agora já não designo os coordenadores (...) já são eleitos (...) isto é perda completa de autonomia da gestão (...). Fiz um trajeto com aquelas pessoas, eram aquelas pessoas que tinha escolhido (...). Faz toda a diferença, numa questão de estratégia (...) enquanto isso não se estabilizar e a poeira assentar e a escola fazer um percurso calmo, sereno (...) estou a ver grande dificuldade.</p> <p>Com o PE que tenho, o PE está traçado da escola, que já foi aprovado, (...) independentemente da mudança A ou mudança B (...). E nós também não podemos estar a mudar tudo, porque a legislação mudou uma vírgula, nós vamos rapidamente mudar a vírgula (...). Não somos uma escola à revelia das outras (...) nem das leis. Agora temos que fazer isto com alguma calma, não é, porque senão andamos sempre a colocar nos outros uma ansiedade que depois o produto final é zero (...), não podemos criar essa ansiedade, esse stresse, porque só o agrupamento já tem algum stresse...</p> <p>DIR-C: ...as leis podem mudar todos os dias, mas nós temos que continuar a trabalhar (...). A educação deve ser dos setores onde que mais legislação sai todos os anos (...). Se nós, nas escolas, não mantivéssemos o bom senso e sensatez, as coisas não funcionariam (...). E como há pessoas [que] têm alguma experiência e isso conta (...). A legislação tem que ser vista de maneira aberta, não de maneira em túnel (...). Se não fosse assim, se não fosse o arrojo de muitos diretores que muitas vezes atravessam-se nas decisões que tomam (...), as escolas não avançavam para cumprir a legislação, tal qual está definida, há muitos pontos na legislação que são um empecilho constante...</p> <p>Eu considero-me uma pessoa prudente na gestão que faço, na liderança que procuro inculir no agrupamento (...) não há ninguém que chegue com uma varinha mágica, e agora mudou, (...) não, até se podem mudar as pessoas, mudou um diretor e entrou outro, sim, mas a mudança não é assim. Não é de um dia para o outro, não é. A não ser que seja para uma coisa muito má, isso sim, isso consegue-se mudar. Mas para melhorar, a mudança leva tempo, tem que ser algo eu tem que ser feito de maneira avisada, de maneira equilibrada (...) todas as nossas organizações estão em mudança permanente.</p>

	<p><i>Aliás, a educação tem que ter mudança permanente, senão tiver, cristaliza (...). Não defendo processos bruscos (...), os chamados choques: o choque fiscal, o choque educativo, o choque tecnológico. (...) As coisas têm o seu tempo (...) para ser realizadas. Temos é que trabalhar nelas e dedicarmo-nos a elas e de fazer, de facto, maneira honesta e fazê-lo de maneira esclarecida também.</i></p> <p>DIR-D: <i>Eu vejo-as sempre com muita preocupação, até porque não há, se calhar vou exagerar, se calhar não há uma semana em que não surja qualquer coisa de novo e que me alerte para a incerteza do próximo ano. Sempre. Nós estamos em fevereiro, inícios de fevereiro de 2013, e já estou com preocupações para 2014. Isto é, ainda não estão, nem me deixam levar com calma aquilo que ainda tenho de fazer no ano letivo de 2012-13, e já estou preocupada com o próximo ano letivo e não há nada. Desde que assumi este cargo, desde a primeira vez, desde a primeira candidatura, desde 2009, não há um único ano letivo que eu vá iniciar em que posso aproveitar coisas do ano letivo anterior. Nestes anos, desde 2009, todos os anos enfrentamos um início de ano letivo com imensas decisões diferentes, de vária ordem: desde os programas, à organização, às matrizes curriculares, à contratação de professores, às decisões de vária ordem.</i></p>
<p>C.2.2. Continuidade institucional</p>	<p>DIR-A: <i>Tenho um ano de diretora e um ano de CAP. As grandes preocupações (...) foi não mexer muito no que estava (...) tentei não mexer muito, muito, muito, que era para não levantar aí crispação (...) é evidente que houve coisas que tiveram que ser alteradas, por força das circunstâncias (...) enquanto CAP, eu escolhi coordenadores de departamento que eu adorava (...). Mas depois, o crédito reduziu-se de tal ordem [que] eu tive que mudar alguns [agora] tenho que nomear três pessoas e dessas três pessoas tem que ser escolhido um coordenador. Porque se eu tenho que entregar um Projeto de Intervenção, se eu vou ser chamada a prestar contas pelo Projeto de Intervenção, eu devia poder escolher as pessoas que eu acho que podem dar corpo ao meu Projeto de Intervenção (...). Pessoas que se identificavam com aquilo que eu penso sobre a escola, que estavam dispostas a apoiar-me e ajudar-me a implementar aquilo que eu tenciono fazer na escola, no campo e, e eu, agora, quer dizer, já não estou tão certa (...). Quem é que é sensível à formação? São os professores mais novos (...) Há muita gente a fazer mestrado, mas é gente que está no 4º escalão, quer dizer, as pessoas que têm formação, que se interessam, (...) eu não os posso utilizar [porque não têm redução letiva ao abrigo do artº 79º].</i></p> <p>DIR-C: <i>... fomos buscar quer projetos que existiam, foi um ponto de honra, eu não quis cortar com nada. Primeiro ver como é que as coisas funcionam e não, sem cortar com nada e lembro-me, por exemplo, nós não estávamos no EPIS e [EB-C] estava. OK, absorvemos o EPIS e ainda agora até ganhámos duas bolsas para os alunos no âmbito do EPIS para o secundário e, portanto, eles tinham parceria com determinadas instituições, ok, fomos recuperar isso também e mantivemos. A nossa preocupação foi romper o menos possível com aquilo que existia. Isto não se resolve nada a romper e, evidentemente, são avaliadas todos os anos...</i></p>

Quanto às principais preocupações após a eleição, as/os diretores eleitos/as manifestaram uma sabedoria que falta a quem nos tutela: a principal preocupação foi “não mexer muito”, afirma DIR-A, ecoando o que, implícita ou explicitamente, transmitiram os/as demais. A par dessa preocupação, manifestaram a necessidade de nomear chefias intermédias da sua confiança, o que o Decreto-Lei nº 137 veio alterar. A questão que DIR-A coloca, pela sua pertinência, é partilhada por muitos:

... se eu vou ser chamada a prestar contas pelo Projeto de Intervenção, eu devia poder escolher as pessoas (...) que se identificavam com aquilo que eu penso sobre a escola, que estavam dispostas a apoiar-me e ajudar-me a implementar aquilo que eu tenciono fazer na escola, no campo (...) agora (...) já não estou tão certa.

Como reforça DIR-C, a principal preocupação não reside no trabalho de gestão *per se*, mas nas sucessivas alterações legislativas que pioram o estado da nação e quem dirige os agrupamentos, seja qual for a dimensão, estrutura, conflitos internos ou com a

comunidade, vê-se a braços com mudanças desintegradoras do trabalho feito ou por fazer:

O contrapeso a este “processo pendular” legislativo na educação é a experiência, aliada ao bom senso, à sensatez, ao “arrojo de muitos diretores que muitas vezes [se atravessam] nas decisões que tomam”, para que as escolas continuem a laborar não obstante o “empecilho constante da legislação. Nesta leitura, o processo legislativo, desde a agregação escolar ao quotidiano publicado no *Diário da República*, é frequentemente observado mais como um retrocesso do que uma forma de melhoria na gestão da educação.

Como afirma DIR-C:

...a minha visão de escola não mudou, continua a mesma, o meu empenho continua o mesmo (...) os professores, apesar dos cortes que tiveram, e toda a gente teve, nos funcionários públicos, mas acabam por trabalhar, e trabalham fora de horas, e continuam a fazer visitas de estudo e continuam a propor atividades (...) apesar de tudo, o quem tem sido negativo para nós, o que nos é apontado e da maneira como veem no exterior, de facto, não é a melhor, julgo que todos continuam a trabalhar e a dar o seu melhor. E só assim é que a escola pública tem continuado e tem funcionado, porque senão a escola pública já tinha colapsado.

Ou DIR-A:

a [minha] visão para este agrupamento é uma visão mais integradora. O que eu quero é fazer com que a educação seja pensada, não para um segmento, para uma população, para uma determinada faixa etária, mas que tenha um carácter integrador e continuável ao longo do tempo.

Por outro lado, para DIR-B e D, a forma como visionam a escola mudou, mas em sentidos diferentes:

Mudou, necessariamente, porque antes a pessoa só pensava em secundário. Só pensava na relação com as empresas, com as universidades (...) agora já pensamos que no Pré-Escolar tem que haver um apoio para este aluno (...) uma perceção diferente e as dificuldades já se colocam cá na base [e que] em termos de PE (...) deve estar a mudança (...) perceber que este processo de ensino e aprendizagem terá maior relevância nestas idades mais pequenas, onde eles vão ser educados com algum respeito, com sentido de pertença (...) esse é o maior desafio que está aqui (...). Isso é o nosso processo-chave (DIR-B).

A minha visão da escola mudou muito, mudou, porque eu, se calhar, agora estou mais sensível ao exterior, porque eu acho que o exterior está a condicionar muito o processo cá dentro; então mudou muito. Se calhar, faço muito mais trabalho de diplomacia do que o que fazia (DIR-D).

As práticas pedagógicas apenas se alteraram de forma visível no caso A, que introduziu “uma série de mudanças que não foram bem aceites”, devido ao fato de se encontrar há menos tempo na gestão e de lhe ser muito caro o aspeto da avaliação dos alunos.

Portanto, descontinuou a prática “despreocupada e descontraída” tida na escola EB 2,3 no que respeita à classificação dos testes e aos registos de avaliação dos alunos. Há um passado entre as duas escolas, na medida em que a EB 2,3 “encaminhava” os “prios” alunos do 9º ano para a escola secundária (que também tinha 9º ano) e mantinha os “melhores” para mostrar resultados na avaliação externa. Por outro lado, DIR-B vê a agregação como uma forma de transformar a escola “numa fábrica de aulas”, muito mais impessoal, onde ninguém precisa de cumprimentar o outro, pois são muitos mais professores, professores que “correm de uma escola para outra” e “tudo é um bocadinho mecânico”. DIR-C não considera ter havido grandes alterações, apesar de tudo, e DIR-D afirma que a qualidade acaba por ficar em segundo plano, pois “os docentes poderiam ou queriam melhorar [mas] acabam por não ter tempo. Porque, de facto, neste corre, corre, corre, de um lado para o outro (...) o trabalho de grupo ficou ferido...”

Em termos gerais, deu-se continuidade às parecerias e protocolos previamente existentes. As que vinham da existência do CNO, do trabalho da Educação Especial, dos cursos profissionais e CEF, da CAF e AEC, do EPIS, com a autarquia, entre outras. A explicação apresentada é globalmente semelhante, por um lado, mantém-se o que há de melhor e aquilo que resulta, por outro lado, trata-se uma forma de sinalizar a união pretendida entre as várias escolas. DIR-A observa que “eles” – a dualidade entre “nós” e “eles” é uma constante nestes discursos, uma manifestação de que a unificação ainda levará muito tempo (alguns anos, talvez) – “[trabalhavam] muito a imagem do agrupamento”, uma faceta a explorar. Realça a importância da ligação com o meio, através de apoios e parcerias (DIR-A). DIR-B critica a falta de envolvimento da comunidade e da autarquia, num meio rural que remete para escola e para o estado a educação das crianças, não vendo qualquer potencial em ter um agrupamento único no concelho e acrescenta:

E, portanto, a autarquia (...) não têm nada que ajudar. Eu acho que é um bocado a percepção deles, porque mesmo agora, sabendo que havia uma única escola do concelho, eles deviam dizer “Eh, pá, agora dá-me vantagem (...) porque tenho lá o meu neto, tenho lá o meu filho, porque gosto que o concelho se desenvolva...”, mas (...) havia uma percepção de que (...) há escolaridade obrigatória, os professores estão lá para isso. E, portanto, a comunidade aqui não tem muito que ajudar.

A preocupação geral foi “romper o menos possível com aquilo que existia”, tendo sido continuadas as práticas pedagógicas e parcerias, mas não há envolvimento acrescido da

comunidade ou da autarquia neste contexto de agregação escolar concelhia. Portanto, fica a dúvida haverá um futuro melhor para crianças e jovens devido a este tipo de agregação. Quanto às perspetivas de futuro num prazo de dez anos, vejamos o que nos dizem os sujeitos entrevistados:

<p>C.3.3. Perspetivas de futuro a dez anos</p>	<p>DIR-A: <i>Daqui a 10 anos, já vamos ter uma orquestra conhecida nacionalmente, eu tenho aí professores que são fabulosos. Olhe aos nossos cursos profissionais vão ser, já estão a ser, reconhecidos aqui na comunidade. (...) é uma escola arredores muito limitada pela proximidade a Coimbra, mas eu acho que nós vamos cumprir para os alunos, eu tenho confiança (...). Eu quero-os apanhar aos 3 anos de idade e só os quero deixar sair aos 18". E então, isso é bom no sentido em que nos obriga a pensar em maneiras de fixar a população escolar e de os atrair, e também nos permite perspetivar, às vezes, atividades e tarefas (...) a mais longo prazo (...) espero poder chegar ao fim deste mandato (...) que no meu Clube de Multimédia, que inclui a rádio e a televisão da escola e o jornal da escola, que houvesse alunos que entrassem para lá e que depois continuem e vão absorvendo um ou outro elemento, mas que se criasse[m] estruturas que, pela sua consistência se tornam... estruturas de referência. [T]emos uma orquestra na escola que é uma coisa maravilhosa que herdamos do anterior agrupamento [e que] normalmente ia perdendo elementos à medida que eles vinham para aqui para a secundária. Agora como somos um só, e os ensaios são à 4ªfeira à tarde, que não temos aulas, eu espero que os nossos alunos, em vez de, por exemplo, escolherem ir para a Quinta das Flores, para estar perto do Conservatório [fiquem cá].</i></p> <p><i>(...) o meu lema vai ser reforçar o sentido daquilo que fazemos (...) no final do mandato o que eu queria era ter aqui 200 professores que refletem bem sobre aquilo que fazem e atribuem um sentido claro àquilo que fazem (...) temos cada vez mais tarefas que, depois, despachamos (...). Tenho [um sonho] vamos ter qualidade para o prosseguimento de estudos (...) porque os professores (...) de uma maneira geral, trabalham muito bem. [Nos profissionais] vamos criar credibilidade externa (...) este ano também [talvez] a gente consiga reafirmar-se no plano da atividade desportiva.</i></p> <p>DIR-B: <i>daqui a 10 anos uma das coisas eu temo [é que] se vá regressar bastante (...) daqui a 10 anos estou a colocar a escola há 20 atrás em [CONC-B]. E, portanto, a escola sem secundário. Eu tenho uma visão um bocado negativa, porque também já vivi isso e sou de um meio em que não havia secundário. E, portanto, eu percebo que, com estas dificuldades, com esta crise e com esta conjuntura, se está a tirar ao interior a oferta [que] qualquer aluno do país devia ter. Eu penso que, se a escola está aberta, tem de ter a mesma qualidade que um aluno do centro, porque nós pagamos os mesmos impostos, temos os direitos e os deveres que são os mesmos. Portanto, neste sentido, está-se a criar e a aprofundar uma assimetria entre o litoral ou o interior e centro que vai degradar a escola e que a escola não vai ter capacidade, nem a autarquia vai ter capacidade de reverter isto...</i></p> <p>DIR-C: <i>(...) não creio que o facto de termos ido para agrupamento ponha em causa a missão da escola; dificulta a parte pedagógica, como lhe disse, o acompanhamento é impossível, eu não consigo ir a [EB-C] todas as semanas (...) eu não consigo ir aos jardins todas as semanas, nem todos os meses sequer (...) Isto sim, perdeu-se (...) um acompanhamento de proximidade a nível pedagógico (...). A nossa tutela comanda-nos, comanda-nos muito de perto e obriga-nos a (...) despender muito tempo numa componente administrativa em detrimento da componente pedagógica (...). Aí sim, pode a Missão da escola ficar em causa. Se o tempo para a parte pedagógica começar a escassear, evidentemente que a Missão da escola, de facto, a principal missão não é administrar, esta parte aqui tão, tão mais técnica, mas sim proporcionar o melhor ensino (...) para os nossos alunos. (...). O final do mandato depende, pode ser daqui a 3 anos [ou mais, equaciona a recondução]. Este binómio, famílias, que, obviamente, estão integradas num determinado tecido social e económico, alunos, resultados (...). E aqui o esforço está a ser canalizado, quer com a autarquia também para atuar neste campo (...). Mas o que eu queria mesmo [é] que os resultados melhorassem. Eu sei que não é um processo que se consiga de um dia para o outro. Se for de um dia para o outro, é fictício, porque há de baixar também de um dia para o outro (...). Mas para isso é preciso [uma] melhoria das condições das famílias, os alunos terem condições para trabalhar. Mas passa também pela melhoria de algumas práticas dos professores, sem dúvida nenhuma.</i></p> <p>DIR-D: <i>Eu, já no fim do meu mandato, gostava que as pessoas sentissem que, finalmente, pertenciam a uma única estrutura educativa. A um único agrupamento, porque eu sei que ainda não se sente isso e é sempre muito complicado cada vez que eu entrego um horário a um professor, que esteve aqui 20 anos, como eu, como aconteceu este ano, e dizer-lhe: "Agora, vais para [AGR-D2-EPE+EB] ". Para eles é ir para outra escola, não é permanecer no mesmo agrupamento (...) eu gostava de terminar sentindo que</i></p>
--	---

<p><i>as pessoas todas, mesmo os assistentes operacionais, os assistentes técnicos, todos sentissem que estavam numa única estrutura. [E que] daqui a dez anos que nem se sequer se pensasse nessas coisas ...). A única coisa é que voltámos atrás; já íamos num processo (...) um bocadinho já de modificação, até as pessoas deste agrupamento habituarem-se a viver em agrupamento e voltámos ao zero.</i></p>
--

Os discursos acerca das implicações da agregação para a missão da escola apresentam tantas divergências como convergências. Acerca da concretização da missão da escola, DIR-A vê, claramente, o potencial do trabalho coeso e concertado dos três aos dezoito anos na fixação da população escolar, na afirmação da identidade do agrupamento, na solidificação de projetos de futuro (multimédia e música, por exemplo). DIR-B concentra as preocupações no sentido de pertença, que é paralelo à questão da identidade e que se relaciona com a afirmação do trabalho de equipa. Considera, todavia, que essa será a maior dificuldade para qualquer agrupamento. DIR-C desvaloriza a agregação como um empecilho à concretização da missão da escola, no entanto e algo contraditoriamente, refere a dificuldade na “parte pedagógica”, no seu acompanhamento pessoal aos estabelecimentos de ensino do agrupamento a que preside. Coloca grande ênfase nos constrangimentos impostos pela tutela: “A nossa tutela comanda-nos, comanda-nos muito de perto e obriga-nos a (...) despende muito tempo numa componente administrativa em detrimento da componente pedagógica (...). Aí sim, pode a Missão da escola ficar em causa”.

Obviamente que este “comando de perto” tutelado pelo MEC será sentido por todos quantos dirigem agrupamentos escolares. E também estará relacionado com a pressão exercida sobre a gestão de recursos humanos docentes e não docentes, devido ao facto de não existir autonomia administrativa e financeira cabal. Se às escolas públicas está vedado o acesso à livre contratação e, conseqüentemente, ao não se fazer sentir o poder gestor, quer para premiar, quer para outros fins, o controlo sobre os recursos humanos reduz-se e, com essa redução, o potencial criador e criativo da escola. Por outro lado, sendo a missão primeira da escola, nas palavras de DIR-C, “proporcionar o melhor ensino”, a desproporcionalidade de tempo despendido com tarefas burocrático-administrativas – agora ainda mais concentradas na figura do/a diretor/a – limita essa ação principal.

Esta perspetiva vai ao encontro das palavras de DIR-D: “A única coisa é que voltámos atrás; já íamos num processo, se calhar, um bocadinho já de modificação, até

as pessoas deste agrupamento habituarem-se a viver em agrupamento e voltámos ao zero.” Voltar “ao zero” significa o recuo absoluto. Ainda que descontemos a tendência para o discurso hiperbólico, mercê do desgaste e *do desgosto* crescentes, o sentimento de retrocesso reverbera nas quatro entrevistas em análise. Julgamos particularmente preocupante que tal perceção se evidencie num momento em que os/as dirigentes escolares refletem sobre aquela que será a faceta mais importante da escola: a concretização da sua missão estratégica de ensinar crianças e jovens e formar as cidadãs e cidadãos do país futuro e cujo futuro não se lhes afigura promissor. Ver um retrocesso na concretização da missão da escola como resultado da agregação poderá vir a ter um custo muito superior à poupança merceeira que esteve na origem desta política educativa.

Curiosamente (ou talvez não), apenas DIR-A afirma não ter sentido alteração na sua visão da escola após a agregação. Trata-se, efetivamente, do caso de gestão escolar em que se evidencia maior esperança no futuro e maior ensejo estratégico. Todavia, ao afirmar: “julgo que todos continuam a trabalhar e a dar o seu melhor (...) assim é que a escola pública tem continuado e tem funcionado, porque senão a escola pública já tinha colapsado,” (DIR-A) transmitirá o sentimento generalizado de todos e de todas que na escola pública continuam a dar o seu melhor e o seu suor, apesar dos cortes salariais, do aumento da componente letiva e não letiva, do trabalho a desoras e ao fim de semana.

DIR-B, DIR-C e DIR-D afirmam que a sua visão da escola se alterou, pela abrangência da agregação, pela maior integração dos ciclos de ensino, pela maior sensibilidade ao exterior e pelo aumento da já excessiva carga burocrática. Se esta constitui uma das principais preocupações de quem dirige os agrupamentos, não nos espanta o facto de que a redefinição de prioridades se cimente na busca de uma base de apoio, na aproximação às escolas e às pessoas que lá trabalham, às famílias e demais comunidade. A palavra-chave é a união, como afirma DIR-D: “a prioridade foi, de facto, unir os professores todos, num sentido único” e que, paralelamente, a gestão de visões alternativas e de conflitos passe pelo convívio, “eu vou às festas todas deles, todas, todas, não falho uma”, pelo equilíbrio e pela negociação (DIR-B), pela capacidade de ouvir os outros e cultivar as diferenças de opinião (DIR-C) e pela

tentativa de conciliação de divergências criadas pelo próprio processo de agregação (DIR-D).

Depreende-se, nos quatro casos, que os sonhos para o novo agrupamento são comuns no sentido em que o agrupamento imposto passe a ser agrupamento com menos desgosto. É o que significa a interiorização da mudança, o sentimento de pertença, o gosto em trabalhar com novas equipas e o facto de fazer parte de uma única estrutura. Todavia, nenhum/a dos/as dirigentes acredita que tal aconteça em quatro anos; talvez requeira mais tempo. A par desses sonhos generalizados, também se coloca ênfase na melhoria dos resultados, igualmente vista como algo a atingir num período de tempo mais alargado, a par da melhoria das práticas e do trabalho colaborativo.

Contudo, existem diferenças a assinalar. DIR-A apresenta um lema: “reforçar o sentido daquilo que fazemos”, desejando, para o final do seu mandato, que as/os docentes atribuam um sentido crítico claro àquilo que fazem, oferecendo exemplos muito concretos como as provas a nível de escola para alunos de necessidades educativas especiais. Alunos com programas educativos individuais diferentes, consequência de características diferentes, devem ter provas adaptadas com matrizes igualmente diferenciadas (constatara que não tinha sido esse o caso no ano transato). Sonha ainda com uma maior qualidade no prosseguimento de estudos, com o reforço das melhores práticas dos/as melhores docentes. Espera ainda reafirmar o agrupamento nos planos musical e desportivo: “Daqui a 10 anos, já vamos ter uma orquestra conhecida nacionalmente, eu tenho aí professores que são fabulosos” (DIR-A). Contrastando com este sonho concreto (aceitemos o paradoxo da expressão), DIR-C e DIR-D não apresentam mais do que a recondução, no primeiro caso, e a reafirmação do sentido de agrupamento, no segundo caso.

Todavia, a regressão imaginada, em função das presentes circunstâncias, atinge um recuo de vinte anos, ao tempo em que concelhos do interior não tinham ensino secundário. A mesma geração que beneficiou da abertura de escolas secundárias, pois havia muitas famílias que não podiam custear as despesas de deslocação, vê com extrema preocupação e tristeza a possibilidade do encerramento dessas escolas. Retrocesso maior do que este será difícil de imaginar. A experiência de DIR-B constitui um testemunho inegável da escassa visão de futuro de quem determina as nossas

políticas educativas, as de um país incapaz de funcionar estrategicamente e pensar no que realmente pretende num horizonte médio ou mais alargado e que, consecutivamente, toma decisões do tipo “penso rápido” para curar hemorragias há muito previsíveis.

Concomitantemente, e na sequência da discussão acima apresentada, DIR-A aponta um ponto fraco (seu) que, a ser trabalhado, terá consequências para o desenvolvimento do potencial do agrupamento: trabalhar mais para o exterior, desenvolver as relações com a autarquia e apostar no desporto escolar, a par do ensino da música e dos cursos profissionais, anteriormente referidos. DIR-B e DIR-D apontam os projetos – como o projeto europeu, outros que estimulem a relação com a comunidade e, simultaneamente, desenvolvem o sentido de pertença – embora, mais uma vez, se sinta a restrição vinda do Ministério da Educação de que é exemplo o aumento do número de alunos por turma. DIR-C distancia-se algo acidamente do potencial de valorização: “todos querem especializar-se nalguma coisa (...). Já somos diferentes, não temos grandes resultados”. Também existem projetos no seu agrupamento, mas não existe uma aposta firme em nenhum, porque “não existem elementos” que permitam essa definição (DIR-C).

O investimento no potencial que se julga ter, de forma mais genérica ou mais específica, é diretamente proporcional à firmeza e à crença de cada um/a. Assim, embora considere embaraçoso trabalhar as relações externas do agrupamento, DIR-A tê-las-á como prioritárias, em função dos benefícios que daí advirão para o potencial do seu agrupamento. Quem se queixa mais frequentemente da falta de autonomia e da dependência das escolas na tutela, demonstra a sua frustração, porque tem que aplicar a Lei, que é cega (DIR-B):

A Lei está-nos a dizer assim: “A escola tem que ter cursos profissionais de 50% naquelas áreas prioritárias” [então] a oferta do aluno (...) para que é que isso serve? (...). Portanto, a escola terá pouca capacidade, porque [tudo] é muito centralizado, o sistema português é muito centralizado (...). Agora a oferta de escola é redutora, é ali uma oferta de escola mitigada, na área de expressões e artísticas, o que não é nada, porque, de facto, não é uma oferta de escola que tinha como visão (...) melhorar este aspeto, fazer a diferença (...) agora não temos essa capacidade, porque é naquela área, não é, naqueles recursos do quadro.

A cegueira da lei coarta o investimento no potencial que se julga ter, devido à sua força centralizadora e limitadora da liberdade de opção escolar. Um sistema que era já muito centralizado afunilou o processo de tomada de decisão em Lisboa. A oferta de escola foi

reduzida a pó, no terceiro ciclo, com as áreas artísticas reduzidas ao mínimo no segundo ciclo, fazendo parte de um sistema em que todos saem insatisfeitos: docentes com horários substancialmente reduzidos, turmas sem opção real, escolas sem diferenciação que as sustente.

As entrevistas terminam com uma questão sobre a rotina diária. Todos os sujeitos entrevistados afirmam ter o dia planeado mas nunca cumprido cabalmente. A sobrecarga de trabalho, que implica gestão de um novo agrupamento alargado a todo o concelho, manifesta-se nos discursos, ora pelo desgaste marcado no rosto ou na voz, ora pelas palavras que apontam para o grande receio da liberalização (como ainda hoje acontece de forma mais acentuada. Se não, veja-se o tema do cheque-ensino nos discursos públicos), a enorme instabilidade legislativa, a crescente perda de autonomia, com toda a sorte de problemas e obstáculos daí decorrentes e uma grande incerteza quanto ao futuro. Poder-se-ia dizer que a única certeza é a incerteza quanto ao futuro.

Receio e muito medo de que a escola pública se transforme numa “escola de remedeio”, devido à “visão um bocadinho estreita do que é um serviço público de educação”, demasiado orientada para quem vai prosseguir estudos, mas “há muitos alunos que nunca vão saber muito [de Português ou de Matemática], mas que podem ser profissionais, bons cidadãos, e que têm direito a ter na escola um meio [para tal]”. Muito medo de que “a escola pública fique uma escola de franjas”, deixando-se aos colégios privados o prosseguimento de estudos. (DIR-A). Como à escola pública estão vedadas as armas de que se socorrem os colégios privados e, recentemente, a legislação permite a dita “livre escolha”, a sangria do público escolar para privado poderá vir a ter consequências dramáticas. Ainda que tenhamos em consideração a atual crise económica e financeira que tem obrigado algumas famílias a matricular as crianças e jovens nas escolas públicas, nas zonas onde há colégios com contratos de associação, a perda de alunos da escola pública tenderá a manter-se.

A instabilidade legislativa tem impedido as escolas de construir percursos sólidos, “o percurso está feito e é alterado no ano seguinte. Sendo enormes quer a incerteza quer a instabilidade, várias questões se nos podem colocar, além da que se prende com a respetiva gestão: quem deseja tal responsabilidade? Não será de estranhar, pois, como anteriormente verificamos, que haja tantas candidaturas únicas às funções de diretor/a

de (mega) agrupamentos. Ou, pela mesma ordem de ideias, a cargos intermédios. Ainda assim, como gerem os sujeitos entrevistados tal cenário pantanoso? Fazer com que a comunidade acredite em algo melhor do que a realidade se lhes apresenta, “grandes comemorações no Dia do Diploma”, mostrar o melhor que a escola tem para oferecer (DIR-A). Navegar com prudência no “oceano de incertezas” das políticas educativas, “independentemente da mudança A ou mudança B (...) não podemos mudar tudo, porque a legislação mudou uma vírgula”, “fazer tudo com alguma calma (...) porque senão andamos sempre a colocar nos outros uma ansiedade que depois o produto final é zero” (DIR-B). Fazer uma gestão prudente, “não há ninguém que chegue com uma varinha mágica, e agora tudo mudou”, a mudança que acontece de um dia para o outro “é para uma coisa muito má” (DIR-C). Finalmente, DIR-D conclui que apenas “compensa para quem levar isto (...) com gosto, uma missão especial”, porque não há outro tipo de compensação, muito menos a financeira. Pelo contrário, o prejuízo familiar pode ser tremendo, “porque é muito complicado e muito duro” (DIR-D).

Nessa perspetiva, a gestão da rotina diária segue um plano, mas que nunca é cumprido (DIR-A); fazem-se apontamentos em papelinhos, em caderninhos, mas o atendimento, as emergências, os imprevistos são de tal ordem que “o grande trabalho de pensamento (...) é feito em casa” (DIR-B). Gerir o quotidiano numa escola é saber a que horas começa dia, mas não se pode imaginar como irá correr ou a que horas terminará. Gerir o quotidiano numa escola é:

... chegar de manhã e pensar que hoje não vou ter nada para resolver e, de repente, temos uma infinidade de questões, que nem conseguimos ir almoçar. É um encarregado de educação, é um aluno, é um comportamento, é um processo disciplinar, é uma questão entre dois funcionários que não se entendem, é uma questão com professor que também acha que está toda a gente contra ele. [Mas] depois há a parte administrativa (...) somos responsáveis financeiramente e individualmente (...). É deitar-me às duas da manhã, mas acordar às três, porque de repente tenho de apontar alguma coisa para não me esquecer que tenho que tratar no dia seguinte. (...). É estar disponível, é dedicarmo-nos, não olhar para o relógio (...), é realmente estarmos sempre preocupados com os alunos (...), com os colegas que têm problemas dos mais diversos (...). O diretor é também um pouco psicólogo (...) dos colegas, funcionários, de alguns pais também, curiosamente, dos alunos. (DIR-C).

Esta síntese não deixa margem para dúvidas e corresponde ao que se sabe, a partir de estudos etnográficos, acerca deste ofício. Como diz Barroso, “grande parte do tempo dos diretores é gasto em interações com pessoas” (2005, p. 146), citando vários estudos, entre eles o de Mintzberg, que conclui que o trabalho de gestão (não apenas escolar) é

“caracterizado pela brevidade, variedade e fragmentação e que a maioria das atividades administrativas tinha uma duração curta, não ultrapassando alguns minutos” (Mintzberg, 1973, p. 21, cit. por Barroso, 2005). Nas atuais circunstâncias, a pessoa que se acomete neste mar tenebroso da gestão escolar de dezenas de estabelecimentos agregados, com centenas de docentes e não docentes, milhares de alunos dos três aos dezoito anos, mercê de incertezas criadas pela própria tutela – cada novo ministro julga ter a poção mágica da educação e poder resolver todos os problemas por uma espécie de *fiat* legislativo –, fá-lo-á por razões que a parte mais racional do cérebro não permitirá explicar. Deve ser algo proveniente do hemisfério direito, do subconsciente humano que não conseguimos controlar mas que controla as nossas ações muito mais do que imaginamos. Hoje, mais do que nunca, será difícil encontrar uma explicação racional para aceitar gerir um agrupamento de escolas. Não admira, pois, que haja cada vez mais candidaturas únicas ao cargo de diretor/a de agrupamento.

Considerações finais ou como “navegavam sem o mapa que faziam” (e ainda o fazem)

Como vimos na análise dos quatro discursos de liderança, a predominância de candidaturas únicas, do ponto de vista da democracia escolar, tende a ser observada de forma ambivalente: tanto pode significar um retrocesso devido à sua univocidade, como também será perspectivada sob a forma de união na adversidade criada pela agregação forçada e apressada. Todavia, ainda que seja este o caso, e pela melhor das razões, a busca de unidade, as/os candidatos/os ao cargo máximo na direção escolar não demonstram satisfação. Observa-se, inclusivamente, um certo grau de desconforto pela ausência de oponentes a concurso. Notemos que uma das razões apontadas é o excesso de trabalho mal remunerado (qualquer diretor/a de outros serviços empresariais ganhará mais ou terá mais regalias – na educação não há “fringe benefits”). Urge a pergunta: o que move estas pessoas a manterem-se em cargos que lhes retiram direitos e as obrigam a cumprir leis que, por sua vez, também retiram direitos às pessoas que trabalham na escola? Não têm horário, são mal remunerados, trabalham em casa, depois de ultrapassado o horário regular na escola em largas horas, não têm fins de semana, nem feriados, nem gozam todas as férias a que teriam direito. Ouvem queixas de todos os quadrantes do agrupamento, porque a insatisfação cresceu com a agregação. Há escolas que fecham, docentes que lecionam em mais do que uma ou duas escolas, coordenadores de estabelecimento e de departamento a trabalhar a desoras para ter o serviço em dia, a burocracia não diminuiu com as plataformas informáticas, que tendem a estar, cada vez mais ao serviço de uma maior centralização e controlo dos ofícios de gestão e de docência.⁶⁷

Conclui-se, portanto, que os receios dos sujeitos entrevistados, neste momento em que se discutem as quarenta horas semanais para os funcionários públicos, de que a escola

⁶⁷ Há uma plataforma recente (criada neste ano letivo de 2013-14) que pretende controlar as refeições escolares nos refeitórios adjudicados e que deverá ser utilizada pelo órgão de gestão, não pelos SAE, como seria de esperar.

recue uma dezena ou duas de anos, não serão infundados. Há quem afirme, hoje, que já recuamos significativamente. Nos quadros de análise categorial, as direções da agregação escolar, apontam para o sentido negativo. Não há um único quadro de análise cujas categorias sejam interpretadas positivamente:

No que respeita à Dimensão Política, e quanto à categoria A.1. – Razões da Agregação, as económicas (ou economicistas, como afirma DIR-D) sobrepõem-se às pedagógicas; sobre a categoria A.2. – Processo de Agregação, o teor é claramente negativo, pela celeridade e impreparação globais, pela obliteração da voz dos órgãos escolares e dos respetivos parceiros comunitários e pela ausência de discussão ou de vias alternativas. Como diz DIR-B: “era para fazer, era para fazer”.

Consequentemente, no âmbito da Dimensão Organizacional, na categoria B.1. – Apreciação Global sobre o Processo de Agregação, encontram-se mais desvantagens do que vantagens nos discursos dos sujeitos entrevistados sobre a constituição do novo agrupamento. No que respeita às categorias B.2 – Gestão de Serviços e de Recursos e B.3 – Gestão da Comunicação, os obstáculos são, em algumas situações, intransponíveis. Nas palavras de DIR-D, só com “muita carolice é que lá se chega”. Ora uma organização profissional não deve ser sustentada por “carolice”, nem deveria a escola estar a resolver problemas de comunicação fruto de uma rede de internet deficitária criada pelo próprio Ministério da Educação. Nas categorias B.4 a B.7., da Gestão Departamental às Consequências da Agregação para a Qualidade do Trabalho e do Relacionamento entre Docentes, bem como para a Relação Escola/Comunidade, abundam exemplos negativos, embora se vislumbre alguma dualidade, quando se fala nas vantagens do trabalho colaborativo e da articulação entre ciclos.

Finalmente, na Dimensão Estratégica, também se verifica que, da sua primeira categoria, C.1 – Estratégia de Candidatura perante o Conselho Geral, passando pela segunda, C.2 – Prioridades na Ação Diretiva e concluindo na terceira C.3 – Missão e Visão, o tom e o conteúdo das respostas dadas são notoriamente negativos, ainda que as diretoras mais jovens, particularmente a DIR-A, manifestem mais energia e alguma esperança no futuro. Todavia, também são elas que manifestam os maiores receios, quer DIR-A, relativamente ao futuro da escola pública, face a um ministro que só pensa em resultados académicos (“muita Língua Portuguesa, muita Matemática”, leia-se,

exames)⁶⁸, como afirma DIR-A. DIR-B vê a escola recuar duas dezenas de anos, aos tempos em que muitas vilas ainda não possuíam escola secundária, pois a sua – ironicamente escola sede de agrupamento de DIR-B –, corre o risco de encerrar o ensino secundário, devido ao reduzido número de alunos.

A esta desertificação da escola pública não é alheia, obviamente, a crise financeira e económica que nos tem assolado e que tem sido agravada internamente por via dos cortes orçamentais impostos pelo resgate financeiro ao país por parte do FMI, da UE e do BCE. Desde que a crise financeira mundial eclodiu, observou-se uma inflexão nos discursos políticos e financeiros que, numa primeira fase pretendia combater a crise através da injeção de dinheiro na economia, para depois se fazer a chamada “austeridade”. Disso foi exemplo a aceleração das obras de requalificação e modernização das escolas, através do Despacho nº 5904/2011, de 5 de abril, assinado pela anterior Ministra da Educação, que invoca a crise para acelerar as obras nas escolas.⁶⁹ Após a tomada de posse do atual Governo, foram precisamente “as dificuldades financeiras que o país atravessa” as razões alegadas para a suspensão “temporária”, no final do mesmo ano de 2011, de todas as obras destinadas às escolas secundárias que ainda não haviam sido iniciadas, contratualizadas ou adjudicadas. Todos os subsequentes cortes tiveram a mesma argumentação, sendo a Educação uma das áreas mais afetadas. Nesse sentido e no sentido em que não se vislumbram soluções alternativas, exceto aquelas que, isolada e individualmente, cada agrupamento busca para resolver os seus próprios problemas, agora, mais do que nunca desde o 25 de abril, a escola está em retrocesso.

A base empírica do nosso estudo, as entrevistas realizadas a diretoras/es que viveram e ainda vivem as consequências da agregação escolar, foi tão fiel quanto possível ao tom

⁶⁸ Note-se que esta obsessão com a fiscalização examinadora das escolas já se está a alargar à disciplina de Inglês no 9º ano de escolaridade, através de uma prova anunciada recentemente e que provirá da Universidade de Cambridge. Não tendo, para já, interferência na transição ou não de ano, certo é que se acentuará a pressão sobre as escolas, particularmente quando os resultados forem publicados.

⁶⁹ Diz o referido Despacho “que, na sequência do programa de trabalho traçado na Cimeira de Washington, de 15 de novembro, estabeleceram-se, de forma coordenada no quadro europeu, as medidas de urgência necessárias para restabelecer o bom funcionamento do sistema financeiro e a confiança dos agentes económicos, sublinhando o Conselho Europeu a necessidade de os Estados membros ultimarem estas medidas sem demora (...). Nessa linha, o Conselho Europeu [tomou as medidas necessárias] e a Comissão Europeia veio reconhecer a natureza excepcional da situação económica”, pelo que o Conselho de Ministros aprovou a “Iniciativa para o Investimento e para o Emprego”, onde se inclui a “antecipação” e o “incremento do número de escolas a intervir”.

e teor das palavras dos sujeitos entrevistados. Temos consciência, porém, das nossas limitações. A Física Quântica ensina-nos que, na análise microscópica infinitesimal, a ação de quem observa altera o comportamento das minúsculas partículas que se pretende observar. Por outras palavras, a interferência de quem as observa, ao incidir luz (energia) para observar o seu movimento, obriga-as a reagirem, de tal forma que até as suas propriedades se alteram. Descontando as inúmeras diferenças entre a Física Quântica e o presente estudo e, sabendo nós, como se afirmou no capítulo quarto, da existência de interferências de ordem diversa que tanto iluminam como podem obscurecer o objeto de estudo (assim como a luz a incidir sobre as nano partículas quânticas), sobrelevam-se importantes, ainda que não absolutamente esgotadas (nunca teríamos tal pretensão), considerações a reter da análise das entrevistas efetuadas e da respetiva fundamentação teórica.

Não obstante o meio escorregadio que utilizamos para conhecer e dar a conhecer o universo que nos rodeia – a linguagem – parte essencial da tripartida origem da ansiedade moderna, a par da cognição/epistemologia e da relação com o outro, que nos obriga a uma atenção redobrada aos termos utilizados, à gramática do masculino universal, entre outros aspetos, vimos que esse também pode ser o caminho para uma maior compreensão do nosso objeto de estudo. Por outras palavras, as mesmas fontes de ansiedade que, recrudescidas pela agregação escolar, tolhem ideias e movimentos, terão o potencial de alargar horizontes, precisamente se nelas concentrarmos parte da nossa análise. Paralelamente, nas mesmas forças que, à partida, coartam a ação das escolas podem ser encontradas alternativas de sobrevivência e de sustentabilidade se se achar a direção certa.

Neste ponto, há que fazer uma pausa: no termo direção parece situar-se a matriz e a potencial força motriz do aglomerado de escolas que faz a agregação escolar. Nos mais diversos sentidos da palavra “direção” ao longo deste trabalho tidos em conta, está a resposta para muita da incerta navegação a fazer por estas escolas. Todos os sujeitos entrevistados disso terão consciência. Que mais do que meros “órgãos unipessoais”, como diz o decreto, são cruciais para chamar a si as melhores equipas de trabalho, as mais fortes bases de apoio comunitário e concelhio ou autárquico, traves-mestras de um edifício que, como diz um/diretor/a entrevistado/a, criticando a ação da tutela no modo e

no tempo da agregação, “não se pode construir pelo telhado”. Nem pelo telhado, nem em meia dúzia de dias se edifica uma organização complexa e multifacetada como a escola atual. Nas entrevistas analisadas, há muito bom senso, muita prudência, “não se mexe muito”, nem muito depressa, por parte de quem dirige as escolas, contrariamente ao que se observa na arena político-governativa. Nenhum/a ministro/a da educação resiste a uma rápida “varredela” legislativa. O epítome da expressão que intitula o capítulo primeiro – “O Processo Pendular da Educação” – reside no próprio processo de agregação escolar (com casos de agregações em anos seguidos a afetar as mesmas escolas, como vimos na análise categorial). Constitui, na generalidade, como também se viu na análise apresentada, mais um retrocesso do que um progresso na área da educação. Todavia, quer pelo compromisso assumido na tomada de posse, tanto na presidência da CAP, como após as eleições para um mandato por quatro anos, quer pelo sentido do dever ou de missão que os move, os sujeitos entrevistados, plenamente conscientes do longo, incerto e penoso caminho a trilhar na direção escolar, e ainda que declarem as suas muito humanas limitações, assumem-se como os “timoneiros” de uma odisseia que não parece ter fim à vista:

*Navegavam sem o mapa que faziam
(Atrás deixando conluios e conversas
Intrigas surdas...)*

Diz-nos a poeta, falando das grandes navegações do passado. Quem gere escolas agregadas à força, célere e celeradamente, no contexto agravado pela crise financeira e económica e com graves roturas no tecido social português, fá-lo quase “às cegas”, sem bússola nem sextante que oriente (verbo curioso, “orientar” é encontrar o caminho certo para o lugar certo).

Por tudo isto e muito mais, o paralelismo feito não será despiciendo. Prova-o o facto de o número de candidatos/as ao cargo de diretor/a ter sido reduzido a um só, na maioria dos casos analisados, como vimos no capítulo quinto. As decisões tomadas tuteladamente, nas quais se entrecruzam as Dimensões Política, Organizacional e Estratégica (tivemos sempre em consideração a sua estreita interligação), na ausência de reconhecimento das suas implicações sistémicas, dos erros decorrentes do desconhecimento do terreno, do chão que pisam as pessoas comuns e das escolas que habitam, nas comunidades em que estão inseridas, provocaram e provocam danos

potencialmente irreparáveis. O capítulo primeiro procurou dar conta de como “o processo pendular da educação”, cuja súmula poderá ser a agregação escolar, foi mais negativo do que positivo, ao longo destas cerca de quatro décadas após a Revolução de Abril. Trouxe, obviamente, muitas coisas boas, como a Lei de Bases do Sistema Educativo, mas também abriu uma espécie de caixa de Pandora de onde jorra uma torrente legislativa não raras vezes insustentável e com consequências imprevisíveis, particularmente para aquelas e aqueles a quem a escola se destina: as nossas crianças e os nossos jovens.

Como se costuma dizer na escola, um ano perdido (agora privilegiam-se os termos “retido” ou “não aprovado”, para não dizer “reprovado”) constitui um dano irreparável, pois não apenas o tempo passado não mais será recuperado, como também, o que é mais grave ainda, deixa marcas e terá consequências imprevisíveis, mais ou menos danosas para o futuro dos jovens, consoante a sua personalidade, contexto familiar e socioeconómico. São imponderáveis as consequências da agregação a este nível, que será, talvez, um dos mais importantes, se não *o mais importante*, porque tem que ver com o falhanço da Missão da Escola. No discurso dos sujeitos entrevistados, observou-se, direta e indiretamente, a sua preocupação com a estabilidade da organização: a melhor e mais avisada estratégia foi avançar a passos pequeninos, apesar da forma apressada e pouco pensada como se fez a agregação, para não perturbar docentes, não docentes e discentes, e porque têm plena consciência da imponderabilidade das consequências das suas ações, por mais singelas que possam parecer. A Teoria do Caos ensina-nos, precisamente, que há que ter cautela com a força dos atos pequenos e aparentemente inócuos. Uma organização pode colapsar ou pelo menos entrar em grave turbulência devido a um pormenor, como se viu no capítulo segundo.

Segundo afirmam, reconhecendo o óbvio, os sujeitos entrevistados, é sempre muito mais difícil gerir uma “mega-organização” e, com a sensatez que faltará aos decisores políticos, sabem que uma escola pública *não é uma empresa*, embora dela se possa tirar lições úteis (e terão certamente muitos aspetos comuns), mas que quem está no terreno e tem experiência terá mais capacidade de pôr em prática em prol do bem comum. Não será com certeza embarcando em qualquer onda ou moda passageira, embora, infelizmente, muitas das nossas políticas educativas, económicas e de estratégia global

para a nação aí tenham a sua origem. O capítulo terceiro buscou, precisamente, os estudos que revelam as “falácias do planeamento estratégico”, não para diminuir a importância da estratégia, mas para procurar descortinar o seu valor e reorientá-lo na direção mais acertada.

As direções da agregação escolar “navegavam sem o mapa que faziam (e ainda o fazem)”, quer no momento da agregação, quer no ano seguinte (o das realização destas entrevistas). As entrevistas constantes deste estudo foram realizadas no segundo ano, quando já havia um/a diretor/a eleito. Parece-nos ajustada a metáfora da navegação, pois os sujeitos entrevistados utilizam com alguma frequência termos como “timoneiro”, particularmente DIR-A, que é quem sofreu maior oposição, “pois eles tinham o timoneiro deles”, como “barco” (DIR-B, “já que estamos neste barco”), entre outros vocábulos que têm que ver com a orientação, o rumo, percurso ou aventura.

Não foi nossa pretensão esgotar esta metáfora nem descobrir todas as respostas acerca das direções da agregação escolar. Uma conclusão, no entanto, parece descortinar-se: os sujeitos entrevistados veem menos progresso e mais retrocesso, embora, dada a inelutabilidade do processo e os imperativos do cargo, tenham o ensejo de ser bem-sucedidos. Ossos do ofício. Assim como os/as docentes o fazem, mau grado os cortes salariais e dos direitos que se julgavam adquiridos. Em suma, dão o seu melhor e, ao fazê-lo, contribuem para o sucesso da agregação, signifique ela o que entendermos. Não será, de todo fácil, concretizá-lo. E quem vive (ou sobrevive) na escola pública, como a autora deste estudo, sabe-o bem. É da dedicação extrema dos órgãos escolares e de docentes que os acompanham, não esquecendo o pessoal não docente, na sua generalidade, que surgem as pequenas grandes vitórias: um jovem em risco que passa de ano, uma turma especial para alunos em risco que se cria – ainda que às turras com a tutela, como foi o caso do arranque do ano letivo corrente e que os meios de comunicação social transmitiram.

Todavia, não se vê o reconhecimento público desse trabalho, quer porque a escola tem escasso poder económico, quer porque as boas ações não são notícia como as tragédias o são, quer porque os representantes do Estado têm sempre tempo de antena, mas os representantes da escola não. Assim as escolas agregadas abriram portas, tiveram horários (ainda que com docentes a lecionar em dois ou mais estabelecimentos

e a ter 5-10 minutos de deslocação de uma escola para a outra, de uma aula para a outra) e cumprirão a sua função do princípio ao fim. Os custos intangíveis da agregação que tendem a sobrepor-se à poupança no Orçamento de Estado não serão conhecidos, dada a sua natureza imaterial. Cada personagem desta aventura falará por si e saberá o preço que pagou (e que ainda paga) por ela. O que vimos, ao longo deste estudo, foi apenas a superfície do “iceberg”, precisaríamos de acompanhar estas escolas ao longo do tempo para irmos descobrindo mais sobre o progresso e o retrocesso da agregação escolar.

Bibliografia

- Abranches, G., & Carvalho, E. (1999). *Linguagem, Poder, Educação: o sexo dos B,A,BAs*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Aelfric, A. (2004). Aelfric's Colloqui (c. 1000). In P. D. (ed.), *From Instruction to Delight. An Anthology of Children's Literature to 1850* (pp. 7-12). Oxford: Oxford University Press.
- Afonso, N., & Costa, E. (Set/Dez de 2009). A Influência do Programme for International Student Assessment (PISA) na decisão política em Portugal: o caso das políticas educativas do XVII Governo Constitucional Português. *Revista de Ciências de Educação*. nº10, pp. 53-63 consultado em Novembro de 2010, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Alcoforado, L., & Ferreira, A. G. (2011). Algumas razões para fundamentar um projeto educativo municipal. *Das Cartas Educativas ao Projeto Educativo Local: novas perspetivas sobre a municipalização da educação*, (pp. 25-29). Figueira da Foz.
- Alonso, Á. I., & R.Arriola, J. (2004). *El Plantamiento Estratégico de las Organizaciones Públicas. Una visión desde la teoría del caos*. Madrid: Universidade Rei Juan Carlos Serviço de Publicações.
- Andriessen, D. (FMO 2011). The unconscious at work. How hidden patterns in organizations may hamper KM. The Henley KM Forum 10th Anniversary Conference. Amesterdão, Holanda.
- Atwood, M. (2006). "Chicken Little Goes Too Far". In M. Atwood, *The Tent* (pp. 67-71). London: Bloomsbury.
- Baixinho, A. (janeiro-junho de 2008. Vol. 10. nº 001). Educação e Autarquias em Portugal. Lógicas de acção do poder autárquico em face do poder central e dos micropoderes locais. (C. u. Julho, Ed.) *ECCOS Revista Científica*, pp. 233-254.
- Balandier, G. (1994). *El Desorden. La Teoria Del Caos y Las Ciencias Sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreno, I. (1985). *O Falso Neutro*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Barreto, A. (2011). *PORDATA. Retrato de Portugal. Indicadores de 2009*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Direções da Agregação Escolar: Progresso ou Retrocesso?

- Barroso, J. (. (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação*. Lisboa: Educa.
- Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: ME.
- Barroso, J. (2000). Regulação e Autonomia da Escola Pública. O Papel do Estado, dos Professores e dos Pais. *Inovação*. Vol 12, pp. 9-33.
- Barroso, J. (2003). Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional. In R. Canário, *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 61-70). Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (2003). Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal: sentidos de uma evolução. *Educ. Soc. Campinas*, vol. 24, nº 82, em <http://cedes.unicamp.br>, pp. 63-92.
- Barroso, J. (2004). "A Autonomia das escolas: uma ficção necessária". *Revista Portuguesa de Educação*. 17. Nº2. Universidade do Minho,, pp. 49-83.
- Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso, J. (2006). O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In J. (. Barroso, *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores* (pp. 43-70). Lisboa: Educa.
- Barroso, J., & Viseu, S. (2003). A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Educ. Soc. Campinas*, vol 24, nº 84, em <http://.cedes.unicamp.br>, pp. 897-892.
- Barroso, João (org). (2006). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa.
- Bindé, Jerome (ed). (2004). *Para Onde Vão os Valores?* Lisboa: Instituto Piaget (ed. UNESCO).
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as Escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Asa.
- Brache, A. P. (2004). *How Organizations Work: Taking a Holistic Approach to Enterprise Health*. Sinopse de Rod Cox. *The Management Forum Series*. www.executiveforum.com.
- Caballo Villar, M. B. (2008). *A cidade educadora : nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget (2ªed).
- Caffarella, R. (2002). *Planning Programs for Adult Learners: A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Cameron, D. (1989). "Released Into Language": The study of language outside and inside academic institutions. In A. Thompson, & H. W. (orgs), *Teaching Women: feminism and English Studies* (pp. 5-14). Manchester: Manchester U.P.
- Cameron, D. (2001). *Working With Spoken Discourse*. Londres: Sage.
- Canário, R. (. (2003). *Formação e Situações de Trabalho* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (1999). A Escola, a Autonomia e a Territorialização da Acção Educativa. *Aprender, nº 23, Dezembro*, pp. 25-31.
- Canário, R. (2003). A "Aprendizagem ao Longo da Vida". Análise Crítica de um Conceito e de uma Política. In R. Canário, *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 189-207). Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Caride Gomez, J. A., Freitas, O. M., & Callejas, G. V. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- Castro, C. S. (2007). *Administração e Gestão Escolar. O Direito Administrativo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo. Revista de Ciências de Educação, nº4*, pp. 129-136.
- Cordeiro, A. M., Alcoforado, L., & Ferreira, A. G. (2011). Figueira da Foz: O Projeto Educativo Local associado a uma Estratégia de Desenvolvimento Integrado e Sustentável. *Das Cartas Educativas ao Projeto Educativo Local. Novas perspetivas sobre a municipalização da educação*, (pp. 57-61). Figueira da Foz.
- Correia, J. (1999). As Ideologias Educativas em Portugal nos últimos 25 anos. *Revista Portuguesa de Educação, 12 (1)*.
- Correia, J. A. (2003). Formação e Trabalho: Contributos para uma Transformação dos Modos de os Pensar na sua Articulação . In R. Canário, *Formação e Situações de Trabalho* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.
- Correia, J. A., Stoleroff, A., & Stoer, S. (1993). A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais, 12/13*, pp. 25-51.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Lisboa: Asa.

Direções da Agregação Escolar: Progresso ou Retrocesso?

- Costa, J. A., & etal. (2004). *Políticas e Gestão Local de Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Damásio, A. ([1995] 2000). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Lisboa: Europa-América.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2003). *The landscape of qualitative research: Theories and issues*. Londres: Sage.
- Diamond, M. A. (1993). *The Unconscious Life of Organizations. Interpreting Social Identity*. Westport: Quantum Books.
- Dias, J. E., & Oliveira, F. P. (2010). *Noções Fundamentais de Direito Administrativo*. Coimbra: Almedina.
- DiMaggio, P. J. (1997). Culture and cognition. In J. Hagan, & K. S. (Eds.), *Annual review of sociology, Vol.23* (pp. 263-287). Palo Alto, CA: Annual Reviews.
- Drucker, P. F. (2012). *Uma Sociedade Funcional*. Lisboa: D. Quixote.
- Dubet, F. (2004). *L'école des Chances. Qu'est-ce qu'une école juste?* Paris: Éditions du Seuil et La République des Idées.
- Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. ([1965] 1991). *Essentials of Educational Measurement*. Nova Jérícia: Prentice-Hall.
- Fernandes, A. S. (2004). Município, cidade e territorialização educativa. In J. A. al., *Políticas e Gestão Local de Educação* (pp. 35-43). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fernandes, A. S. (2005). Contextos de intervenção educativa local e a experiência dos municípios portugueses. In J. F. al., *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 193-223). Lisboa: Edições Asa.
- Fernandes, M. (2005). *A Construção de um agrupamento de escolas. Indução política, participação e gestão. Dissertação de Mestrado (2 vols.) Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho*. Coimbra: Almedina.
- Ferreira, A. G. (2005). A Difusão da Escola e a Afirmação da Sociedade Burguesa. *Revista Brasileira de História da Educação*. Nº 9, pp. 177 – 198.
- Ferreira, A. G. (2007.). *Escolarização em Portugal. Proposta de Síntese. Núcleo de Análise e Intervenção Educacional. FPCE. UC*.

- Ferreira, A. G., & Seixas, A. M. (2006). Dimensões ideológicas em discursos político-educativos produzidos em Portugal nas duas últimas décadas do século XX. *Revista de Estudos do Século XX. A Educação Contemporânea. Ideologia e Dinâmica Social*, nº6, pp. 255-282.
- Ferreira, F. I. (2005). Metáforas organizacionais: o centro e a rede. In A. S. João Formosinho, *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 165-191). Porto: Asa.
- Ferreira, S. (2004). *Lógicas de acção em contexto de autonomia. Estudo sobre as representações dos docentes de um agrupamento de escolas. Dissertação de Mestrado*. Braga: IEP. UM [documento policopiado].
- Formosinho, J., Fernandes, A. S., Machado, J., & Pereira, F. I. (2005). *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Lisboa: Edições Asa.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afontamento.
- González, M. T. (2006). *Organización Y gestión de centros escolares: Dimensiones Y procesos*. Madrid: Pearson Educación.
- Govindarajan, V., & Trimble, C. (Jan-Fev. de 2011). The CEO's Role in Business Model Reinvention. *Harvard Business Review*, pp. 108-115.
- Hanson, C. (Realizador). (2011). *Too Big to Fail (Demasiado Grande para Falhar)*. E.U.A. [Filme].
- Hirschman, A. (1997). *As Paixões e os Interesses*. Lisboa: Bizâncio.
- Hobbes, T. ([1651] 1997). *Leviathan*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hodgkinson, G. P., & Sparrow, P. R. (2002). *The competent organization: a psychological analysis of the strategic management process*. Buckingham: Open University Press.
- Howard, R. (Realizador). (2011). *Uma Mente Brilhante (A Beautiful Mind)*. E.U.A. [Filme].
- Husted, B. W., & Salazar, J. D. (2006). Taking Friedman seriously: maximizing profits and social performance. *Journal of Management Studies* 43(1), pp. 75-91.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Londres: Calder & Boyers.
- Kanji, G. K. (10(3) de 1999). A comparative study of quality practices in higher education institutions in the U.S. and Malaysia. *Total Quality Management*, pp. 357-371.
- Lima, J. A. (2007). Redes na Educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (2). CIEd. Universidade do Minho, pp. 151-181.

Direções da Agregação Escolar: Progresso ou Retrocesso?

- Lima, J. A. (2008). *Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. C. (1991). Planos, Estruturas e Regras Organizacionais: problemas de focalização no estudo da escola como organização. *Revista Portuguesa de Educação*, 4(2), pp. 1-20.
- Lima, L. C. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho (tese de doutoramento).
- Lima, L. C. (2004). O Agrupamento de Escolas como Novo Escalão da Administração da Administração Desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17. nº2. Braga. Universidade do Minho, pp. 2-47.
- Lima, L. C. (2006). *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*. Porto: Edições Asa.
- Lima, L. C. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia*, nº19, pp. 227-253.
- Lima, L. C. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- Lisboa, J., & etal. (2008). *Introdução à Gestão das Organizações 3ª ed*. Porto: Vida Económica.
- Locke, J. ([1689] 1967). *Two Treatises of Government*. Peter Laslett (ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Locke, J. ([1823] 1963.). *The Works of John Locke*. Reimp. por Scientia Verlag Aalen.
- López, E. N., & Martín, L. Á. (2004). *La dirección estratégica de la empresa : teoría y aplicaciones. 3ª ed.,reimp. rev*. Madrid: Thomson/Civitas Ediciones.
- Machado, J. (2005). Cidade Educadora e coordenação local da educação. In J. F. al., *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 225-264). Lisboa: Edições Asa.
- Machado, J. (2005). Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In A. S. João Formosinho, *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 265-306). Porto: Asa.
- Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. Nova Iorque: Harper & Row.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure & Dynamique des Organisations*. Paris: Les Éditions d'organisation.

- Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on Management. Inside our Strange World of Organizations*. Nova Iorque: The Free Press.
- Mintzberg, H. (1990). Strategy Formation. Schools of Thought. In J. W. (ed.), *Perspectives on Strategic Management* (pp. 105-235). Nova Iorque: Harper Business.
- Mintzberg, H. (1994). *The Rise and Fall of Strategic Planning*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Mintzberg, H. (1996). Managing Government. Governing Management. *Harvard Business Review*, , Maio-Junho, pp. 75-83.
- Mintzberg, H. (Spring de 2001). Decision Making: It's Not What You Think. *MIT Sloan Management review*, pp. 89-93.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers, not MBAs. A hard look at the soft practice of managing and manager development*. São Francisco: Bernett-Koehler.
- Mintzberg, M. ([1983] 1986). *Le Pouvoir dans les Organisations*. Montréal: Agence d'Arc Inc.
- Morgan, E. (1977). *The New Divan*. Oxford: Carcanet.
- Morgan, G. ([1995] 2007). *Imagens da Organização*. São Paulo: Atlas (trad. Cecília W. Bergami; Roberto Coda).
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2004). A ética da complexidade e o problema dos valores. In J. B. (ed.), *Para Onde Vão os Valores?* (pp. 91-94). Lisboa: Instituto Piaget (ed. UNESCO).
- Nóvoa, A. (1995). "Para uma análise das instituições escolares". In A. (. Nóvoa, *As Organizações Escolares em Análise* (pp. 13-43). Lisboa: D. Quixote.
- Patricia Demers (ed.). (2004). *From Instruction to Delight. An Anthology of Children's Literature to 1850*. Oxford: Oxford University Press.
- Pereira, F. I. (2005). Metáforas organizacionais: o centro e a rede. In J. Formosinho, & e. al., *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 165-191). Lisboa: Edções Asa.
- Pereira, R. A. (2007). *Boca do Inferno*. Lisboa: Tinta da China.
- Pinhal, J. (2004). Os municípios e as provisão pública de educação. In J. A. Costa, & e. al, *Políticas e Gestão Local de Educação* (pp. 45-60). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- PIRES, A. R. (2012). *Sistemas de Gestão da Qualidade. Ambiente, Segurança, Responsabilidade Social, Indústria, Serviços, Administração Pública e Educação*. Lisboa: Edições Sílabo Lda.
- Politt, C. (1993). *Managerialism and the public services*. Oxford: Basil Blackwell.
- Porter, M. ([1980] 2004). *Competitive Strategy: techniques for analyzing industries and competitors*. Nova Iorque: Free Press.
- Porter, M. ([1985] 2004). *Competitive Advantage: creating and sustaining superior performance*. Nova Iorque: Free Press.
- Porter, M. (2008). "What is strategy?". In M. Porter, *On Competition. Updated and revised ed. Harvard Business Review Book Series* (pp. 37-71). Boston: Harvard Business School Publishing Corporation.
- Porter, M. (2008). *On Competition. Updated and exp. edition. Harvard Business Review Book Series*. Boston: Harvard Business School Publishing Corporation.
- Porter, M. E., & Kramer, M. R. (Janeiro de 2011). Creating Shared Value. In <http://hbr.org/2011/01/the-big-idea-creating-shared-value/ar/1>. Acedido a 04.04.12.
- Porter, M. E., Lorsch, J. W., & Nohria, N. ([1985] 1998). "Seven Surprises for New CEOs". In M. E. Porter, *On Competition. Updated and expanded edition* (pp. 507-525). Boston: Harvard Business School Publishing Corporation.
- Porter, M., Lorsch, J. W., & Nohria, N. (Outubro de 2004). "Seven Surprises for New CEOs". *Harvard Business Review*. Obtido em 24 de Abril de 2011, de Website da Harvard Business School Corporation: <http://hbr.org/2004/10/seven-surprises-for-new-ceos/ar/1>
- Raposo, H. (2012). Adam Smith queimaria esta malta. *Expresso*, 18.
- Rapport, R. (2005). *Nerve Endings, The Discovery of the Synapse. The Quest to Find How Brain Cells Communicate*. Nova Iorque e Londres: W. W. Norton & Company.
- Rocha, J. A. (2011). *Gestão da Qualidade. Aplicação aos Serviços Públicos*. Lisboa: Escolar Eitora.
- Rousseau, J.-J. (1977). *The Social Contract and Other Later Political Writings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sá, E. (2012). Uma Escola Amiga das Crianças. *Expresso. Revista*, 58.

- Santos, A. A., Bessa, A. R., Pereira, D. S., Dinis, L. L., & Silveira, T. (2009). *Escolas de futuro? 130 boas práticas*. Porto: Porto Editora.
- Savater, F. (30 de Outubro de 2010). "A Escola não É Democrática". *Expresso*. (C. Margato, Entrevistador)
- Savater, F. e. (2010). *O valor de educar, o valor de instruir*. Porto: Fundação Manuel dos Santos.
- Senge, P. (2003). *Schools that learn : a fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Londres: Nicholas Bradley.
- Silva, D. (2004). *A estruturação díptica da gramática de regras do agrupamento de escolas como organização*. Dissertação de Mestrado. Braga: IEP. UM [documento policopiado].
- Silvestre, J., & Nascimento, J. (2013). "Como um estudante de 28 anos ameaça destruir a austeridade". *Expresso*, 6 (Economia).
- Simões, J. M. (2012). *Para uma compreensão da fusão dos agrupamentos escolares*. Coimbra: Dissertação de Mestrado apresentada à FPCE.UC [texto policopiado].
- Simonsen, P. (1997). *Promoting a Developing Culture. using career development as a change agent*. Palo Alto, Califórnia: Davies-Black Publishing.
- Smith, A. ([1776] 1974). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. Harmondsworth: Penguin.
- Sorkin, A. R. (2009). *Too Big to Fail: The Inside Story of How Wall Street and Washington Fought to Save the Financial System and Themselves*. Nova Iorque: Viking.
- Taylor, F. W. ([1911] 2011). *Os Princípios da Gestão Científica*. Lisboa: Sílabo. Trad. Manuel Robalo.
- Tzu, S. (2009). *A Arte da Guerra. Séc.V a.C. Traduzido do Chinês com Introdução e Notas Críticas por Lionel Giles*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Vicente, G. ([1517], 2000). *Auto da Barca do Inferno*. Porto: Porto Editora.
- Vicente, N. A. (2004). *Guia do gestor Escolar. da escola de qualidade mínima garantida à escola como garantia de qualidade*. Porto: Edições Asa.
- Vieira, M. C. (1998). A observação participativa: aspectos gerais desta técnica qualitativa de recolha de dados. *Ensaio em Homenagem a Joaquim Ferreira Gomes NAIE*, pp. 761-767.

Direções da Agregação Escolar: Progresso ou Retrocesso?

Vieira, M. C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza quantitativa. Questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 89-116.

Vondracek, F. W., Ferreira, J. A., & Santos, E. J. (7 de Abril de 2010). Vocational behaviour and development in times of social change: new perspectives for theory and practice. *Springer Science+Business Media*, p. S/P.

Weber, M. (1964 [1947]). *Theory of Social and Economic Organization*. Londres: Collier Macmillan (trad. A.M. Henderson; Talcott Parsons).

Weber, M. (1996 [1904-5]). *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. Lisboa: Presença (trad. Ana F. Bastos e Luís Leitão).

Whitaker, P. (1999). *Gerir a Mudança nas Escolas*. (F. F. Alves, Trad.) Porto: Asa.

Outros Documentos

Bíblia Sagrada. (3ª ed. 1978). Lisboa: Difusora Bíblica (Missionários Capuchinhos).

Cartas Educativas dos Concelhos A, B, C e D.

Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE). (1986). *Projeto global de atividades*. Lisboa: Ministério da Educação.

Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE). (1988a). *Proposta global de reforma – relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.

Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE). (1988b). *Documentos preparatórios II*. Lisboa: Ministério da Educação.

Pacto educativo para o futuro. (1996). Lisboa: Ministério da Educação.

Programa Educação 2015. (2011). Lisboa: Ministério da Educação.

GAPP. (2001). *Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas 1974-1999. Continuidade e rupturas*. Lisboa: Ministério da Educação (Gabinete de Avaliação Perspectiva e Planeamento).

Programa do XIX Governo Constitucional. (28 de junho de 2011). Lisboa.

Legislação

Lei nº 5/73, de 25 de julho. Reforma de Veiga Simão.

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.

Decreto-Lei nº 249/92, de 9 de novembro. Define o regime jurídico da formação contínua de professores.

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 (com nova redação em 2010).

Lei nº 85/2009, de 22 de agosto. Alarga a escolaridade obrigatória aos dezoito anos de idade (doze anos de escolaridade).

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.

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.

Despacho nº 4463/2011, de 11 de março. Define a forma de agregação de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas.

Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto. Altera o Decreto –Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, alterado pelos Decretos –Leis n.os 209/2002, de 17 de Outubro, 396/2007, de 31 de Dezembro, e 3/2008, de 7 de Janeiro, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens de 2º e 3º ciclos.

Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro. Lisboa: Ministério da Educação. O documento *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais* deixa de constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal.

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. Procedeu à criação de um grupo de trabalho para definição de metas curriculares aplicáveis ao currículo dos ensinos básico e secundário.

Despacho nº 5634-F/2012, de 26 de abril. Revoga o despacho n.º 12955/2010, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 155, de 11 de agosto de 2010 e define “Princípios gerais, critérios e requisitos” da agregação escolar, permitindo regimes de exceção.

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho. Procede à segunda alteração ao Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, alterado pelo Decreto -Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto. Regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos.

O Despacho n.º 10873/2012, de 10 de agosto, homologa as Metas Curriculares de Português, de Matemática, de Tecnologias de Informação e Comunicação, de Educação Visual e de Educação Tecnológica do Ensino Básico. Posteriormente, serão homologadas as das demais disciplinas.

Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro. Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar.

Despacho n.º 5048-B/2013, de 12 de abril. Estabelece os procedimentos de matrícula e respetiva renovação, bem como as normas a observar na distribuição de crianças e alunos, constituição de turmas e período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e de ensino.

Anexos

Anexo 1: Guião de Entrevista

Mestrado em Gestão da Formação e Administração Educacional
Orientador: Professor Doutor António Gomes Ferreira
Mestranda: Eduarda Maria dos Anjos Carvalho

ENTREVISTA A UM/A DIRECTOR/A DE UM AGRUPAMENTO CRIADO POR PROCESSO DE AGREGAÇÃO

Objectivos Gerais:

1. Compreender o processo de agregação de agrupamentos de escolas.
2. Identificar a percepção, avaliação e estratégia do processo de agregação, face a
 - 2.1. Procedimentos burocrático-legais;
 - 2.2. Consequências para a gestão e organização escolares;
 - 2.3. Mudança na vida escolar
 - 2.4. Missão da escola, visão estratégica e certezas e incertezas quanto ao futuro.

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
I. LEGITIMAÇÃO DA ENTREVISTA	<ul style="list-style-type: none">• Legitimar a entrevista motivando a/o entrevistada/o para a colaboração solicitada.• Criar um clima de empatia.• Informar sobre a natureza do trabalho e seus objectivos.• Assegurar a confidencialidade da/o entrevistada/o.	<ul style="list-style-type: none">– Informar a/o entrevistada/o sobre a função essencial que desempenha na investigação.– Conversar sobre assuntos de interesse pessoal e ou familiar da/o entrevistada/o.– Explicar as dimensões do projecto numa perspectiva de enriquecimento abrangente.– Dar garantias sobre a confidencialidade das informações prestadas.
II. PROCESSO DE AGREGAÇÃO	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer a opinião da/o entrevistada/o sobre o processo de agregação de agrupamentos e escolas não agrupadas.	<ol style="list-style-type: none">1. Como avalia o processo de fusão de agrupamentos, face aos procedimentos burocrático-legais acionados pela tutela, tendo em conta<ol style="list-style-type: none">1.1. <u>Quando</u> foi feita a agregação1.2. <u>O que</u> foi sujeito a agregação1.3. <u>Por que</u> se fez a agregação1.4. <u>Como</u> se fez a agregação2. Que cargo ocupava na altura?<ol style="list-style-type: none">2.1. Qual foi a sua capacidade de decisão neste processo?3. Quais foram as principais dificuldades detetadas neste processo?4. Quando e como tomaram posição sobre este processo<ol style="list-style-type: none">4.1. O Conselho Geral?4.2. Conselho Pedagógico?
III. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLARES	<ul style="list-style-type: none">• Conhecer a opinião da/o entrevistada/o sobre a estrutura e funcionamento do novo agrupamento	<ol style="list-style-type: none">6. Considera este novo modelo organizacional mais ou menos vantajoso do que o anterior? Porquê?<ol style="list-style-type: none">6.1. Como aprecia as implicações da agregação para o funcionamento da nova unidade orgânica?<ol style="list-style-type: none">6.1.1. Que vantagens?6.1.2. Que inconvenientes?7. Houve alteração de procedimentos ao nível da gestão, considerando a situação anterior?<ol style="list-style-type: none">7.1. Quais?7.2. O que pensa dessas alterações?7.3. Como são organizados e geridos os serviços administrativos/outros serviços prestados pelo agrupamento?8. Como é feita a comunicação entre a escola sede do Agrupamento e os restantes estabelecimentos de ensino, considerando a nova realidade institucional?<ol style="list-style-type: none">8.1. Como são organizados e geridos os departamentos curriculares, dado o número alargado de docentes?9. Como avalia a continuidade das práticas que vinham sendo desenvolvidas em parceria e articulação com outros parceiros sociais em cada um dos agrupamentos?

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FORMULÁRIO DE QUESTÕES
<p align="center">IV. ATITUDES E REPRESENTAÇÕES SOBRE A MUDANÇA</p>	<ul style="list-style-type: none"> Recolher dados acerca das mudanças implementadas no novo agrupamento 	<p>10. Que implicação tem esta nova configuração institucional na qualidade pedagógica oferecida pelas escolas? 10.1. Quais as consequências para o trabalho entre docentes? 10.1. Quais as consequências para o relacionamento entre docentes? 11. Considera ter havido melhorias no processo educativo? Porquê? 12. De que forma a implementação deste modelo organizacional se refletiu na relação entre a escola e a comunidade?</p>
<p align="center">V. ESTRATÉGIA E VISÃO DO FUTURO</p>	<ul style="list-style-type: none"> Recolher dados acerca da visão estratégica do/a diretor/a e a forma como perspetiva o futuro 	<p>14. Quais as implicações deste processo para a concretização da missão da escola? 15. O processo de agregação mudou a sua visão da escola? Porquê? 16. Que estratégia apresentou ao Conselho Geral na fase de candidatura? 17. Quais foram as suas grandes preocupações quando tomou posse? 18. Como redefiniu as prioridades? 18.1. Que medidas introduziu, tendo em conta a melhoria do agrupamento? 19. Como vê a possibilidade de melhoria do funcionamento da escola e dos seus resultados, em função de uma maior autonomia no recrutamento de pessoal docente e não docente? 20. Qual a estratégia global presente nos documentos estruturantes (RI, PE, PAA, Proj. Curr.)? 20.1. Como foi o processo de criação dos documentos estruturantes? 21. Há visões alternativas (ou em conflito) na comunidade? 20.1. Se sim, quais são e como as gere? 21. Como gostaria que fosse o seu agrupamento 21.1. No final do mandato? 21.2. Daqui a 10 anos? 22. Em que áreas ou atividades considera haver no seu agrupamento mais potencial de valorização e de dar valor à comunidade? 22.1. Como levaria a organização a investir mais e melhor nessas áreas ou atividades? 23. Como vê as certezas e incertezas no funcionamento e organização do agrupamento, no espaço de tempo abrangido pelo seu mandato? 23.1. Como pensa gerir o agrupamento, tendo em conta tais certezas e incertezas? 24. Como é o seu dia-a-dia na gestão do novo agrupamento?</p>

MUITO OBRIGADA PELO TEMPO DISPENSADO E PELA COLABORAÇÃO PRESTADA!

Anexo 2: Entrevista DIR-A

Entrevista realizada no dia 28 de setembro de 2012 – DIR-A

ENT_ Conforme falamos, isto é um trabalho que tem que ver com a gestão dos mega-agrupamentos, o processo de constituição e, depois, de gestão, de organização e gestão, dos mega-agrupamentos. E as entrevistas aos diretores dos designados mega-agrupamentos servem, precisamente, para saber qual é a percepção das pessoas sobre todo esse processo. A vossa experiência é de 2 anos, já, não é?

DIR_ Estamos no segundo ano.

ENT_ Estão no segundo ano, já têm muito que dizer sobre a gestão de um mega-agrupamento. É claro, como lhe disse no “e-mail, tudo será tratado com confidencialidade, portanto, não haverá identificação de quem foi entrevistada nem da escola, porque não é relevante, de todo. O que interessa é a percepção das diretoras e dos diretores e de outras pessoas envolvidas no processo. Então, esta entrevista foi pensada de forma a ter cinco partes, a primeira parte nós já a fizemos antes da gravação, portanto não vale a pena voltar a ela. A segunda parte diz respeito ao processo de agregação, a terceira sobre organização e gestão da escola, do agrupamento, a quarta sobre as atitudes e representações sobre a mudança, porque a mudança é grande, e a quinta sobre estratégia e visão de futuro. Eu preparei esta entrevista com o apoio do professor doutor António Gomes Ferreira e estou a trabalhar com uma colega, também, que vai fazer uma parte do trabalho. O meu trabalho tem mais que ver com a estratégia, a parte dela com a organização escolar, propriamente. É comum, mas eu vou tratar mais algumas questões e ela outras. Ela não está cá hoje, mas não faz diferença nenhuma, obviamente, porque o guião é o mesmo. Portanto, na segunda parte da entrevista, que diz respeito ao processo de agregação, o que se pretende é conhecer a sua opinião sobre este processo. Como é que ele foi constituído, como é que o agrupamento foi constituído e o que pensa disso. E então temos algumas perguntinhas que têm que ver com os tempos e os modos e a pergunta inicial diz o seguinte:

Como avalia o processo de fusão de agrupamentos, face aos procedimentos burocrático-legais (que não são poucos), tendo em conta o quando, o tempo da agregação, o momento em que foi feita a agregação. Eu vou dizer as cinco, porque talvez seja mais fácil para si dar uma resposta completa. Portanto como avalia o processo, tendi em conta o momento em que foi feita a agregação, o que foi sujeito a agregação (as unidades de ensino), por que se fez a agregação, como se fez a agregação?

DIR_ Ok. Não sei, se calhar é melhor virar isso um bocadinho, não sei se retive tudo. Quando foi feita a agregação? Bom, a agregação foi feita em junho, foi um procedimento muito simples e curto. Eu fui chamada para uma reunião na Direção Regional, eu, diretora da escola secundária, e a antiga diretora do Agrupamento de Escolas [AGR-A-EPE+EB] No concelho de [CONC-A], só existia o agrupamento e a escola secundária. Nós fomos as duas, as duas diretoras, a da escola secundária e a do agrupamento, fomos chamadas para uma reunião no dia 9 de junho com a Diretora Regional e a Diretora Regional à altura, a Dr^a Helena Libório, disse-nos que, atendendo à dimensão do concelho, à dimensão das escolas, o número de alunos envolvidos, que iam fazer agrupamento de escolas. E, portanto, iria surgir um único agrupamento. A CAP teria três pessoas e ela apenas nos perguntou se nós estávamos dispostas a integrar ou não a Comissão Administrativa Provisória, e referiu muito claramente que se tratava apenas de uma visita de cortesia. De uma reunião de cortesia, portanto ela achava que nos devia dar essa satisfação pessoal de falar connosco, mas que ia mesmo haver agrupamento. E, portanto, nós só tínhamos que dizer se estávamos dispostas a colaborar ou não, foi assim, pronto. E eu já, quer eu, quer a minha colega, pois nós já íamos para a reunião com esta sensação de que, eventualmente, era isto, iam falar do agrupamento, mas não pensávamos que a coisa fosse assim. E então nós fomos lá no dia 9 de junho, como sabe dia 10 de junho é feriado, e ela pediu-nos uma resposta no dia 11.

E, portanto, deu-nos o feriado para a gente refletir. E, no dia 11, nós lá fomos e dissemos que sim. Fomos nós, diretoras e os presidentes dos Conselhos, das Assembleias, espere aí, espere aí, agora estou perdida, já eram Conselhos Gerais à data. Fomos lá e, portanto, ela disse que, dissemos que sim, que estávamos dispostas. Entretanto, como a minha colega, portanto a CAP tinha três elementos, a minha colega era a diretora do agrupamento, a sr^a Diretora Regional disse que tinha adotado uma regra e a regra era que, exceptuando os casos de falta de experiência e de formação na área, seria sempre o diretor da escola secundária a assumir a presidência da Comissão Administrativa Provisória. O que deixou a minha

colega muito desagradada, o que me deixou a mim boquiaberta, mas em compensação ela permitiu à minha colega que, como vogal da CAP, que fosse ela a designar o outro vogal. Portanto, éramos três elementos da CAP, eu, por ser a diretora da secundária ficava presidente e a outra colega nomeou o segundo vogal. E pronto, e foi assim, de 9 para 11 ficámos agrupamento. Veio apenas a formalizar-se a 2 de agosto. Aí sim, fomos, numa ata, formalizar e assinar oficialmente à Direção Regional, pronto, a criação do agrupamento, nós e mais uns quantos de áreas vizinhas, porque não se mexeu nos agrupamentos da cidade. Fomos nós [ES-A], foi [refere outros concelhos], foi assim, foi muito rápido.

ENT_ E qual é a sua opinião sobre tudo isso que referiu?

DIR_ Quer dizer, não tenho grande opinião, quer dizer, nós fomos confrontados com uma realidade, eu ao princípio, até lhe devo dizer que fiquei triste, porquê? Porque, mas triste também por uma questão pessoal, porque eu estava na gestão desde 2007 e não tinha completado nenhum mandato e, portanto, quando a gente não completa nenhum mandato, não há nenhum projeto, quer dizer, que a gente leve até ao fim. E, portanto, eu pensei “Eu nunca vou fazer nada de jeito aqui”. E fiquei um bocado triste. Agora, passado este tempo, também algum tempo depois, eu comecei a ver que tinha sido bom, para nós escola secundária. Porquê? Porque a criação de um agrupamento único permitia criar uma entidade única com o propósito próprio de receber os meninos no jardim-de-infância e só os largar no 12º ano. E, portanto, eu achei que a sobrevivência da escola secundária ficava garantida por esta integração no agrupamento. Porque nós tínhamos, ano após ano, cada vez menos alunos que íamos perdendo, fruto da deslocação para Coimbra, porque estamos muito perto de Coimbra, e temos muito bons acessos, feliz e infelizmente, e também do colégio de [designa o colégio privado mais próximo] que há aqui ao pé, que é um colégio que tem um contrato de associação, não é, mas tem uma gestão privada, apesar de ter um financiamento público. E, portanto, estas desigualdades de tratamento, de entidades que prestam o mesmo serviço, às vezes resultam em prejuízo para a escola pública. E era o que estava a acontecer.

ENT_ Já referiu o cargo que ocupava na altura, era diretora?

DIR_ Era diretora da escola secundária.

ENT_ E passou a ser presidente da CAP?

DIR_ Sim

ENT_ E eu penso que também respondeu à questão que eu teria para colocar a seguir, que tem que ver com a capacidade de decisão, nesse processo. Qual foi a sua capacidade de decisão?

DIR_ Não tive, não tive nada, zero. Mais, não havia qualquer diploma legal que sustentasse aquilo que acabava de ser feito. A Resolução do Conselho de Ministros que previa a constituição de agrupamentos ocorreu depois de 11 de junho. Foi publicada mais tarde. E então aí vinha a tal regra que era os da escola secundária é que eram as sedes de agrupamento, portanto, tudo *a posteriori*, não houve qualquer suporte legal, percebeu-se, claramente, que havia uma intenção, e isso foi sempre visível, nas palavras do Secretário de Estado da altura, João da Mata, que era racionalizar recursos financeiros, humanos, ele dizia que a criação destes mega-agrupamentos permitia às escolas públicas terem uma densidade crítica suficiente para as pôr a competir com as escolas privadas; e, portanto, dava-lhes um peso necessário para se aguentarem nessa concorrência.

ENT_ Dois anos depois, considera que isso é verdade?

DIR_ Dois anos depois, muitas outras coisas influenciaram para eu achar que isso pode ser, pode vir a acontecer. Entretanto, muitas coisas aconteceram, a crise, por exemplo, a crise que faz com que muitos pais deixem de ter dinheiro para colocar os filhos no ensino privado e também a limitação, que começou, que começou no final do governo Sócrates, e que este governo não sei se vai prolongar, se não, mas acho que ele tem, tenho muitas dúvidas que o atual ministro defenda isso, que foi uma limitação às turmas dessas escolas com contrato particular de associação. Porque aquilo que nos foi feito ver foi que as despesas de funcionamento numa escola pública eram irrisórias, comparativamente com o orçamento geral da escola pública, por comparação com os de uma escola com contrato particular de associação. Nós temos despesas de funcionamento de cerca de 15% orçamento geral da escola, que é atribuído à escola, ou até menos, nalguns casos até menos, e numa escola particular com contrato de associação, as despesas de funcionamento eram perto da ordem dos 50%. E, portanto, o que nos era dado a entender é que iam ser limitadas, ou ia ser limitado o número de turmas nessas escolas, porque as públicas estavam com uma insuficiência de alunos e, afinal, nas despesas de funcionamento, e houve na altura na comunicação social uma série de exemplos dados nesse sentido. Portanto, não sei de é verdade, se não, mas foi isso.

ENT_ *Eu também penso que a pergunta que tenho para lhe colocar agora já foi parcialmente respondida, mas talvez queira reforçar alguma ideia. As principais dificuldades, durante o processo de agregação, quais foram?*

DIR_ As principais dificuldades: conhecer uma realidade que é substancialmente mais complexa, isto é, o meu problema não foi ter passado de 350 alunos ou 400, para 1700 alunos, portanto não foi o número, foi, sobretudo, a complexidade, Porquê? Porque aqui, apesar de ser uma escola secundária, já era muito complexa, porque tínhamos 3º Ciclo, secundário, cursos de educação e formação, cursos profissionais que foram cá postos no nosso mandato: foram cá postos, quer dizer, foram criados pela primeira vez, tínhamos Centro de Novas Oportunidades, cursos EFA, unidades de formação modular, aquelas, pronto, todas essas, a diversidade inerente à iniciativa Novas Oportunidades. Tínhamos tudo. O que é acontece, juntou-se o Pré-Escolar, 1º Ciclo, 2º Ciclo, o 3º não era nada de especial, porque também já tínhamos, juntou-se e Educação Especial que era muito, era e é, tem um peso muito relevante no anterior agrupamento e ainda tem, porque temos duas unidades de ensino, uma de apoio à multideficiência, outra de ensino estruturado. E, portanto, tudo se complexificou, porque era preciso, não era saber tudo, mas pelo menos ter uma ideia do que é que as coisas, muitos mais funcionários, quer dizer, uma coisa é eu gerir uma escola, ainda por uma escola com este tipo de construção, que é um bloco único, eu facilmente, até porque almoçava na cantina, eu conhecia os espaços todos e as pessoas em geral e agora não. Quer dizer, passou para 15 escolas e eu, no primeiro ano, ia todas as semanas a uma escola do 1º Ciclo, pronto, para as pessoas me conhecerem, para eu saber o nome delas, tristes figuras eu fiz, porque não sabia. Então o 1º Ciclo, as professoras, aí enfim, confundia o nome, mas pronto, essa foi a principal dificuldade, a complexidade de gerir toda essa diversidade. Depois, há uma coisa que me atrai, mas que foi e ainda é, e há de ser um problema, que é a conciliação de práticas pedagógicas muito diferentes. Sobretudo, entre os professores, como lhe digo, da anterior sede e desta. Porque cada um acha que faz bem e cada um desconfia daquilo que o outro faz, não é desconfia, mas não valoriza, “Porque nós fazemos e fazemos bem”, isso é verdade, mas fazíamos muito diferente e na nossa profissão há milhentas coisas que se fazem de forma diferente, sempre com boa intenção, sempre com a expectativa que se vai ter um bom resultado, mas quando se cria um agrupamento, é preciso haver alguma sintonia e temos que falar uma linguagem e usar termos comuns. E essa dificuldade está ainda a sentir-se. É evidente que estas questões da liderança são outras, porquê? Porque, como lhe digo, se no Pré-Escolar e no 1º Ciclo não houve problema nenhum, no 2º Ciclo e 3º Ciclo eles tinham uma diretora, tinham uma diretora. E custou-lhes muito, para já ver a sua diretora não ficar como presidente da CAP, mas como vogal e depois, a seguir, na eleição não ficar como diretora. E portanto eles têm ainda, ainda olham para mim assim um bocadinho de viés, mas pronto, mas um dia a coisa lá há de acalmar.

ENT_ *Há bocado referiu o Conselho Geral, que os presidentes dos C. Gerais participaram nas reuniões com a Diretora regional. Mas tomaram uma posição? Foi favorável, foi desfavorável, que tipo de posição tomaram?*

DIR_ Os conselhos gerais não gostaram. A nossa reação foi essa, não gostar. E depois como fomos postos perante uma situação consumada, achamos que, pronto, que tínhamos que exprimir o nosso voto.

ENT_ *E o Conselho Pedagógico como é que reagiu?*

DIR_ O C. Pedagógico, por acaso, também foi confrontado com isso. E aquilo que me pediram foi que eu continuasse, porque eles então achavam que, a ter que ser, queriam lá a pessoa da escola secundária, para perpetuar um bocadinho a existência e o modo de trabalho da secundária naquilo que viesse a ser.

ENT_ *E os outros pedagógicos das básicas?*

DIR_ A mesma coisa, a mesma coisa, exatamente.

Eles [presidentes dos Conselhos Gerais] estiveram na reunião de 9, na de 11 é que já só fui eu e a colega [DIR-AGR-A –EPE+EB]. Estiveram na reunião de 9, foi quando nos foi comunicado, pronto. Mas pronto.

ENT_ *Mais uma vez, as questões cruzam-se e eu tinha agora uma questão que tem que ver com o novo modelo organizacional. Este novo modelo será mais vantajoso ou menos vantajoso do que o anterior, porquê? Já referiu algumas vantagens e desvantagens, quer acrescentar alguma coisa, porque é diferente o modelo de organização?*

DIR_ Sim, é diferente o modelo de organização. E aí, devo-lhe dizer que em termos, por exemplo, do Conselho Pedagógico, as coisas complicaram-se, porquê? Porque, quando nós, agora vem este, esta alteração ao regime jurídico que vem alargar a composição do C. Pedagógico para 17 pessoas no máximo

e vem tirar o encarregado de educação e o representante dos alunos. Mas, na altura, nós funcionamos com 15 elementos no máximo, sendo que dois eram o representante dos alunos no ensino secundário e o representante de associações de pais e encarregados de educação. E, portanto, isso deixava-nos 13 pessoas para estar no Conselho Pedagógico: eu, uma, portanto, 12 e tivemos alguma dificuldade. Porquê? Porque, por exemplo, o esquema anterior previa 6 departamentos. Ok., sim senhor, 6 departamentos, só que o tamanho dos departamentos aumentou de forma desmesurada. E o que é que acontece? O que acontece é que os coordenadores dificilmente davam conta, não só de tudo o que acontecia nos vários grupos disciplinares, mas depois em cada grupo, por ano de escolaridade e por oferta de formação, quer dizer, lembro-me, por exemplo, a coordenadora de Departamento de Línguas passou o ano inteiro a dizer-me que não dava conta do recado. Apesar de ela ser muito trabalhadora, muito organizada, “Não dou conta do recado, [DIR-ES-A], eu não dou conta do recado”. Agora, portanto, estivemos um ano com 6 departamentos; agora saiu este Decreto-Lei 137, que saiu agora há pouco tempo, e nós aproveitamos para ter 7 departamentos. Porquê? Porque, por exemplo, uma das outras coisas que era, que era complicada, e completamente anacrónico, quanto a mim, a Educação Especial estava integrada no Departamento das Expressões. Não tem rigorosamente nada a ver com o Departamento das expressões. Aquilo é um mundo à parte, que envolve professores de todos os departamentos, porque quem está na Educação Especial tem a proveniência mais diversa e o trabalho é tão específico que não é compatível, quer dizer, estavam naquelas reuniões de departamento a olhar para o ar, pronto. E o que é que fomos fazendo este ano, fomos apalpando no terreno a necessidade de haver interlocutores para os coordenadores de departamento, que viessem dos grupos disciplinares e que pudessem, de alguma maneira, facilitar a apreensão da especificidade de cada uma das disciplinas. E isso aconteceu. Não houve nenhum modelo rígido, isto é, houve coordenadores de departamento que reuniram sempre com o grande plenário e depois, no fim, distribuíam tarefas e os professores reuniam por grupos, consoante as tarefas a realizar, houve um coordenador que nunca reuniu com o grande plenário, isto é, que escolheu logo os seus interlocutores, reunia com eles e eles passavam para os representantes de grupo. Não me pareceu, o que me pareceu foi que, depois daquela confusão toda, que foi a criação do agrupamento e dos atritos, aquela sensação de desconforto inicial, pareceu-me que era mais importante as pessoas arranjam a sua zona de conforto e não estar a obrigar “Façam todos assim, façam todos assado”. Este ano vamos funcionar com, claramente, os tais representantes de grupo que serão os interlocutores privilegiados junto do coordenador, mas eu vou pedir já ao coordenador que reúna com o grande plenário sempre no início e depois cada um trata dos seus assuntos, sendo que, no fim, o percurso inverso é feito. Mas foi muito difícil para os coordenadores gerir a diversidade mais uma vez.

ENT_ Porque são grandes departamentos. Qual é o número máximo, mais ou menos, de docentes por departamento?

DIR_ Os departamentos que têm mais pessoas aqui são o de Matemática e Ciências Experimentais que deve ter, neste momento, deve ter perto de 35 pessoas, em alguns mega-agrupamentos serão bem maiores é entre 35 a 40, mas este ano vamos ter menos. E o de Expressões também, que tem cerca de 30 e qualquer coisa pessoas.

ENT_ E para o funcionamento, o funcionamento do dia-a-dia da escola, a rotina da nova unidade, porque isto é só uma unidade constituída por várias unidades orgânicas, não é? O todo, o funcionamento do todo, há vantagens, há inconvenientes? A agregação o que é que trouxe?

DIR_ Olhe, a agregação trouxe coisas muito boas, que foi os professores, por exemplo, aconteceu uma coisa muito boa aqui na secundária, os professores do secundário entendem-se muito bem com os professores do 1º Ciclo e têm pequenos projetos de colaboração entre, por exemplo, “A Ciência É Divertida”, que são professores de Física que vão às escolas do 1º Ciclo fazer experiências.

ENT_ Que dantes não existiam...

DIR_ Que dantes não existiam. E tenho também um grupo no Pré-Escolar muito ativo, tem feito materiais didáticos, inicialmente para o Pré-Escolar, mas depois que alargou, quer para 1º Ciclo, quer para o ensino básico, e que tem trabalhado em estreita colaboração depois com o curso profissional que nós temos aqui, que é o de Técnico de Apoio Psicossocial. E, portanto, curiosamente, a secundária ou alguns professores da secundária, têm arranjado formas de colaboração com os dos primeiros anos muito interessantes e que não existiam.

ENT_ É uma grande vantagem...

DIR_ É uma grande vantagem. Agora, de resto, é assim, tem havido uma preocupação, por exemplo, de fazer reuniões, ora aqui na sede, ora lá em cima, que é para não melindrar ninguém, percebe? O pior de

tudo é com a comunicação, porque eles funcionavam muito à base do “moodle”, nós funcionávamos muito à base do “e-mail” e eu, na correria toda em que ando, não tenho sabido explorar o “moodle”. E, portanto, as coisas em termos de comunicação nem sempre correm bem. E em termos, por exemplo, de comunicação entre a coordenação de estabelecimento e sede, nós marcamos reuniões periódicas e reunimos sempre, mas há sempre coisas, imprevistos que é preciso gerir, percebe? Portanto é difícil triar, que informação é que eu preciso de mandar agora, àquele sítio, para que a coordenadora saiba, portanto, é difícil triar essa informação e fazê-la chegar ao sítio certo. Porquê? Também porque nós tínhamos aqui uma estrutura organizativa se calhar muito débil, porque nós éramos uma gestão de porta aberta e toda a gente entrava, percebe? Aqui na secundária toda a gente entrava e, portanto, nós éramos, claramente, nós éramos muito pares dos professores. Isto é, havia qualquer coisa, os professores entravam “Ó [DIR-A-ES], preciso de fazer isto, preciso de fazer aquilo”, agora deixou de ser assim. Eu agora estou-me a tornar uma diretora. O que é que significa? Significa que eu tenho a porta quase sempre fechada e, quando entro, digo sempre assim “Olhe, ó D. L----, hoje passe-me só os telefonemas dos professores a partir da tarde, porque de manhã eu vou estar a trabalhar”, porque senão não há trabalho que renda. Pensar a escola fica para último lugar, portanto o problema é essa comunicação e a gestão de tempos, que eu diria que a minha gestão é fraca, porque eu limito-me a gerir os imprevistos diários. Percebe? E portanto.

ENT_ *Tinha uma questão relativamente a esse aspeto, que tem que ver com as alterações de procedimentos ao nível da gestão, considerando a situação anterior. Já está a falar dessas alterações, não é? Mas entretanto há a necessidade de organizar e gerir também os serviços administrativos e todos os serviços prestados pelo agrupamento?*

DIR_ Sim, sim. E isto também foi complicado, porque nós, em termos de serviços administrativos, nós mudamos, por exemplo, a secretaria para aqui, e, e no fundo, isso também representou uma perda de poder para os professores que estavam no anterior, na anterior sede, na escola básica 2,3, porque, de repente, eles deixaram de ter ali a direção, deixaram de ter ali a direção, deixaram de ter serviços administrativos, tinham que entregar uma justificação de faltas tinham de vir aqui. E isso também, todas essas coisas têm sido sempre “sapos” para ir digerindo, percebe? Não é nada fácil. E eu esforcei-me por não ser muito, como é que eu hei de dizer? Em termos burocráticos, não, não uniformizar muitos formulários, muitos procedimentos, deixar as pessoas, pronto, deixá-las fazer de acordo com o que faziam, mas, lentamente, eles próprios veem a necessidade de que haja, que haja essa uniformização. E criticam a falta de uniformização, quer dizer, eu não impus para não, para não pensarem “Lá vem ela”, até porque, cada coisa que eu adotasse que fosse feita aqui da secundária “Lá estavam eles, os da secundária”.

ENT_ *Os alunos são os mesmos, eles só passam de ano, não é, do 9º para o 10º?*

DIR_ Ok, ok, repare, nós perdíamos muitos alunos, porque é do 9º para o 10º, perdíamos muitos alunos.

ENT_ *Então, a propósito disso podíamos falar da continuidade das práticas que vinham sendo desenvolvidas em parceria, ou em articulação com outros parceiros sociais, ou até em cada um dos agrupamentos anteriores, se houve continuidade ou houve alteração?*

DIR_ Sim, sim, de uma maneira geral sim, nós mantivemos as parcerias que tínhamos. Nós tínhamos imensas à custa do CNO, não é? Eles tinham também muitas, à custa da Educação Especial, à custa das atividades, porquê? Porque também, sendo uma escola que funcionava até ao terceiro ciclo, eles tinham, tinham uma marca deles que era, era uma coisa muito interessante, eles promoviam muito a imagem do agrupamento. E acho que tinham condições para o fazer, porquê? Repare que até agora, até agora, era assim, quer dizer, eles não tinham praticamente avaliação externa, percebe? Portanto era tudo despreocupado e descontraído. No 6º ano não havia, havia só provas de aferição, saiam-se bem nas provas de aferição, eles depois eles dividiam os alunos do 3º ciclo ao meio e passavam metade para cá. E, portanto, já pode adivinhar. Era a metade que a gente recebia. Portanto, enfim. Eles trabalhavam muito nesse sentido e eu acho que faziam bem, que é trabalhar a imagem do agrupamento e consolidá-la junto da comunidade. Nós não tínhamos tanto essa, esse hábito e eu não sou assim. Eu não sou assim, eu acho que o diretor, acho que é uma faceta a explorar, porque é cada vez mais importante a ligação escola e da comunidade e os apoios e as parcerias que se estabelecem. Mas eu trabalho mais para aquilo que os alunos apendem na sala de aula, percebe? Portanto, tenho uma maneira diferente.

ENT_ *Claro, claro!*

DIR_ Talvez também por estar há pouco tempo na gestão. Gosto, eu gosto de saber que consigo de alguma maneira influenciar aquilo que se passa dentro da sala de aula. E pronto, e aí foi difícil, porque eu introduzi uma série de mudanças que não foram bem aceites.

ENT_ Então, podemos passar para a questão da mudança, não é? As implicações da mudança e como é que as pessoas reagem à mudança. Que implicação tem essa nova configuração institucional na qualidade pedagógica oferecida pelas escolas?

DIR_ Olhe, bom, eu dificilmente consigo fazer uma avaliação, quer dizer, sintética, qualidade pedagógica é uma, é uma expressão tramada, não é? Agora, o que é que acontece? O que acontece é que tínhamos práticas pedagógicas muito, nalguns pontos, muito distintas. E também naturalmente distintas, como lhe digo, nós, secundário, sujeitos à avaliação externa, nós tínhamos práticas que fomos, e também foi difícil instituí-las aqui, mas que fomos, gradualmente, tomando como nossas, fomos-nos apropriando delas, e que foi difícil passar lá para cima. Por exemplo, nós aqui o que é que fazíamos? Nós corrigíamos, aqui todos os testes são corrigidos como se corrige um exame. Isto é, todos os alunos sabem exatamente a nota que têm no teste, o quanto vale cada pergunta e o quanto obtiveram em cada resposta. Agora imagine que na escola anterior, no antigo agrupamento, não era sequer medida a nota do teste no teste. A classificação era apenas qualitativa, portanto, qualitativa, mas a escala nem sequer era uniforme, porque havia professores que punham Bom e Muito Bom e os outros punham Satisfaz e Satisfaz Plenamente. E, portanto, aquilo era muito complicado; e, quando a diretora disse que toda a gente ia pôr as notas nos testes, foi uma revolução, e aí os colegas da escola de cima fizeram abaixo-assinados para não se fazer isso; mas depois, olhe, a propósito do que falamos há pouco, os textos que apresentaram eram de uma pobreza tal que eles queriam mobilizar os conceitos de avaliação formativa e de avaliação sumativa e percebeu-se que ali havia uma confusão generalizada sobre o que é que era. E eles prendiam-se um bocadinho a isso, quer dizer, a avaliação sumativa é quantitativa, tinham esta prisão que, que, pronto, que lhes tolhia um bocadinho os movimentos e distanciavam-se da, do propósito da avaliação; quer dizer, no fundo, o propósito da avaliação é que lhe confere o nome, se é formativa, se é sumativa, se é diagnóstica, o que é que é. E, por aí, eu percebi que, de facto, o investimento do anterior agrupamento não era tanto na, nas questões, nessas questões mais da prática pedagógica; eles preocupavam-se com coisas importantes, criaram um ambiente de expectativas elevadas, sobre “Nós somos eficientes, nós somos bons”, faziam exposições impecáveis, atividades, pronto, como lhe digo, tinham uma imagem muito positiva. Quando a gente ia ver em detalhe estas pequenas coisas verificava que havia ali, sim, zonas muito nebulosas. Esta, como lhe digo, de pôr a nota nos testes foi um problema.

ENT_ E essas questões agora já são mais consensuais, bem aceites?

DIR_ Completamente. É evidente que, se perguntar aos colegas lá de cima, eles vão dizer que eu sou uma ditadora, porquê? Porque, quer dizer, ainda por cima eles tinham lá em cima em vigor um projeto, que era o projeto turma+, que é um projeto que visa promover o sucesso escolar, e uma das maneiras era essa, precisamente: partilhar com os pais toda a informação sobre a avaliação, para que a responsabilidade não fique só do lado da escola e fique do lado dos pais; porque ter insuficiente é “chato”, mas ter 45% é completamente diferente de ter 23%. E eles demoraram muito a perceber que, para o pai (aumento do tom de voz), é muito mais útil saber se é 45% aquele Insuficiente ou se é 23%, do que ficar assim, no Insuficiente. Demoraram muito tempo. Mas eu penso que, neste momento, se eu lhes fosse dizer “Agora já não se põe as notas nos testes”, eles haviam de querer pôr as notas nos testes. Mais, por exemplo, questões como, sobretudo, eu tenho uma fixação enorme nesta questão da avaliação, porquê? Porque eu acho que esta história da avaliação mexe com um território que os professores sempre tiveram como muito reservado. E que eu acho que não tem razão de ser reservado e que é um território que, se for partilhado na medida certa, confere ao professor um estatuto de apoio e suporte pela parte dos encarregados de educação.

Pois, como lhe disse, depois daquele ano de experiência, resolvemos pôr uma mudança estrutural à custa agora desta possibilidade do [Decreto-Lei] 137. Portanto, vamos ter 7 departamentos, os 6 que já havia, e o de Educação Especial, e vamos pôr os coordenadores de estabelecimento no Conselho Pedagógico, porque achamos que há muitos assuntos em que eles deviam estar presentes e devia ser incluída a opinião deles, porque eles são, no fundo, os representantes da Direção nesses sítios e, conhecendo melhor os contextos, achamos que era importante eles lá estarem. Portanto, essa foi uma mudança estrutural que fizemos.

ENT_ É importante, é uma mudança importante, é verdade. Que outras consequências houve para o trabalho entre docentes, para além daquelas que já referiu, e referiu bastantes?

DIR_ Olhe, é assim, que consequências é que houve, eu acho que o trabalho, na sua essência, mantém-se idêntico, só que, de facto, a articulação tornou-se mais difícil, porquê? Porque, vamos lá ver, o coordenador dos diretores de turma de 3º Ciclo tem aqui professores, tem professores na outra escola. Os coordenadores de departamento têm professores num lado e professores no outro. Por exemplo, a

continuidade pedagógica é uma coisa importante, mas, mas começou a encontrar limitações, porque depois eu começo a pensar assim “Se os horários dos alunos saem prejudicados e a equipa de horários sai negra, porque, por exemplo um professor que tenha 7º e 8º num ano, no ano seguinte tem 8º e 9º, mas para ter 8º e 9º, tem 8º lá em cima, 9º aqui em baixo, para andar de um lado para o outro, portanto, há coisas que se ressentem. E, provavelmente, sei lá, eventualmente, até poderá haver situações em que se perdem alunos, porque, os alunos, sabendo que têm de mudar de escola e que vão deixar alguns professores, se calhar pensam duas vezes. Essas questões, as questões, sobretudo de quê, como é que eu lhe hei de dizer, vamos levar algum tempo até que as estruturas intermédias se afirmem também naquilo que são, isto é, os coordenadores de departamento ainda são muito pares dos seus colegas, percebe? Quando se diz que o coordenador de departamento tem que fazer a supervisão pedagógica, pronto, dos, dos docentes, tem que fazer a coordenação, há muita coisa que os coordenadores de departamento se sentem, como é que eu hei de dizer, eles sentem-se embaraçados por fazer, percebe? Mas eu, às vezes, digo assim “Então mas tu é que és o responsável, eu tenho que te pedir a ti, como é que eu faço? Vou pedir ao professor?” “Ai, mas eu não sei nada disto!” “Ok. Tu não sabes nada disto, mas tens que arranjar alguém que saiba, que tu não tens que saber de tudo, mas tens que arranjar alguém que saiba, para garantir que o trabalho que foi feito foi bem feito”. E eu penso que a tónica nestes últimos anos tem sido de incutir nas pessoas um sentido de responsabilidade, de uma autonomia responsável, de prestação de contas, de eficiência, de apresentação de resultados. E se nós somos confrontados com essas bombas, temos que apresentar resultados, temos que ser eficientes, temos que mostrar que não podemos ser tão pares quanto isso. Porque eu tenho, nalgum momento, que dizer a alguns professores “Desculpa, mas não podes continuar a fazer isto assim, porque os testes não podem ser todos iguais para a turma toda, porque os miúdos, estes miúdos têm necessidades educativas especiais, tens que fazer diferente”. Quer dizer, e às vezes, os coordenadores não assumem essa responsabilidade acrescida que têm, não é não assumem, mas têm relutância em. E isso é uma, é uma, é uma, as estruturas intermédias, mais do que a direção, porque até a própria mudança da palavra de presidente do conselho executivo para diretor eu creio que já induziu uma diferença na representação sobre a gestão de topo. Mas os coordenadores de departamento ainda são muito, muitos colegas, não é que isso seja mau, mas nalguns aspetos não pode ser assim.

ENT_ E o relacionamento entre as pessoas, com esta mudança toda, modificou-se? De que maneira?

DIR_ Modificou-se. Como lhe digo, foi esta questão dos atritos, das diretoras. E depois a gente perdeu a sede, ouvia às vezes “Estamos a perder a nossa identidade”. “Mas qual identidade? Vocês continuam a dar aulas no mesmo sítio, ninguém vos chateia, estão lá, eu até vos deixo fazer as coisas como vocês querem, então?” Há sempre pequenas coisitas.

ENT_ Sentiram a perda da identidade. E ainda a sentem, essa perda, ou já se atenuou?

DIR_ Não, acho que atenuou. Atenuou-se, sim, mas atenuou-se, porquê? Porque, por exemplo, esta escola, desde que eu vim para a gestão, começou a comemorar o Dia do Patrono. E a escola lá em cima costumava ter uma comemoração que era o Dia da Escola Aberta. Então, eu este ano decidi que cada escola mantinha essas atividades como forma de eles perceberem que eu não quero que eles deixem de ser o que eram, eles ainda são, e fazem as mesmas coisas, e houve nitidamente eu notei que eles queriam mostrar-me que, o Dia da Escola Aberta, isso é que eram comemorações e atividades e não sei. Mas, de facto, trabalham muito bem, trabalham muito bem. Acho que estas coisas são naturais e que levam algum tempo.

ENT_ Há bocado falamos na qualidade pedagógica, a mudança em si, a mudança na forma, no modelo de gestão, trouxe melhorias para o processo educativo, em termos globais, o que é que acha?

DIR_ Tenho dificuldade em dizer que sim ou que não, assim de uma forma, não sei, se me partisse essa questão em pedaços mais pequeninos, porque de facto essa expressão da “qualidade pedagógica”.

ENT_ Aqui estávamos a pensar nas melhorias em todo o processo educativo, no seu todo, enquanto algo que forma e informa, modifica os alunos, fá-los crescer. Acha que a agregação contribui positivamente, nesse sentido?

DIR_ Olhe, a agregação acho que não tem mexido muito com isso, o que tem mexido com isso é o encerramento das escolas, sobretudo, Pré-Escolar e 1º Ciclo.

ENT_ E houve aqui encerramento de escolas?

DIR_ E aqui houve, houve encerramento de escolas. E isso é que eu acho que mexe um bocadinho também com a qualidade. Porquê? Porque a filosofia subjacente ao encerramento de escolas, e que eu compreendo, para além lá está, da tal, é sempre a questão recorrente, a da racionalização dos recursos e

dos meios, mas quer dizer, aquilo que vinha no preâmbulo do diploma sobre o encerramento das escolas é que todos os alunos deviam ter iguais oportunidades de acesso, a uma biblioteca, a equipamentos informáticos, a um refeitório, tudo bem. Mas há alguma qualidade que se perde com a massificação. E depois nós próprios temos dificuldade em gerir os centros escolares quando eles começam a ter 300 pequeninos, porque são muitos pequeninos juntos, não é a mesma coisa que ter 300 miúdos de secundário. Que eu lembro-me, quando os miúdos vinham do 3º Ciclo aqui para secundária, achavam que esta escola era muito mortíça, não acontecia nada. E, de facto, eu também achava, quando ia à básica 2,3, depois aquilo são os miúdos de 5º e 6º ano, passam por nós numa correria e numa gritaria e aquilo, e a gente tem que se desviar para não ser abalroado por eles. E isto, de facto, o ambiente escolar também é um bocado fruto das idades, não é. E quando eu vou ao centro escolar, nós temos duas escolas aqui na vila com Pré-Escolar e 1º Ciclo. A escola que lá há em cima, a EB nº1, a EB1, tem uma dimensão adequada: tem 3 turmas de Pré-Escolar, 7 turmas de 1º Ciclo, portanto, tem 10 turmas ao todo, gere-se, em termos de bibliotecas, de refeitório, de ocupação de espaços, dos recreios, muito bem. O centro escolar começa a ser uma complicação, porque já tem quase 400 meninos aqui; tem muitas turmas do Pré-Escolar, este ano vai funcionar, eu já não sei se são 5, se são 6 turmas do Pré-Escolar, mas depois tem umas 13 ou 14 de 1º Ciclo. Portanto, tem muitas turmas, e começa a ser difícil, aquilo que era suposto ser proporcionar, bom, proporcionar aos alunos o acesso a uma biblioteca ou a equipamentos informáticos, mas com muita gente, torna-se difícil de gerir os espaços e os equipamentos e ter pessoal que preste apoio quando as coisas correm menos bem. Porque depois, quer dizer, e quando os miúdos se aleijam? Porque são muitos, pequenitos, eles ali no recreio, e tudo ali às correrias, porque eles têm que correr também. E, portanto, às vezes, a qualidade, sobretudo, nessa questão do encerramento das escolas nem sempre é notória, era bom que as escolinhas, por todos os motivos, até mesmo para as comunidades de onde elas saem, que as escolinhas continuassem lá a funcionar, as coisas iam.

ENT_ E agora já está a falar na relação entre a escola e a comunidade, que era uma questão que também tinha aqui para lhe colocar. A implementação deste modelo trouxe alterações no relacionamento entre a escola e a comunidade, uma delas tem que ver com o encerramento das escolas, obviamente, não é, que referiu há bocado. E houve outras alterações, outro tipo de alterações, no relacionamento com a comunidade?

DIR_ Olhe, bom, é evidente que a direção num mega-agrupamento fica sempre mais distante de tudo, porque é só uma direção, as pessoas têm menos tempo. Eu estou mais distante dos alunos, que eu dantes ia às turmas e conhecia-os. Agora já não, quer dizer, vou, alguns, olho para eles, “Olhe que esse é nosso aluno”, e eu até fico envergonhada, porque não o consigo reconhecer. Fico mais distante dos alunos, mais distante dos professores, também mais distante de alguns membros da comunidade. Eu creio que as parcerias continuam a existir, e quer dizer e nos, nos adjuntos, nas outras pessoas da direção existe sempre essa, essa noção de que é preciso cultivar as ligações com a comunidade e eles têm sempre isso muito presente, mas é evidente que o tempo que sobra para cada uma dessas coisas é sempre muito menor. Portanto, eu sinto que estou mais distante, um bocadinho de tudo. Agora, isso também tem um bocadinho a ver com o trabalho que eu estou a fazer. O que eu acho é que há uma, há aqui subjacente uma nova ligação com a autarquia, percebe? Porque, nós, agrupamento único por concelho, repare, é forçoso que eu discuta com a autarquia uma série de coisas, sou a única interlocutora no concelho, e aquilo que a autarquia planeia em termos de Carta Educativa, no desenvolvimento de, as políticas educativas para o concelho, quer dizer, ou eu me identifico minimamente ou a gente tem ali uma base de entendimento ou então as coisas complicam-se, porque, para mim, é difícil conciliar coisas como a carta educativa, que é um documento estruturante, mas que é feito para um horizonte de não sei quantos anos, portanto, de tempos a tempos é que é revista, o meu Projeto de Intervenção e depois as políticas educativas a nível nacional, portanto, conciliar isto tudo não me parece que seja muito fácil, porque a gente às vezes quer coisas que até são boas para a escola, mas depois não tem como dar-lhes corpo, porque o ministério ordena que tal seja assim, que isto seja assado, por aí fora, e portanto as coisas, mas que, de facto, com a autarquia começa a haver diálogo.

ENT_ E como tem sido o diálogo com a autarquia?

DIR_ Tem sido bom, sabe porquê? Porque a Vice-Presidente da Câmara era professora!

ENT_ Ah! Contribui! Ajuda, ajuda muito!

DIR_ E, portanto ela sabe, está bem por dentro de tudo.

ENT_ Olhe, vamos passar para a quinta parte, se faz favor, que é a última, sobre “Estratégia e Visão do Futuro”. Vamos falar do futuro. É óbvio que a escola continua a ter uma missão. Agora o novo

agrupamento tem uma missão. Que implicações é que este modelo de gestão terá para a concretização da missão da escola?

DIR_ Eu acho que uma das coisas que muda substancialmente é esta noção de que “Eu quero-os apanhar aos 3 anos de idade e só os quero deixar sair aos 18. E então, isso é bom no sentido em que nos obriga a pensar em maneiras de fixar a população escolar e de os atrair, e também nos permite perspetivar, às vezes, atividades e tarefas, assim, a mais longo prazo. E eu acho que essas coisas é que criam identidade no agrupamento. Por exemplo, eu espero poder chegar ao fim deste mandato. que ainda não acabei nenhum (risos), espero poder chegar ao fim deste e gostava, por exemplo, que no meu Clube de Multimédia, que inclui a rádio e a televisão da escola e o jornal da escola, que houvesse alunos que entrassem para lá e que depois continuem e vão absorvendo um ou outro elemento, mas que se criasse, que se criem estruturas que, pela sua consistência se tornam estruturas, estruturas de referência. Por exemplo, temos uma orquestra na escola, que é uma coisa maravilhosa que herdamos do anterior agrupamento. O que é que acontece? A orquestra normalmente ia perdendo elementos à medida que eles vinham para aqui para a secundária. Agora como somos um só, e os ensaios são à 4ªfeira à tarde, que não temos aulas, eu espero que os nossos alunos, em vez de, por exemplo, escolherem ir para a Quinta das Flores, para estar perto do Conservatório, criar aqui condições para que eles estejam cá. A visão, eu penso que a visão para este agrupamento é uma visão mais integradora. O que eu quero é fazer com que a educação seja pensada, não para um segmento, para uma população, para uma determinada faixa etária, mas que tenha um carácter integrador e continuável ao longo do tempo.

ENT_ E então quer dizer que houve alteração na forma como perspetivava a missão e a visão da escola de um modelo para o outro?

DIR_ Sim, sobretudo, nessa parte, de pensar como mais abrangente.

ENT_ Então posso fazer uma pergunta assim mais, não diria pessoal, mas que tem que ver com a pessoa que é: que estratégia apresentou ao Conselho Geral na fase da candidatura, a estratégia global? Como é que os convenceu?

DIR_ Não, vou-lhe dizer uma coisa, muito sinceramente: eu não creio que tenha sido pelo meu Projeto de Intervenção que eles me escolheram. Eu acho que fiz, eu empenhei-me no Projeto de Intervenção: eu pus citações, autores, eu falei de coisas em que eu acredito, porque eu acredito que há espaço, que há espaço, para a participação, para a colegialidade, e acho que essa é uma das formas de sobrevivência da classe docente, nos dias que correm. Portanto, eu pus coisas em que acredito, percebe, as minhas convicções. Mas eu acho que o Conselho Geral não ligou muito a isso, as pessoas tiveram uma atitude eminentemente política, de escolher quem é que eu quero para a direção. É a [DIR-A-ES] ou é a [DIR-A-EPE+EB]? E escolheram a [DIR-A-ES].

ENT_ E por que é que acha que escolheram a [DIR-A-ES]?

DIR_ Por motivos diversificados, olhe, as pessoas do C. Geral, para já as listas para o C. Geral já evidenciaram essa disputa entre a secundária e a básica. O 1º Ciclo e o Pré-Escolar nunca se meteram nesta guerra. Mas as listas para o C. Geral Transitório já mostraram essa divisão, entre, era a secundária contra a básica e vice-versa. E depois as coisas jogaram-se um pouco nesse sentido. E, portanto, cada pessoa usou o seu voto para marcar uma posição, é dizer, quero este e não quero aquele. E eu tive sorte, não sei se tive sorte, pronto.

ENT_ Até ao final do mandato verá, não é? Quais foram as suas grandes preocupações, logo no início, quando tomou posse? As primeiras grandes preocupações, quando tomou posse, há dois anos?

DIR_ Não foi o ano passado.

ENT_ Foi no ano passado, exatamente. Estou a contar dois anos, por causa da CAP, mas não é verdade, no ano passado é que tomou posse.

DIR_ Pois, exato, exatamente. Tenho um ano de diretora e um ano de CAP. As grandes preocupações? Olhe, as grandes preocupações, olhe, foi não mexer muito no que estava, quer dizer, eu tentei não mexer muito, muito, muito, que era para não levantar aí crispação, percebe? Portanto, é evidente que houve coisas que tiveram que ser alteradas, por força das circunstâncias, porquê. Porque depois a legislação, quer dizer, vamos lá ver, eu tinha, enquanto CAP, eu escolhi coordenadores de departamento que eu adorava, adorava aqueles coordenadores de departamento! Mas depois, o crédito reduziu-se de tal ordem que eu tive que pôr alguns coordenadores de departamento, porque é assim, quando eu, quando nós fomos CAP tivemos muito crédito horário, mas depois, quando passei a diretora, tínhamos 10 horas, como vamos ter 10 horas, e portanto, eu tive que mudar alguns, mudei o menos possível, mas mudaram alguns coordenadores de departamento. E, de facto, eu vou-lhe dizer uma coisa, eu acho uma infelicidade este

137 [Decreto-Lei] dizer que eu tenho que nomear três pessoas e dessas três pessoas tem que ser escolhido um coordenador. Porque se eu tenho que entregar um Projeto de Intervenção, se eu vou ser chamada a prestar contas pelo projeto de Intervenção, eu devia poder escolher as pessoas que eu acho que podem dar corpo ao meu Projeto de Intervenção. Portanto, eu devia poder nomear, foi isso que aconteceu no ano de CAP. Pessoas que se identificavam com aquilo que eu penso sobre a escola, que estavam dispostas a apoiar-me e ajudar-me a implementar aquilo que eu tenciono fazer na escola, no campo e, e eu, agora, quer dizer, já não estou tão certa de que isso vá acontecer.

ENT_ Mas a Lei também diz que se deve basear no currículo das pessoas, na formação, na supervisão, na avaliação docente, e por aí fora. E não é suficiente essa, essa “almofada”?

DIR_ Não, sabe porquê? Porque, quem é que é sensível à formação? São os professores mais novos. Esses professores, mais novos, vamos lá ver, eu sou das mais novas e não sou nova, mas quer dizer, os professores, se pensar assim: os professores que têm 14 horas letivas, que são os que têm 8 horas do Estatuto e, portanto, que eu posso pegar à vontade, portanto quando eu nomeio coordenadores, neste momento, o Pré-Escolar e o 1º Ciclo não têm redução ao abrigo do 79º. Portanto, para eles serem coordenadores, eu tenho que gastar crédito da escola nesses dois. Nesses dois eu esgotei quase as tais 10 horas. Ok. Nos outros coordenadores eu tenho que arranjar gente que tenha muitas horas, 6, 8, por aí. São as pessoas que estão há mais tempo na escola, são as que têm menos formação. Há muita gente a fazer mestrado, mas é gente que está no 4º escalão, quer dizer, as pessoas que têm formação, que se interessam, e que começam a fazer e a frequentar são todos novinhos, eu não os posso utilizar [risos]. São todos novinhos, não. Por exemplo, eu tenho 46 anos, tenho 2 horas de redução. Mas há quem tenha 44 anos e já não tem nenhuma, porque houve aí uma altura em que a redução desaparecia.

ENT_ Exato, é verdade!

DIR_ Agora a primeira redução é só aos 50. Portanto, se a primeira redução é só aos 50, está a ver, eu não tenho sorte nenhuma, estou a exagerar, mas esse é um fator que influi.

ENT_ Mas limita as opções!

DIR_ Limita as opções.

ENT_ E, as suas prioridades? Essa altura, quando tomou posse, como é que redefiniu as prioridades, as que tinha anteriormente enquanto Presidente da CAP e depois enquanto diretora para um mandato de 4 anos?

DIR_ Olhe, eu esforço-me, sobretudo, por, eu esforço-me, sobretudo, por cativar ou por tentar fazer a adesão, sobretudo, dos colegas da básica nº2, esforço-me, esforço, porque, eu acho que não mereço, eu implemento uma medida e eles desconfiam e criticam e contestam e não sei quê. Eu acho que não merecia da parte deles essa desconfiança, quer dizer, eu estou aqui há 15 anos nesta escola e as pessoas sabem que eu não sou nenhuma tirana, quer dizer. É um desgaste tão grande, percebe?

ENT_ E que medidas introduziu, para melhorar esse tipo de relacionamento ou outros, ou outros problemas?

DIR_ Eu, este ano, enquanto no primeiro ano de CAP eu ia todas as semanas visitar uma escola primária, eu este ano não consegui fazer isso como diretora, porquê? Os elementos da CAP, mesmo assim, nós éramos três na CAP, mas depois tínhamos vários assessores. Agora não, portanto, eu, a subdiretora e dois adjuntos. Eles são uns moiros de trabalho, trabalham dia, noite, pronto, acho que isso toda a gente sabe que é assim. E, mas quer dizer, com menos assessores o trabalho recaiu em cima daqueles quatro. E, portanto, eu não tive oportunidade de ir como fazia, e lamento isso. Mas tentei aproximar-me, é essencial, da EB 2, tive uma colega que meteu atestado e ela até é do 2º Ciclo, eu fui substituí-la todo o 2º período, estive lá a dar aulas, mas não faz ideia, foi uma trabalhadeira enorme, corrigir testes, ir a reuniões, estas secas todas filhas da mãe que eu digo aos professores para fazer. Tive de as fazer também.

ENT_ Mas não havia possibilidade de contratar alguém?

DIR_ Contratamos uma pessoa, só que havia uma turma de 6º ano que ia ter exame nacional de Matemática, percebe? Eu achei que, tivemos, como sabe, há sempre vários problemas de professores nas escolas, não é, eu tinha tantos problemas a gerir que eu achei que aquele ia ser menos um. Se soubessem que a diretora ia dar aulas aos meninos, eles não iam perder uma única aula, eu fiz isso. Todo o 2º período lá a dar aulas e, então, acho que isso foi muito bom, porque olhe. E então, a minha presença quase diária lá em cima, os professores lá de cima perceberam que eu era uma pessoa, pronto, que não era nenhuma tirana, acho eu. Porque este ano instituí que toda a gente deixava as grelhas de avaliação com o diretor de turma, no final da reunião de avaliação sumativa, percebe? Coisa que se faz em muitas escolas, mas aqui não, “A avaliação é só minha, ninguém pode saber as notas que eu dou”. Então instituí isso, que era todos

os professores deixam e se algum pai quiser saber alguma informação mais detalhada até pode evitar um recurso e é bom que o diretor de turma tenha essa informação. Olhe, era que eu queria inspecionar e fiscalizar tudo e não sei o quê. Conclusão, tudo tem sido muito desgastante, tudo é muito desgastante. As pessoas, isto é exatamente o que diz a literatura, a mudança, a resistência é sempre enorme. Depois as pessoas lá acabam por se sentir confortáveis. E vou dar um exemplo, nós tivemos recursos, imagine, aqui, que é a secundária, não tivemos um único recurso, nem este ano, nem o ano passado. E a escala, como sabe, é de 21 níveis, quer dizer, de 0-20; pois na básica tivemos 3 recursos no ano passado, no 1º Ciclo e outros 3 este ano, 2º e 3º ciclos. A escala só tem 5 níveis, quer dizer, até quase só 4, quase ninguém dá uns, portanto aquilo é o 2, o 3, o 4 e o 5. O discurso que o ano passado foi veiculado como resposta aos recursos e o discurso que este ano foi veiculado é completamente diferente. A alteração que foi introduzida, por porem as notas nos testes e agora por darem as notas aos diretores de turma fez com que crescesse a objetividade na argumentação que é produzida, as pessoas tornaram-se mais incisivas, têm mais argumentos para defender as suas opiniões “A minha avaliação é esta, porque o aluno fez isto, isto e aquilo e, portanto, integra-se no nível tal” e já não é aquele discurso opaco “Que ele é bom, mas às vezes não faz os trabalhos de casa”, não, a coisa adquiriu uma, digo eu, uma objetividade que confere maior segurança. Agora, tudo é feito com muito desgaste; muito, muito, muito desgaste. Mas eu vou às festas todas deles, todas, todas, não falho uma. E convidam-me para qualquer coisa e aí vou eu para cima e lá estou, sim. Não falho uma e estou sempre a elogiar “Ah, muito bem”, porque eles, de facto, trabalham muito bem. Agora eles sentiram-se despojados daquilo que era o timoneiro deles, pronto. E reagem.

ENT_ E como vê a possibilidade de melhoria do funcionamento do agrupamento, se tivesse autonomia para recrutar pessoal docente e não docente?

DIR_ Ah, seria magnífico.

ENT_ Seria magnífico, é isso que está a dizer?

DIR_E é isso, e é isso que me fere, quando tenho aqui ao lado um colégio com uma gestão que é privada, apesar do financiamento ser público. Porque eles escolhem os professores que lá têm, escolhem os funcionários que lá têm, escolhem tudo e, no limite, eles até escolhem os alunos; porque se eles têm 35 alunos e só podem abrir uma turma com 30, eles vão escolher os 30 melhores e mandam para cá os 5 piores alunos. E, portanto, chegamos a uma altura em que já não é o aluno que escolhe a escola, mas sim a escola que escolhe os alunos. E, portanto, acho que tudo era melhor, porque, é como lhe digo, isto também tem a ver, por exemplo, com a escolha dos, dos líderes intermédios, é a mesma coisa, quer dizer. Eu tive aqui professores colocados com ausência da componente letiva que, durante o ano todo, não fizeram outra coisa que espantar alunos daqui para fora. Pessoas, pessoas transtornadas, pessoas com vidas complicadas, eh pá, mas alguém superior devia dizer “Este senhor, esta senhora não pode estar à frente de 5 turmas de alunos, e ela tem que estar numa biblioteca ou a fazer um apoio ao estudo ou outro tipo de trabalho”, porque há pessoas que já não têm capacidade para. Eu acho que nos empregos todos isso acontece, mas no nosso é pior porque a visibilidade externa é acrescida, o nosso trabalho é visto por 100 alunos que têm 200 pais e que têm não sei quantos colegas e vizinhos e amigos e não sei quê. E depois o professor trabalha cem dias sem problemas, mas naquele dia, centésimo primeiro, meteu a pata na poça e toda a gente ficou a saber e tomou aquele exemplo como sendo o habitual.

ENT_ É esse o nosso problema temos um público alargado, cada vez mais crítico.

DIR_ Temos um público alargado, muito crítico, como diz o professor Natércio, dizia-me assim, às vezes, o professor Natércio “Sabe, [DIR-AGR-A], pela escola toda a gente passou, e toda a gente acha que sabe como é que é ensinar, como é que o professor devia ensinar, como é o discurso lá dos seus pais, eles não sabem, não dão a entender que sabem mais sobre ensino do que vocês próprios professores? Pois é, pois é”. É que, de facto, toda a gente manda “bitaites”.

ENT_ E agora perguntaria o seguinte, que ainda não falámos dos documentos estruturantes: qual foi a estratégia global para os fazer, para os concretizar, porque são muitos, não é, o Regulamento Interno, o Projeto Educativo, o Plano Anual de Atividades, o Projeto Curricular?

DIR_O RI foi uma guerra. Foi uma guerra, porque, como sabe, com a lei anterior seguia-se a revisão, uma sequência que era: formado o C. Geral Transitório, havia que fazer a revisão do RI, depois de fazer o RI, instituíam-se os novos órgãos e eram os novos órgãos que escolhiam o diretor. Certo? Pronto. Isto foi uma batalha sempre na disputa do poder. E então o que é que acontece? A elaboração do RI foi adiada, foi sendo adiada e começamos a aperceber-nos de que não iria haver novos órgãos a tempo de eleger o diretor, percebe? Portanto, era aquele Conselho Geral Transitório de maioria lá de cima que ia, maioria dos professores lá de cima, que iria escolher o diretor. E percebeu-se, percebeu-se. Mas também é a minha opinião, pode não ser. Mas eu comecei a perceber que havia ali uma estratégia deliberada de fazer

atrasar o processo, para que fosse aquele C. Geral a eleger o diretor. Só que a coisa saiu o tiro pela culatra, percebe? Porque apesar da maioria dos professores serem da escola de cima, o que se veio a verificar é que entre as entidades cooptadas, a autarquia, até mesmo pais, houve uma, esses que não estavam assim, portanto, como é que eu hei de dizer, pré-aderentes a nenhuma causa, esses optaram pela diretora de baixo. Só por isso é que eu cá estou. Só por isso é que eu cá estou. O RI foi novo, depois foi feito muito, o que é que a gente fez, pegou no RI do antigo agrupamento e introduziu, pôs-lhe por cima as alterações que achamos necessárias em função do que é incorporar uma escola secundária. Mas foi um tormento, horas, fins-de-semana.

ENT_ Nós falamos no RI, e do PE, como é que foi?

DIR_ O RI foi essa coisa diabólica e depois ainda não está, quer dizer, agora que tínhamos revisto o RI, estava tudo bem, houve esta alteração também do 137, lá tornamos, aproveitamos para alterar os departamentos, e não sei quê, está outra vez o RI empancado ali, sempre que há alguma alteração legal, lá vai tudo água abaixo; quer dizer, isso não deve ser só aqui, deve ser um pouco por todo o lado.

O PE, o PE, como é que fiz? Eu, de facto, tentei que tivesse uma colaboração abrangente. O que é que eu fiz? Eu reuni com os coordenadores de departamento. Eu tenho esse hábito, isto é, ou aliás, fui adquirindo esse hábito, que é assim, antes de qualquer C. Pedagógico, eu reúno com os coordenadores de departamento para preparar os assuntos que lá vão ser e a maneira como vão ser abordados os assunto, porque me interessa levar alguma sintonia prévia, porque ir para lá esgrimir argumentos, cada um para o seu lado, não vale a pena. E, portanto, eu falo-lhes lá, *a priori*, o que é que eu acho sobre o assunto, eles dão-me a sua opinião e, quando as coisas vão para o C. Pedagógico, já há um estudo prévio, há alguma sintonia de opiniões. E, então, também os consultei, para o PE, e eles o que me disseram foi assim “[DIR-A], o PE deve espelhar o teu Projeto de Intervenção. Isto é, tu não o podes deixar de parte”, foram eles e achei muito camarada da parte deles, “Vamos ver o teu PE, o que é que tu queres?” Eu disse “Olhem, primeiro, antes de mais eu quero que os alunos tenham muito boas notas”. Então elencamos 4 objetivos, porquê? Porque eu, na antiga escola, tinha um PE que tinha para aí 10 páginas, que foi aquilo que eu aprendi com o professor João Barroso. O professor João Barroso dizia-me assim “Ó [DIR-A], não interessa um documento com centenas de páginas, se ninguém vai lembrar dele e se ninguém foi para aula a dizer assim, a pensar assim, ‘eu vou concretizar o PE, fazendo isto e aquilo e aqueloutro’”. E, portanto, eu aprendi a fazer um PE muito pequenino. Então elenquei 4 objetivos, e para cada um desses objetivos que eu tinha para a escola elenquei, como faz a Inspeção, os pontos fortes, as debilidades (não lhes chamei fracos, para não melindrar ninguém), as debilidades e as nossas estratégias de melhoria. Isso foi para os departamentos, cada departamento, para aquelas escolhas, portanto, eu fiz um diagnóstico prévio, percebe? 4 objetivos, portanto, eu estabeleci a estrutura, 4 objetivos, alguns pontos fortes e debilidades e algumas estratégias de melhoria. E depois nos departamentos aquilo foi completado, mandei para a Associação de Pais, onde havia Associação de Pais, e para os representantes e diretores de turma, para as pessoas darem a opinião, fiz reunião com os delegados de turma, aqui, na escola de cima, por acaso não fui ao 1º Ciclo nem ao Pré-Escolar, mas no 2º Ciclo, 3º Ciclo e secundário, fiz reuniões, apresentei a estrutura: “A estrutura é esta, vocês estão a ver, agora, eu quero que vocês me digam o que eu esqueci de pôr nos pontos fortes, o que eu é que eu esqueci de pôr nas debilidades, o que é que está aqui que vocês achem que não devesse estar, que não corresponda à verdade, e como é que vocês acham que a gente podia melhorar isto”, pronto, fizemos assim. Mande também para a autarquia, tudo, o documento em “word”, portanto, a tal estrutura e pedia a todos o mesmo: “Por favor, ponha, acrescente, corrija ou elimine aquilo que acha que não se adequa, pronto”. E depois dessa salgalhada toda, depois, é evidente que as pessoas, a criatividade também se esgota, não é? Digo eu. Depois juntei aquela informação toda, havia coisas parecidas, ou até, acrescentando uma palavra já se dava acolhimento a mais do que uma ideia, por aí fora, e foi assim que a coisa foi feita. De facto, teve uma ampla colaboração. Mas o trabalho, já percebi que, numa estrutura grande, o trabalho tem que ser sempre, levar um empurrão de início, que é para não se perder tempo, portanto a coisa vai estruturada.

ENT_ E para o Plano Anual de Atividades, os procedimentos são semelhantes no lançamento do plano?

DIR_ O PE ficou pronto não há muito tempo, portanto, o PAA não foi, foi assim uma manta de retalhos, porquê? Porque não havia PE, o que é que eu costumo fazer? Se o PE tem 4 objetivos, a estrutura do PAA é um pouco semelhante. Portanto, para aqueles objetivos, quais são atividades que nos propomos fazer? Como não havia, foi assim uma manta de retalhos. Dei uma grelha a cada pessoa, mandem lá as atividades que querem, e pronto a gente lá fez isso. Portanto, o PAA este ano foi mentira. Para o ano, já vai funcionar um bocadinho melhor, e ter alterações significativas, porque há uma questão que é de recursos financeiros que, normalmente, é desprezada e não pode ser.

ENT_ Por causa da central de compras públicas, tem que haver coordenação e previsão dos gastos?

DIR_ De tudo, quer dizer, quando a estrutura é grande, vem um e pede isto, não é? E toda a gente pede e acha que pode pedir, porque até está a pedir pouco. Mas eles não sabem dos outros 100 que vieram pedir antes deles.

ENT_ E a requisição tem que ser atempada?

DIR_ Exatamente, pois, e pôr a malta toda assim, a pensar da mesma forma, não é fácil, obrigar a fazer relação de necessidades, não é? “Olhe, [DIR-A], precisa de um quadro para não sei quê!” Lá vai, portanto, quanto maior é a estrutura, maior é a necessidade de, pronto, burocratizar alguns procedimentos para que a coisa não descambe.

ENT_ E a estratégia global para o Projeto Curricular foi semelhante também?

DIR_ O Projeto Curricular não, esse é um documento a que eu não dou nada importância. Sabe porquê? Olhe, nunca, aqui na secundária o Projeto Curricular de Escola morto, não, foi uma entidade que se fez, olhe, fez-se já há muitos anos, fez-se quê, foi para aí em 2001, quando veio a reforma, a reorganização curricular, digo eu, bem não sei. Uma carrada de páginas que nunca ninguém leu e, portanto, nunca atribuímos importância. Vou ressuscitá-lo, vou ressuscitá-lo, porquê? Porque nós temos outros documentos de que gostamos muito e de que nos orgulhamos muito e que nós e que, no fundo, penso eu que podem ser, componentes do Projeto Curricular de Escola. Por exemplo, tudo o que nós, como eu lhe digo, avaliação é uma área que me é muito cara. Temos uma brochura de que eu sou muito orgulhosa, que é “Critérios de Avaliação”, está tudo lá escrito, desde transição de ano, transição de ciclo, como é que a gente pensa a avaliação, o que faz, os testes têm que ser entregues duas semanas depois de serem feitos, senão o professor é fuzilado, está a perceber? E temos isso assim, foi uma coisa que eu copiei de um colégio, a gente também tem que ver, não é, se os colégios são tão bons, a gente vai lá ver como é que eles fazem para fazer também. E foi uma coisa que eu copiei de um colégio, foi essa brochura sobre critérios de avaliação e que existe com esse nome, mas que eu penso que ela podia e devia integrar uma coisa chamada Projeto Curricular da Escola, porque a avaliação é uma das maneiras como eu concretizo também o currículo. E, portanto, e há, assim, uma série de coisitas dispersas que eu acho que vão desembocar no Projeto Curricular. Só que era tanta coisa, que eu fui por partes. E lá chegar e, neste momento, era mentira se lhe disséssemos que temos um grande projeto curricular, não temos, nem sequer temos. Temos é os de turma.

ENT_ Já me falou da criação dos documentos estruturantes durante o ano que passou, e também já falou de visões alternativas e em conflito na comunidade. Ao longo desta conversa, referiu algumas. Deixou de fora alguma, para além daquelas que já referiu, há mais alguma a referir, por exemplo, relativamente aos pais, ao meio e o facto de se ter constituído o mega-agrupamento, não é, pensa que teve implicações, quando havia dantes outros agrupamentos mais pequenos e agora só há um?

DIR_ Como lhe disse, a distância torna-se maior. Mas eu acho que tem havido a comunicação necessária. Também eu lhe digo que eu, o lugar de coordenador de estabelecimento é muito importante. E eu acho que tenho coordenadoras de estabelecimento fabulosas. Têm uma sensibilidade para detetar problemas e para me virem dizer “Ó [DIR-A], é melhor ter cuidado com aquele pai, porque ele vai chatear por causa disto e aquilo” e, de facto, eu tenho uma rede de cúmplices espalhada que me têm ajudado a prevenir incidentes, sobretudo, com os pais. Como lhe digo, eu tive dois professores extremamente problemáticos durante este ano. Uma delas completamente perturbada e a coisa só não descambou porque eu antecipei-me sempre às reuniões de pais, isto é, eu sabia que aquela senhora estava de atestado, eu substituí-a, mas quando ela ia regressar eu reunia previamente com os representantes de pais e dizia “Olhem, vem lá esta senhora, ela esteve doente, os vossos filhos, provavelmente, quando chegarem a casa, vão-lhes contar que ela fala muito alto, e que assim e que assado, estejam à vontade para vir ter comigo e para me dizerem o que acharem que é menos normal numa sala de aula, porque se nós tivermos que a ajudar é importante que eu tenha dados concretos. E isso resultou sempre muito bem com os pais. Por acaso este ano a coisa correu bem. A senhora foi para outra escola. Ela precisava, claramente, de tratamento e não tinha essa noção de que precisava. Pronto, e há pessoas assim, em todo o lado.

ENT_ Então, como é gostaria que fosse o agrupamento no final do seu mandato?

DIR_ Olhe, sobretudo, é assim, sabe qual vai ser o meu lema para este ano? O meu lema é assim: “reforçar o sentido daquilo que fazemos”. E eu acho que, no final do mandato o que eu queria era ter aqui 200 professores que refletem bem sobre aquilo que fazem e atribuem um sentido claro àquilo que fazem.

Porque nós, professores, temos cada vez mais tarefas que, depois, despachamos assuntos, e, às vezes, não pensamos muito. Por exemplo, eu tenho conselhos de turma que me propuseram 5 apoios para um menino da Educação Especial, fora o que ele tem da Educação Especial e eu penso assim, esta gente, eles nem pararam para pensar, o rapaz tem negativa a isto, isto e aquilo, e toca de chutar o apoio, e eu sei como é que as propostas são feitas, no básico, então, reuniões são a correr, e as pessoas têm uma agenda de trabalhos enorme, e têm que ver planos de recuperação e de acompanhamento, e fica por refletir Não é assim no agrupamento todo, mas, às vezes, acontecem estas situações. Eu tive este ano 4 meninos a fazer provas de 9º ano, exames nacionais de 9º ano, e as professoras deram a mesma matriz para as provas todas, um tinha deficiência neuromuscular esquelética e outro era de tipologia mental intelectual e outro era de tipologia mental linguagem. Eu disse “Como é possível a matriz ser igual, então eles têm PEIs [Programas Educativos Individuais] diferentes, como é que com PEIs diferentes sai uma matriz igual?” E mais, estavam-se a preparar para fazer a mesma prova, mas como houve aquela guerra, percebe? E a coordenadora de departamento não interveio, nenhuma delas, percebe? Quando eu vi que no das neuromuscular esquelética tinha lá Matemática, que eu sou de Matemática, que ele tinha que trazer régua, esquadro e transferidor. E depois, nas perguntas, estava lá que podia ser perguntas de construção geométrica, eu tive uma coisa ruim. Porque aquela era a matriz para todos, percebe? E eu tenho professores ótimos e os de Matemática, coitadinhos, são daqueles que a gente massacra sempre, com relatórios, e com não sei quê, e pergunta o que é que eles fizeram no PAM [Plano Anual da Matemática], e reúnem todas as semanas, portanto, eles são professores, só que nós temos tanta coisa para fazer que, às vezes, despachamos assuntos. E quando eu chamei aqui, falei com a coordenadora de departamento, a coordenadora de departamento não sabia disso “Mas tem que passar por ti, antes de chegar a mim antes de chegar a mim, tem que passar por ti”. “Ó [DIR-A], eu confio no profissionalismo das minhas colegas, está a perceber aquele discurso de agora há bocado que eu lhe disse, somos todos colegas, confia no profissionalismo, pronto. Depois chamei aqui a representante de grupo, minha colega de curso e disse “Ó P----, então vocês põem no miúdo, a matriz não tem que ser nalguma coisa tem que se refletir a especificidade, a deficiência do miúdo. Portanto, o meu lema para este ano é “reforçar o sentido daquilo que fazemos”, para as pessoas pensarem. Eu ficaria muito contente se, no fim deste mandato, os professores, não era que fizessem, mas era que fizessem, que pensassem mais naquilo que fazem, que refletissem, aquela questão dos professores reflexivos.

ENT_ E num horizonte mais alargado de 10 anos, como é que gostaria que fosse o agrupamento?

DIR_ Daqui a 10 anos, já vamos ter uma orquestra conhecida nacionalmente [risos], eu tenho aí professores que são fabulosos. Olhe aos nossos cursos profissionais vão ser, já estão a ser reconhecidos aqui na comunidade. A Câmara convida os nossos alunos do Técnico de Turismo quando faz um evento, e eles participam, e essas coisas são boas. A Santa Casa da Misericórdia farta-se de elogiar os meninos do profissional de Técnico de Apoio Psicossocial; só os de Análises Laboratoriais é que não têm grande saída, também a natureza do curso, se calhar, não temos aqui nenhum laboratório de análises, mas eu acho que sim, é uma escola arredores, está muito limitada pela proximidade a Coimbra, mas eu acho que nós vamos cumprir para os alunos, eu tenho confiança.

ENT_ Então tem um sonho para a escola?

DIR_ Tenho, sim. Olhe, eu acho que, naqueles que vão fazer prosseguimento de estudos, eu acho que nós vamos, não vamos nunca rivalizar com o D. Maria, não vamos, mas vamos ter qualidade para o prosseguimento de estudos, vamos ficar, eu acho que sim. Porque os professores são, de facto, professores que, de uma maneira geral, trabalham muito bem. E nos profissionais eu acho que vamos criar credibilidade externa e, pronto. E este ano também estou esperançada que, através do Desporto Escolar, a gente consiga afirmar-se no plano da atividade desportiva, enfim.

ENT_ Está a referir as áreas em que há potencial para dar valor à comunidade, e a própria imagem do agrupamento, que são a música, o desporto escolar.

DIR_ O desporto escolar ainda não tem sido. Mas eu penso que sim. E como lhe digo, nós também temos aqui da parte da Câmara temos apoio. Toda a gente tem pouco dinheiro, mas a gente, pronto a situação atual é essa e a gente vai conseguir. Agora, o que eu tenho que mudar em mim, é trabalhar um bocadinho mais para o exterior, porque eu não trabalho muito para o exterior, eu trabalho mais para a sala de aula, e tenho que começar.

ENT_ E como pensa fazer esse investimento para melhorar o potencial do agrupamento, trabalhando para o exterior?

DIR_ Pois, não sei, essas coisas embaraçam-me tanto, não tenho que começar, de facto, os nossos dias fundamentais, o tal Dia do Patrono, aqui, e o Dia da Escola Aberta ter, eu acho que já temos, a comunidade bem representada no C. Geral, mas estreitar as parcerias e, portanto, continuar a fazer esse trabalho.

ENT_ Nos tempos difíceis que atravessamos, é inevitável fazer estas perguntas, no final: como vê as certezas e as incertezas no funcionamento e organização do agrupamento, neste espaço de tempo que o seu mandato abrange?

DIR_ Olhe, eu tenho muito receio, não é, é pelo nosso ministro, percebe? Que é uma pessoa que eu comecei por prezar, comecei não, que prezava muito, porque me parecia muito apostada no rigor, na exigência, ele também é de Matemática, eu sou de Matemática, achava, enfim, uma pessoa que quer para os alunos padrões de exigência e de rigor consentâneos com a escolaridade que eles frequentam. Mas agora tenho muito, muito, muito medo que ele transforme a escola pública numa escola, como é que eu hei de dizer, como é que eu hei de pôr isto, tenho medo que ele transforme a escola pública numa escola de remedeio ele, isto é, eu penso que ele tem uma visão um bocadinho estreita do que é um serviço público de educação, acho que ele está muito apontado para os alunos que vão prosseguir estudos, muita Língua Portuguesa, muita Matemática, e há muitos alunos que nunca vão saber muito dessas coisas, mas que podem ser profissionais, bons cidadãos, e que têm direito a ter na escola um meio para se tornarem bons cidadãos e bons profissionais. E tenho medo que a escola pública fique uma escola de franjas, percebe? O desenvolvimento ou o prosseguimento de estudos que fique, sobretudo, para os colégios, porquê Porque eu acho que não é ainda muito claro, se ele, de facto, quer apostar na escola pública, no seu sentido lato, para prestar um serviço público, ou se quer introduzir ali uma variante liberal e apostar nos colégios ou na concorrência ou na competitividade. Porque se ele quiser apostar nisso, dado que temos condições muito diferentes das escolas provadas ou com contrato de associação, vamos ficar sempre muito para trás, percebe? E, portanto, e já começou a haver essa liberalização. Agora os pais têm que escolher a escola de acordo com aquilo que querem, com o PE, ou seja, já não há uma vinculação nítida à zona de residência, portanto, se abrimos esse leque, uma vez que eles podem escolher professores e escolher funcionários, e podem-se livrar de todas as pessoas que achem que não estão a cumprir as suas funções nas melhores condições, aí vamos ficar só para, olhe, que eu tenho muito medo de ficarmos com os CEF, eu gosto dos CEF e gosto dos profissionais, mas acho que a escola pública, sendo serviço público, tem que estar aberta para todos, e tem que esmerar-se em cada uma dessas ofertas. E tenho que a gente fique só com as franjas.

ENT_ E como pensa gerir o agrupamento, tendo em conta esses receios, essa incertezas?

DIR_ Olhe, vou fazer grandes comemorações no Dia do Diploma e na entrega de diplomas, para mostrar aos pais que a escola [ES-A] consegue bons resultados nos exames e que os nossos alunos são bem aceites nas empresas onde vão estagiar. Tenho que fazer com que os pais acreditem, porque a verdade é essa, a classe docente agora movimenta-se pouco e, portanto, há muito bons professores nas escolas periféricas, muito bons professores. Dantes a trajetória era sempre de ir parar à cidade, não era? Agora a movimentação é reduzida. E as escolas periféricas têm, quer dizer, precisamente por essa necessidade de fixar a população, às vezes, até desenvolvem dinâmicas e têm projetos, como o nosso projeto com a turma+, que é um projeto nacional, que não têm as escolas da cidade. Por exemplo, nós temos uma televisão do nosso agrupamento, eu tenho a certeza que o D. Maria não tem: faz para aí 3 ou 4 emissões por ano, mas faz! E, portanto, há coisa, às vezes, as escolas, como lhe digo, também agora há bocadinho, como dizia em relação às escolas de 1º Ciclo, também se põe em relação aos agrupamentos, quer dizer, às vezes, não ser muito grande é bom, porque a gente consegue conhecer melhor aquilo que tem, e como tem necessidade de captar população, vai desenvolvendo estratégias de conquista, de adesões de alunos, de pais, e assim. Uma escola muito grande não considera essa necessidade, digo eu.

ENT_ E, para terminar, o seu dia-a-dia é um dia-a-dia planeado e executado conforme planeado?

DIR_ Planeado é. Só que o plano nunca é cumprido, nunca, às vezes, nem sequer é iniciado. Como lhe digo, há um livro muito interessante, um livro francês, *Sociologie des Chefs d'Établissement*, e eu li aquele livro e pensei assim: “Eu sou assim”. Está bem, eu, se calhar, não sou uma pessoa muito organizada. Mas eu penso assim “Escrevo num papelinho, num bloco o que é que vou fazer”. E depois gosto muito, ao longo do dia, ir riscando,

ENT_ Como uma lista de compras?

DIR_ Exatamente isso! Mas depois chego aqui e é preciso gerir imprevistos: “Ó Srª Drª, olhe que termina hoje o prazo para não sei quê, não sei quê, não sei quê”. Eu lá vou. “Ó Srª Drª, um miúdo ali aleijou-se, e

agora o pai não atende, como é que agente vai fazer?” Lá vou eu ao miúdo que se aleijou. Eu faço uma gestão, sobretudo, dos imprevistos.

ENT_ E depois, no fim de tudo, no final do semestre, no final do ano, como é faz o seu balanço, concretiza a estratégia global, chega lá?

DIR_ Neste momento, estou em pecado mortal, porque eu já há tanto tempo que não leio o meu Projeto de Intervenção, tenho-o na pasta, mas a proximidade não me conferiu tempo para o ler. E já não me lembro, porque muitas coisas que propus, algumas com sugestões de colaboradores próximos, de que eu já me esqueci. Tenho que visitar, que é para me lembrar, porque eu tenho a ideia global, mas, às vezes, assim aqueles detalhes já perdi um bocadinho a ligação. Eu acho que com toda a gente é um bocado assim. E também já percebi que, de uma maneira geral, na maior parte dos países as coisas também são assim, eu vejo, eu leio, as pessoas têm dificuldade me gerir o tempo, porque as situações não são padronizadas, não são como numa empresa, não têm uma linha de montagem, não sabe que, não é, as coisas estão sempre a acontecer e, tratando-se de pessoas, há sempre.

ENT_ E uma empresa também terá os seus imprevistos!

DIR_ Também terá os seus imprevistos, não é, mas penso eu, não sei, se calhar, um plano é mais facilmente cumprível [numa empresa].

ENT_ Muito obrigada, foi uma excelente entrevista.

Anexo 3: Entrevista DIR-B

Entrevista realizada no dia 28 de setembro de 2012 – DIR-B

ENT_ De facto, esta entrevista, ou este guião de entrevista, foi pensado em cinco partes, a primeira tem que ver com a conversa preambular que já tivemos, a segunda parte tem que ver com “Processo de Agregação”, a constituição do mega-agrupamento, a terceira parte com a “Organização e Gestão Escolares”, a quarta, “Atitudes e Representações sobre a Mudança” e a quinta, “Estratégia e Visão de Futuro”. Parece um bocadito longa, mas, da experiência que eu tenho, isto é como as cerejas e todos os assuntos se cruzam. E, então, há aqui questões que vão ser referidas antes e depois, não necessariamente pela ordem em que estão no guião. A primeira diz respeito à avaliação do processo de fusão de agrupamentos, porque houve procedimentos burocrático-legais que ocorreram numa determinada altura, numa determinada forma, envolvendo determinadas pessoas.

Então, como avalia esse processo? O momento em que foi feita a agregação, o que foi sujeito a agregação, por que se fez a agregação e como se fez a agregação?

DIR_ Pronto, o processo de agregação surge da Resolução de Conselho de Ministros, em termos legislativos, não é, há uma resolução que surge, acho que foi em junho, ou já não sei. E a Direção Regional envia uma coisa ali a 20 de junho, portanto foi ali, envia uma carta a dizer “acaba-se os agrupamentos”. Inicia-se o agrupamento e marca-se uma reunião na Direção Regional. E, portanto, é um processo trabalhado, não é de quem conhece a educação e de quem conhece as coisas; as coisas têm que se ir fazendo e tem que haver um processo. E, portanto, aqui não houve processo, aqui há uma rotura com o passado. Há uma resolução, há uma rotura e há um início em que as três pessoas são chamadas à Direção Regional para ver quem é que tomava o presidente da CAP e quem é que era mais legítimo. Em [CONC-B] há uma questão muito particular, é que são as três direções, a que estava há mais tempo e com mais experiência era a da secundária, embora isso também se, prontos, e, portanto, nas outras, as outras direções estavam há um ano, estavam a iniciar o seu PE. Ali a secundária era o 2º ano também do PE do antigo diretor, que era o [diretor da secundária] que agora é adjunto da direção e, portanto, essas, essas coisas foram ali em junho, completamente... Ainda o ano não tinha acabado, há uma notícia destas, mas já decidida, portanto era uma coisa que já estava decidida. Fosse a Câmara fazer alguma coisa, fossem os professores, fossem o que fossem, aquilo foi dado como decidido

Entretanto, o presidente, ou o diretor, na altura ainda fez uma reunião de, de professores, a perguntar aos professores se queriam que ele fosse, que os representasse nessa CAP ou que, como ele era contra completamente esta fusão, se queriam que saísse. Na altura, em reunião geral, decidimos que não, que preferíamos ver a ele, ver a ele do que uma pessoa estranha, de fora, nomeada, não sei quê, e, portanto, foi decidido aí em plena, em plenário que era ele. A partir daí, ele encabeça as reuniões da Direção Regional, etc., etc. e as três pessoas que estavam foram à reunião. Na reunião há uma pessoa também que estava, a diretora de [AGR-B₂-EPE+EB], estava grávida na altura, o que acontece, pronto, e que não tinha as condições para uma tarefa que era árdua, não é, porque é uma novidade em que, e o mais árduo nisto é a parte emotiva, não é a parte de, de, porque isto é um processo burocrático que aconteceu, não é; a junção, tal, tal, o processo burocrático, há a rotura com o passado, há uma nova fase, mas não é uma fase que se vê pedagógica nem construída. É uma casa que surge de uma legislação, e quando as coisas surgem do telhado, não é, tudo o resto que se faça não tem, não há a mínima estratégia. É para fazer, acabou, não é, do ponto de vista pragmático foi o que se fez. E, desse ponto de vista, a pessoa que estava em melhores condições para ser a Presidente da CAP ou era da secundária ou era da básica. Eu essa parte não estive, não tive, portanto, não assisti, porque eu era subdiretora da secundária, mas, pronto, em conversas, porque nós temos uma relação muito leal e muito frontal nestas coisas e o que pareceu na altura é que, de facto, presidente, o diretor da escola básica preferia que fosse o Fernando, o presidente pronto, o diretor da secundária, o que tinha mais experiência, segundo ele, e portanto era a ele que queria ver a encabeçar a lista. E, portanto, a partir daí, fez-se a, fez-se, iniciou-se, iniciou-se o processo de mega-agrupamento, pronto.

Em termos de dificuldades, ou de, portanto...

ENT_ Do processo em si?

DIR_ Do processo em si, pronto, isto mexe com as pessoas e mexeu muito com as pessoas, e as primeiras pessoas, digamos, a ter essa consciência foram o do pessoal administrativo. A primeira pessoa a quem é

comunicada e são eles os primeiros a ter, a confrontar-se com a realidade, que é “Eu vou perder o meu emprego”, portanto, é uma questão também de vínculo à entidade, “Agora já não aquele que eu vou lidar”, já é uma entidade que era uma CAP. A primeira, a primeira instabilidade que surge, de facto, que isto é sempre um processo instável e vai continuar a ser; porque quando não nasce das pessoas e quando as pessoas não querem, isto é sempre instável, penso eu. Embora consiga dar e as lideranças consigam depois se impor de alguma maneira, isto quando não é, digamos, naturalizado ou criado da fonte e da terra e das lideranças que estão.

ENT_ E o Conselho Geral como é que se, como é que se pronunciou na altura, como é que se manifestou?

DIR_ O Conselho Geral também fizeram uma moção do C. Geral. A autarquia também fez uma providência cautelar. Tudo. Tudo. Tudo, mas nada resultou ali, nada resultou, até porque foi sempre, sempre, muito tarde também, porque não houve tempo. Enquanto agora as coisas são anunciadas, parece, na altura nada foi anunciado. Aquilo foi como, foi ali, eu até estava de férias nessa altura. Saiu um documento da Direção Regional a dizer “A partir deste dia, com a resolução de tal, inicia-se o megagrupo a 1 de agosto”.

ENT_ Então ninguém teve capacidade de decisão?

DIR_ Não houve, nem sequer preparação, portanto isto nada se preparou. Portanto, na semana seguinte faz-se uma reunião geral e, portanto, não havia nada, nada, não há um processo nenhum para contrariar. Ainda mais quando a Diretora Regional diz que é um processo que estava, não valia a pena fazer nada. Não valia a pena, estava decidido, estava decidido, e, portanto, ali não valia, não valia a pena fazer nada, nada de providência cautelar, não é, não resultou, o Conselho Geral não resultou.

ENT_ Mas tentaram uma providência cautelar?

DIR_ Tentaram. A autarquia tentou.

ENT_ A autarquia?

DIR_ A autarquia tentou, mas nada surtiu efeito, as coisas eram para acontecer, eram para acontecer. Ali também, quer dizer, as coisas não eram fortes ao ponto, se calhar a escola ali, não é, não há um valor que se dê, ou se calhar as pessoas, ou se calhar em termos de lideranças no C. Geral, se calhar não há uma valorização ou um assento no C. Geral com esta percepção de que o Conselho Geral é o órgão máximo das coisas. E quando falta isso, também elas não se impõem muito.

ENT_ E o Pedagógico?

DIR_ O Pedagógico também fez uma moção, mas pronto, o Pedagógico também agora tem poucos poderes, não é, em termos destas decisões. Tudo foi feito mas nada resultou, tudo foi feito, legal, todas as moções, tudo o que se podia impor, tudo o que se podia fazer, mas nada resultou ali. Portanto, era para fazer, era para fazer.

ENT_ Pois, e houve dificuldades ao nível da gestão, da gestão das pessoas, da organização?

DIR_ A primeira fase, a organização, pronto, é assim. Por acaso, em termos de dificuldades, dificuldades, as dificuldades, a primeira com que nos debatemos logo foi a questão do espaço, não é. Mas as pessoas em si, o pessoal administrativo também são pessoas que aceitam as coisas, não, o pessoal assistente operacional aceita, não, nunca houve reivindicação nenhuma de pessoas nenhuma, nunca tivemos isso. Nunca tivemos oposição à CAP. Claro que se sente, é latente, mas frontal, dizer assim “Não, não vou para lá”, não sei quê, não tivemos nada disso. Recusas não tivemos, não. Portanto, foram pessoas que aceitaram que, quando lhes disseram “você, você tal e tal, vão para [ES-B], a partir deste momento vão para a sede”. Foram quase todos os assistentes administrativos, eles foram. Tal o ridículo da situação de não estar preparado é que eles não tinham secretárias para eles; portanto, nós tínhamos uma secretaria, que, ainda hoje, estão lá 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 12 secretárias e, na altura, tínhamos as 12 secretárias mas não tínhamos as pessoas. Portanto aquilo foi ajustar, uns para ali, outros para acolá. E andámos assim a arranjar computadores, espaços, portanto, as coisas foram completamente mal feitas, porque não estavam preparadas, não estávamos preparados para ser, para ser a sede do agrupamento e, portanto, não estando preparadas, pronto, há todo um caminho um caminho, mais uma vez, a percorrer que não foi percorrido. E, portanto, a primeira coisa foi as pessoas chegarem lá, colocaram-se no seu trabalho, mas foram redistribuídas em termos de funções, etc., etc. Mas, basicamente, naquele primeiro ano, as pessoas ficaram nalgumas funções que traziam, outras havia excedentes, na secretaria de pessoal não docente, e

que foi para outras tarefas, para o Centro de Formação, para o CNO, para outras questões que saíram mesmo da área em que tinham trabalhado. Os outros foram, ficaram na mesma área, portanto, mas não houve resistência dos assistentes e dos operacionais não houve. Dos professores não há uma resistência frontal, há uma resistência natural, não é, é natural, a resistência à mudança é natural e portanto...

ENT_ Mais aos processos de que às pessoas?

DIR_ Sim, do que às pessoas, sim, sim, sim. Depois, pronto, em termos de processos, do que aconteceu, sim, não tivemos nada, de resistência das pessoas, não, não aconteceu.

ENT_ E quanto à organização e gestão do agrupamento, o novo agrupamento, depois da agregação, na fase após a constituição do novo agrupamento, houve vantagens, houve desvantagens, houve mais vantagens do que desvantagens, como é que foi, do início do vosso trabalho enquanto CAP?

DIR_ É assim, pronto, eu não pertenci à CAP, fui sempre assessora, bastante próxima, pronto, porque ali a CAP não é um grupo, não é uma equipa, como as direções são. Não é. É 1+1+1 e cada um tinha o seu pelouro e acabou. Acabou. Portanto, a CAP funcionou assim.

ENT_ Então, e agora?

DIR_ Agora é diferente, agora há uma direção e, portanto, há um rumo uma estratégia e há uma equipa. E isso faz toda a diferença. Naquele ano, só se fez assim. Cada pessoa na sua escola fez o que fazia, mantinha o PE que tinha, mantinha o RI que tinha. Fazia o horário para eles, para os professores e, portanto, prestavam contas a cada pessoa que estava, porque ninguém mudou de escola na CAP. Nós não fomos para a sede, ou seja, os outros diretores não foram para [ES-B], cada um ficou na sua escola, confortavelmente. E, portanto, não se sentiu, as reuniões. A única coisa que fizemos nesse ano, que aconteceu foi as reuniões na sede. Os conselhos de turma na sede. E isso foi o primeiro sintoma, porque as pessoas já tinham que ir para a sede reunir com os departamentos e os coordenadores de departamento, em termos de estrutura intermédia, porque em estrutura física, máxima, de diretor não. Não havia, porque as pessoas sabiam que havia um presidente da CAP, sabiam que era com ele que respondiam etc., mas tinham sempre as pessoas ali da escola, era com elas que dialogavam e, portanto, isso continuou. Portanto, as pessoas continuavam no mesmo sítio. Não houve essa diferença. Só a única coisa que foi, de facto, foi as reuniões na sede. E aí já as pessoas já começaram a ter consciência que era para a sede. E esse desconforto, agora é na sede, agora tenho que reunir na sede, etc., etc.

ENT_ A deslocação, os dossiês...

DIR_ A deslocação, entre Pré-Escolar e 1º Ciclo, eles também, também era uma situação aqui muito interessante, aqui no agrupamento, porque eles estavam connosco, o 1º Ciclo, e também já nos conheciam em termos de sede do agrupamento, porque o 1º Ciclo estava em contentores. A escola maior do 1º Ciclo estava há 2 anos em contentores na escola secundária, no espaço, e portanto também já havia algum convívio no 1º Ciclo. Do Pré-Escolar é que não havia de todo o convívio, de todo, porque nós não tínhamos noção nenhuma do Pré-Escolar, ali a sede, não é. Mas de facto as coisas foram interiorizadas, porquê? Porque eles já vinham de um agrupamento. Nós, a secundária é que não sabíamos o que era isso, nem os professores, nem nada. Mas todos os outros já sabiam, já viviam realidades de agrupamento vertical, já faziam até ao 9º ano e, portanto, nós é que nos habituamos, digamos, a receber os educadores e os docentes do 1º Ciclo. Que isso para nós é que era uma realidade completamente nova. Então as AEC para nós foi a única coisa que nos deu problemas no primeiro ano da CAP. Mas isso tem uma questão de estratégia de terra, porque havia uma organização que organizava as AEC em que os pais não concordavam, e houve ali um houve um boicote ao arranque de aulas. E isso foi a maior dificuldade, que nós tivemos com as AEC, por incrível que pareça, porque são atividades extracurriculares. Não fazem parte do conteúdo, as pessoas ali valorizavam mais do que essa questão [os conteúdos]. Os professores estarem ou não, num sítio ou noutra, isso para a comunidade não interessa. Isso não interessou a ninguém. A partir do momento fez ali uma força para a autarquia, não funcionou, Ok. Então agora a escola que se organize, não havendo problema nenhum. Nem os pais em nenhum momento foram solidários com alguma coisa. A Associação de Pais também, não, porque eles próprios não eram organizados em termos de regime de associação. Eram três, não é, nem se conheciam. A Associação de Pais ainda hoje é [AGR-B₂-EPE+EB], [ES-B], [AGR-B₁-EPE+EB]. Ainda hoje há os pais de [AGR-B₂-EPE+EB] e os pais de [ES-B] ou os pais da básica e da secundária. Isso são coisas que demoram tempo, não é. Portanto, enquanto não houver essas equipas com estratégias delineadas, as coisas acontecem e vão acontecendo.

ENT_ Mas há vantagens neste novo modelo?

DIR_ É assim, do ponto de vista dos alunos ninguém nota, não é. Os alunos continuam a andar na escola, nós não deslocámos os alunos. E o princípio é não deslocar os alunos, não é. Portanto o aluno é sempre a face fundamental da escola. Isso ninguém, não há, notoriamente, essa questão. Do ponto de vista, depois, da gestão, em termos de gestão de pessoas pura e dura, a gestão é mais difícil, claro, porque os professores vão-se deslocar, a fazer horários é mais mega, mas também temos um conjunto de pessoas maior, portanto do ponto de vista da gestão, de uma gestão que já esteja habituada a trabalhar com uma escola e com, pronto, com os processos, dia a dia a dia, as dificuldades não são muito maiores, não são muito maiores, porque temos uma equipa maior, e cada pessoa já tem o seu pelouro, já são pessoas experientes. E portanto, quando há uma equipa com pessoas experientes, isso também não se nota. Agora do ponto de vista pessoal, isso traz desvantagens. Traz desvantagens porque há uma estabilidade docente que reduz, não é. Hoje um professor não está numa escola, está em três ou está em duas e isso faz toda a diferença na estabilidade com os alunos e com a sua própria vida pessoal e com o seu próprio modo de organizar. Essa parte da desvantagem do docente é pior. Portanto, em termos da fragilidade da carreira é pior. Em termos de articulação de conteúdos, em termos pedagógicos, é melhor. Eu penso que, eu não posso dizer que é melhor porque não há resultados, não é, os nossos resultados são maus, mas penso que é um caminho melhor. Porquê? Porque se antes nós reuníamos com as direções das escolas e tínhamos um caminho, não é, porque nós já tínhamos uma estratégia de reunir com as escolas de 9º ano e ver, tal, embora não houvesse muita parte da recetividade das outras direções, nós já tínhamos um caminho de reunir com eles e ver, no final, os alunos, para haver alguma passagem, os alunos do 9º ano já vinham à escola sede, ver a oferta formativa e tudo, já havia um caminho. Só que uma coisa é isso, outra coisa somos nós próprios criar a estratégia. É completamente diferente, porque os coordenadores ali são chave, são peças-chave de trabalhar e os docentes saberem que os processos são ao mesmo tempo, os testes são ao mesmo tempo, os programas são dados ao mesmo tempo. Eu penso que aí terá vantagens. Porquê? Porque, todos, hipoteticamente e teoricamente, todos os alunos do concelho estão ao mesmo nível. Já não há a escola, por exemplo, 1º Ciclo, a escola de X e a escola de Y. eles estão todos a dar as mesmas coisas, com o mesmo nível de dificuldade, claro que os docentes fazem a diferença, mas pronto, mas, hipoteticamente, eles estão ao mesmo nível, do Pré-Escolar, têm a mesma resposta educativa. Portanto a esse nível é melhor. Eu penso que será melhor em resultado disso. Agora o problema disto é depois a desilusão docente e o constrangimento pessoal, porque se o professor se desloca muito, ele vai começar, a sua vida está degradada e, portanto, vai degradar o contacto com os alunos vai ser pior, ele vai ganhar menos, está a ganhar menos e vai ganhar menos na deslocação, uma deslocação é paga a 10 cêntimos, que não faz sentido nenhum, com escolas a 15 quilómetros, não é, é ridículo o que nós estamos a pagar a um professor que se desloca diariamente para duas escolas, não é. E portanto, esta questão é que vai depois depender da parte profissional de cada docente, penso eu, em termos de melhoria. Mas, hipoteticamente, eu penso que será melhor, em termos de articulação.

ENT_ Portanto, já vimos que houve alterações, em termos de procedimentos ao nível da gestão global do agrupamento, o que é natural, não é, mas o que pensa dessas alterações, foram alterações para melhor, para pior?

DIR_ A experiência é recente, a questão é que, se as alterações são para melhor ou pior, é assim: nós trabalhamos e temos que dizer que é para melhor, senão não estamos a fazer, nós acreditamos que temos que fazer a diferença, não é, e portanto, agora se a secundária, neste caso tenho de falar sobre a secundária, se a secundária sozinha era diferente, melhor do que o agrupamento, é assim, se calhar podia-se especializar mais, não é, podia ter uma relação com as empresas se calhar melhor, também nunca tivemos muita, mas não marca a diferença, porque aqui há um aluno que entra num sítio, e que há um percurso de 18 anos que poderíamos acompanhar. O problema é que as coisas são muito instáveis, e que isto que eu estou a dizer isto é uma realidade de 18 anos que não acontecer, porque entretanto vai haver alguma mudança legislativa que, num percurso que a pessoa terá traçado, e que daqui a um pouco desaparece e a instabilidade é muita que é causada e hoje as coisas fazem-se com alguma convicção, mas infelizmente depois percebe-se que o resultado, andar para a esquerda, para a direita é zero. Às vezes é melhor ficar no mesmo sítio, não é. É o que se está a ver, portanto, hipoteticamente eu penso que o resultado poderá ser melhor na articulação, nesta vontade, mas isto depende depois tudo do profissionalismo e, sobretudo, da gestão intermédia. É que os coordenadores de departamento são chave, chave neste processo, mais até porque eles é que vão lidar com os processos dos professores, do 2º Ciclo com o 3º, com a tal articulação que, de facto, é precisa e ver o que é chave no programa e naquele e naquele e acho que há dificuldades nisso.

ENT_ E a parte administrativa como é que está a ser gerida?

DIR_ A parte administrativa é a parte que eu acho que ganhou, ganhou porque, é assim, antes só tínhamos 1 pessoa por área, agora temos 2 pessoas, o que é bem em termos de férias, em termos de processos, muito mais simplificada. Até porque hoje faz-se tudo em computador, neste momento, assistentes técnicos é o que temos demais. Temos por défice assistentes operacionais. Temos um problema, sempre tivemos, com a falta de assistentes operacionais, portanto, esse é o maior problema nas nossas escolas, porque não temos pessoas para estar no Pré-Escolar, como deveriam estar, a acompanhar as educadoras, e no 1º Ciclo, como deviam estar, que são idades aí que precisam de mais pessoas na escola para acompanhar os alunos. E depois nos serviços e, portanto, a escola aí tem que ter muito cuidado com os horários que faz, porque os serviços são muito limitados.

ENT_ E que tipo de serviços administrativos prestam nas outras escolas que não são sede?

DIR_ Nenhum, só apoio. Só recebemos. Nós, em vez do pai vir à sede, recebe lá o abono, recebe, não fazemos mais nada. O pai não precisa de vir à sede, porque alguma coisa que queira tratar trata em [na escola EB 2,3 AGR-B₂-EPE+EB] ou na Básica [perto da sede]; o processo de matrícula faz-se na secundária, é o processo-chave do ponto de vista do aluno, depois durante o ano a questão do DT vai falar à escola, não altera nada a relação, e depois em termos de secretaria, vai entregar o papel do abono.

NT_ E a Ação Social Escolar?

DIR_ Sim, estão lá em cada escola os pontos de apoio para isso, só, aquilo é um ponto de apoio, mais nada. A sede é que funciona com todos os serviços, em tudo, com servidor, com computadores integrados, com toda essa questão, portanto não há problema,

ENT_ E a comunicação funciona bem, que é uma das questões que nós temos aqui no guião, como é feita a comunicação entre a escola sede e os restantes estabelecimentos?

DIR_ Essa foi a questão, lá está, de forma atabalhoada, não é, que aconteceu aqui, porque quando se pensa, é como uma empresa e as filiais da empresa, quando se pensa em haver este tipo de coisa tem que se pensar antes na preparação e, portanto, isso como não foi pensado, não é, fazemos das maneiras, digamos, mais criativas, digamos, criativas que que possamos imaginar. E a ideia criativa que aconteceu no agrupamento, entretanto foi um senhor de informática, temos uma empresa, felizmente, a fazer a parte informática e manutenção e foi com essa empresa que eles fizeram um servidor de controlo remoto que nós utilizamos e foi a nossa grande vantagem aqui, ter essa empresa connosco, porque esse servidor, a pessoa está na, o diretor de turma está em [escola EB 2,3 do AGR-B₂-EPE+EB] e abre o programa de alunos como se estivesse na sede, com uma diferença, que lá demora mais tempo. Mas o resto é tal e qual como se estivesse na sede. Está em casa e trabalha nos programas, e portanto nós já tínhamos um serviço e nós também, na gestão, já temos serviço, nós estamos em casa e estamos a trabalhar como estivessemos na escola fisicamente, com as pastas, com tudo. Portanto, já temos esse serviço, claro que não é a maneira ideal, porque a escola gasta do seu orçamento por questões que deviam estar *a priori* resolvidas por um ministério que lhe coloca este desafio, por questões que deviam estar já decididas e feitas, porque se as instituições são as mesmas, o servidor e as portas e essas coisas informáticas deviam estar logo feitas de raiz, para as coisas funcionarem rapidamente. Hoje em dia a velocidade da internet e os PTEs nas escolas e tudo deviam ser para isso. Mas isso nada aconteceu e, portanto, a escola fez essa coisa criativa. Uma coisa que não funciona muito bem é o cartão. As outras escolas não tinham o cartão. Nós temos o cartão do aluno, a secundária já tinha. As outras escolas não tinham o cartão. Portanto, no ano da CAP nada se fez. No primeiro ano da direção colocou-se o cartão. Não. Estou a mentir. A escola básica só tinha cartão, tinha cartão na portaria; nada nos serviços funcionava com cartão, nada era integrado. Em [escola EB 2,3 do AGR-B₂-EPE+EB] é que não havia nada, nada, nem cartão, nem computadores, nada. E então, no primeiro ano, o cartão da básica funcionava com a secundária, porque os anos são diferentes e em termos, ali até ao 9º, nós era 12º e em termos de gestão era fácil, porque como não tínhamos a mesma população escolar, mesmo em tabelas de refeitórios era fácil, gás e não se quê, as coisas eram sempre separadas. Mesmo que tivéssemos o mesmo programa eram sempre separadas. Depois em [escola EB 2,3 do AGR-B₂-EPE+EB] colocou-se a questão do cartão e o único constrangimento que nós tínhamos era a hora de almoço, que era a hora de pico; e quando nas horas de pico os programas iam abaixo. Tivemos esses problemas de servidor, de pronto, de picos de utilização, que acontecia no refeitório e no intervalo das 10. Esses os maiores problemas que tivemos. Mas as coisas foram andando e o percurso e também fomos aperfeiçoando as questões do servidor, também temos colegas docentes de Informática, que são bastante zelosos, dessas escolas, e que conheciam bem essas escolas e que nos ajudaram nesse caminho. Porque não o PTE, não tivemos ajuda nenhuma do Ministério da Educação, porque, pronto, fez, só fez a única coisa que foi a Resolução de Conselho de Ministros, porque de resto as direções das escolas que

tomassem conta das questões. Portanto, foi esse caminho em termos de, pronto, de constrangimentos a nível da gestão da informática, de processos e administrativos.

ENT_ E a comunicação com o pessoal docente, as convocatórias?

DIR_ Tudo por “mail”. Tudo por “mail”. Isso também, nós já tínhamos na secundária. Já tínhamos eliminado o papel, e portanto, as outras escolas é que não estavam habituadas e, por isso, há muito essa coisa do mal-estar, essa resistência tem a ver ah, porque a secundária, às vezes somos acusados é que “Vocês querem que nós façamos à vossa maneira”. É assim, nós queremos fazer à nossa maneira, porque nós já tínhamos determinadas estratégias desenvolvidas que já estavam a funcionar, também não somos nós que vamos pôr à prova os outros, quer dizer, são os outros que têm que se adaptar a nós. Não por uma questão de dizer “Eh, pá, não, a secundária trabalhava melhor”, não tem a ver com isso. Tem a ver era que havia um processo de uma direção que era conselho executivo e passou para diretor, neste processo, mas tinha um caminho já feito, com consistência, e quando as coisas são feitas com consistência, com convicção e saber que há ali um rumo a traçar e aquele rumo é que se faz, nós já tínhamos isso. Portanto, essa plataforma foi das primeiras coisas que fizemos em termos de direção, foi em 2005 que fizemos isso. Portanto, em 2005, criaram um “webmail”, para todos os professores da escola, com também, devido a essa empresa de informática que trabalha muito com, com, com empresas com esse, com esse “outlook”, não é, que é isso, nós na altura não tínhamos isso. Esse senhor da empresa trabalhava com uma escola e, portanto, ele fez-nos esse sistema que tinha na empresa. E, portanto, ganhámos muito com isso, portanto, ter esse correio institucional, a partir dali, depois foi só alargar a rede. E, portanto, havia um caminho feito e, portanto, tudo, professores, docentes, não docentes, todos nós trabalhamos com o correio institucional. Portanto, demos formação às pessoas, agora formação aos assistentes técnicos, assistentes operacionais e agora temos que melhorar isso. Reprografia, portanto temos que melhorar esse sistema, porque os assistentes operacionais que nós agora temos, de facto, também não tínhamos a percepção de que não tinham essa informação de correio, portanto, estamos a fazer outra vez esse caminho.

ENT_ Há uma outra questão que tem que ver com os parceiros sociais, com a comunidade. Como é que avalia a continuidade das práticas (dos protocolos, das parcerias) com os outros parceiros?

DIR_ É assim, as escolas do 1º Ciclo e do Pré-Escolar, digamos, os agrupamentos que se integraram na secundária, portanto, e este mega-agrupamento faz com as parcerias maiores vinham da secundária, dos cursos profissionais e CEFs. As parcerias das outras escolas têm a ver com CAFs, AECs e pouco mais. E portanto as parcerias que nós integramos das outras escolas foram a nível de um CEF que tinha a ver com uma empresa de jardinagem. Tinha a ver com essas. Portanto tinha a ver com parcerias a nível do Pré-Escolar, mas é uma parceria quase obrigatória, quase, não é, porque se alguém vai fazer as AECs, não é, é bom que tenha uma ligação estreita com essa entidade. Mas de resto as parcerias não aumentaram exponencialmente, devido a isso, não tivemos maior apoio, não, não, isso não foi sentido, até agora realmente as parcerias, pronto, porque, pronto, eu acho que consideram ali em [CONC-B] que a escola é uma coisa obrigatória e o Ministério da Educação é que tem que fazer por isso. E, portanto, a autarquia, não sei quê, não têm nada que ajudar. Eu acho que é um bocado a percepção deles, porque mesmo agora, sabendo que havia uma única escola do concelho, eles deviam dizer “Eh, pá, agora dá-me vantagem, não é, vantagem, porque tenho lá o meu neto, tenho lá o meu filho, porque gosto que o concelho se desenvolva, não, então devo fazer”, mas eu acho que ali não, acho que havia uma percepção de que, pronto, há escolaridade obrigatória, os professores estão lá para isso. E, portanto, a comunidade aqui não tem muito que ajudar. E, pelo contrário, não há esta vontade de querer fazer coisas que ajudem a escola, em colaboração com a escola, portanto as parcerias são as institucionais, de colaboração, que teriam de existir.

ENT_ E há ligação com as Comissões Sociais das Juntas de Freguesia, por exemplo?

DIR_ Não, temos dos centros paroquiais, da Santa Casa, temos das Juntas de Freguesia que nos apoiam nos prémios, mas também fazem as competências de limpeza e tudo que é da competência deles, e, portanto, em termos de parcerias não temos muito mais, depois temos as empresas todas de cursos profissionais e CEFs, que fazemos, e em termos de uma parceria que diga assim, que acrescente, que dê valor acrescentado, que diga assim “Olhe, esse percurso que vocês fazem, que venha ver e tal” esse é que ainda não conseguimos. Esse é que precisamos. Uma parceria que nos dê valor acrescentado. Depois temos uma parceria que pagamos que é a avaliação externa, que é uma parceria diferente.

ENT_ Que é um serviço pago!

DIR_ É um serviço pago para dar esse tal valor acrescentado, mas não temos nada que nos dê, de facto, isso é o que penso, neste momento, que andamos à procura.

ENT_ Falemos sobre as representações e as atitudes acerca da mudança. Já referiu, um pouco, a resistência à mudança que foi notória no primeiro ano de agregação. Que implicação acha que esta nova configuração terá para a qualidade pedagógica das escolas, do serviço educativo prestado nas escolas?

DIR_ É assim, em termos de proximidade, escola é um serviço público de educação e deve ter uma proximidade com o cidadão e proximidade com o aluno. Essa proximidade perde-se, não é, perde-se. A proximidade com a diretora não existe, a diretora não pode estar a comunicar com 1517-1600 alunos, isso não existe. É relação institucional e depois uma ligação muito forte com os coordenadores de estabelecimento, não é, porque eles é que estão lá todos os dias em implicação direta. Claro que, depois, se houver a tal equipa da direção com os coordenadores, o fio condutor vai ser igual. Se houver um pensamento estratégico da direção a dizer assim, “Bom, nesta escola isto funciona assim” e se eles interiorizarem este trabalho colaborativo que é chave, e esta lealdade que é chave, essa qualidade vai-se manter, porque é assim, a qualidade em termos de gestão, a qualidade tem que ser na sala de aula, e a melhoria na sala de aula, e o professor é que tem que lá estar e ser um bom professor e o aluno tem que aprender. Em termos de qualidade pedagógica é isto, não é. Fora tem a ver com as atividades, tem a ver com outras coisas que a direção tem que impor mais, se calhar, a nível da disciplina. E eu penso que aqui a direção é importantíssima, mais, não é, porque quando há um problema qualquer, essa proximidade, essa qualidade pedagógica aí é que se degradou. E nós tivemos lá no agrupamento e estamos a ter um problema que este ano vai estar, em princípio melhorado, por causa do crédito que nós temos do $K \times CAP$ ⁷⁰, da parte inicial, que é a falta de coordenador. Este ano vivemos um ano sem coordenador de estabelecimento. Sem coordenador de estabelecimento numa escola e isso degradou-se, degradou-se em determinada fase a parte dos alunos, porque eles não tinham lá um rosto, e não era só, não é a questão do rosto. O aluno não via no assistente operacional a pessoa que podia impor a disciplina; os alunos não têm respeito aos assistentes operacionais, têm uma falha, uma lacuna grave do ponto de vista do respeito das pessoas. Eles não respeitam as ordens, portanto quando não respeitam os AO, não estava lá mais ninguém.

ENT_ E só há um coordenador de AO que está na escola sede?

DIR_ Está na escola sede. Mas eles também não obedecem a nenhum coordenador, a nenhum assistente operacional. E, portanto, quando faltou lá o coordenador de estabelecimento, não é, os alunos acharam que podiam fazer tudo. E esse foi o problema maior de fragilidade de disciplina que nós tivemos ali, naquela escola em concreto, numa situação também porque eu penso que na reunião de apresentação, no ano passado, o que é que aconteceu? Nós tínhamos lá um coordenador que era horário zero, mas era o coordenador que lá estava. E na apresentação aos pais nós dissemos “Este é o docente responsável, não sei quê”. Quando esse coordenador vai embora, não há, e eu não tive a capacidade, e hoje penso nisso, devia ter feito a reunião seguinte, a dizer assim “Não foi este docente, foi-se embora, para a comunidade, mas a partir de agora é outra colega de apoio”, e eu não fiz isso e eu penso como ninguém, ninguém percebeu o que é aconteceu, se calhar nós e pouco mais; e eu penso que esta perceção de não saber, e mesmo dos funcionários. Os funcionários sabiam que havia um diretor e que estava lá um dia e que nós passávamos. A direção vai às escolas e passa. Mas ninguém lhes passou essa informação clara: reunir e dizer assim “O coordenador foi embora e a partir de agora há dois professores ou um professor que toma aqui controlo”, tinha uma tarde ou duas horas, ou o que era. Completamente insuficiente, mas pronto, havia lá uma pessoa, não é. Essa comunicação também não foi feita e penso que também ninguém percebeu e penso que essa falha de comunicação existe ali. O C. Geral sabe disto, e tem lá muitos pais de [AGR-B₂-EPE+EB], etc., as coisas vão passando, que as terras são pequenas. Mas eu penso que isso era importante até do ponto de vista dos alunos. Os alunos só sabiam que havia lá diretor à sexta-feira. Ora bem, até quinta podiam-se portar mal, não tinham consciência.

ENT_ E as chefias intermédias não estão lá?

⁷⁰ $K \times CAP$ é o produto da fórmula criada pelo Despacho Normativo 13-A de 2012, em que “ K é um fator inerente às características da escola ou agrupamento” ou seja diferença entre quatro vezes o número das turmas consideradas e o número total de horas de redução ao abrigo do artigo 79.º do ECD de que usufruem os docentes.” “ CAP corresponde a um indicador da capacidade de gestão dos recursos” ($CAP = CL/HSV - RCL$, sendo que CL é a componente letiva atribuída que deve igualar ao índice letivo, para efeitos de vencimento (22 horas semanais) menos a redução da componente letiva.

DIR_ Estão três coordenadores na sede e uma coordenadora na básica [da vila]. Portanto não há nada ali de liderança.

ENT_ E os diretores de turma?

DIR_ Os diretores de turma eram os únicos que amparavam ali e amparavam bem. Os diretores de turma daquelas turmas. Só que o diretor de turma tem um dia livre, não é. E tinham horário em [ES-B]l. Isto foi o nosso maior problema e penso que agora este ano, penso eu que se vai sanar, com este colega, vai haver um coordenador e quando há um coordenador ele vai estar atento a algumas situações que, pronto, porque também há uma fragilidade do meio, etc, etc, e que já havia, mas que, com esta ausência de saber “Este é que manda. Ah, este é que pode punir. Ah, este professor tal”, eles só tiveram consciência, não tiveram essa consciência, sabiam que havia uma diretora e tal, que estava lá um dia e que depois havia lá um outro professor que ia lá, o adjunto da direção ia lá outro dia, mas eles não sabiam, mas depois começou a haver um padrão, pronto, mas de resto não tinham esse rosto.

ENT_ Porque já referiu as consequências desta mudança toda para o trabalho entre docentes, mas no relacionamento entre docentes, no relacionamento entre os docentes a direção, houve consequências, não é? E referiu o facto de os alunos sentirem que não tinham tanto controlo, que estavam quase em rédea solta. E os professores, e os docentes, como encararam a mudança?

DIR_ Os professores são responsáveis, basicamente, nós temos um corpo docente, não estou a dizer que era a 100 por cento, como não há em todas as profissões, mas o corpo docente é responsável e, portanto, sabiam que, independentemente de não estar lá a diretora, eles têm de fazer o seu trabalho. É entrar, a aula, eles sabem o que é que hão-de fazer. De facto, nós tornamo-nos agrupamento como uma fábrica de aulas, às vezes penso nisso, não é, isto é uma fábrica em série, ele nem precisa de cumprimentar ninguém, vai para a sala de aula, os alunos estão lá, dão a aula e saem, não é. Isto agora é um bocado mecânico, eu às vezes sinto isso. Mas, em termos de direção, eu, diretora, estava à segunda-feira numa escola, à sexta noutra, das pequeninas, e os outros dias na sede. Tenho e a direção teve uma proximidade com os docentes, a proximidade do contacto, saber as dificuldades, saber o que é que acontecia. Agora é assim, do ponto de vista do cumprimento, nós não podemos encarar as pessoas, nós não temos de estar nos lados todos, para saber se eles cumprem ou não, eu penso que isso é um mau sinal.

ENT_ Como é que eles reagiram à mudança? Não necessariamente se cumpriram mais ou cumpriram menos, mas à mudança em si. O relacionamento entre eles mudou, o relacionamento com a direção?

DIR_ É assim, isso não é muito fácil de ver, na escola de [escola EB 2,3 do AGR-B₂-EPE+EB], que é uma escola muito pequenina, o relacionamento continua muito saudável, as pessoas dão-se muito bem, extremamente bem, porque são poucos professores, são 5 ou 6. Na escola básica é mais impessoal, mas eu penso que também já o era, não é tanto a questão da mudança, as pessoas estão menos em contacto umas com as outras. Comunicam menos pessoalmente e mais por “e-mail”, mas a sociedade também está assim. Nós agora comunicamos mais por *Facebook* do que presencialmente, encontramos-nos para jantar ou para tomar um café, etc. Portanto, em termos dessa consequência, porque as pessoas acabam por ter menos tempo, porque vão a correr para uma escola, etc, o stresse, o atender pais, etc, etc, portanto, esta dinâmica que criou do ponto de vista dos professores, até porque eles não alteraram muito: os de [AGR-B₁-EPE+EB] ficaram [lá] com o horário, os de [ES-B], [AGR-B₂-EPE+EB] nos mesmos locais. O que se mexeu mais foram estes 11 professores que tomaram essa primeira consciência de que têm de andar em duas escolas.

ENT_ E que influência é que tudo isso teve no processo educativo?

DIR_ Pois, essa questão, eu acho que houve grande esforço dos professores conseguirem acompanhar, mas eu penso que, na realidade ainda não se consegue, porque se perde sempre 5 a 10 minutos de aula, entre a mudança de escola, etc, não é possível. Ainda não conseguimos criar aquele horário, chegamos a ter horários, no ano passado, em que o docente saía às 11 horas da básica e às 11:05, às 11h tinha que estar na secundária. Ainda não conseguimos fazer a perfeição dos horários, pronto. E isso prejudica. Prejudica sempre, a instabilidade, o chegar, essa parte sim, desse ponto de vista.

ENT_ Da deslocação?

DIR_ Da deslocação, eu acho que sim, eu acho que é o que mais, pronto. Agora em termos de funcionamento as pessoas acho que já se habituaram naquela escola é assim, na outra é diferente, na outra ainda é diferente. Embora nós tenhamos a mesma organização do ponto de vista institucional, não é, de comunicação de programas, é tudo igual, tudo uniforme. As grandes mudanças são as salas de aula. Todas as três escolas estão equipadas com computador e videoprojector, porque tínhamos isso do PTE. Só que,

depois, em termos de condições físicas há uma escola que é nova, que tem mais aquecimento, há outra que tem menos e outra que tem quase zero, que é a sede, pronto. Fisicamente as coisas são diferentes e as pessoas apercebem-se aí. Mas de resto, quer dizer, no dia-a-dia, no trabalho com os alunos, eu penso que isso não influenciou muito, eu sou-lhe sincera, não sei.

ENT_ E como é que os pais, as famílias, as restantes pessoas da comunidade viram esta mudança toda, porque já falámos dos miúdos, dos professores, dos funcionários, que reações é que tiveram os pais e a comunidade em geral?

DIR_ Os pais não tiveram, pronto, apoiaram, os pais é o que eu digo, quer dizer, têm uma noção, só, eu acho que têm a relação com a escola é a relação “Quando há problemas, vou à escola, quando não há problemas também não vou ajudar, que não vale a pena, porque não tenho disposição ou porque não tenho tempo”, há múltiplas dificuldades.

ENT_ O novo modelo não contribui para uma alteração de mentalidades?

DIR_ Não. Nem com maior participação, nem com menos participação, porque eu acho que os pais já participavam de igual forma. Mesmo nos órgãos. Eu também não fazia parte do outro C. Geral, não fazia parte da assembleia, eu isso não tinha experiência. Mas em termos de Conselho Geral também não tem sido muito, nada problemático, portanto eles concordam, agora a questão destas mudanças que colocou algumas dúvidas aos pais, por causa do Espanhol, etc, não concordavam com determinadas decisões, mas eram decisões que se impõem à escola, e portanto a escola não tem nenhuma autonomia para o fazer diferente, embora possa querer fazer diferente, não tem autonomia nenhuma e, portanto, os pais nesta questão só também não gostaram da questão de [escola EB 2,3 do AGR-B₂-EPE+EB] não ter coordenador, porque sentiam que, de facto, não haver lá ninguém, sentiam alguma insegurança, alguma indisciplina um bocadinho maior, se calhar, não houve nenhum problema de maior, alguma indisciplina latente, mas é um bocadinho falta de respeito da base, com os pessoas.

ENT_ Mas eles manifestaram-se, verbalizaram essas preocupações?

DIR_ Sim, não em termos de, manifestavam quando era com o seu filho, portanto, quando iam lá, tinha a ver com o seu filho, com o caso pessoal, nunca a Associação de Pais fez uma intervenção no sentido de ir. A direção é que pôs o desafio de eles ajudarem nessa disciplina, e virem à escola e falarem aos filhos que tinham que respeitar este e que tinham que fazer aquele e que todas as pessoas têm de ser respeitadas, independentemente da função. Essa sim, portanto essa consciência não, não existe. Isso não existe em termos do pai. O pai acha que a escola é obrigatória e tem que lá estar e o filho tem que aprender, tem que lá estar às 17:30 e estar tudo cumprido e, portanto, estão descansados. Os pais estão descansados, a escola corre bem, não há nenhuma ameaça, não há nada. E, portanto, não há nenhuma intervenção. Não têm essa consciência cívica.

ENT_ Esta é a última parte de questões e diz respeito ao futuro. Estratégia e visão de futuro. Que implicações é que considera este processo ter para a concretização da missão da escola? Este processo, esta agregação, esta fusão?

DIR_ Pronto, em termos de projeto é assim. Este é o primeiro mandato, um primeiro ano, a dificuldade maior que eu sinto e que não estou a ver, com maior dificuldade, é as pessoas sentirem pertença a um agrupamento. O sentido de pertença a uma escola do agrupamento é fundamental, para depois haver um desenvolvimento do trabalho. E aqui é que eu não vejo. As pessoas falam muito eu sou da básica, mesmo no C. Geral eu tive um episódio engraçado que era as pessoas se apresentasse na primeira reunião do C. Geral como “Eu sou professor de [AGR-B₂-EPE+EB]”, “Eu sou professor de [ES-B]”, até que eu disse, a determinada altura “Não, vocês são professores do [AGR-B]!”, a título de brincadeira, para ver se as pessoas percebiam que, de facto, já não há o professor da EB 1 ou o professor de X ou não sei quê. E já não há o professor da básica de [AGR-B₂-EPE+EB] ou de [ES-B]. Essa, essa é a maior dificuldade, portanto, não há, não está interiorizado o processo. Não está. As coisas mudaram a nível legislativo, há uma diretora, há uma direção, mas pronto, mas as pessoas vivem na mesma, dão aulas na mesma.

Portanto, esse processo é que está interiorizado. Porquê? Porque se o processo for interiorizado, as práticas serão comuns, não é? E é fundamental as práticas serem comuns, porque só em trabalho conjunto e colaborativo é que as coisas vão a mais qualquer coisa. Os alunos podem estudar pouco, podem aprender pouco, podem não querer saber da escola, mas se não houver um entrosamento de equipa, isto é que é difícil. Isso. E criar a identidade do agrupamento, esta é a maior dificuldade que eu penso que qualquer agrupamento vai ter.

ENT_ E a sua visão de escola mudou com esta agregação, com esta fusão?

DIR_ Mudou. Mudou, necessariamente, porque antes a pessoa só pensava em secundário. Só pensava na relação com as empresas, com as universidades, querer fazer parceria nisto. Agora não, agora já pensamos que no Pré-Escolar tem que haver um apoio para este aluno, tem que ser, se calhar, mais mimado, menos mimado, temos, têm uma perceção diferente e as dificuldades já se colocam cá na base. E é na base, em termos de PE, é na base que deve estar a mudança, ou seja, é o 1º Ciclo e o Pré-Escolar que é fundamental. Porque tudo o resto, todos os conteúdos se vão integrar naqueles e isso é que tem que funcionar. E eu penso que qualquer escola, se o 1º Ciclo funcionar bem, se os alunos aprenderem bem, tudo o resto eles vão, eles vão integrando os alunos, as dificuldades. E esse é que mudou, perceber isto, portanto, perceber que este processo de ensino e aprendizagem terá maior relevância nestas idades mais pequenas, onde eles vão ser educados com algum respeito, com sentido de pertença, mesmo os alunos que não o têm também, ou têm pouco.

Esse, esse é o maior desafio que está aqui, portanto, as coisas mudaram necessariamente. O pensar a escola, ou pensar uma secundária é pensar numa perspectiva de meio, de parceria, não que agora não se pense em parcerias, mas não é o chave, neste momento, o chave é fazer uma identidade; o chave é criar o sentido de pertença da escola. Isso é o nosso processo-chave. Se não for conseguido de alguma maneira ou melhorado, dificilmente, porque as pessoas continuam “Olha, é a coordenadora da básica”, ou não sei quê, portanto, as coisas desligadas não fazem sentido nenhum. É 1+1+1+1, não é?

ENT_ E foi essa a estratégia que apresentou ao Conselho Geral na candidatura?

DIR_ Se foi essa a estratégia, não. Isso é um projeto de, de PE. Na candidatura teve a ver com situações de, pronto, de articulação, sim, de articulação. No projeto de intervenção tinha esta preocupação de articulação, do percurso do aluno, do trabalho colaborativo e agora continua a ser. O trabalho colaborativo, etc., etc. Agora este sentido de identidade que estamos a criar agora, porque, pronto, se há um a grupamento, há uma coisa nova que nasce. Se há uma coisa nova que nasce, esse novo ser tem de ter uma identidade, não é, como tudo o que é novo. E essa identidade tem que crescer connosco, portanto, não sou eu que criei uma identidade nas outras pessoas, não, somos todos, não é a diretora agora que pensa que há um logótipo novo, não sei quê, que vai dar identidade às pessoas, não é. E, portanto, é este sentimento que as pessoas terão que o ter.

ENT_ E quando tomou posse, quais foram as suas grandes preocupações?

DIR_ Era criar, exatamente, esta, alguma união, porque é assim, nós só conseguimos trabalhar se levarmos, eu já não digo motivar, porque todos têm que estar motivados, temos emprego, estamos motivados. Essa questão da motivação, não, não é isso. É que temos que dizer às pessoas que, de facto, é melhor, se temos que ter este barco, se é uma coisa imposta, teremos que a fazer bem. Não vale a pena agora estarmos a criar resistência, é uma coisa que está traçada. Há uma coisa que foi decidida, que não por nós, não é? Se calhar, se nós tivéssemos decidido, as coisas eram diferentes, e volto a dizer isso, mas há uma coisa decidida, é para fazer. É para fazer, é para fazer bem. E se é para fazer bem, é bom que se crie então alguma energia e sinergia conjunta. E é essa a questão que é fundamental. E, portanto, as pessoas devem perceber que o trabalho colaborativo é fundamental, mais vale fazer o teste a duas pessoas, ou quatro pessoas, e pensar sobre as coisas do eu fazer sempre 1+1+1+. E mais ainda quando os professores estão sobrecarregados de trabalho, por que não fazê-lo em conjunto. Isso é o que temos colocado. Isso é o que está na tónica, já desde o ano passado que é o tal trabalho colaborativo. Portanto, vamos insistir. No ano passado, criámos um tempo no horário para trabalho colaborativo e este ano vamos continuar a ter um tempo ou dois tempos, depende, para intensificar esse trabalho. Porque sem esse trabalho, embora as pessoas não gostem muito, porque, pronto, porque há práticas, porque o trabalho ainda é muito isolado, porque as pessoas gostam muito de estar sozinhas no seu canto a fazer, e tal, e depois a avaliação veio aumentar esta questão de “Eu é que sei, eu é sou competitiva”. E a questão da avaliação também se joga aqui, não é? Portanto, há pessoas que fazem as coisas de um modo aberto, mas há outras que eu penso que não é de um modo aberto, que é de um modo pensado. Que fazem com gosto, mas já com uma perspectiva de resultado final. E eu penso que isso vai acontecer, mas pronto. Isso é inevitável, se existe isso. As pessoas trabalham e se trabalham em prol da comunidade e se estão a fazer as coisas que é preciso fazer, portanto, isso é uma razão delas. Mas em termos de trabalho é o que está, portanto, o que tem que se dizer às pessoas é isso. Portanto, a trabalhar que consigamos fazer uma escola com o projeto que foi traçado, portanto, o projeto foi discutido na base, foi discutido com os departamentos, foi discutido com os pais, todos eles puderam dar ou não as achegas, não é, e portanto, as questões que lá estão são questões que foram discutidas. Portanto, à partida têm que ser interiorizadas pelas pessoas, para depois as levarem a exercer nos quatro anos que estão.

ENT_ Então houve redefinição de prioridades, as prioridades foram redefinidas nessa fase inicial?

DIR_ Sim, o Projeto Educativo vem muito do Projeto de Intervenção, grande parte do PE vem do Projeto de Intervenção, a base quase. Houve foi, tínhamos as linhas orientadoras que também foram linhas que se colocaram de novidade, de resto a parte de fazer estava quase toda traçada no Projeto de Intervenção. As etapas para fazer estavam todas traçadas. Agora, claro, acrescentou-se questões de pormenor, digamos, porque, de facto, o PI é chave, foi chave para desenvolver o PE.

ENT_ Houve a introdução de medidas concretas para melhoria do agrupamento?

DIR_ Sim. Desde as questões físicas, as questões normais numa escola, não é, portanto, desde questões de aperfeiçoamento estético, digamos, há questões de obras, a questão do melhoramento de espaços, a questão, pronto, são essenciais porque as coisas mudaram, os funcionamentos mudaram, e portanto, mas é uma questão que não se faz num ano, nem pensar. Isso é uma questão, é um trajeto que se foi traçado ali, que se faz, que se vai fazer uma parte, o que está no PE conseguimos concretizar, espero eu, quase tudo ou tudo, pronto, e portanto a redefinição, a redefinição do PE não teve grande alteração do Projeto de Intervenção, não teve, não teve grande, a única coisa que foi alterada em termos de C. Geral foi que nós tínhamos um contrato com os pais e eles puseram numa carta de compromisso, porque não gostavam do contrato. Essa foi a grande discussão no C. Geral do PE, porque, de resto, nada, nada fez diferença, nada do que estava ali, nem das metas, se conseguem atingir 10% ou 0,1, se é mais se é menos, não, por acaso não teve grande preocupação.

ENT_ Então e se tivesse autonomia para a contratação de PD e PND, como vê essa autonomia, essa eventual autonomia, distante será, não é, mas não interessa. E se ela fosse possível, seria uma forma de melhorar o funcionamento do agrupamento?

DIR_ Claro que sim, porque as pessoas é que fazem a diferença, não é, e portanto, se nós temos uma escola com determinados projetos, nós temos que fazer a contratação dessas pessoas com esse perfil. Claro que a autonomia dá para tanto contratar como para despedir. Essa questão é que não temos. A autonomia não se pode ver no ponto de vista de ir contratar, tem que se ver sempre nos dois casos. Pronto, é assim, do ponto de vista de gestão pura e dura, não haja dúvida de que o devemos ter, não é, portanto, a questão é que isto é um sistema público, não é, tem outras coisas, há uma graduação profissional, há outras questões muito atrás da carreira docente que entroncam aqui com a autonomia, porque a autonomia não é só despedir e contratar pessoas, é muito mais do que isso, não é. É gerir um orçamento como se deve gerir, não por rubricas, mas por etapas da escola, não é, porque, pronto, porque são contingências a grande nível que, digamos, devíamos fazer. Tanto no PD como no PND também há despedimento e contratação, não é. E responder perante isso, mas não, não, isso não acontece de modo algum. E cada vez menos, cada vez menos. A autonomia é mesmo, como dizem, mesmo uma utopia completamente inatingível, não vai ser possível, eu penso que não vão caminhar por aí outra vez. Tinha a esperança agora com isto, que desaparecendo as DRE que se colocasse a autonomia no terreno e deixassem as escolas. Só que para as escolas terem autonomia, a parte local, não estou a dizer municipalizar, também não concordo com isso, mas a parte local tem que ter uma intervenção na escola que não tem, uma intervenção no sentido de colaboração, no sentido ativo, e não temos isso, temos uma colaboração sim, uma colaboração estreita, até de “Sim, vamos fazer isto e vamos fazer aquilo”, mas é uma colaboração que eu acho que que podia ser mais enérgica, digamos, é uma colaboração, mas é uma colaboração pacífica, não é, faz-se isto, porque pronto. Mas não há aqui também um desafio, porque, às vezes, as escolas têm que ser desafiadas, não é. “Olha, vamos fazer isto em termos locais, isto dá-nos jeito”, porque sendo a única escola do concelho, há um PE que é o Projeto Local do concelho, do município, não é, e portanto, se o município tiver esta estratégia, a escola devia dizer, pronto, eu quero formar este cidadão para esta profissão, ou para aquela, ou queremos, neste concelho, desenvolver isto. Então o que é que a escola pode fazer? Isto nunca nos foi colocado assim e é esse desafio que eu penso que a escola também precisa. A escola precisa de ser desafiada, pelas instituições locais, pelas parcerias a desenvolver coisas que vão ao encontro do que a própria autarquia ou que o Projeto Local quer que desenvolva e que faz sentido naquele concelho. Com esta questão do agrupamento, eu acho que é isso que falta em termos de parceria, de autarquia, nesse desenvolvimento.

ENT_ E passando agora aos documentos estruturantes, qual foi a estratégia global para a sua elaboração, porque eles são complexos e importantes, desde o RI, o PE, o PAA, ao P. Curricular, qual foi a estratégia global para os elaborar, quando tomou posse?

DIR_ A estratégia é sempre discutir, fazer um documento base com uma equipa e que depois dessa equipa formada, fazer esse documento base que vinha muito do PE e do PI, discuti-lo em termos de departamento, e todos os órgãos da escola, com os assistentes técnicos e os assistentes operacionais, embora isso não tenha, não tenho tido nenhum “feedback”, ou quase nenhum, em termos de assistentes

técnicos e assistentes operacionais, mas pronto, mas pais, foi discutida. Os alunos também, a participação deles também foi muito pouco, embora as Associações de Pais tinham-lhes dito “Vocês têm que ler, vocês têm que propor, vocês têm que fazer”, são muito passivos relativamente a isso, não, enquanto as coisas não se refletirem na vida deles, eles não vão ler este documento, pronto. Eles não acham que isso tinha implicações para eles. Portanto, não houve muitas achegas. Os outros documentos também, portanto, foram sempre criadas equipas, essas equipas fizeram a base e fizeram o trabalho, por exemplo, o RI foi revisto, já tinha sido revisto lá atrás para o primeiro regulamento, portanto, este agora alterámos muito pouco, eu penso que as alterações agora deste segundo RI têm que ver com alterações de legislação, ah, com o C. Pedagógico, sim. Porque antes não tínhamos a avaliação interna no Conselho Pedagógico e passamos a ter a avaliação interna, o coordenador; porque era o processo-chave, porque se nós queremos dar qualidade à escola, tínhamos de ter a equipa da avaliação interna no C. Pedagógico, e antes não tinha. Foi a única mudança e foi juntar a Coordenadora da Biblioteca à Coordenadora dos Projetos. Foi a única mudança que nós fizemos em termos de RI. De resto manteve-se àquele da transição da equipa que tinha feito da CAP, pronto. Mas foi sempre, a estratégia foi uma equipa, essa equipa faz o processo-chave, envia para as outras pessoas lerem, embora as possam não ler, mas isso é problema deles, não é, porque depois há um tempo para discutir o documento e depois há um tempo para aprovar. E foi o que fizemos. Deixamos uma semana ou não sei se foi uma semana, portanto, deixamos um tempo para discutir, para eles discutirem em departamento, para dar sugestões e depois fizemos a aprovação no C. Pedagógico do PE.

ENT_ E os alunos tendem a participar na elaboração desses documentos ou também não? Os delegados?

DIR_ Não, muito pouco. Sim, os delegados, mas isso já acontecia antes, quer dizer, os alunos veem a escola em termos de convívio, também é uma escola que não, eles gostam da escola do ponto de vista do convívio, de encontrar os amigos, etc., nessas coisas eles não, não estou a ver que se liguem muito a esse tipo de coisas

ENT_ Nem os mais velhos?

DIR_ Nem os mais velhos, infelizmente, não.

ENT_ Quer nesse processo de criação dos documentos, estruturantes quer no processo de desenvolvimento do trabalho regular, há visões alternativas ou em conflito, na escola, na comunidade?

DIR_ Sim. Há visões alternativas que também já existiam antes na escola sede e, portanto, eu não consigo ver a diferença entre agrupamento e a escola, porque antes também já trabalhava na direção. Tem a ver com as pessoas e tem a ver com os coordenadores, sim. Há mudanças, há professores que pensam a escola é, exato, sala de aula, sala de aula, sala de aula. Há outras pessoas que pensam que a escola é mais do que sala de aula e tem que ver com projetos, tem que ver com o PAA, tem que haver biblioteca, etc., etc. Portanto, isto é, de facto, ali é que se nota agora. Ainda se nota muito isso, pronto. Neste momento, pronto, e agora o ME vem ajudar a parte do sala de aula, não é, vem dizer que são resultados e que a escola tem que trabalhar para resultados, resultados, resultados e engrossa a fileira dos que pensam que a escola é para ter aula e mais nada.

ENT_ Então e como gere essas diferenças, essas visões alternativas?

DIR_ Com alguns equilíbrios e algumas negociações, porque é assim: se o PE está traçado, está traçado. Isso não volta; as pessoas podem pensar, mas o que está traçado no PE é para fazer e, portanto, é isso. Já aprovaram e portanto está traçado. O que fizemos em termos de atividades, para um bocado minorar, foi reunir com a autarquia para ter consensos de datas e tudo, para ver se conseguimos anular algum sentido que eles têm que é “Qualquer coisa, a atividade é para a escola fazer”. E nós não podemos ter isso, não é, porque a escola não faz atividades também só. Também tentamos encontrar um meio-termo, o que estamos a fazer é tentar encontrar um meio-termo. Mas eu penso que vai ser possível e que está a ser possível, de acordo com o que está traçado. Portanto, há um meta traçada é para concretizar. E depois faz-se a avaliação. Não vale a pena agora interromper o que está traçado.

ENT_ A propósito disso, é uma pergunta que, se calhar, já lhe terá passado pela cabeça, como é que gostaria que fosse o agrupamento no final do seu mandato?

DIR_ Que as pessoas, de facto, sentissem que são, para já que fizeram parte de uma mudança, que interiorizaram a questão do agrupamento e que se sentem melhor a trabalhar uns com os outros, embora o sentimento de que vale a pena, de facto, ser agrupamento, já agora que o estamos a ser, que tenham esse,

dizer assim: “Bom, valeu a pena agrupar, porque, de facto, desenvolvemos trabalhos que, separados, nunca o tínhamos desenvolvido. E eu penso que era esse sentimento que eu gostava que as pessoas tivessem dito, bem “Agrupar foi bom, foi bom, porque, de facto, aprendemos com isto e fizemos aquilo, o nosso trabalho foi valorizado neste campo”, aspeto que antes nunca era visível, se calhar o trabalho mais do Pré-Escolar, 1º Ciclo ou 2º e 3º Ciclo, não é, pronto. Nesse sentido, que vale a pena o conjunto que, a soma, que o todo é maior do que os indivíduos separados. Esse é o maior desafio que está aqui. Porque, de resto, tudo já existia, não é, professores, a sala de aula, a distribuição de serviço; portanto, se nós pensarmos assim, tudo o que o agrupamento tem já tinha antes. O que é que faz a diferença? É a união das pessoas de diferentes ciclos. Isso, de facto, é bastante enriquecedor, quando as pessoas estão disponíveis para trocar ideias e trocar aspetos, etc. Isso é o que, de facto, é mais enriquecedor daquilo tudo. Porque nunca pensei trabalhar com pessoas de 1º Ciclo, nunca imaginei na minha licenciatura, nunca imaginei trabalhar com o Pré-Escolar e com o 1º Ciclo. Estava muito longe dessa realidade. E essa realidade diferente tem, de facto, coisas muito interessantes. E eles colocam-nos umas coisas bastante interessantes e com outra perspetiva. Nós somos, os professores de 2º e 3º Ciclos, eu vejo assim, muito mais técnicos, nós somos muito mais técnicos, muito mais com os programas, muito mais; e eles é mais do ponto de vista pessoal, das pessoas, do convívio e não sei quê. E estas duas junções é bastante interessante do ponto de vista nesse ponto de vista, não é, enquanto dependem de trabalho de mãos e tal, conseguem melhorar este aspeto, os professores de 2º e 3º ciclos e mais até do secundário, que era o que nós estávamos habituados a trabalhar, são bastante técnicos, e bastante, pronto. E técnicos neste ponto de vista mais científico, realmente, somos mais científicos, temos uma preparação científica diferente, não é, não estou a dizer que é melhor, é pior, é diferente, e essa diferença científica faz-nos fazer tipos de trabalho mais científicos, mais de pensamento, mais de indicadores, essas questões hoje de gestão, diferente do que faz um professor do Pré-Escolar ou 1º Ciclo ou até de 2º Ciclo, pronto. Isso é a parte, de facto, enriquecedora, são as pessoas e a fusão. Tudo o resto já existia, já existiam 3 escolas, nós não anulamos escola nenhuma.

ENT_ Então daqui a 10 anos, como é que gostaria que fosse o agrupamento?

DIR_ Bom, daqui a 10 anos uma das coisas eu temo que, de facto, se vá, se vá regredir bastante e, portanto, esta parte da organização, eu daqui a 10 anos estou a colocar a escola há 20 atrás em [CONC-B]. E, portanto, a escola sem secundário. Eu tenho uma visão um bocado negativa, porque também já vivi isso e sou de um meio em que não havia secundário. E, portanto, eu percebo que, com estas dificuldades, com esta crise e com esta conjuntura, se está a tirar ao interior a oferta que devia, que qualquer aluno do país devia ter. Eu penso que, se a escola está aberta, tem de ter a mesma qualidade que um aluno do centro, porque nós pagamos os mesmos impostos, temos os direitos e os deveres que são os mesmos. Portanto, neste sentido, está-se a criar e a aprofundar uma assimetria entre o litoral ou o interior e centro que vai degradar a escola e que a escola não vai ter capacidade, nem a autarquia vai ter capacidade de rebater isto, porque hoje os pais mais letrados ou com mais literacia, não é, vão querer os seus filhos na melhor escola. E o que está a acontecer é a escolha da escola ser livre, não é, estamos a evoluir para esse sistema, não é, a livre escolha. E a livre escolha vai colocar o quê? Os pais que podem escolher vão escolher. Vão escolher que escola? A escola a tal disciplina ou a tal que lhe dê acesso, de facto, a depois um curso superior não sei aonde e depois um percurso completamente diferente do aluno que não tem essa saída. Não estou a dizer que a escola perca, a escola vai perder a qualidade, não porque os professores são piores ou melhores, mas porque o público vai ser diferente. E, portanto, o público vai ser diferente e vai diminuir, digamos, e vai degradar a escola nesse sentido, não é.

ENT_ Então não vê potencial ou formas de valorização dentro da escola, que parta do interior da escola para a comunidade, que mostre à comunidade que a escola pode criar mais valor?

DIR_ Fazer a diferença? Sim, pois a escola pode fazer a diferença quando nós temos alunos.

ENT_ Sim, mas áreas que cativem alunos, que façam força no sentido oposto?

DIR_ É assim, nós temos tentado criar isso, e agora com os projetos europeus que a escola tem, é uma questão. Temos um aluno, por acaso é só um, quis, foi para a escola de [ES-B] porque a escola tinha projetos e que tinha projetos europeus, não sei quê, portanto, é um aluno que gosta bastante de falar, porque ele, de facto diz isso. É o aluno que melhor fala da escola, muito melhor que eu. Ele é magnífico: “Ah, não, professora, vim para aqui porque tinha projetos e queria turismo e queria não sei quê”, pronto. A escola pode criar essa diferença, só que os números do ME não nos vão deixar, porque não vamos ter 26 alunos em lado nenhum, não vamos ter os 26 alunos nem no curso profissional nem num curso regular. E portanto nós podemos em teoria criar a diferença e ter, eu penso que o estamos a conseguir, no PE, nos projetos europeus, noutros projetos que congregam a comunidade, etc., etc. Só que depois nós vamo-nos

bater com os números e não vamos ter capacidade de reverter essa situação. A situação económica, e a crise, e a diminuição de alunos no concelho vai ser dramática para aquele concelho. Vai ser dramática. Ou, de facto, há uma estratégia que não passe só pelo ME, passe por uma estratégia política do país, de facto, valorizar determinadas coisas, ou então a escola, nesse sentido, nesse sentido que tem a ver com o meio, porque a escola não se pode desligar do meio, não é, não se pode ver agora, se a escola de [ES-B] estivesse noutro sítio, bom, mas não é isso que estamos a falar. Como é a escola daqui? A escola daqui vai ser uma escola de 2º/3º Ciclo, 1º Ciclo e Pré-Escolar. O secundário vai estar muito debilitado, porque, pronto, os alunos vão diminuir e vão procurar, certamente, outra escola.

ENT_ Mas, ainda assim, vão lutar, vão investir nessas áreas?

DIR_ Claro, só que, para nós investirmos nós somos muito dependentes do ME. A tal autonomia não existe, não é, ainda este ano nos cursos profissionais, nós traçamos cursos profissionais que nunca tínhamos imaginado. E traçamo-lo porquê? Porque são as áreas prioritárias da economia. Portanto, não temos autonomia. Sem ter autonomia, nós temos que aplicar o que a Lei manda e a Lei é cega, neste momento, não é. A Lei está-nos a dizer assim: “A escola tem que ter cursos profissionais de 50% naquelas áreas prioritárias”, então mas que é isso. Então a oferta do aluno, a opção do aluno, os SPO, para que é que isso serve? Nada, para nada. Porque nós tínhamos esse caminho traçado e feito, e a determinada altura agora o ME vem dizer que as áreas prioritárias são estas. Então não estamos a fazer caminho nenhum. Portanto, a escola terá pouca capacidade, porque a escola não tem, é muito centralizado, o sistema português é muito centralizado, muito, muito, em que antes tinha uma autonomia local, de uma disciplina ou outra, agora nem isso, não é. Agora a oferta de escola é redutora, é ali uma oferta de escola mitigada, na área de expressões e artísticas, o que não é nada, porque, de facto, não é uma oferta de escola que tinha como visão ou como melhorar este aspeto, fazer a diferença, um projeto que a escola tinha, agora não temos essa capacidade, porque é naquela área, não é, naqueles recursos do quadro. Portanto a escola de [ES-B] vai ter essa dificuldade, como outras do país.

DIR_ Então vem muito a propósito esta questão quase final. Como vê as certezas e incertezas no funcionamento e organização do agrupamento, neste espaço de tempo que o seu mandato abrange?

ENT_ É assim, a instabilidade do ME, a instabilidade legislativa, a saída de legislação não tem deixado criar percursos a nenhuma escola, penso eu. O percurso está feito e é alterado no ano seguinte. E, portanto, enquanto isso não for estável, é porque a escola consegue perfeitamente estabilizar com o corpo docente que temos, e com capacidade e com capacidade de pensamento, a autarquia pode estar distante ou próxima, mas não interessa, porque se a escola quiser fazer a diferença, a escola fará. Portanto, neste momento, o que era preciso era uma estabilidade do ME, no sentido de deixar a escola criar um percurso com responsabilidade, evidentemente, porque as pessoas são responsáveis, as pessoas trabalham com responsabilidade, mas é isso que neste momento está a faltar. Portanto, essa instabilidade é muito grande, muito grande, já durante o mandato, da tomada de posse para este ano, já mudou o diploma da gestão; quer dizer, agora já não designo os coordenadores, quer dizer, já são eleitos; quer dizer, isto é perda completa de autonomia da gestão, não é. Foi completamente perda de autonomia. Fiz um trajeto com aquelas pessoas, eram aquelas pessoas que tinha escolhido na sua equipa e agora não, são eleitas, isso faz toda a diferença. Faz toda a diferença, numa questão de estratégia fez toda a diferença agora esta mudança. As pessoas, a designação é completamente diferente da eleição. E portanto, enquanto isso não se estabilizar e a poeira assentar e a escola fazer um percurso calmo, sereno, com passos bem feitos e bem marcados, não estou a ver muita, estou a ver grande dificuldade.

ENT_ Então qual será a margem de manobra? Como pensa gerir o agrupamento, tendo em conta estas incertezas?

DIR_ Com o PE que tenho, o PE está traçado da escola, que já foi aprovado, o PE está traçado, independentemente da mudança A ou mudança B, a escola tem um PE. E nós também não podemos estar a mudar tudo, porque a legislação mudou uma vírgula, nós vamos rapidamente mudar a vírgula, não, não vamos fazer isso. Vamos fazer sim, evidentemente que temos, agora, se o Estatuto do Aluno sair, vamos ter que o aplicar. Não somos uma escola à revelia das outras, não é, nem das leis. Agora temos que fazer isto com alguma calma, não é, porque senão andamos sempre a colocar nos outros uma ansiedade que depois o produto final é zero, não é, quer dizer, não podemos criar essa ansiedade, esse stresse, porque só o agrupamento já tem algum stresse, alguma coisa, para ser com calma. As pessoas já perceberam que agora somos um agrupamento, já perceberam que têm que trabalhar em conjunto, mas este é um caminho para ser feito com paciência, com calma, com metas bem traçadas, bem definidas mas a 4 anos, não é, agora essas mudanças legislativas que se impõem vão alterar, evidentemente, o quê? O mal-estar da

carreira docente, não o mal-estar na direção, nem o mal-estar em [AGR-B]. Eles vão estar é, digamos, com problemas com o ME, portanto, isso tem a ver com a profissão docente, não tem a ver com a escola, porque eu penso que as pessoas se sentem bem, mas isto é uma percepção que eu tenho. Eu penso que as pessoas se sentem bem em [AGR-B] e que há um convívio são, na maioria das pessoas, portanto as vão estar é com a sua vida pessoal degradada, não é, e que isso tem implicações. Evidente.

ENT_ Uma última questão: a sua rotina diária segue um plano?

DIR_ É assim, eu já fui mais organizada nisso, eu normalmente faço, um dia antes faço apontamentos sobre o que tenho que fazer naquele dia, tenho objetivos, tenho um caderno que aponto.

ENT_ E depois como é que corre?

DIR_ E depois de cinco normalmente tenho três feitos. Tenho sempre muito menos feitos, porque é assim 80% do tempo que a pessoa tem é o atendimento, é o telefone, ou as pessoas, ou atender um aluno ou um funcionário, portanto 80% do nosso dia-a-dia e eu pensava, eu não tinha essa percepção, agora é que tenho mais. 80% é atendimento, não temos nenhuma hipótese, porque as pessoas qualquer coisa também vão, é com a direção, é legítimo, as pessoas conhecem, é o rosto, é quem lhes vai resolver logo a dificuldade. E depois também há uma ansiedade que eu acho interessante, ainda não há, pelo menos as pessoas ali de [CONC-B], as pessoas não marcam. No outro dia pensei “Eh, pá, eu agora só vou atender pessoas que marquem”, não é, porque as pessoas deviam pensar, não pensam uma diretora que tem 1500 ou 1600 alunos eu não posso lá ir e querer ser atendida. Mas não, as pessoas vão lá e querem ser atendidas e não marcam. E a pessoa, pronto, não está numa de, não há aqui uma diretora numa redoma e as outras, isso não existe, quer dizer, ali não há esse, digamos que é um agrupamento, mas algo familiar, porque é uma terra pequena. E, portanto, nessa questão, a pessoa vem à feira e dá-lhe jeito falar, e é isso e não marca e, portanto, há aqui algum sentido de dar uma resposta imediata quando se pode, e portanto este atendimento tem que existir sem pensar e sem gerir. E, portanto, o quotidiano, é feito assim, é muito assim. O grande trabalho de pensamento, etc., é feito em casa, de equipa, muitas vezes, é feito em casa, porque não há muita tranquilidade, e não só. Nós temos um problema de espaço, na sede, que é não temos uma sala. Eu até já vi no D. Maria, no outro dia, achei interessante, porque eles têm a direção e depois têm uma secretária da direção. Eu no outro dia pensei “Bom, isto era o que [AGR-B] devia ter!” Nós devíamos ter um secretário só ali, para fazer triagem, isso é o que devíamos ter. De facto, para as coisas funcionarem bem, devíamos ter a sala de diretor ou para receber pessoas, devíamos ter a sala das outras pessoas da direção que estão a trabalhar e que têm muita coisa para fazer, mas antes disso devíamos ter ali uma pessoa só para a direção, para fazer algum tipo de triagem de algumas situações. Mas pronto, mas isso em [AGR-B] não é possível, porque a nossa sala é uma, onde estamos diretora, subdiretora, estamos todos.

ENT_ E também porque valorizam o contacto com as pessoas, não?

DIR_ Claro, porque a organização escolar é feita por pessoas, também não tem piada nós estarmos no computador, ta, ta, ta, porque isso é um trabalho monótono, não é, é um trabalho técnico, não é, é um trabalho de gestão, gestão pura e dura e nós, os diretores da escola e a direção, nós não somos gestores, nós devíamos ser muito mais do que gestores, porque, se formos gestores é fácil, até a partir de casa, eu tenho os programas em casa, escusava de ir à escola, não é, nós temos tudo em casa. É muito mais rentável, mas a questão, a riqueza que está aqui é falar com as pessoas, e ver a percepção delas e “Vamos fazer isto, vamos mudar aquilo, olhe isto não está bem” e a pessoa vai refletindo e vai pensando “Se calhar, a colega tem razão” ou “Aquele aluno tem razão”, pronto. Mas grande parte do tempo é 80%, mas já o era antes, isso não muda com os mega-agrupamentos, só aumenta, a escala é que aumenta, não é, a escala é que aumenta, porque mesmo agora em agosto havia diferença. Antes em agosto, as coisas, havia sempre trabalho, mas agora temos sempre o Pré, temos sempre o 1º Ciclo, temos sempre a Câmara com o leite escolar, isso não existia. Isso era uma realidade que não existia em lado nenhum, na nossa cabeça, não é, e as coisas agora temos sempre. A escala, a escala é de tal forma grande que, de facto, se a equipa não for experiente, não é possível. Não é possível de todo fazer algum tipo de trabalho. Eu acho que tudo cai por terra, se não houver alguma, não é só trabalho, é mesmo a experiência das pessoas no terreno, que já tínhamos todos, mesmo a adjunta que veio agora e a outra colega, que já tinha grande experiência, mesmo a experiência, umas nos horários, outros noutras coisas, isso é que dá acréscimo à equipa. Porque se não fosse isso, ah, o agrupamento não arrancava, não tinha saído. O arranque do ano é sempre muito difícil. Não, isso tem sido possível por causa disso, de facto.

ENT_ Obrigadíssima!

DIR_ De nada, ora essa.

Anexo 4: Entrevista DIR-C

Entrevista realizada no dia 23 de novembro de 2012 – DIR-C

ENT_ Esta entrevista está dividida em cinco partes, a primeira foi a nossa conversa informal para, enfim, compreendermos o que estamos aqui a fazer, depois temos o segundo momento, que diz respeito ao “Processo de Agregação” em si, o terceiro sobre “Organização e Gestão Escolares”, o quarto, “Atitudes e Representações sobre a Mudança” e o quinto, Estratégia e Visão de Futuro”. Portanto, eu estava interessada em saber como é que avalia o processo de fusão de agrupamentos, face aos procedimentos burocrático-legais acionados pela tutela, tendo em conta em conta os momentos e o que foi feito. Portanto, quando foi feita a agregação aqui em [CONC-C].

DIR_ As agregações. Dois momentos: 2009 e 2010. Em 2009, julho de 2009, a agregação com a escola contígua, na altura o agrupamento existente (nós éramos uma escola secundária só). E, depois já da eleição do diretor, passado um ano, nova agregação com a escola que tinha ficado de fora, a Escola [EB-C], um ano depois, portanto. Novamente os órgãos caíram todos. Conselho Pedagógico, C. Geral Transitório, caíram todos. O diretor, que por acaso tinha sido eu, tinha sido eleito, já não tomei posse. E novo C. Geral Transitório e novo Conselho Pedagógico, e novo processo de mais um ano. Portanto, processos.

ENT_ Foi complexo. E por que acha que se fez a agregação?

DIR_ Isso terá de perguntar à tutela, certamente. Os princípios foram eles que os definiram, nunca nos foi dado a conhecer diretamente, fomos informados por fax da primeira agregação, portanto, e a segunda foi mais ou menos da mesma maneira, não é, portanto, já tinha tomado posse, recebemos um fax a dizer que íamos agregar e, portanto, e o processo passou-se assim. Não há cá envolvimento do C. Geral, do C. Pedagógico. Obviamente que reuniram, obviamente que deram a sua opinião, porque quiseram dá-la, mas não fomos ouvidos.

ENT_ Não foram ouvidos, pois, porque, realmente, eu tinha uma questão relativamente a esse aspeto, portanto, já referiu: o C. Geral e o C. Pedagógico não foram ouvidos.

DIR_ Pronunciaram-se, de facto, porque eu lhes pedi para se pronunciarem, mas foi para consumo interno, porque eu enviei isso para a DRE, mas não serviu de nada.

ENT_ Então quais foram as principais dificuldades ao longo do processo?

DIR_ As dificuldades julgo que serão, até, se calhar, iguais às que acontecem noutros agrupamentos. É juntar realidades diferentes com filosofias de trabalho diferentes. Porque, quer se queira, quer não, qualquer unidade tem a sua forma própria de trabalhar. E é o juntar essas unidades que não têm, não partilham até dos mesmos objetivos também, porque se juntam. Dizer que o ensino secundário é a mesma coisa que o ensino Pré-Escolar ou que o 1º Ciclo não é, ou que o ensino profissional, não é. É diferente. E juntar isso é evidente que depois aparecem as dificuldades que são inerentes a um processo deste tipo, em que as coisas não encaixam, em que é difícil que as coisas se articulem, não é. Embora isso possa ser uma vantagem, a parte da articulação, e é uma vantagem que eu vejo, já mais *a posteriori*. É o facto de agora podermos articular o 1º Ciclo com o 2º Ciclo e o 2º Ciclo com o 3º Ciclo. Talvez aí houvesse uma falha e é bom que se articule, pelo menos ao nível das principais disciplinas, acho que pode haver grandes vantagens. Mas, de facto, a filosofia é completamente diferente – não tem nada a ver fazer a gestão pedagógica ou até mesmo dos recursos humanos de quem está adstrito ao 1º Ciclo ou a um Pré-Escolar e depois até a do secundário. São realidades completamente distintas. Pode-se dizer que temos um Projeto Educativo comum, que é muito importante, e começa no Pré-Escolar e que depois vai até ao secundário. Ok, o PE comum é muito, é até relativamente simples de conceber e com a participação de toda a comunidade, é relativamente simples. Mas depois isto choca aqui em muita coisa. Se formos, por exemplo, às ações de formação, e temos um centro de formação comum para toda a Coimbra Interior, não é, se formos às ações de formação, marca-se uma ação de formação, por exemplo, todas as escolas do 2º Ciclo, 3º Ciclo e secundário vão dar uma tarde livre, por exemplo, para este tipo de coisas. Mas, temos, por exemplo, a educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo em que não existe, têm horário de 25 horas e têm que dar [aulas] todos os dias, portanto, há aqui constrangimentos que o legislador, certamente, não acautelou,

mas estamos a trabalhar para ultrapassar estes problemas, com certeza, e essas questões, não é. Se calhar, já falei de questões que vêm a seguir.

ENT_ Sim, mas depois tento saltar e avançar. Relativamente à organização e gestão escolares, gostaria de conhecer a sua opinião sobre a estrutura e funcionamento desta nova orgânica. Considera este novo modelo organizacional mais ou menos vantajoso do que o anterior? E por que razão?

DIR_ O modelo, está-se a referir ao implementado pelo 75 e haver diretor e deixar de haver, portanto, conselho executivo, não é?

ENT_ Sim, e depois juntando, a questão da agregação também, o facto de agora haver todos os níveis de ensino.

DIR_ É assim, é assim, eu só posso falar da minha realidade, que conhece muito, obviamente, ando nisto já há alguns anos. Mas a minha postura enquanto diretor não mudou rigorosamente nada, enquanto presidente do conselho executivo, sou exatamente o mesmo. A minha estrutura vertical, enfim, se quisermos, de cadeia de comando, em que eu estaria no topo, eu pego nessa, nessa, nessa, pirâmide e ponho-a em cima desta mesa assim, deitada, portanto, continuamos, trabalhamos a minha equipa e toda a minha equipa e eu próprio, trabalhamos em articulação, sem haver essa questão. Obviamente que eu sei que tenho responsabilidade máxima e não posso esquecer-me disso, mas não assumi esse papel de dizer que sou diretor e mando nisto tudo. Aliás é uma palavra que gosto pouco de utilizar e, portanto, continuei, não mudei nada, relativamente ao que tinha antes foi exatamente a mesma maneira, trabalho da mesma maneira, é igual, não mudou nada. Em termos de agrupamentos, e agrupamentos, se será melhor ou pior com este novo modelo de gestão? Não vejo que haja aí grandes diferenças, até porque eu, fui para agrupamento não era diretor, era uma CAP. O problema que se põe na gestão é outro: o que se põe neste momento na gestão é a falta de horas que os membros que fazem parte da gestão têm, não é, porque tínhamos até aqui, tínhamos, no início deste processo até as coisas nem estavam muito mal. Tínhamos o subdiretor, que estava a tempo inteiro e substituí a o diretor nas suas faltas e impedimentos. E, entretanto, deram uma bolsa de horas, e o subdiretor é, tem que obrigatoriamente dar aulas, os adjuntos dão aulas e isto não é a melhor organização. E já para não falar, e aqui sim, é que é o grande problema, a questão dos estabelecimentos, do coordenador de estabelecimento, não é, que não se compreende que um estabelecimento com 200-230 alunos não possa ter coordenador com horas atribuída, não é; tem coordenador, certamente, mas sem ter horas atribuídas, quando se sabe que uma unidade que aparece ali isolada, se não tiver alguém ali a coordenar, é evidente que as coisas as coisas não vão funcionar, não vão funcionar. E a nós acontece-nos isso. Temos um centro escolar novo com 230 alunos e temos um coordenador que dá aulas, do 1º Ciclo, 2º Ciclo e 3º Ciclo e passou para 230 e tal alunos também, no ano passado tinha 260, e deixou de ter direito a coordenador. E só temos numa que temos de facto 300 alunos, e conseguimos ter coordenador, que só tem 8 horas. Também diminuiu, também já não é muito, mas é melhor que nada. Isto sim, isto é um grande problema para a gestão. Temos que andar aqui a inventar, de alguma maneira, todas as escolas inventaram e eu sei disso. Andaram a gastar as horas de crédito, etc., para conseguir dar resposta a isto, mas não é a melhor solução e a nossa tutela sabe disso muito bem. Aliás na inauguração do centro escolar aqui eu fiz questão aqui e, no meu discurso, de dizer isso ao senhor Secretário de Estado. Porque eu sabia que aquilo que não era, não, não ia resultar. O que fizeram foi diminuir mais, dar apenas 8 horas ao coordenador que, na altura, no início, eram mais. O coordenador estava a tempo inteiro ou praticamente a tempo inteiro. Esse, sim, é o grande problema na gestão.

Neste modelo de gestão, na minha opinião, é isto, e mais ou menos por todo o lado, onde houve agrupamentos, há escolas que ficaram isoladas e que têm menos de 250 alunos. Uma escola com 230 ou com 249 tem os mesmos problemas que uma escola de 120, não adianta andarmos aqui com coisas, e há coisas que é preciso resolver na hora. E, portanto, este, sim, este, sim, é o grande problema, porque no resto há os problemas de quê? Nesta questão dos agrupamentos? É, de facto, a cultura de agrupamento, não é a identidade, é preciso criar, é preciso agora, enfim, construir uma nova cultura, construir uma nova identidade. Eu digo sempre que as escolas não perderam a identidade que tinham, mantêm-na, sim. Mas tem que haver uma outra, que é a identidade do agrupamento. O agrupamento em si tem que se sentir como tal. Essa é que é uma tarefa difícil, é nisso que eu estou a apostar neste momento; já estou desde 2009, desde que fomos pela primeira vez para agrupamento e, curiosamente, em 2010 tínhamos a identidade estava praticamente, foi um processo muito rápido, estava a correr bem, mas depois com a outra agregação as coisas foram muito mais difíceis, porque a outra escola de [EB-C] tinha já uma cultura muito própria, uma identidade muito própria não foi fácil e, portanto, foi um processo complicado,

mesmo aqui a nível dos órgãos, constituição, etc. a própria Associação de Pais que existia lá. Foi um processo muito complicado, neste momento penso que as coisas estão, estão pacificadas e está tudo a caminhar já. não digo em velocidade de cruzeiro, mas caminhamos para lá.

ENT_ E os serviços administrativos, que é outra questão importante?

DIR_ Serviços Administrativos (SA), só tive um problema para resolver. No primeiro ano, portanto, juntei os SA qui na sede, na escola sede. Em [EB-C] ainda tive durante um ano 2 funcionários dos SA, mas chegamos à conclusão que não valia a pena, não havia vantagem nenhuma nisso, não havia vantagem nenhuma nisso. O problema que se põe é que não há um espaço. As escolas não estão concebidas, estas, pelo menos – as que foram intervencionadas pela Parque Escolar, talvez, mas a nossa não, não tem um espaço onde possa colocar todos os administrativos. E então acontece-me aqui na escola, tenho aqui os chamados, o que eu chamo SA1 e SA2: uns estão aqui e outros estão 40 metros mais abaixo. Separei a área de alunos e SASE da área daqui de vencimentos e contabilidade, não é. E tenho isto mais ou menos dividido assim e consegui uma solução questão em que não é muito longe, e estão aqui na sede todos e, portanto, não tenho SA nas outras escolas, porque os próprios professores chegaram à conclusão que não, que não era, não era, não se justificava e o encarregado de educação quer fazer um requerimento em [EB-C], faz o requerimento em [EB-C]. Nós temos correio interno todos os dias a funcionar e o requerimento vem para cá, dá entrada e dá-se resposta e volta para lá; não tem cá vir, de propósito, para fazer isso. Mas também não precisamos lá de um funcionário, não precisamos, até porque muitos documentos exigiam a assinatura do diretor ou de alguém da gestão e, portanto, não estando lá ninguém da gestão, é muito complicado. Tenho tarefas que deleguei no coordenador de estabelecimento, mesmo não o tendo a tempo inteiro, não é. Há tarefas que deleguei e que ele pode imediatamente também fazer. O encarregado de educação quer um comprovativo que esteve lá, não precisa de vir aqui, quer dizer, tem lá maneira de fazer isso, não é. Mas isso não justifica ter lá funcionários. Eu tive um ano, não se justificou. A minha experiência diz-me isso. E neste momento os EE também entenderam e está tudo, também não é muito longe. [EB-C] é a 11 km ou 12. Não é assim uma distância tão grande, digamos assim.

ENT_ E a comunicação entre as diferentes escolas?

DIR_ A comunicação foi um grande problema, porque, porque, porque o PTE supostamente resolver-nos-ia todas essas questões e foi bastante complicado para nos abrirem portas, digamos assim, de acesso, para nós conseguirmos. Temos que continuar a trabalhar com o tipo “log me in”, não é, aquelas comunicações por computador à distância, etc, etc. Ainda não temos exatamente como queríamos, ainda não temos como queríamos. Agora, o problema da comunicação nem é tanto com estas escolas que, pronto, conseguimos a nível de informática resolver a questão e as coisas estão a funcionar, mesmo o programa de faltas, de alunos e tudo isso, quer em [EB-C], quer na básica 2 o problema até se põe mais nos Jardins, não é, porque aí sim, a comunicação é sempre complicada. Mas como temos uma pessoa na gestão que é do Pré-Escolar, e portanto faz essa ponte, e esse que está do Pré-Escolar não tem grupo atribuído, o que é uma vantagem, porque os coordenadores da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo deixaram de ter redução, exercem na componente não letiva, o que quer que isso seja para o Pré-Escolar e para o 1º Ciclo, mas conseguimos fazer essa ponte. Neste momento, aliás, eu estou também a implementar um projeto na escola, neste momento, no âmbito de uma formação que estou a fazer, ou que estive a fazer dos “Líderes Inovadores” e a escolha do meu projeto de intervenção foi exatamente a comunicação interna e externa (que hoje falhou, não é, de manhã, portanto não podia vir mais a propósito). Mas é a comunicação externa e interna, por me parecer que é, de facto, é muitas vezes as coisas falham porque a comunicação falha. Não é só nesta organização, será noutras, também noutras unidades de gestão, mas aqui eu senti isso, fizemos a avaliação, está no PE como um dos problemas para resolver, que quer a comunicação interna, quer a comunicação externa, não tem, de facto, funcionado e estamos a tentar fazer melhorias nesse campo e espero que melhore, sinceramente.

ENT_ E os departamentos curriculares, porque agora há um número elevado de docentes?

DIR_ É, mas o trabalho principal não se faz nos departamentos, aqui não, nós já implementamos uma filosofia em que os departamentos não e aí que se faz o trabalho principal. O trabalho principal faz-se nos grupos, nos grupos de recrutamento e não nos departamentos. E, portanto, há representantes de grupo e é nessas subsecções, chamemos-lhe assim, que aliás temos isso já perfeitamente incluído também no RI e é aí que se faz o trabalho principal. Os departamentos é uma coisa macro, que é difícil, quer de gerir, quer de produzir alguma coisa muito, tirando questões em que é preciso dar opinião e que é opinião transversal e que não é específico, o resto não pode ser. Eu não posso, não posso pôr uma decisão, quer dizer, ter grupos, ter um departamento onde entra desde o professor que dá Educação Tecnológica até o professor

que dá Matemática, até o professor que dá Ciências, que dá Física, toda a gente no mesmo, ou vamos ao das Expressões. Qualquer um, quer dizer, são realidades um bocadinho diferentes, portanto, para nós, o grande trabalho é a nível dos grupos.

ENT_ E como avalia a continuidade das práticas anteriores, que vinham sendo desenvolvidas anteriormente, em função da agregação? Continuaram, melhoraram?

DIR_ Não, aí não houve, não houve alterações. As pessoas penso que, apesar de tudo, e apesar do momento que se vive, conturbado, e tudo isso.

ENT_ Inclusive as parcerias que havia anteriormente?

Não, não, sem problema nenhum, por aí não, aliás, nós até fomos buscar, em termos de agrupamento, fomos buscar quer projetos que existiam, foi um ponto de honra, eu não quis cortar com nada. Primeiro ver como é que as coisas funcionam e não, sem cortar com nada e lembro-me, por exemplo, nós não estávamos no EPIS e [EB-C] estava. OK, absorvemos o EPIS e ainda agora até ganhámos duas bolsas para os alunos no âmbito do EPIS para o secundário e, portanto, eles tinham parceria com determinadas instituições, ok, fomos recuperar isso também e mantivemos. A nossa preocupação foi romper o menos possível com aquilo que existia. Isto não se resolve nada a romper e, evidentemente, são avaliadas todos os anos as parcerias que se tem, se são úteis, se não são úteis; se é rentável, se não é rentável. Mas isso independentemente de ir para agrupamento ou não, já se fazia antes.

ENT_ E relativamente à mudança, claro que houve atitudes perante a mudança, quais são as consequências da mudança para o trabalho entre professores? O que é que os professores sentiram?

DIR_ A mudança essencialmente é aquela desconfiança entre os professores, o que eu senti foi aquela desconfiança que há entre, quando faz uma agregação, onde estão professores de secundário que vão ter que, que vão ter que coabitar, se assim quisermos, com professores do 2º Ciclo, não é; mas atenção, que nem a atitude, nem, isto é recíproco – e os do 1º Ciclo com os outros – embora fosse esses já estivessem em agrupamento e fosse relativamente mais simples. Mas há sempre esta ideia de que as pessoas estão em patamares diferentes e que, e que, enfim, não se metem naquele, nas questões que dizem respeito ao outro ciclo. E essa parte aí houve e ainda há, e ainda há, mas também aí passa pela comunicação, vamos ver se as coisas melhoram, aí, sim, há uns problemas. Quando eu digo à representante de Português, por exemplo, “Vais ter que reunir com a colega do 2º Ciclo”, estou a falar com uma do secundário, por exemplo, “Com a do 2º Ciclo vão ter que ver, tratar bem, ver quais são, o que é que se pede a nível até de conteúdos, que é esperado, no final do 2º Ciclo, de um aluno a Português, e depois o que é exigido no 7º ano, para vermos aqui pontos de encontro, que pontes é que se podem fazer, o que se pode fazer, o que se pode melhorar”. As pessoas mostram uma renitência enorme, um e outro mostram renitência em se juntarem. Portanto, eu notei isso, isso é só um pequeno exemplo, eu notei isso de maneira transversal. A articulação mais fácil tem sido do Pré-Escolar para o 1º Ciclo, de facto. Do 1º Ciclo para o 2º Ciclo as coisas já são complicadas, do 3º Ciclo para o secundário não é difícil, porque os professores são os mesmos, não é; mas tem-se vindo a combater isso, até porque, neste momento, mesmo entre as escolas, eu tenho muitos professores que andam a correr as várias escolas. Ou seja, o professor do 3º Ciclo em [AGR-C₁-EPE-EB-ES] dá também aulas em [EB-C]. [EB-C], que é uma escola que estava isolada, eu terei lá 4 professores a tempo inteiro. O resto andam todos a circular, o que é uma desvantagem da criação dos agrupamentos, porque isto encarece a educação, ao contrário do que pensam, que eu tenho de lhes pagar as deslocações. Embora a preço de saldo, é verdade, não é. Mas tenho de lhes pagar essas deslocações. E, portanto, de certeza que a tutela não fez as contas a isso quando nos obrigou a ir para agrupamento. E é evidente que uma unidade quanto maior é mais difícil de gerir. Quanto a isso nem preciso de lhe dizer. Isto é uma verdade de “La Palisse”. Se é mais pequeno, é mais fácil de gerir, se é maior, é mais difícil. É óbvio, parece-me a mim, parece-me a mim, não é. Consegue-se, consegue, mas é mais difícil.

ENT_ O argumento da tutela tem sido a melhoria da qualidade e a melhoria das práticas. Acha que esse argumento colhe?

DIR_ Não, não, não, não. O argumento principal, admito que, hoje, as escolas isoladas ganhem com a agregação, isso sim, admito, mas essencialmente, mas isso mais até no 1º Ciclo, escolas que fecham e que, enfim, admito isso, mas não se ganha em qualidade. Então a parte pedagógica é mais difícil de levar a cabo desta maneira do que no sistema anterior, não é. A única vantagem aqui poderá ser económica, na medida em que, em vez de haver um professor com um horário incompleto na escola de [EB-C], na

escola básica 2 e na escola secundária, não vai haver de certeza. Porque o professor, eu só vou ter um, em vez de 3, só vou ter um, que será o último, e, portanto, essa, sim, é que é a grande vantagem. Nem é na poupança dos órgãos de gestão porque também o suplemento que nós ganhamos não é assim tão, não é assim tão...

ENT_ Também foi reduzido!

DIR_ Também foi reduzido, não é assim tão grande. Mas é mais aí, é mais aí que eu estou a ver um grande corte a nível de professores, como se sabe, com a construção dos centros escolares, este ano, enviei 40 professores a DACL. Portanto, é bom de ver. Depois fui recuperar para aquele plano do 1º Ciclo, das coadjuvações, fui recuperar uma dúzia de professores, mas é só por isso. Se estivéssemos separados não iam tantos. Aí é que há uma grande poupança para o estado. Agora, a nível pedagógico, ser melhor, terá de ser provado, ainda no futuro, terá que ser provado.

ENT_ E como é que a mudança se refletiu na relação entre a escola e a comunidade?

DIR_ Entre a escola e a comunidade as coisas, os problemas foram também idênticos àqueles que foram com os professores que estavam habituados a uma determinada realidade, a uma cultura, a uma identidade de agrupamento. E essa comunidade também. Estou-me a referir à comunidade de [EB-C], que foi aquela que, de facto, criou mais questões e me obrigou a ter que resolver mais, mais situações. Porque aqui, como digo, a agregação que tivemos aqui com a escola do lado foi pacífica e, se calhar, até era mais vantajosa, a de [EB-C] é que já entrou um bocadinho contranatura, porque eles tinham uma filosofia muito própria, uma cultura muito própria de trabalhar e não é fácil mudar, porque tem que se mudar, quando é assim, isto não há maneira de continuar como as coisas estavam, não é, têm de mudar. E a própria comunidade aí não reagiu muito bem, a Associação de Pais não reagiu muito bem. Mas é um caminho que se faz, é um caminho que se faz, e portanto julgo que, neste momento, as coisas já estão a caminhar para a tal velocidade de cruzeiro, penso eu; mas há algumas dificuldades. Mas, por isso, essencialmente, pela cultura de escola que estava lá criada e pela identidade. O que não quer dizer que fossem más. Não. Tinham até muito boa, uma identidade até muito forte e uma cultura de escola muito própria, mas é evidente que não se poderia manter com a filosofia dos agrupamentos. Isso aí era, era completamente impossível, não é. E, portanto, como estava toda a comunidade também envolvida, é sempre muito mais difícil, não é. Mas as pessoas, a pouco e pouco, foram percebendo, temos que avançar, porque temos que pensar, sobretudo, no sucesso dos alunos e no que é melhor para os alunos. E se estivermos aqui com muitas quezílias e muitas querelas, quem sofre são os mesmos.

ENT_ E, finalmente, a quinta parte, “Estratégia e Visão de Futuro”. Que implicações é que este processo terá para a concretização da missão da escola, o que é que acha?

DIR_ Não, é assim, como lhe disse, é sempre mais difícil trabalhar em unidades maiores e tão abrangentes do que trabalhar em unidades que sejam mais micro, mais, mais, enfim, com menos pessoas, com menos recursos humanos, porque o problema é liderar os recursos humanos, quer dizer, nem é tanto os alunos muitas vezes, é até os recursos humanos docentes e não docentes. Esta é a parte difícil numa organização, não creio que o facto de termos ido para agrupamento ponha em causa a missão da escola; dificulta a parte pedagógica, como lhe disse, o acompanhamento é impossível, eu não consigo ir a [EB-C] todas as semanas, alguém lá vai, mas eu não consigo e gostava de ir, eu não consigo ir aos jardins todas as semanas, nem todos os meses sequer, não é. Isto sim, perdeu-se, o que se perde, a dificuldade que há é ter uma, uma, um acompanhamento de proximidade a nível pedagógico, isso não é possível e depois também porque está, mas não é por causa dos agrupamentos, isto é a nível geral, quem não está em agrupamento tem o mesmo problema. A nossa tutela comanda-nos, comanda-nos muito de perto e obriga-nos a ter aqui uma componente, uma componente administrativa, obriga-nos a ter em conta, a termos que despender muito tempo numa componente administrativa em detrimento da componente pedagógica. Nós desde, a tutela sabe tudo o que fazemos, não é, são mapas, mapinhos e mapas maiores que nós, todos os dias, temos que preencher com tudo e mais alguma coisa e, ainda por cima, às vezes, de organismos que deviam ser um a pedir para todos, não é, vamos à MISI, depois também temos que dar para a Direção Regional, depois também temos que dar para o Gabinete de Acesso, quer dizer, e perdemos um tempo enorme com isso; quer os serviços, quer nós próprios na gestão, não é? E depois é da Educação Especial. Ainda agora pediram um mapa da Educação Especial por escola, que é uma coisa interessantíssima, os meus professores não tenho nenhum a trabalhar por escola, eles vão a várias escolas, não é, portanto não tem sentido. Até disse à colega que está a trabalhar para isso “Não, fazes um só!” Depois vamos ver o que eles vão dizer. Não tem sentido, mas perdemos muito tempo com essas coisas. Isso é que me preocupa, tudo está muito focalizado na parte administrativa, na parte de vencimentos, está tudo muito focalizado aqui e nós, há falta de tempo para parte pedagógica, isso é o que eu sinto. Aí sim, pode a Missão da escola

ficar em causa. Se o tempo para a parte pedagógica começar a escassear, evidentemente que a Missão da escola, de facto, a principal missão não é administrar, esta parte aqui tão, tão mais técnica, mas sim proporcionar o melhor ensino, não é, para os nossos alunos. Aí pode haver, porque se perde mais tempo com outras coisas e, às vezes, falta tempo para o essencial.

ENT_ Mas depreendo bem que a sua visão de escola não mudou com este processo?

DIR_ Não, a minha visão de escola não mudou, continua a mesma, o meu empenho continua o mesmo, apesar dos cortes nos vencimentos. Aliás, eu julgo que a parte dos professores, apesar dos cortes que tiveram, e toda a gente teve, nos funcionários públicos, mas acabam por trabalhar, e trabalham fora de horas, e continuam a fazer visitas de estudo e continuam a propor atividades. Ainda ontem aprovámos o PAA no C. Geral, acho que está diversificado, tem muita atividade, e portanto os professores continuam a interessar-se, ao contrário do que muita gente diz, até no exterior. Com certeza, como em todas as profissões, haverá aqueles que estão mesmo completamente fora, mas isso é em todas as profissões, haverá aqueles que não querem trabalhar e têm raiva de quem trabalha. Mas na generalidade, apesar de tudo, o quem tem sido negativo para nós, o que nos é apontado e da maneira como veem no exterior, de facto, não é a melhor, julgo que todos continuam a trabalhar e a dar o seu melhor. E só assim é que a escola pública tem continuado e tem funcionado, porque senão a escola pública já tinha colapsado.

ENT_ É verdade, é verdade, absolutamente. Falou no Conselho Geral, há bocado, então, quando se candidatou, que estratégia apresentou ao C. Geral, na sua candidatura, a estratégia global?

DIR_ Foi uma estratégia muito simples, devo ter sido o único diretor que me apresentei com um projeto a dizer assim “Eu proponho-me levar a cabo e implementar o PE que está aprovado para este agrupamento”. Porque tínhamos um PE, não fazia sentido eu estar a inventar um PE, e estar a mudar tudo porque eu quero, não. Se há um PE que a comunidade sufragou, e que disse que queria aquele PE, e nós tínhamos um, é esse PE que eu me tenho que propor levar a cabo. E foi apenas isso que eu fiz.

ENT_ E quais foram as suas grandes preocupações quando tomou posse, inicialmente:

DIR_ Não tinha nada de especial, é assim, eu entrei na gestão, eu vim para diretor, eu tinha um passado. Comecei em 1986, ainda no tempo dos conselhos diretivos, 93/94, quer dizer, e depois voltei em 2002, portanto, estamos a falar, estamos em 2012, quase 2013. Portanto, isto é uma sequência, o trabalho não, o que se faz cá dentro, as leis podem mudar todos os dias, mas nós temos que continuar a trabalhar. Porque senão as escolas não funcionavam. A educação deve ser dos setores onde que mais legislação sai todos os anos. Então há alturas em que, eu não quero aplicar a palavra, mas outros a aplicaram. É uma palavra que não é muito bonita, em termos legislativos, o que sai lá de cima da nossa tutela. Se nós, nas escolas, não mantivéssemos o bom senso e sensatez, as coisas não funcionariam. E, portanto, sai mais aquela, e portanto vamos ver, não é, tem que ser assim. Se não for assim, as escolas não funcionam. E como há pessoas, há muitas que, de facto, têm alguma experiência e isso conta. Claro que há muita gente agora com mestrado em Administração e com doutoramentos. Eu também tenho um mestrado, também não é, não, enriquece, mas, mas se a pessoa não tiver uma outra parte da componente prática, da experiência, dificilmente consegue, com a componente teórica, que vem dos mestrados e com a tese que se faz, sem desprimor, que eu também fiz, e fiz pós-graduação, antes disso já, uma pós-graduação, portanto, ajuda muito, ajuda muito, mas se não tivermos a experiência, corremos o risco, quem tiver só essa parte técnica, que não tenha a experiência, corre o risco de chegar ao terreno e vai tentar implementar uma visão muito mecanicista das coisas e isto não pode ser assim. A legislação tem que ser vista de maneira aberta, não de maneira em túnel, não é, aquilo que está ao longe e que se fecha, mas antes pelo contrário, é um túnel mas ao contrário em que ele vai abrindo e só assim é que nós conseguimos andar. Se não fosse assim, se não fosse o arrojo de muitos diretores que muitas vezes atravessam-se nas decisões que tomam, porque senão as escolas não avançavam para cumprir a legislação, tal qual está definida, há muitos pontos na legislação que são um empecilho constante, não é. Ainda agora o recente processo que inventaram para este ano das contratações, obrigar a fazer entrevistas com uma desculpa de mais transparência, quando eu acho que é exatamente ao contrário, a entrevista proporciona menos transparência. Eu já utilizava como primeiro critério a graduação profissional. Sempre o foi, por isso não entendo porque é que agora tinha que ser assim. Mas é um processo de tranches de 5 entrevistas. Se nós não usássemos aqui, enfim, algumas estratégias para agilizar as coisas, tenho 50 candidatos e faço tranches de 5, nunca mais saio daqui, a fazer as entrevistas. E, portanto, as coisas não, não, a legislação não tem, não tem, de facto, facilitado e nós temos mantido as escolas a funcionar, a realidade é esta. Porque no dia em que os professores que estão nos órgãos de gestão disserem assim “Basta!”, as escolas não têm condições para funcionar, não têm. Não temos horário, seja o diretor, sejam os outros da gestão, não têm, não têm noites, não têm fins-de-semana

e, portanto, só assim é que é possível manter isto. Mas pouca gente dá nota disto para o exterior, não é, os jornais não falam disto, desta componente, não é: do que se rouba à família, do que se rouba, enfim, a uma série de coisas que deviam ser pessoais e que a pessoa devia fazer e não faz, porque a escola entende-a como missão. E, de facto, os professores, e os que estão nos órgãos de gestão, são missionários, na melhor aceção da palavra, na melhor aceção da palavra.

ENT_ Então como é que vê a possibilidade de autonomia no recrutamento do pessoal docente e não docente, seria bom?

DIR_ É assim, isso é um tema muito sensível. Poderia haver, de facto, quem aproveitasse bem essa autonomia no recrutamento do pessoal docente e não docente, mas depois a prática e a experiência dizem que não. Eu quero ter autonomia, sim, mas não preciso de autonomia para contratação de pessoal docente, sinceramente, eu não preciso. Aliás deram autonomia, segundo li nas notícias, deram autonomia aos TEIPs e aos 23 agrupamentos que têm autonomia, tinham, até agora, e, segundo vi na comunicação social, uma série, quase todos estão com problemas, porque usaram a autonomia, fizeram contratações, não é, como acharam que era o melhor, mas estão com problemas com a Inspeção Geral da Educação, porque não usaram os critérios que a DGRHE tinha publicitado. Afinal, mesmo as escolas que têm autonomia não têm autonomia nenhuma, por isso acho que é assim. É uma tarefa muito complicada, contratar pessoas. E se o ministério o puder fazer, para já garante, se for a nível nacional, garante sempre critérios de objetividade e de igualdade entre todos os candidatos. A nível local qual é a vantagem? É termos um projeto e podermos continuar com uma pessoa que está adstrita ao projeto, não é. Mas falamos de contratação. Ora, eu preferia ter pessoas do quadro, portanto, eu queria a autonomia, a maior autonomia possível, mas, sinceramente, a nível da contratação dos docentes, havemos de chegar lá, mas é um passo largo ainda que tem que ser dado. Ainda não estamos em condições de receber essa autonomia, na minha modesta opinião. Defendo a autonomia, defendo muito a autonomia, mais a até nível pedagógico, se calhar. Podia haver uma matriz comum nacional e depois termos mais liberdade para mexer nos currículos (que não temos). A autonomia financeira será um passo que será dado muito tarde e tem que ser dado tarde mesmo, porque têm que ser amadurecidos muitos processos e tinha que haver estabilidade também a nível de política educativa. A nível do Ministério da Educação tinha que haver estabilidade de políticas, não de governos. Podem mudar de governo todos os anos, mas deveria haver um pacto de regime na educação. Cada vez que chega um Ministro da Educação novo não vai mudar tudo o que fez o anterior. E, enquanto não houver essa estabilidade, não é possível dar-se mais autonomia às escolas. Há aqui um grande passo ainda a dar dado nesse sentido, neste momento não estão reunidas as condições. Mas que veria com bons olhos, como é óbvio.

ENT_ Ora, relativamente aos documentos estruturantes, há uma estratégia global, comum, concertada, que funciona?

DIR_ Há. Os documentos estruturantes são, basicamente, são vários, não é, do RI, do PE, do PAA e do Projeto de Desenvolvimento Curricular, que nós agora chamamos, porque deixou de existir a designação de Projeto Curricular; mas, na prática, as coisas não são muito diferentes, não é, mudou só o nome, e dos Planos de Turma, deixou de haver PCTs, passou a haver Planos de Turma, pronto, articula tudo. O que está no topo é o PE e nós, nesse aspeto, acho que aí temos, tenho até, ajudado alguns colegas nesse sentido. Temos um PE pequeno, prático, direto, linhas orientadoras, objetivos, metas e, portanto, e estratégias para conseguir chegar a essas metas. O PDC, o Projeto de Desenvolvimento Curricular, que deriva, obviamente, também do PE. O PAA, esse, obviamente, não há uma atividade que não tenha que ir ao encontro de um dos objetivos do PE e, portanto, está tudo em articulação. Obviamente o RI, para além de não poder fugir àquilo que são as malhas da lei, não é, tem que permitir que depois os órgãos funcionem, não é, que tudo funcione com algum dinamismo, mas preocupo-me muito com isso. Eu sei que há escolas em que o PAA é todas as atividades que proponham, eu não aceito uma atividade do PAA que não tenha, que não vá ao encontro do PE. Portanto, as pessoas são obrigadas a conhecer o PE, não têm alternativa. Eu consigo dizer que percentagem é que tenho de atividades para o objetivo 1, para o objetivo 2, para o objetivo 3, para o objetivo 4, porque são 4, depois com sub-, sub-objetivos, digamos assim, mas são 4 objetivos. E eu sei que percentagem tenho de atividades para cada um dos objetivos. Sei que tenho 51% para o sucesso educativo, sei que tenho nas relações escola/meio que tenho 43%, sei que tenho, na Inovação tenho lá 4%, se que tenho na, portanto, está perfeitamente definido. Portanto, a articulação tem que ser total, obrigatoriamente, porque também não permito que seja de maneira diferente.

ENT_ O processo de criação destes documentos correu bem, foi participado?

DIR_ Correu. Foi participado, o PE é participado por todos, aliás, até é aprovado pelo C. Geral. Mas antes disso, o Pedagógico trabalhou nele, com uma equipa multidisciplinar, onde foi chamada a autarquia, onde foi chamada a Associação de Pais, onde foi chamado o representante dos alunos, onde foi chamado um funcionário. Portanto, é um documento que não se pode dizer, não é criação minha, não é, não é de inspiração minha. Dei o meu contributo, certamente, mas não é inspiração minha. O RI também teve uma equipa a trabalhar. Também multidisciplinar e, portanto, o PAA obviamente tem a participação de todos e com um grande peso de docentes, como sabemos, porque que é quem propõe o maior número de atividades, não é. Depois, claro, temos atividades que são propostas, até pelas parcerias que nós temos com o exterior, não é, que fazem atividades na escola. E depois ainda há aquelas que surgem ao longo do ano e que podem ser aditadas, nós não queremos que seja o grosso, tem que ser a exceção, mas se é uma atividade importante, é evidente que que vamos aditá-la, não é, e inclui-se no PAA.

ENT_ Considera ainda haver visões alternativas ou em conflito? Já falou de alguma resistência inicial mas, neste momento, acha que há visões alternativas ou em conflito no agrupamento?

DIR_ Aqui?

ENT_ No grande agrupamento, sim?

DIR_ Não. Aqui, aqui até cultivo as diferenças de opinião. Cultivo-as, porque acho que são muito salutares haver visões diferentes de como se pode atingir o mesmo objetivo, não é, por caminhos diferentes. Eu cultivo isso e acho que é útil e é, e é salutar para uma organização. Não sou adepto da organização em que há um pensamento único, quer dizer, não deve ser assim, não deve ser assim.

ENT_ Mas com conflito, não são conflituosas?

DIR_ Já tivemos no passado, já tivemos no passado, aliás, estive no meio desse furacão em 2002/2003. Questões complicadas, enfim, com tribunais incluídos, etc., portanto foram processos complicados, não foi em agrupamentos, foi mesmo no processo normal, antes dos agrupamentos. Neste momento, não. Aliás, acabamos de ter ontem e a prova disso, quer dizer, porque as pessoas quando há várias, se houver uma eleição aparecem 3 listas, das fações, digamos assim e, eu, pela primeira vez, e ontem foi dada a posse ao Conselho Geral, porque ainda estava o Transitório, por razões várias que houve, internas da organização, ontem foi dada posse ao novo C. Geral, e só concorreu uma lista para professores, só concorreu uma lista para alunos, só concorreu uma lista para funcionários e, nos pais, quando fizeram a eleição, também só apareceu uma lista. Foi a primeira vez que isso aqui aconteceu nos últimos anos. O que me diz que realmente alguma coisa estabilizou. Não defendo que haja pensamento único, mas quando surgem várias listas, porque há, o conflito até é salutar, mas é o conflito, aquele conflito em que as pessoas têm, o conflito salutar que eu considero é aquele em que as pessoas pensam de maneira diferente mas têm o mesmo objetivo. Não é salutar quando é a maledicência, o denegrir a imagem do outro. E esse não é salutar. E foi mais esse que aconteceu em 2002/2003. E eu, esse, tive um trabalho muito grande para conseguir fazer esse caminho e para chegar aqui onde estamos agora. Essa parte é que foi virada. Agora eu quero é que as pessoas tenham diferentes opiniões e que deem a sua opinião. É uma coisa que eu até espevito e espicaço, porque acho que deve ser assim. Porque, às vezes, pensamos que estamos certos e não estamos. Nunca temos a razão toda.

ENT_ Então como é que gostaria que fosse o seu agrupamento no final do mandato e daqui a 10 anos?

DIR_ O final do mandato, o final do mandato é, o final do mandato depende, pode ser daqui a 3 anos, não é?

ENT_ Ou pode ser renovado, sim, sim, sim, mais longo.

DIR_ Mais 4 anos. A pergunta era?

ENT_ Como gostaria que fosse o agrupamento, no final?

DIR_ O agrupamento, essencialmente, e é para isso que eu trabalho, como digo, na parte das relações humanas as coisas deram um passo significativo e penso que, neste momento, estão bem encaminhadas. Neste momento, há um patamar que nós temos que trabalhar muito bem, ou dois, se quiser, mas um deriva do outro, que são os resultados escolares dos alunos, não é. Sim, preocupa-me. Não, não, não estamos bem, mas isso não se pode se pode dissociar do tecido económico e social que nós temos. A parte social que nós temos, o número de alunos, enfim, escalonados, das famílias, portanto. Este binómio, famílias, que, obviamente, estão integradas num determinado tecido social e económico, alunos, resultados depois, por sua vez, como consequência, esta é que é uma parte a trabalhar. E aqui o esforço está a ser canalizado, quer com a autarquia também para atuar neste campo. Sabemos que hoje é tempos difíceis em todo o lado, não é. Mas os resultados escolares dos alunos, de facto, não são bons nalguns

ciclos, não é todos assim. Mas eu aqui até me refiro mais ao secundário. E nalgumas disciplinas, curiosamente, também não é em todas. Também ficamos acima da média a Matemática, por exemplo, não é, média nacional. Mas depois temos aqui duas disciplinas que Física e Química e Biologia e Geologia, as coisas não correram bem. Não correram bem nestas duas disciplinas e estamos já a tomar medidas para ver se as coisas melhoram este ano. Obviamente, não podemos mudar os alunos, os alunos que temos são os alunos que temos. Não escolhemos os alunos. Aceitamos todos sem exceção. Mas o que eu queria mesmo e o que eu quero mesmo é, de facto, que os resultados melhorem. Eu sei que não é um processo que se consiga de um dia para o outro. Se for de um dia para o outro, é fictício, porque há de baixar também de um dia para o outro, não é, mas queria que fosse alguma coisa sustentada, em que não houvesse tanta oscilação, que começasse a não haver tanta oscilação de um ano para outro ano. Mas para isso é preciso, de facto, aqui, também passa, não é só, passa com certeza, pela melhoria das condições das famílias, os alunos terem condições para trabalhar. Mas passa também pela melhoria de algumas práticas dos professores, sem dúvida nenhuma. E essa parte das práticas, é a parte que eu tenho que trabalhar e onde estou a apostar, não é, neste momento. É isso que eu estou a enfrentar. A parte social, obviamente, conto com todos para que as condições dos alunos melhorem. E estamos atentos, não queremos que o aluno passe fome, pequenos-almoços, lanches para aqueles que necessitam, tudo isso já fazíamos antes de vir o tal plano do governo, eu nem li aquilo, porque nós já fazíamos tudo isso, infelizmente já precisávamos de o fazer. Mas o meu grande objetivo era quando eu acabasse, de facto, o mandato dizer assim “De facto, a escola está num patamar bastante aceitável”, é evidente que nunca poderei comparar com escolas do centro de Coimbra, não é, as ditas escolas de elite, continuam a fazer seleção, quer se queira, quer não. Mas, enfim, aqui no âmbito da Beira-Serra, que é onde nós estamos, que é a nossa realidade e não nos podemos esquecer disso, porque muitas vezes esquecemo-nos, não é. Aliás, agora, na avaliação das escolas, já se faz outra coisa. Um outro “ranking” de que ninguém falou na comunicação social, mas que saiu no jornal, que é o que tem em conta o contexto. Ora bem, e, curiosamente, no do contexto, nós era esperado o valor de 8, 53 e os nossos alunos tiveram 8,78, ou seja, acima do esperado pelo contexto. Enquanto houve escolas que tinham um contexto e ficaram abaixo do esperado pelo contexto. Eu julgo que este “ranking” acaba por ser mais justo, porque tem em conta essas variáveis. Essas variáveis. Mas deste ninguém praticamente falou, não interessa muito, provavelmente não é, porque não se pode comparar o que é incomparável, não é, não podemos comparar realidades completamente distintas. mas a verdade é que se compara. E o “ranking” é isso. É puro e duro. Portanto, eu nunca defendi “rankings”, não defendo. Temos uma leitura, fazemos uma leitura dos mesmos, Ok, temos de melhorar nalguns aspetos, muito bem. Mas temos que ser realistas, a matéria-prima que temos para trabalhar é esta, não é outra. Agora podemos melhorar práticas aqui e ali, podemos. E nesse aspeto, eu quero ver se aproveito ao máximo. Potenciar tudo o que possa ser potenciado. Agora o que eu gostaria mesmo, de facto, é no final, a manter-se, enfim, o ambiente que já temos na organização que acho que já é um bom ambiente, ir criando a tal identidade de agrupamento que se está a criar, a pouco e pouco. Isto cria-se, isto constrói-se, não é de um dia para o outro. Entrarmos também numa cultura de algum sucesso e de os alunos sentirem-se aqui bem, porque os resultados são bons. E ainda não o são e como não o são, portanto, esta é a minha luta, neste momento.

ENT_ E outras áreas de valorização, de diferenciação do agrupamento quais é que identifica?

DIR_ É assim, quando as pessoas, enfim, todos querem especializar-se nalguma coisa. Eu, sinceramente, eu se o concelho onde nos incluímos, o concelho de [CONC-C], se a nível económico, e as coisas a nível económico estão relativamente até melhor do estão que noutros concelhos aqui à volta, não é, temos uma das maiores indústrias do, do distrito que emprega pessoas de todos os concelhos aqui à volta, neste momento, o concelho com menos desemprego talvez seja este, portanto tenho esperança que essa parte melhore, essa parte, a parte, por consequência a parte social também. Que depois virá aqui dar resultados e é em função disso é que nós, depois, não é agora, porque agora queremos diferenciar nalguma coisa, já somos diferentes, não temos grandes resultados. Isso diferente, mas isso é negativo, não é positivo. Em função, de facto, quando se consegue atingir um patamar de melhor qualidade, aí sim, podemos pensar, digamos assim, pensar em diferenciar-nos numa área específica ou numa, sei lá, eu já me lembrei: Ok, podemos apostar nos cursos profissionais, por exemplo, e porque temos tido algum sucesso e ir por aí, mas é difícil definir que, realmente, vamos por ali. Até hoje porque vivemos num mundo em mudança, o que é verdade amanhã já não é, e temos que conciliar e concatenar tudo isto. E portanto eu, neste momento, não defino uma área específica onde nós nos queiramos salientar, mas estamos aqui a apostar muito em projetos, neste momento. Temos projetos desde *Comenius*, etc, portanto, relações transnacionais, se quisermos, em que temos parcerias, com outras escolas também e estamos também a tratar de algumas com o estrangeiro, também começar a ver se integramos estágios dos nossos alunos no estrangeiro, que é sempre uma mais-valia fazerem isso. Outras escolas já o fizeram e fazem-no. E,

portanto, é um caminho que se faz. Vamos ver como é que as coisas vão surgir, eu não gosto muito de definir, concretamente, isto agora esta área vai ser esta, acho que era um risco enorme eu estar a dizer isso, até porque não tenho elementos que me permitam dizer que podemos ir por aí. Tenho muitas ideias, mas que não vou deixar aqui, para já eu queria melhorar resultados e depois, a partir daí, podemos, de facto, as áreas aparecem até quase naturalmente, porque, olhe, sim senhor é esta mesmo que ressalta de tudo isto, neste momento, é prematuro ainda.

ENT_ Então, a sua gestão das certezas e incertezas é uma gestão prudente? Será

DIR_ Eu considero-me uma pessoa prudente na gestão que faço, na liderança que procuro incutir no agrupamento. Procuro fazê-lo sempre com muita prudência. Aliás, se não for assim, dificilmente um líder consegue, com as sensibilidades que tem, mas a mudança faz-se todos os dias, as pessoas fazem uma interpretação da mudança, era de branco para preto. Isto não é mudança. A mudança numa organização educativa faz-se diariamente de pequenas coisas. Não se muda, como eu disse há pouco, do dia para a noite, do dia para a noite. Isto não funciona assim, as pessoas dizem mudança, mudança. Sim, é preciso mudança e inovação. Todos nós falamos disso todos os dias. Mas acho que não há ninguém que chegue com uma varinha mágica, e agora mudou, já não é assim, não, até se podem mudar as pessoas, mudou um diretor e entrou outro, sim, mas a mudança não é assim. Não é de um dia para o outro, não é. A não ser que seja para uma coisa muito má, isso sim, isso consegue-se mudar. Mas para melhorar, a mudança leva tempo, tem que ser algo eu tem que ser feito de maneira avisada, de maneira equilibrada. E, portanto, essa mudança existe, acho que todas as nossas organizações estão em mudança permanente. Aliás, a educação tem que ter mudança permanente, senão tiver, cristaliza. Eu defendo a mudança, mas tem que ser mudança com conta, peso e medida, tem que ser uma mudança ponderada, com certeza que sim, não pode ser de outra maneira. Não defendo processos bruscos, os processos bruscos, enfim, os choques, os chamados choques: o choque fiscal, o choque educativo, o choque tecnológico. Acho que as coisas não são assim. As coisas têm o seu tempo, têm o seu “timing” para ser realizadas. Temos é que trabalhar nelas e dedicarmo-nos a elas e de fazer, de facto, maneira honesta e fazê-lo de maneira esclarecida também. Mudanças bruscas eu nunca defendi nem defendo, para nada na vida.

ENT_ Então, uma última questão: como é o seu dia-a-dia, enquanto diretor do agrupamento?

DIR_ É um dia-a-dia, acho eu, parecido com o das outras centenas de diretores de agrupamentos, com as mesmas preocupações. É gerir o quotidiano numa escola, não é estar, é chegar de manhã e pensar que hoje não vou ter nada para resolver e, de repente, temos uma infinidade de questões, que nem conseguimos ir almoçar. É um encarregado de educação, é um aluno, é um comportamento, é um processo disciplinar, é uma questão entre dois funcionários que não se entendem, é uma questão com professor que também acha que está toda a gente contra ele, não é. E, portanto, o dia-a-dia, isto depois há a parte administrativa que temos que nos preocupar muito, porque somos responsabilizados, neste momento, somos responsáveis financeiramente e individualmente, já não é um conselho. É o diretor que é responsabilizado, não é. O que tem levado diretores a fazer seguros de responsabilidade civil; eu sou um deles, também já o fiz, coisa que nunca pensei ter de fazer, e pagar do meu bolso, não é, mas tive que o fazer, para dormir um bocadinho mais descansado, porque nunca sabemos quando é que falhamos, não é, e podemos falhar. E portanto essa é uma preocupação, é o dia-a-dia, mas eu diria a noite-a-noite. É ter na mesa-de-cabeceira um bloco de apontamentos, e deitar-se, deitar-me às duas da manhã, mas acordar às três, porque de repente tenho de apontar alguma coisa para não me esquecer que tenho que tratar no dia seguinte. E chego no dia seguinte e trago, no dia seguinte, 2 ou 3 papelitos que tenho na mesa-de-cabeceira. Portanto, ser diretor de agrupamento é também dedicar muita paixão àquilo que se faz, porque se não for assim, as coisas dificilmente funcionam. Se nos limitarmos a chegar às nove e a sair às cinco, as coisas não funcionam. É estar disponível, é dedicarmo-nos, não olhar para o relógio, eu nem usos, é realmente estarmos sempre preocupados com os alunos, estarmos preocupados com os colegas que têm problemas dos mais diversos, vêm, que aparecem, com um problema de saúde, familiar, financeiro até, vêm, passam e falam. O diretor é também um pouco psicólogo, acho eu, pelo menos é a minha situação, psicólogo, porque também não tenho psicólogo, aliás, tenho, mas está de atestado médico há um ano e meio e não me dão outra. Portanto é um dos problemas também que nós temos para resolver. Portanto, o diretor também é um bocadinho o psicólogo, não é, dos colegas, funcionários, de alguns pais também, curiosamente, dos alunos. E a equipa diretiva acaba toda por funcionar também um pouco à imagem e semelhança do diretor. Funciona assim, não é muito diferente. Mas é um dia-a-dia, ao fim ao cabo, acho

que a maior parte dos dias, chego a casa satisfeito e de consciência tranquila: fiz o melhor, tentei resolver as questões, resolve, acho que a maior parte dos dias, chego a casa satisfeito e de consciência tranquila: fiz o melhor, tentei resolver as questões, resolver os problemas, e enquanto eu tiver essa perspectiva, obviamente, tenho gosto em estar na gestão, em ser diretor e em me dedicar a isto. Obviamente, com falhas, porque quem se dedica assim, de corpo e alma, todos os dias há-de falhar alguma coisa. Não é possível fazê-lo de outra maneira.

ENT_ Olhe, muito obrigada.

DIR_ De nada.

Anexo 5: Entrevista DIR-D

Entrevista realizada no dia 4 de fevereiro de 2013 – DIR-D

ENT_ Quería perguntar-lhe, em primeiro lugar, como avalia o processo de fusão de agrupamentos, face aos procedimentos burocrático-legais que foram tidos em conta pela tutela, por exemplo, quando foi feita a agregação, o que foi sujeito à agregação, por que se fez e como se fez a agregação?

DIR_ Quer que eu responda a cada uma destas questões. Como avalio o processo no geral, digo-lhe já que avalio negativamente. Quando foi feita a agregação foi em 2010. E soubemos praticamente quinze dias antes. E no dia 1 de agosto toda a parte legal, a nível até de vencimentos, que é o que é mais complicado, já tínhamos que requisitar, portanto, é normalmente até ao dia, entre o dia 5 e o dia 7 que se faz a requisição, já tínhamos que fazer para todos os funcionários do agrupamento. Funcionários e professores, assistentes operacionais, assistentes técnicos. Portanto, essa parte foi muitíssimo complicada, porque as pessoas em abril marcam as férias, falando dos técnicos, da direção, temos que marcar em abril, e foi muito complicado, porque as pessoas tiveram de abdicar todas, mesmo ao nível da secretaria, das suas férias combinadas para fazermos isso. Depois, o que é que foi sujeito a agregação, no concelho de [CONC-D] havia dois agrupamentos nessa altura, porque aqui [na vila] já tinha havido uma agregação, que era os edifícios lá em cima neste campus havia duas escolas: aqui em baixo era a EB 2,3, que foi a primeira a ficar em agrupamento, isto em talvez, sou capaz de errar a altura, mas 2005, talvez, isto com algumas escolas do 1º Ciclo e Pré-Escolar. Depois, em 2007, agrupámos com a escola então de cima que era só a escola secundária, mas também tinha 3º Ciclo, o nome era escola secundária. Agrupamos todos. Em 2010, agrupamos com o outro agrupamento do [AGR-D₂-EPE+EB], portanto ficou único no concelho.

Por que é que foi feita a agregação, não nos foi dito. Simplesmente nos chamaram e disseram que ia ser feita, ponto final, não houve qualquer explicação. Nós e, ainda hoje, eu só continuo a ver vantagens economicistas, mais nada, mais nada. De resto, não favorece em nada.

ENT_ Que cargo ocupava na altura?

DIR_ Quando foi feito com este? Na última era diretora deste agrupamento.

ENT_ E a capacidade de decisão nesse momento foi, como acabou de dizer...

DIR_ Não, não tivemos, portanto, foram chamadas, as duas diretoras, eu e a outra colega, foi-nos comunicado, numa mesa, só com o presidente do Conselho Geral daqui e o presidente do Conselho Geral do [AGR-D₂-EPE+EB], a Diretora Regional na altura virou-se para mim e disse a senhora vai ser a Presidente da Comissão Administrativa Provisória, visto que é a diretora que tem a escola secundária; para a outra colega virou-se e disse a senhora vai ser um dos membros da CAP e agora as duas escolham um terceiro elemento. Aqui as coisas foram mais ou menos pacíficas, porque nós nos conhecíamos e já tínhamos trabalhado em conjunto, dávamo-nos relativamente bem. Eu estou a dizer relativamente porque também não havia um grande convívio. Mas trabalhávamos bem, portanto as coisas acabaram por não correr, se calhar, muito mal, porque nós tentámos trabalhar para que as coisas corressem bem. Porque as pessoas do agrupamento, um e de outro reagiram muito mal. Todos. Mesmo pais e as pessoas das Juntas de Freguesia. Isso foi dos colegas, principalmente dos professores, mas também dos assistentes operacionais.

ENT_ Identifica isso como uma das principais dificuldades?

DIR_ Sim, sim, sim. Uma das principais essa. E direcionaram muito a responsabilidade para mim e para ela, que éramos as anteriores diretoras. Mais para mim, porque foi escolhida para, na altura, a Presidente da CAP e depois, no ano seguinte, quando foram as eleições, fiquei eu a diretora do agrupamento e, portanto, as coisas acabam por ser direcionadas para a pessoa que temos mais próxima, portanto, não o ministério, mas a colega responsável.

ENT_ Quando e como tomaram posição sobre este processo o C. Geral e o C. Pedagógico?

DIR_ O C. Pedagógico nem sequer soube de nada e o C. Geral foi mais ou menos ao mesmo tempo que nós, portanto, fomos ouvidos mais ou menos na mesma altura.

ENT_ Quanto à questão da organização e gestão escolares, considera este novo modelo, este macro-modelo, mais ou menos vantajoso do que o anterior e por que razões?

DIR_ Não. Eu continuo a achar que não é. Não é porque nós não temos um apoio, um outro tipo de apoio, porque nós é que tivemos que arranjar, por exemplo, as comunicações a nível dos processos, a nível dos nossos programas de gestão de pessoal, de vencimentos, de alunos, tivemos que nós criar uma espécie de um programa na nuvem, que não funciona muito bem, mas nós também não temos dinheiro para comprar um outro tipo de programas que nos facilitem esse trabalho, as distâncias, portanto, se tudo isso fosse mais facilitado, se fosse possível, não é, mesmo com boa vontade. Não é possível ter um autocarro de meia em meia hora de um lado para o outro, no concelho inteiro, com todas as escolas. A distância inviabiliza quase tudo. Quase tudo. Vive-se de um bocadinho de carolice e eu acho que não se pode trabalhar na base da carolice. Tem que haver profissionalismo acima de tudo, as pessoas podem dar um bocadinho mais do que aquilo a que são obrigadas, mas carolice não. E é nessa base que nós vivemos. Os alunos terem acesso a outras ofertas que não tinham antes, não é verdade. Já tinham antes. A autarquia dar mais apoio do que dava antes, porque assim dá a um só agrupamento, não é verdade, continuam a dar de igual modo. Haver uma gestão, uma melhor gestão a nível de recursos humanos, sim, pois, despedimos muita gente. No fundo, despedimos muita gente, muitos professores e, se calhar, muitos funcionários tiveram que (eu quando digo funcionários refiro-me aos assistentes operacionais), os técnicos, portanto, a secretaria, praticamente vieram todos para aqui, deslocaram-se. Os operacionais também tiveram que sair para alguns sítios onde eram mais necessários. Mas eu não consigo fazer tudo isso, essa mobilidade toda interna, chamemos-lhe interna, porque, porque há muitas condicionantes, e o problema dos transportes, as pessoas não são obrigadas a ter automóvel próprio. E nós temos muitas senhoras, já com muita idade, que não têm, não têm. E não há transportes dentro do concelho. Essa parte a nível da organização foi muito má, muito má. E a nível dos professores é evidente que diminuámos muitos horários, porque os professores, se não têm horário completo aqui, têm que ir completar na outra escola, sendo que, agora, já nem deslocações podemos pagar, porque já só se pagam acima dos 25 quilómetros. Portanto, ainda pior.

ENT_ Portanto, as implicações da agregação para o funcionamento desta nova unidade, já referiu os inconvenientes; e vantagens?

DIR_ Eu não consigo ver nenhuma, eu lamento dizer isso, mas até agora eu não vi nenhuma vantagem mesmo.

ENT_ E houve alteração de procedimentos a nível de procedimentos de gestão? Considerando a situação anterior?

DIR_ Se houve alterações? Sei lá, quer dizer, claro que houve alterações, pois a nível de determinadas decisões, mas isso tinha que ser. Portanto, não houve assim modificações ou alterações relativamente à anterior, não sei dizer.

ENT_ Talvez na parte da questão dos serviços administrativos?

DIR_ Sim, sim, isso foi forçoso, claro. Deixámos na mesma uma pessoa no outro agrupamento, a nível da secretaria, que é mais da área dos alunos, porque, de facto, a maior parte dos pais nestes concelhos que são mais, quer dizer, estão muito perto de Coimbra, mas estão ainda muito longe de tudo o que uma grande cidade oferece e é muito complicado, nós temos, a dificuldade de deslocação das pessoas também nos levou a deixar, pelo menos na área dos alunos, a deixar ficar uma pessoa lá. Mas depois traz-nos outros problemas que tivemos de gerir internamente, na questão dos dinheiros, que é sempre a parte mais complicada.

ENT_ Relativamente à comunicação, já referiu a questão da comunicação na nuvem, que não é fácil.

DIR_ Sim, não é fácil, principalmente para os professores do outro agrupamento. Não é fácil.

ENT_ E outros aspetos que queira referir, por exemplo, a organização e gestão dos departamentos curriculares, dado o número alargado de docentes?

DIR_ Isso é complicado porque depois é assim, os coordenadores estão quase todos na sede do agrupamento, estou a dizer quase todos porque há uma, que é a das línguas, que está nas duas escolas. Mas tivemos que lhe dar o horário aqui também, porque senão ela não tinha como comunicar com os colegas daqui e até porque agora os coordenadores, a direção ou a diretora sugere três nomes e os colegas votam e ela foi aí escolhida. E, de facto, pronto ela tem tido, desdobra-se, porque metade do horário dela é lá e metade é aqui; faz umas horas lá de coordenação e faz aqui as outras horas. Mas os outros coordenadores estão todos aqui, inclusivamente os coordenadores dos diretores de turma. E pronto, claro,

é muito complicado os colegas... eu posso estabelecer a obrigatoriedade de virem cá em determinados dias, mas não o faço. Não o faço, porque não é assim que se gere um agrupamento e não é assim que se comunica. E se uma das coisas mais importantes na minha candidatura é a comunicação e com todos, com os alunos também, não é assim que se trabalha. Não podemos partir do princípio que há alguém que dá ordens e depois há um grupo enorme que cumpre. Não há nada disso. Aqui tem que haver trabalho colaborativo. Se não houver, não se faz nada. É escusado. Mas tem sido complicado.

ENT_ Então, nesse sentido, como é que avalia a continuidade das práticas que vinham sendo desenvolvidas?

DIR_ Eu acho que é assim, tem sido muito complicado. A qualidade ficou. Não estou a dizer que temos menos qualidade, não é isso, mas algumas, alguns pontos em que, principalmente os docentes, poderiam ou queriam melhorar, chegam, acabam por não ter tempo. Porque, de facto, neste corre, corre, de um lado para o outro, ou preocupados porque não podemos fazer isto porque os outros colegas estão a dar aulas a 15 quilómetros daqui, torna-se, eu acho que houve, e principalmente o trabalho de grupo entre os docentes ficou ferido, seguramente, ficou ferido, porque há menos possibilidades.

ENT_ Repare que esta questão vem a seguir, no guião, a qualidade pedagógica, porque, de facto, é um dos argumentos de quem fez as leis, de que esta agregação iria aumentar a qualidade.

DIR_ Não, não, não é verdade, porque eles até falavam das ofertas que iríamos ter, não é, das bibliotecas, dos materiais, não é verdade porque as escolas estavam recheadas de tudo o que há de melhor. As únicas escolas que tinham mais dificuldade eram as antigas escolas primárias, as escolas de 1º Ciclo, mesmo aquelas muito antigas. Essas eram as únicas escolas que, se calhar, não teriam tanto, mas, como lhe digo, aqui pelo menos, em [AGR-D₁-EPE+EB+ES], e pelo que tenho ouvido dos meus colegas em quase todos concelhos, acabavam por ter, de algum modo, essa oferta. Agora, dizerem-me, por exemplo, que [AGR-D₂-EPE+EB] estava um bocadinho afastado e não tinha isto, aquilo, aqueloutro, não é verdade. Tinha mais de quantos quadros interativos, tem uma biblioteca escolar, tem uma população que tem dado imenso apoio à escola, tem um gimnodesportivo, porque é outra das coisas que se alega, é a questão do gimnodesportivo; que nós, na sede, não temos, usamos um que é da Câmara. Portanto, esses argumentos não valem, podem valer para dois ou três casos em Portugal, se é que valem, para a generalidade não valem. Eu considero que havia oferta que continua a haver e a única diferença é termos menos professores a trabalhar.

ENT_ Que é uma das consequências para o trabalho entre docentes.

DIR_ Uma das consequências. Outra possível, que aqui eu tentei travar um bocadinho, mas que não sei até quando, é a mobilidade de pessoal não docente, por isso é que eu digo que, de facto, a conclusão a que nós chegamos é que foram só medidas economicistas, mesmo a nível do orçamento, na primeira vez que fizemos o orçamento só de um agrupamento, verificámos que não era a soma dos dois. Era um agrupamento e, portanto, as contas passaram a ser diferentes. Não sei muito bem como é que fizeram as contas mas encolheu.

ENT_ E o relacionamento entre docentes, houve consequências?

DIR_ O relacionamento entre docentes foi e está a ser muito complicado. Não é por mal. É evidente que nós temos combatido isso de alguma maneira, mas não é fácil, porque é como nas nossas casas. Esta é a minha casinha, e não quero cá mais ninguém a mexer nela e, ainda por cima, estão lá os outros, é “Lá, vocês, lá, mandam. E nós aqui”. Há muito ainda isso. Está a diluir-se, mas este é só ainda o (o primeiro ano não conta, porque foi muito mau, muito), pronto, de maneira que eu costumo dizer que este é o segundo ano, em que as pessoas já conseguem vir aqui, conseguem ir ao bar dos professores daqui senti-lo também como deles. Há muitos daqui de [AGR-D₁-EPE+EB+ES] que nunca foram a [AGR-D₂-EPE+EB], temos sempre que criar, já criámos reuniões na outra escola, mas depois há o problema das deslocações, que também é complicado, a maior parte das pessoas vive em Coimbra e, portanto, torna-se complicado esta gestão deste tempo. Mas essa tem sido uma das partes mais complicadas.

ENT_ Penso que já terá respondido parte desta questão: considera ter havido melhorias no processo educativo?

DIR_ Não, não há assim grande...

ENT_ E entre a escola e a comunidade, houve consequências para a sua relação, a relação da escola com a comunidade?

DIR_ Algumas, principalmente para a comunidade envolvente da [AGR-D₂-EPE+EB]. Consequências, se calhar, um bocadinho negativas, portanto, como digo, há alguma rivalidade tradicional, aqui no concelho, entre a vila [AGR-D₁-EPE+EB+ES] e [AGR-D₂-EPE-EB], que é uma vila também. Não é uma aldeia, é uma vila. Embora não tenha Presidente da Câmara, tem um Presidente da Junta, não é considerado concelho. E, pronto, as pessoas acham que não ligo nada a [AGR-D₂-EPE+EB] e que só me interessa por [AGR-D₁-EPE+EB+ES], quando ainda nem sequer sou de cá, nem cá vivo, mas tem sido muito complicado. Tivemos no primeiro Conselho Geral representantes dos pais de lá e uma pessoa da autarquia que, na eleição final, recusaram-se a vir porque dizem que não querem, não concordam com o processo e, portanto, não querem colaborar com ele; mas boicotam algumas coisas, mas também, se calhar, isto tem a ver com a política partidária local e eu apanho por tabela, eu e o agrupamento, pronto. Será mais um bocadinho disso, mas houve, má vontade, porque isto tira um bocadinho de poder.

ENT_ E as implicações deste processo para a concretização da missão da escola?

DIR_ A única coisa é que voltámos atrás; já íamos num processo, se calhar, um bocadinho já de modificação, até as pessoas deste agrupamento habituarem-se a viver em agrupamento e voltámos ao zero. E eu acho que não conseguimos avançar muito também por causa desta distância com os outros colegas, mas lá iremos.

ENT_ E a sua visão da escola mudou? Porquê?

DIR_ A minha visão da escola mudou muito, mudou, porque eu, se calhar, agora estou mais sensível ao exterior, porque eu acho que o exterior está a condicionar muito o processo cá dentro; então mudou muito. Se calhar, faço muito mais trabalho de diplomacia do que o que fazia. E às vezes tenho pena, porque eu costumo dizer que sou professora, temporariamente a exercer funções de diretora. E tenho feito muito pouco de professora, muito pouco. Uma das provas é este adiar da nossa conversa. E que se prende só com um processo, coisas burocráticas, papéis, telefonemas, reuniões, só. Não faço mais nada.

ENT_ Agora vou perguntar-lhe algo que referiu vagamente no início. Que estratégia apresentou ao C. Geral na fase da candidatura?

DIR_ Da minha?

ENT_ Da sua, sim, já final.

DIR_ Eu tive a sorte que a maior parte do C. Geral compreendeu o processo e esteve do meu lado, mas também da anterior diretora do outro agrupamento, que não se candidatou. Na candidatura do único agrupamento já só houve uma pessoa que fui eu, mas com o apoio dela também; ela também não quis, portanto, a parte pessoal dela a impedia de estar e com esta dimensão, porque passou a ser, já foi quando me candidatei da primeira vez com um agrupamento só das escolas de [AGR-D₁-EPE+EB+ES] já foi um passo muito grande, com um todo eu acho que poucas pessoas que se candidataram a primeira vez ao mega-agrupamento não tinham bem a noção das coisas. E aí o C. Geral foi muito importante, porque também compreenderam essas dificuldades, embora eu também tivesse apresentado a minha candidatura, eles também, ao mesmo tempo, fizeram um reforço positivo. Nesse C. Geral já tínhamos pessoas do outro agrupamento, portanto, aí foi mais ou menos pacífico, exceto o representante dos pais e da autarquia, que também se recusou. Dizendo-lhes que era o nosso papel e que estava nas nossas mãos unirmos o conselho inteiro, se passávamos a trabalhar tão proximamente, porque também há essa vantagem, tenho tido muito boa colaboração da autarquia, qualquer que seja, independentemente do partido político, porque agora está um determinado partido, anteriormente esteve outro, mas com qualquer que seja, aqui em [CONC-D] eu acho que se tem, tem-se conseguido trabalhar muito próximo a escola (escola no sentido geral) e autarquia. Pronto, acabou por isso tudo, não tive que convencer o C. Geral, se calhar, o C. Geral é que teve que convencer alguém que fosse para a frente porque isto foi um pouco assustador, mesmo.

ENT_ Então, quais foram as suas grandes preocupações no início, quando tomou posse?

DIR_ Quando tomei posse foi a comunicação, foi unir as pessoas para um objetivo comum. Não é que houvesse outros objetivos, mas as pessoas queriam levar o seu, separadamente. Foi muito complicado unir-se toda a gente, num sentido único.

ENT_ E a redefinição de prioridades foi nesse sentido?

DIR_ Foi nesse sentido, foi nesse sentido. A primeira até porque eu entrei numa primeira formação que se fez a nível do país pelo ministério, dos “Líderes Inovadores”, e eu fui escolhida como um dos primeiros. A prioridade foi, de facto, no sentido de unir os professores todos, num sentido único, porque, apesar de

todos queremos que a parte pedagógica seja a principal, existem também outras coisas que nos movem e, portanto, esse foi, foi, o principal.

ENT_ Que medidas introduziu, tendo em conta a melhoria do agrupamento?

DIR_ Olhe, coisas simples como e, lá está, seguindo há bocadinho estava-lhe a dizer o ter sido escolhida para o primeiro grupo de formação dos “Líderes Inovadores”. Coisas tão pequeninas como organizar uns lanches de quinze em quinze dias aqui, coisas assim que parece que são ridículas mas que foram fulcras nas pessoas sentirem que estávamos todos a trabalhar para, no mesmo caminho e para o mesmo. Simplesmente em sítios diferentes, mas pronto, teve que ser assim, uma aproximação informal, depois em colaboração também com os meus colegas da direção, principalmente um deles, este que viu, tem sempre muitas ideias no sentido da melhoria dos espaços, de os pintar, de os tornar mais agradáveis, de fazer determinadas atividades. Foi, o meu trabalho acabou depois por ir por aí.

ENT_ E como vê a possibilidade de melhoria do funcionamento da escola e dos seus resultados, em função de uma maior autonomia no recrutamento do pessoal docente e não docente?

DIR_ Não há. Não há autonomia nenhuma, absolutamente nenhuma. Acabou de ver uma situação em que nós pusemos um horário, que já devia estar cá o colega o docente a substituir uma colega que está com uma gravidez de risco, não volta mais até ter o bebé e já vamos em três semanas os alunos sem aulas, porque temos que cumprir. Isto acabou por piorar. Há uma primeira fase em que a DGE faz a primeira seleção. Cinco pessoas. Mas, para isto acontecer, já passou pelo menos duas semanas. A partir do momento em que me dão autorização para pôr em contratação de escola, depois eu seleciono, seleciono não, são eles que selecionam as cinco primeiras pessoas, e eu depois tenho que comunicar com elas com entrevistas, se sim, se não, se aceitam, se não aceitam. Se não aceitarem, só passadas 24, 48 horas é que eu posso ir para os outros cinco. Não há qualquer tipo de autonomia.

ENT_ Mas se houvesse?

DIR_ Se houvesse, mas eu também nunca seria a favor disso, porque acho que sim, acho que poderia dar azo a que houvesse algumas contratações por interesses; é assim, contra mim se calhar estou a falar, e não o estou a dizer por mim, não estou a querer acusar ninguém, mas acho que também é um país demasiado pequeno, e poderia favorecer um pouco esse tipo de atuação. Do pessoal não docente, temos alguma autonomia, mas é só a nível de horas de limpeza, de resto não.

ENT_ E a estratégia global na construção, na elaboração dos documentos estruturantes?

DIR_ Nós fazemos questão de estarem representantes de todos os ciclos de ensino, e o mais espalhado a nível de escolas, para que, de facto, as pessoas sintam que pertencem ao mesmo. Temos grupos para cada um destes documentos estruturantes. Regulamento Interno, Projeto Educativo, Plano Anual de Atividades e o Projeto Curricular. Que já não temos. De agrupamento não, porque achamos que o PE é suficiente, o resto está naquilo que se chama agora, nós chamamos-lhe o Programa Turma, em vez de ser Projeto Curricular de Turma, mudamos-lhe o nome e é o Programa Turma. Mas temos grupos que estão fixos a trabalhar durante o ano, sempre. Estamos em, tivemos que elaborar um novo RI, porque tivemos muitas alterações a introduzir, então pensamos em começar do princípio. De qualquer modo, as pessoas têm, vão reunindo durante o ano. Não há convocatórias. É o próprio grupo que determina quando é que vem trabalhar e, normalmente, vêm para a sede do agrupamento. Simplesmente para sentirem a tal ligação ao agrupamento todo.

ENT_ Falou em alguns conflitos. Há visões alternativas na comunidade, além daquelas que já referiu?

DIR_ Não, eu julgo que aqui será mais isso, mais até uma questão de bairrismo do que propriamente o resto, porque depois pessoas veem-me independentemente disso tudo. Até porque a maior parte dessas vozes já foram meus alunos aqui, porque já cá estou há 20 anos. E eles reconhecem-me como pessoa e sabem que eu não sou assim, mas continuam a argumentar da mesma maneira. Portanto, eu acho que são mesmo questões locais.

ENT_ E tem gerido essas questões com diálogo?

DIR_ Tenho. Tenho. Vou falando com as pessoas e dou-lhes conhecimento, e chamo-os e convidamo-los para os momentos mais importantes para a comunidade, enfim.

ENT_ E como é gostaria que fosse este agrupamento, quer no final do seu mandato, quer daqui a dez anos?

DIR_ Eu, já no fim do meu mandato, gostava que as pessoas sentissem que, finalmente, pertenciam a uma única estrutura educativa. A um único agrupamento, porque eu sei que ainda não se sente isso e é sempre muito complicado cada vez que eu entrego um horário a um professor, que esteve aqui 20 anos, como eu, como aconteceu este ano, e dizer-lhe “Agora, vais para [AGR-D₂-EPE+EB]”. Para eles é ir para outra escola, não é permanecer no mesmo agrupamento. Mas, enfim, depois recorro a outras questões, mas, lá está, eu tenho, não tenho escolha. E, portanto, eu gostava de terminar sentindo que as pessoas todas, mesmo os assistentes operacionais, os assistentes técnicos, todos sentissem que estavam numa única estrutura. Daqui a dez anos que nem se sequer se pensasse nessas coisas.

ENT_ E em que áreas ou atividades considera haver no seu agrupamento mais potencial de valorização?

DIR_ Com os alunos, com a comunidade?

ENT_ Em geral, sim, relativamente aos alunos e relativamente à comunidade.

DIR_ Eu acho que a nível dos alunos tem sido mais fácil, isto é, os alunos mesmo das outras escolas, quando vêm aqui, agora temos aqui a tal “Exposição da Física no Dia-a-dia”, e trazemos aqui as pessoas todas. Eles sentem isto como deles. É engraçado porque os mais jovens parece que não sentem tanto isso. Quando vêm acompanhados dos pais, no fim de semana, estive aí e acompanhei isso, os pais olham para isto como uma escola que não é deles. Os miúdos não. Os miúdos, e há alguns miúdos, enfim, já adolescentes, não são propriamente assim miúdos.

ENT_ Que serão pais, daqui a uns anos...

DIR_ Que serão pais. Já olham para isto, entram descontraidamente, já não fazem cerimónia. É “Isto é a nossa escola”. Portanto, nessa parte, no modo como eles se envolvem nas atividades, nas extracurriculares, olham de uma maneira diferente. Mais descontraída e, assim, “Isto também é nosso, pronto”.

ENT_ Então e como é que levaria a organização a investir mais e melhor nesses aspetos?

DIR_ É continuarmos. Está também na mão dos professores destes alunos todos, não falar-lhes “na outra escola, na outra”, mas dizer-lhes “nas escolas do agrupamento”. “Vamos ver como é que os colegas estão em [AGR-D₁-EPE+EB+ES], promover mais até aulas em comum, grandes aulas, como às vezes lhes chamamos “A Grande Aula”, enfim, iniciativas desse género.

ENT_ E como vê as certezas e as incertezas neste espaço de tempo abrangido pelo seu mandato?

DIR_ Eu vejo-as sempre com muita preocupação, até porque não há, se calhar vou exagerar, se calhar não, há uma semana em que não surja qualquer coisa de novo e que me alerte para a incerteza do próximo ano. Sempre. Nós estamos em fevereiro, inícios de fevereiro de 2013, e já estou com preocupações para 2014. Isto é, ainda não estão, nem me deixam levar com calma aqui que ainda tenho de fazer no ano letivo de 2012-13, e já estou preocupada com o próximo ano letivo e não há nada. Desde que assumi este cargo, desde a primeira vez, desde a primeira candidatura, desde 2009, não há um único ano letivo que eu vá iniciar em que posso aproveitar coisas do ano letivo anterior. Nestes anos, desde 2009, todos os anos enfrentamos um início de ano letivo com imensas decisões diferentes, de várias ordens: desde os programas, à organização, às matrizes curriculares, à contratação de professores, às decisões de várias ordens.

ENT_ Gestão financeira, avaliação de pessoal docente...

DIR_ É, é. Tudo isso, tudo, tudo. Nós estamos, neste momento, na avaliação do pessoal não docente. E é, lá está, outras, outra, há sempre qualquer coisa num período, mas sempre diferente. Eu já cá ando há 20 anos. Mas agora ouço os diretores que já andam há 20 anos na direção e que dizem que, nestes 4-5 anos últimos tem sido, é um caos. Porque nós estamos a dizer que se faz assim, “Ah, não, mas ontem à tarde saiu uma orientação a dizer que não podemos...” Está uma nota “Concurso para Professores” – este concurso deste horário – colocámo-lo, no dia seguinte saiu uma nota informativa na DGAE a desdizer algumas das coisas que os candidatos tinham tido em conta para concorrer. Ora, e depois o agrupamento que desfaça o erro, quando nós nem sequer temos acesso à plataforma que está do lado da DGAE. Pronto, todas estas incertezas é estar sempre com nenhuma certeza, mas com muitos, nós costumamos dizer que para alguma coisa temos dois ouvidos e uma boca, aqui o diretor ou diretora, no meu caso, e equipa da direção, nós temos que estar com 20 ouvidos, 20 olhos, que é para ler, ouvir, estar atento a tudo e ter muito cuidado com o que diz porque nada é certo.

ENT_ E como pensa gerir o agrupamento, tendo em conta este panorama de tamanha incerteza?

DIR_ Só compensa para quem levar isto como uma, um gosto, uma missão especial, porque, financeiramente não compensa. Não vamos por aí, porque aí não compensa. Eu tenho uma colega que esta no mesmo escalão que eu e eu recebo menos 12 euros do que ela; pronto, mas vamos adiante. Eu costumo, quando para algumas pessoas amigas, fora da escola, família, me queixo, as pessoas costumam dizer “Estás nesse lugar porque queres, porque a tua profissão é seres professora, quando quiseres saís.” Então, eu já me queixo menos. E começo a encarar que estou nisto por alguma missão qualquer em que eu acredito, só posso, porque senão já tinha saído. Mas contam muito com a nossa parte de envolvimento pessoal, de facto. E eu tenho alguma liberdade, a nível familiar, só tenho um filho e o meu filho já saiu, já está a trabalhar fora. E, portanto acabo por ter menos responsabilidades em casa, familiares, e dá-me um bocadinho mais de tempo para estar aqui, porque é muito complicado e muito duro.

ENT_ Já está a falar da sua rotina diária, como é o seu dia-a-dia?

DIR_ É o estar aqui. Agora temos vindo em boleia com colegas, que é para podermos também gerir um bocadinho melhor as horas, até o gasto das deslocações; mas até também do tempo. Mas de manhã, em princípio, não estou antes das 09:30, mas há outros dias em que estou às 08:30, porque há sempre, pelo menos uma vez por semana, em que um membro da direção está às 08:30. Ir embora, normalmente às 07:00. Portanto fazer a viagem, a gente chega à noite. Isto não é, isto é impensável, porque eu noto que, às vezes, estou mais nervosa do que o que devia estar, com as pessoas, mas é o cansaço que a certa altura nós já não nos apercebemos, já não dominamos e tem que alguém nos dizer “Olha que está a gritar muito, olha que está a ser..., não estás a ser tu”, que é para nós pararmos e vermos, enfim, é uma missão.

ENT_ Há semanas em que não dorme!

DIR_ Há semana em que não durmo, é verdade.

ENT_ Muito obrigada!

DIR_ De nada.