

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

**Centros e periferias de um Agrupamento por inventar:
narrativas de um *Conselho Geral Transitório***

Maria Fernanda Pereira Fernandes

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de especialização em Administração Educacional

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

**Centros e periferias de um Agrupamento por inventar:
narrativas de um *Conselho Geral Transitório***

Maria Fernanda Pereira Fernandes

Orientador: Luís Miguel de Figueiredo Silva de Carvalho

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE
EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de especialização em Administração Educacional

2011

Ao Pedro, à Teresa,
ao Horácio, com amor.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho de investigação contou com contributos diversos e decisivos, sem os quais a sua conclusão não teria sido possível.

Ao professor Luís Miguel Carvalho, agradeço os muitos ensinamentos, a orientação rigorosa e o apoio científico.

Agradeço ao Agrupamento de Escolas *Margem*, pelo acolhimento; particularmente à Presidente da Comissão Administrativa Provisória e à professora *Sónia*, que lograram abrir algumas portas fechadas.

À Vereadora *Branca* que acreditou no interesse deste trabalho e contribuiu para que não se imobilizasse nas encruzilhadas e descobrisse alguns atalhos.

A todos os entrevistados, que comigo partilharam o tempo e o modo.

À minha colega e amiga Lúcia, pela paciente partilha do seu conhecimento informático.

Fica registado o meu profundo agradecimento.

RESUMO

A partir da publicação da Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de Junho, implementaram-se no território português um número alargado de novas organizações educativas que agruparam escolas com ensino secundário, com agrupamentos de escolas pré-existent. O nosso estudo acompanha o período de implementação de um destes Agrupamentos de Escolas (AE), popularmente designados como ‘mega-agrupamentos’, inserido na Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo – o AE *Margem* (designação fictícia). O estudo centra-se, especificamente, ao nível do órgão a que compete a definição dos instrumentos de direcção e gestão do futuro AE, o Conselho Geral Transitório (CGT), procurando identificar e descrever as representações subjectivas dos membros que integram este órgão. A pesquisa desenvolve-se, assim, em dois eixos orientados para a descrição e análise (i) do processo de constituição do CGT, ao nível da escolha dos diversos corpos representados e (ii) das expectativas diferenciadas quanto à acção deste órgão no procedimento concursal e eleição do director e na definição de escola.

O referencial teórico adopta uma definição interpretativa e relacional da organização escolar, pela qual procuramos a sua compreensão enquanto sistema de acção, ultrapassando a rigidez que opõe a estrutura formal e informal e na perspectiva micropolítica de análise do quotidiano escolar e compreensão das dinâmicas de mudança. O estudo permite-nos identificar o advento de um novo centralismo, protagonizado pela escola-sede, que Lima vem identificando como um *novo escalão da administração desconcentrada* (Lima, 2004; 2011:40); trata-se, porém, de um centralismo funcional e executivo e não de um reforço de autonomia. Pela parte dos actores envolvidos, a concretização desta nova realidade organizacional, implementada durante o ano lectivo de 2010/11, no caso do nosso objecto de estudo, demonstra-se pouco entusiasta, com laivos de rejeição e mero cumprimento burocrático.

A recolha de dados realizou-se através de catorze entrevistas (não estruturadas) aplicadas aos protagonistas desta mudança organizacional – doze membros do CGT, a presidente da Comissão Administrativa Provisória (CAP) e a presidente do Conselho Geral (CG) cessante da escola-sede – complementadas com análise documental. As conclusões resultaram de uma ‘triangulação analítica’ na qual se procedeu à análise das narrativas desenvolvidas pelos membros do CGT de acordo com a metodologia de análise sócio-linguística e análise temática, primeiro no contexto de categoria *a*

posteriori, extraídas do conteúdo da totalidade das entrevistas e, segundo, através da projecção de categorias *a priori*, oriundas do referencial teórico da nossa pesquisa.

Palavras-chave: agrupamentos de escolas, acção organizada, micropolítica, grupos de interesses, Conselho Geral Provisório.

ABSTRACT

Following the publication of the resolution nº44/2010 on June 14th of the Cabinet Ministers, were implemented in the portuguese territory an enlarged number of educational new organizations that grouped secondary schools, with preexisting school clusters (SC). Our study follows the period of implementation of one of these school clusters, commonly known as “megaclusters”, placed under the responsibility of the ‘Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale de Tejo’ (DRELVT) and hereinafter referred as the SC *Margem*, (fictitious designation). The study especially focuses on the organ held responsible for defining the instruments of direction and management of the future SC, the ‘Conselho Geral Transitório’ (CGT), trying to identify and describe the subjective representations of the members integrating it. The research is based upon two axes focusing on the description and analysis of the process leading to the constitution of the (CGT), mainly concerning the selection of the different organs to be represented and the expectations related to the action of this organ in the procedure leading to the election of the new director and the definition of the school.

The theoretical model we follow adopts an interpretative and relational definition of the school organization, through which, we seek to understand its function, putting aside the established standards that oppose a formal and informal structure and using micro-politics analysis to understand school on a day-to-day basis and paying close attention to the dynamics of changing. Our study enables us to identify the beginning of a new centralism represented by the central school, identified by Lima as a new step towards a ‘non-centered administration’ (*administração desconcentrada*) (Lima, 2004; 2011:40); it is however a functional and executive centralism and not real autonomy. The actors involved in the construction of this new organizational model implemented during 2010/11 show little enthusiasm and even rejection, considering their tasks mere bureaucracy.

The collecting of data was held through the contribution of fourteen interviews (non structured) to the participants of this organizational changing - twelve members of the CGT, the president of the CAP and the ceasing president of the CG - complemented with documental analysis. The conclusions were the result of an ‘analytical triangulation’ in which the narratives developed by the members of the CGT were analysed using sociolinguistics and thematic methodology; at first were applied a

posteriori categories, extracted from the interviews and next *a priori* categories withdrawn from the theoretical model.

Key words: school clusters, organized action, micro-politics, sets of interest, CGT.

INDICE

INTRODUÇÃO.....	1
Apresentação.....	1
Problema da Investigação e Opções Metodológicas.....	1
Organização e linhas de orientação da dissertação	4
Pertinência e limitações da investigação.....	5
PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO E ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
Capítulo 1 – Os Agrupamentos de Escolas	7
1.1 - Definição e constituição	7
1.2 - Processo legislativo	9
1.3 - Novo regime de Administração e Gestão das Escolas Públicas	17
1.4 - Investigação empírica sobre a criação de Agrupamentos de Escolas:.....	21
breve revisão	21
Capítulo 2 – A escola como organização	24
2.1. - Metáforas organizacionais da escola	25
2.1.1 - A escola como <i>máquina</i>	26
2.1.2 - A escola como <i>sistema político</i>	28
2.2. - A acção organizada.....	31
2.4. - Sistemas de acção concretos.....	33
Capítulo 3 – A análise micropolítica da Escola.....	35
3.1. – Desenvolvimento e conceitos centrais da análise micropolítica da escola.....	36
3.2. - Macro e micropolítica.....	52
3.3 - Micropolítica e mudança educacional: aproximação à implementação dos.....	53
‘mega-agrupamentos’	53
PARTE II – ESTUDO DE CASO: O CGT DO AE <i>Margem</i>	55
Capítulo 4 - Metodologia.....	55
4.1- Fundamentação epistemológica e metodológica do estudo empírico	56
4.2 – Tipologia e problemática da investigação	57
4.3 – Contexto e objecto social do estudo: o Agrupamento de Escolas <i>Margem</i>	59

4.4 – Problema de investigação, eixos de análise e questões específicas	63
4.5 - Natureza e recolha dos dados	64
4.5.1 - Entrevista	66
4.5.2 – Análise documental	68
4.6 - Análise de dados	68
4.6.1 - Análise de narrativas	70
4.6.2 - Análise temática.....	71
Capítulo 5 – Análise interpretativa dos dados	73
5.1- Corpos representados no Conselho Geral Transitório do Agrupamento de	73
Escolas <i>Margem</i> : as narrativas.....	73
5.1.1 - Pessoal Docente: <i>Maria, Elvira, Luísa e Sónia</i>	74
5.1.2 - Pessoal não Docente: <i>Joaquina</i>	84
5.1.3- Pais e Encarregados de Educação: <i>Ernesto e Susana</i>	86
5.1.4 - Alunos: <i>Soraia</i>	92
5.1.5 – Representantes do Município: <i>Branca e Rudolfo</i>	94
5.1.6 - Representantes da Comunidade Local: <i>Hugo e José</i>	100
5.2 – Demandas, atalhos e encruzilhadas: análise temática.....	105
5.2.1- O Agrupamento de Escolas: receios diversos, esperanças mitigadas	105
5.2.2- O Conselho Geral Transitório: do pragmatismo ao (novo) centralismo.....	108
5.2.3- Representantes dos Professores: autoridade simbólica, domínio estratégico e divisão latente.....	110
5.2.4- Representantes dos Pais e Encarregados de Educação: marcar posição, para uma escola (mais) ‘aberta’	111
5.2.5- Representantes do Município: controlo social e missão política.....	114
5.2.6- Representantes da Comunidade Local: ironias do ‘acaso’ ou o centralismo como estratégia.....	116
5.2.7- Regulamento Interno: abrir caminhos, criar fronteiras, integrar.....	117
5.2.8- Eleição do Director: o ‘ser’, o ‘saber’ e o ‘agir-gerir’ numa só pessoa (se for possível)	119
5.3- A(s) micropolítica(s) da mudança educativa: análise temática	122
5.3.1- Ideologia/definição de escola: em busca de uma identidade negociada	122
5.3.2- Interesses: grupos formais e associações transversais	124
5.3.3- Conflito: a <i>arena</i> encoberta	126
5.3.4- Negociação: dinâmicas e estratégias para a acção organizada	127
5.3.5- Incerteza: procurando dominar uma realidade instável	128

5.3.6- Poder: <i>jogo(s)</i> e vencedor(es) anunciado(s).....	130
Capítulo 6- Síntese conclusiva	132
6.1 – Constituição do CGT: os diversos corpos representados.....	133
6.2 - Acção do CGT: Definição de escola e eleição do Director do AE.....	136
6.3 – Epílogo.....	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	140
ANEXOS	i
ANEXO 1- Protocolo/ Guião das entrevistas	i
ANEXO 2 – Análise da Entrevistas (excertos).....	iii
ANEXO 3 – Análise Documental.....	xviii

ABREVIATURAS

AE	Agrupamento de Escolas
CAE	Centro de Área Educativa
CAP	Comissão Administrativa Provisória
CEBI	Centros de Educação Básica Inicial
CG	Conselho Geral
CGT	Conselho Geral Transitório
DRE	Direcções Regionais de Educação
DRELVT	Direcção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo
DREN	Direcção Regional de Educação do Norte
EB	Escola Básica
EB1	Escola Básica do 1º ciclo
EBI	Escola Básica Integrada
ES	Escola Secundária
JI	Jardim de Infância
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária

INTRODUÇÃO

Apresentação

É no contexto de ‘modernização’ e do conseqüente e necessário reordenamento da rede escolar, visando a sua ‘eficácia’ e ‘optimização’, que surgem e se impõem os Agrupamentos de Escolas, juridicamente contemplados na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), desde 1986, os quais, com a publicação da Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de Junho, se tornam o paradigma da instituição escolar, em Portugal, pela extinção decretada de todas as escolas não agrupadas, até à data os estabelecimentos de ou com ensino secundário.

A finalidade deste trabalho de investigação, desenvolvido no contexto do primeiro ano lectivo de implementação dos AE decretados em 2010, logo denominados de ‘mega-agrupamentos’, é tentar dar um contributo para a reflexão do alcance político e organizacional desta medida, mas também para a compreensão do modo como, no terreno, entre os actores que são os protagonistas imprescindíveis da nossa história educativa, se constroem e se jogam diferentes e diversas representações e expectativas e se criam – ou se iludem - as condições da mudança educativa.

Problema da Investigação e Opções Metodológicas

Na investigação educacional, como em outras áreas das Ciências Sociais, da definição de um tema de interesse até à formulação do problema de investigação é trilhado um caminho de rupturas, no sentido de rompimento com os padrões cognitivos e a mundivisão do senso comum que constituem, na terminologia de Bachelard (1934) verdadeiros *obstáculos epistemológicos*: é a ruptura epistemológica que torna possível enunciar o problema de investigação de acordo com critérios científicos e exequibilidade no campo da investigação, uma vez que o problema científico não está formado à partida, é ‘construído’; nesta óptica, a pergunta de partida deriva já de um primeiro nível de elaboração cognitiva sobre o real. Mas não é o derradeiro.

A pergunta de partida do presente estudo foi motivada pelo contexto concreto de implementação dos designados ‘mega-agrupamentos’, na sequência da já referenciada alteração legislativa; mais especificamente, a questão que se colocou – mais uma perplexidade do que uma pergunta, no sentido estrutural do termo - derivou da curiosidade face às condições de concretização de uma estrutura organizacional ‘nova’,

pautada por um acentuado contexto de perturbação profissional e social, que acompanhou esta decisão política, envolvendo contestação a vários níveis, tal como foi divulgado através dos órgãos de comunicação social, a saber:

- o Conselho de Escolas, órgão consultivo do Ministério da Educação, criticou a *decisão do Governo por não terem sido ouvidas as comunidades educativas* (jornal *Público*, de 3/7/2010);
- a Confederação das Associações de Pais (CONFAP) admitiu *recorrer a providências cautelares para impedir a criação dos mega-agrupamentos de escolas já no início do próximo ano lectivo [2010/11]* (jornal *Público*, de 9/7/2010);
- a contestação ao nível de sindicatos de professores surgiu desde a primeira hora e manteve um tom crítico continuado, anunciando-se *um relatório negativo* deste processo, a divulgar em Abril de 2011, *da responsabilidade da FENPROF* (*Diário Digital / Lusa*, 11/3/2011).

Na medida em que a decisão política e o *modelo decretado* que dela resulta, a fim de se concretizar, exige o envolvimento dos actores, quer no *plano da interpretação ou recepção*, quer no *plano da prática ou acção* (Lima, 2002:46), a pergunta de partida orienta-se para a investigação das estratégias que poderão possibilitar ou condicionar a implementação destes novos AE. Tendo como referenciais os quadros teóricos da ‘sociologia da acção’ e a perspectiva micropolítica da escola, que possibilitam um olhar perscrutador das dinâmicas políticas do quotidiano escolar e evidenciam a centralidade dos fenómenos associados às demandas de poder, exprime-se do seguinte modo:

Quais são e como se descrevem os processos (micro)políticos que sustentam a constituição e acção do Conselho Geral Transitório (CGT) do AE Margem, tal como são representadas pelos actores envolvidos?

Na sequência do problema de investigação, constituem objectivos gerais do nosso estudo, os seguintes:

- Descrever e analisar o processo de constituição do CGT, ao nível da escolha dos diversos corpos representados;
- Descrever e analisar as expectativas diferenciadas quanto à acção do CGT no procedimento concursal e eleição do Director do AE e na ‘definição de escola’.

Estes dois objectivos desdobram-se em objectivos de carácter específico que visam:

- Identificar as narrativas associadas aos membros que constituem o CGT;

- Compreender as diversas representações, expectativas e enredos e avaliar a sua identificação com os diferentes corpos de representantes do CGT;
- Avaliar a consistência dos grupos de representantes enquanto ‘grupos de interesses’;
- Identificar as ‘vozes’ e as estratégias que dominam o órgão enquanto jogo político;
- Identificar as ‘definições de escola’ que emergem das diferente representações/ micro-programas de acção;
- Identificar os perfis ideais que suportam o conceito de AE e de Director do AE.

No contexto metodológico identificado e tendo como temática central a implementação de um AE, o nosso estudo orientou o seu intento investigativo para aquele que, em termos de política de escola, entendemos ser o órgão central, detentor das responsabilidades fundamentais de implementação do novo modelo organizacional: o Conselho Geral Transitório (CGT). A este órgão de direcção estratégica cabe a definição das linhas políticas, orientadoras do futuro do AE, através da aprovação do respectivo Regulamento Interno (RI) e da eleição do Director; apresenta, ainda, uma característica peculiar no seio da estrutura de administração e gestão das escolas, dado, na sua constituição, reunir uma multiplicidade de representantes e entidades com interesses potencialmente diversos, em relação ao sistema educativo: docentes, pessoal não docente, alunos, pais e encarregados de educação, representantes do Município e representantes da comunidade local.

A escolha de um contexto concreto de investigação – um AE em implementação no ano lectivo de 2010/11, em conformidade com o estabelecido na Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, designado como *AE Margem* – colocou-nos no domínio metodológico do *estudo de caso*; mais propriamente, de um *estudo de caso qualitativo* dado que se procura a compreensão de *como* se processa a implementação, ‘in concreto’, de um modelo organizacional ‘decretado’. Na medida em que a nossa investigação entende o processo no âmbito do necessário envolvimento dos actores (a comunidade educativa) e valoriza a *subjectividade* como elemento decisivo, a abordagem qualitativa constitui o paradigma metodológico adequado, dado que favorece o ‘processo’ como objecto de estudo (em alternativa ao mero resultado), revelando abertura à investigação das práticas dos actores, em torno dos *modelos praticados ou em acção*, para usarmos, mais uma vez, a terminologia de Lima. Trata-se, portanto, de um quadro de investigação *interpretativo*, visto que procuramos compreender a organização escolar e os seus processos internos a partir da experiência subjectiva; os actores sociais e as suas cognições específicas, incluindo as interpretações

geradoras de sentido, são os dados que fundamentam a construção do nosso discurso científico. Neste paradigma, a realidade social é concebida como *um processo social emergente, criado pelos indivíduos*, gerando, assim uma *complexa teia de intersubjectividades* (Afonso, 2005:34).

Organização e linhas de orientação da dissertação

O trabalho é constituído por duas partes distintas, mas relacionadas entre si pela coerência temática, a saber, o estudo do *CGT do AE Margem* enquanto representação e interacção dos actores, de acordo com o enfoque político de análise das organizações educativas. Desta forma, a primeira parte é constituída pelo enquadramento teórico e integra os três primeiros capítulos; a segunda parte é dedicada ao estudo empírico, desenvolvendo-se através dos três capítulos seguintes, incluindo a conclusão.

O capítulo 1 aprofunda as condições políticas e legislativas que subjazem à apologia actual dos AE, desde a publicação da LBSE (1986) até à actualidade, nomeadamente o novo contexto de administração e gestão das escolas públicas, introduzido pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril.

No capítulo 2 procede-se ao aprofundamento das perspectivas teóricas associadas à sociologia organizacional, partindo de metáforas que, no contexto do presente trabalho, potenciam a hermenêutica das organizações escolares em Portugal, a *escola como máquina* e a *escola como sistema político* (Morgan, 2010), assim como a sociologia da acção de acordo com categorias políticas fundamentais, como *sistema de acção concreta, incerteza e poder* (Crozier & Friedberg, 1977; Friedberg, 1995).

O capítulo 3 desenvolve as categorias centrais para a compreensão das organizações escolares na perspectiva micropolítica, centrada na importância da interacção política dos diversos actores na construção da acção e da gestão do quotidiano das escolas, seguindo, como estratégia de exposição, os conceitos micropolíticos nucleares apresentados, nomeadamente, por Ball (1989; 1991) e Blase (1991; 1998), como *ideologia, interesses, conflito, negociação e poder*.

O capítulo 4 expõe em detalhe as opções metodológicas que orientaram a investigação empírica enquanto *estudo de caso organizacional* (Bogdan & Biklen, 1994:90), caracterizando o contexto da investigação empírica, o *AE Margem* e explicitando os instrumentos de recolha de dados e os padrões de análise interpretativa a adoptar.

No capítulo 5 são apresentados os dados, de acordo com a metodologia de análise interpretativa adoptada; trata-se de dados narrativos recolhidos através de entrevistas

não estruturadas e, complementarmente, dados descritivos de origem documental. São desenvolvidos três níveis de análise interpretativa, visando a exploração exaustiva e ‘provocando’ o material recolhido no sentido de uma ‘triângulação analítica’, com as seguintes dimensões:

- da *análise de narrativas* (Polkinghorne,1988;1995), numa perspectiva ‘vertical’, centrada nas *vozes* e sentidos que habitam as ‘personagens’ que integram o CGT do AE *Margem*, nascem doze ‘histórias’ construídas a partir do modelo sociolinguístico (simplificado) de Labov (Polkinghorne, 1988:163; Cortazzi, 1993:43; Galvão, 2006:333); estas resultam de um assumido encontro de subjectividades (entre os narradores-entrevistados, num primeiro plano, e a narradora-investigadora), escapando-se, assim, à dimensão restrita do registo autobiográfico, trocado pela narrativa na terceira pessoa, onde o recurso estilístico à grafia em ‘itálico’ introduz o discurso directo;
- da *análise temática* (Miles & Huberman,1994) transversal ao *corpus* documental no seu todo, resultam duas dimensões interpretativas: a primeira, estruturada segundo categorias *a posteriori* derivadas da análise de conteúdos, que permitem traçar o desenho das expectativas e principais preocupações dos actores em torno da percepção de novas centralidades e múltiplas periferias organizacionais; a segunda, partindo do questionamento elaborado segundo categorias *a priori* importadas do referencial teórico adoptado na presente investigação, de natureza micropolítica, no seio das quais se registam as percepções estruturadas pelos vários níveis de demandas de poder organizacional.

No capítulo 6 sintetizam-se as conclusões, seguindo os eixos temáticos previamente definidos e as suas questões específicas, com o objectivo de propor respostas pertinentes, sustentáveis e fundamentadas no percurso da investigação.

Pertinência e limitações da investigação

Como qualquer percurso de aprendizagem, este trabalho consolida um caminho que começou antes dele e que, certamente, continuará depois. Esse caminho tem várias etapas, algumas de diferentes naturezas, que, no seu conjunto constroem a pertinência desta investigação.

Em primeiro lugar, a sua pertinência pessoal, surgindo como resposta a uma atitude de curiosidade, aprofundamento e reflexão sobre a temática educativa, que tem constituído a postura profissional da autora, no âmbito da sua carreira como professora do ensino secundário. Este interesse e procura de aprendizagem tem vindo a deslocar-se,

no último decénio, do círculo exclusivo da sala de aula, para a escola enquanto fenómeno político e organizacional.

Em segundo lugar, a temática associada aos Agrupamentos de Escolas assume a pertinência da compreensão das ‘modernas’ políticas educativas, e, ainda, da actualidade do tema. A política de AE insere-se, de facto, em macropolíticas educativas mais amplas, mais ou menos polémicas, designadamente a autonomia das escolas, a descentralização e desburocratização e a municipalização da educação. De forma menos directa, mas ideologicamente perceptível para alguns autores (Barroso, 2003:28; Afonso, 2003:76) estes novos centros educativos de grandes dimensões não deixam de poder associar-se a projectos políticos de mercantilização da educação que, ironicamente, confluem para realidades associadas a fenómenos de *re-centralização* e *re-burocratização*, associados ao paradigma técnico-racional (Lima, 2011:111), como o presente trabalho, em certa medida, ilustra.

Por fim este trabalho reveste a procura da pertinência científica avançando para o terreno e buscando, com base em dados empíricos e em critérios de interpretação explícitos, contribuir para a compreensão dos fenómenos políticos e organizacionais, em termos educativos, tal como são vividos no terreno, no contexto concreto dos actores.

Porém, o presente estudo não pode deixar de assumir as limitações com que se confrontou, nomeadamente as escolhas que o percurso investigativo, por natureza própria, envolve e que abrindo (muitos) caminhos nos obriga a abandonar alguns, apenas tacteados, sem a suficiente exploração dos seus indicadores e significados, num percurso feito de encontros e abandonos, semeado das angústias que lhe são inerentes – a presente dissertação é, assim, o resultado de opções e decisões que poderiam ser outras, quiçá mais pertinentes em alguns aspectos; também algumas resistências de envolvimento (provavelmente associadas ao tradicional ‘fechamento’ das escolas) por parte da organização educativa e seus actores, as quais se registarão oportunamente, no desenvolvimento do trabalho. Não se julgue, porém, ter-se tratado de indecisões ou indisponibilidades mais do que pontuais, pois de outra forma o produto desta investigação, que ora se apresenta, estaria comprometido. As restantes limitações, se as houve, constituem responsabilidade exclusiva da investigadora.

PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO E ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1 – Os Agrupamentos de Escolas

O presente capítulo apresenta a resenha crítica dos percursos político-legais que, em Portugal, nos últimos vinte e cinco anos (desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE), acompanharam a constituição dos Agrupamentos de Escolas (AE) como unidades organizacionais tidas como as que melhor se adequam às políticas educativas de descentralização e autonomia escolar – culminando com os chamados ‘mega-agrupamentos’, inesperadamente instituídos através da Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de Junho, e implementados imediatamente em escolas de todo o território português, no ano lectivo de 2010-11.

A lógica da territorialização e das associações/agrupamentos de escolas traça um caminho conceptual e de ideologia educativa indissociável de outros elementos cruciais da política educativa dos últimos dois decénios, como sejam a descentralização e desconcentração das políticas, a devolução das competências ao poder local, em matéria de planeamento e gestão escolar concelhia e, enfim e de modo aglutinador, a defesa da autonomia das escolas – defesa que, como afirma João Barroso, decorre, neste período, da publicação de *decretos, portarias e outros normativos* que se sucedem, se repetem ou se contradizem, como num *verdadeiro folhetim* (Barroso, 2004:50).

1.1 - Definição e constituição

Os AE são unidades organizacionais existentes na rede educativa pública, em Portugal, dotados de órgãos próprios de administração e gestão e constituídos por estabelecimentos de ensino, implementados a partir da publicação do Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho. São criados por decisão do Ministério da Educação, por proposta da respectiva Direcção Regional de Educação, exigindo o parecer consultivo da Câmara Municipal, nos agrupamentos constituídos até à publicação da

Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de Junho, que, entre outras alterações, prescinde deste parecer¹.

O Despacho Normativo nº 27/97 prevê diversas modalidades de AE, mas as dinâmicas sociais rapidamente os categorizaram em dois tipos (Ferreira, 2005:277): os agrupamentos *horizontais*, compostos por estabelecimentos que leccionam o mesmo nível de ensino, e os agrupamentos *verticais*, quando os níveis de ensino são diversificados. Até à publicação do diploma legal de 2010, acima mencionado, as escolas secundárias mantiveram-se não agrupadas. Actualmente coexistem, no território educativo, um número residual de agrupamentos horizontais (a extinguir), agrupamentos verticais que incluem Jardins de Infância e dois ou três ciclos de Ensino Básico e agrupamentos verticais que acrescentam, aos anteriores, estabelecimentos de ensino secundário, e que se encontram em processo de implementação no ano lectivo em decurso (2010/11).

O conceito de Agrupamento de Escolas surge associado à retórica de modernização do sistema educativo e de transferência do paradigma do ‘Estado educador’ para o ‘Estado regulador’, que caracterizou a reforma educativa dos anos 80/90, em Portugal (Ferreira, 2005:269), consolidando-se num discurso de valorização da escola como centro das políticas educativas, orientado para os temas da descentralização, autonomia e desburocratização. Legislativamente, os agrupamentos são apresentados como *resultados de dinâmicas locais integradoras*, as quais apelam a *novas opções organizativas* que atendam à *realidade social em que se inserem e ao projecto educativo que prosseguem* (Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho, Preâmbulo).

Segundo Ferreira (2005:277) apesar da retórica contida nos normativos, que postulava a livre iniciativa das escolas, rapidamente se constatou que a Administração Central, através das Direcções Regionais de Educação (DRE) e dos Centros de Área Educativa (CAE), se apoderaram da gestão dos processos de constituição dos AE, nomeadamente influenciando a sua ‘verticalização’, considerada uma modalidade que apresentava vantagens. Com a publicação do modelo de gestão e administração escolar de 1998 (Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio), os processos de constituição de agrupamentos foram administrativamente acelerados e amplificados, revelando-se, da

¹ O Despacho nº 4463/2011, publicado a 11 de Março de 2011, já quando vai adiantado o ano lectivo de implementação dos agrupamentos de escolas, constituídos ao abrigo da Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de Junho, reintroduz a *consulta aos municípios respectivos* (ponto 2), nos casos em que a iniciativa de formação do agrupamento parte dos agrupamentos e das escolas. Quando a iniciativa parte das DRE (o que completa as únicas duas possibilidades previstas no Despacho de 2011), para além da consulta aos municípios o novo diploma legal acrescenta a *consulta aos Conselhos Gerais* dos estabelecimentos envolvidos (ponto 3).

parte da administração central, através dos seus órgãos desconcertados, *uma forte intervenção burocrática nos processos de elaboração dos “regulamentos internos” dos agrupamentos de escolas e colocando estes em situação de clara dependência* (Ferreira, 2005:277). Desta forma, a iniciativa local e a anterioridade de projectos educativos comuns, a acontecer, esteve na origem de um número limitado de agrupamentos, fazendo-se substituir rapidamente por uma prática centralista camuflada pela retórica em uso. A partir da publicação do Despacho nº 13313/2003, de 8 de Julho, a decisão de constituir AE passa a caber aos órgãos centrais do Estado, segundo uma lógica de obrigatoriedade que se instala e se mantém, com a recente publicação da Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010.

Desta forma, a história dos AE, em Portugal, embora recente, constitui um dos elementos cruciais onde confluem os dois movimentos contraditórios de que fala Lima (1999:58), a propósito das oscilações da política educativa nas décadas de 80 e 90: *por um lado um movimento de centralização e de recentralização das decisões e, por outro, iniciativas descentralizadoras*. Segundo o mesmo autor, a criação das Direcções Regionais, em 1993 (Decreto-Lei nº 141/93) e, no ano seguinte, dos já extintos Centros de Área Educativa (Portaria nº 79-B/94), favoreceram a *recentralização de poderes*, através de serviços locais que reproduziam a administração centralizada e levavam a cabo uma estratégia de *controlo remoto* (Lima, 1999:67). Com a publicação da Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, as escolas secundárias tornam-se alvo da política de ‘agrupamento’ (agora, ‘mega’-agrupamento) por decreto, apresentado como consequência natural do alargamento da escolaridade obrigatória até aos dezoito anos, ampliando uma lógica de uniformização nacional que, como já notava Lima (2004:27), pouco jus faz à prática concreta da autonomia:

Acontece que agrupar escolas isoladas, ou outras, pode ser uma boa medida, embora muito dependente dos processos seguidos, dos protagonistas envolvidos, das vontades e das racionalidades em presença. Agrupar todas as escolas obrigatoriamente através de uma lógica imposta de ‘verticalização’ [...] é insistir numa lógica de dominação e de imposição hierárquica de todo incompatível com os objectivos de democratização da educação e com a (retórica) da autonomia da escola.

1.2 - Processo legislativo

A LBSE (Lei 46/86 de 14 de Outubro) estabeleceu princípios gerais e organizativos que vieram a ter uma influência decisiva na configuração de uma nova rede educativa. Na sequência desta lei-quadro, que após vários anos de preparação e debate, foi aprovada por unanimidade pela Assembleia da República, em 24 de Julho de

1986, vieram a desenvolver-se aspectos de grande relevância para a compreensão das actuais políticas educativas, tal como o princípio da universalidade do direito à educação (*art.º 2º*, ponto 1 e *art.º 6º*), a concepção da autonomia das escolas (postulada como *descentralização* e *desconcentração*) e a ligação destas à comunidade (*art.º 46º*), a valorização de políticas educativas locais (identificadas com o conceito de *regionalização*) e as dinâmicas de associação/agrupamentos de escolas (*art.º 48º*, ponto 4). É no contexto do debate sobre a LBSE e da sua aprovação que os temas ‘preparatórios’, nomeadamente as virtualidades da descentralização, se posicionam no cerne dos discursos públicos sobre o Sistema Educativo, nomeadamente na imprensa escrita.

A obrigatoriedade da escolaridade de nove anos (*art.º 6º*), estabelecida pela mesma lei, apresenta o ensino básico como uma estrutura de três ciclos de sequencialidade progressiva e aponta para estabelecimentos de ensino *com tipologias diversas que abarcam a totalidade ou parte dos ciclos* (*art.º 48º*, ponto 4); na reorganização e redimensionamento da rede escolar que resultou do alargamento da escolaridade obrigatória, as Escolas Básicas Integradas (EBI), impulsionadas pelo Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 6 de Março, surgiram como a tipologia mais adequada à racionalização do parque escolar e à promoção da escolaridade ‘alargada’. A partir de 1990 as EBI que se implementaram no território português, seguiram a interpretação mais literal, sendo entendidas e levadas à prática, em muitos casos, como a escola-edifício que reúnem fisicamente, nas suas instalações, os alunos de uma determinada área geográfica, que nela frequentam os três ciclos do ensino obrigatório e, em alguns casos, a educação pré-escolar. Deste modo, entra em cena um novo conceito de organização educativa, acompanhado de uma ideia reformadora: a da articulação vertical dos três níveis de ensino básico.

Na sequência da publicação de um tímido regime jurídico de autonomia das escolas, em 1989 (Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro), são reforçados os temas da *descentralização* e *transferência de poderes de decisão para os planos regional e local*; este diploma legal estabelece um novo princípio, pelo qual a escola deve reger-se, *o desenvolvimento conjunto de projectos educativos* (*art.º 3º*, alínea f) que logra redimensionar o conceito de escola, subordinando-o ao *projecto educativo*, ao invés da unidade do espaço/edifício escolar. Este regime jurídico da autonomia da escola mostra-se, aliás, profundamente incongruente com a administração fortemente centralizada do sistema educativo nacional, tal como era à época e como se mantém, ainda hoje

(Ferreira, 2005:273); porém, está inegavelmente associado às práticas de autonomia emergentes, neste período, tal como as candidaturas, das escolas, ao financiamento de projectos associados às políticas de territorialização, tendo em vista a solução de problemas diversificados, específicos das diferentes zonas e contextos do país.

Dois anos depois (1991) entra em vigor um novo regime de administração e gestão das escolas públicas, em fase de experimentação, aprovado pelo Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, implementado em cerca de trinta escolas do território nacional, e que não chegará a ser generalizado. Este novo regime distingue dois tipos de organizações escolares ao qual se aplica (*art.º 3º, ponto 1, alíneas a e b*): a *escola, estabelecimento de ensino do 2º e 3º ciclos do ensino básico ou do ensino secundário e a área-escolar, grupo de estabelecimentos de educação pré-escolar e ou do 1º ciclo do ensino básico, agregados por áreas geográficas, que dispõem de órgãos de direcção, administração e gestão comuns*. As áreas-escolares, embora confinadas ao pré-escolar e 1º ciclo do Ensino Básico estruturam-se segundo a lógica da territorialidade geográfica e do agrupamento horizontal ou vertical, que constituem a matriz dos actuais AE. O período experimental deste novo modelo de direcção, administração e gestão, assinado por Aníbal Cavaco Silva como Primeiro Ministro do XI Governo Constitucional e por Roberto Carneiro como Ministro da Educação, estende-se por todo o ciclo político dominado pelo Partido Social Democrático. Este novo modelo foi objecto de avaliação por parte de uma comissão criada para o efeito (Conselho de Acompanhamento e Avaliação) que, no relatório final (1996), recomenda a descentralização da administração e uma efectiva transferência de poderes para as escolas, como condições de implementação de um autêntico regime de autonomia (Ferreira, 2005:274).

Entretanto, com a publicação do Despacho nº 113/ME/93, de 1 de Julho, e do Despacho nº 23/ME/95, de 3 de Abril, emergiram variadas formas de associações de escolas, protagonizando práticas territorializadas de políticas educativas. Em 1995 toma posse o XIII Governo Constitucional, cujo Primeiro Ministro é António Guterres, resultante da vitória eleitoral, com maioria absoluta, alcançada pelo Partido Socialista. O programa de governo, em matéria de educação, é apresentado pelo Ministro da Educação, Eduardo Marçal Grilo, como um debate de crucial importância (a 'paixão' deste governo, segundo a terminologia abraçada na respectiva campanha eleitoral) e o fim do ciclo reformista, considerado esgotado e desajustado ao presente: o *Pacto Educativo para o Futuro* (Ministério da Educação, 1996). Neste documento a escola é apresentada como o *lugar nuclear do processo educativo*, admitindo-se *várias soluções*

organizativas e privilegiando-se a sua inserção em *comunidades locais de formação* (Ministério da Educação, 1996:10); entre os *objectivos estratégicos* encontramos, especificamente:

- *Territorializar as políticas educativas dinamizando e apoiando formas diversificadas de gestão integrada de recursos (...)*;
- *Desenvolver os níveis de autonomia da escola* (Ministério da Educação, 1996: 12).

O mesmo texto identifica *Dez Compromissos de Acção* e respectivas *acções prioritárias*, entre as quais encontramos medidas relevantes, como o *lançamento do processo de reordenamento territorial dos níveis de intervenção pública na gestão da rede escolar*, a par da *transferência de poderes e competências para os órgãos do poder local* e a *dinamização da constituição dos Conselhos Locais de Educação* (Pacto: 15), os quais serão constituídos, legalmente, somente em 1999, através da publicação da Lei nº 159/99, de 14 de Setembro (alínea *b* do ponto 2 do *art.º 19º*).

Entretanto, implementam-se programas de intervenção que, segundo Formosinho e Machado (2003:124-125) *foram incrementando modalidades diferenciadas de “associação” de estabelecimentos*, dos quais destacamos os *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária - TEIP's* (Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de Agosto) e os *Centros de Formação das Associações de Escolas*. Segundo os mesmos autores estas e outras modalidades de ‘associação’ de estabelecimentos constituem *respostas contextualizadas aos problemas com que as comunidades locais se confrontam e constituem-se como práticas territorializadas das políticas educativas, sem que o Estado abandone o seu papel regulador e estruturador* (Formosinho et al. 2005:125).

No âmbito das políticas de associação e agrupamento de escolas a constituição dos TEIP foram um momento decisivo e permitiram implementar, no terreno, a matriz da experiência organizacional dos actuais AE. A ideologia educativa assumida no Despacho nº 147-B/ME/96 é a *universalização da educação básica* e a *igualdade de oportunidade* para todos, afirmando-se a necessidade, conseqüente, de adopção de políticas de discriminação positiva, relativamente às crianças e jovens que se encontram *em situação de risco de exclusão social e escolar* (Preâmbulo); o mesmo Preâmbulo adianta, porém, um objectivo estrutural pragmático: a *necessidade de reorganização e adaptação da rede* e do *parque escolar* enquanto *unidades de um determinado território educativo*, contrapondo, assim, de forma explícita *o conceito de escola-organização ao conceito de escola-edifício*. Em nome de que valores e princípios educativos são organizados os TEIP, experiência pedagógica que se desenvolve desde

1996/97? Com que finalidades? O texto legal referido identifica-nos quatro objectivos centrais:

- (1º) *A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos;*
- (2º) *Uma visão integradora e articulada da escolaridade obrigatória (...);*
- (3º) *A criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida activa;*
- (4º) *A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem.*

Despacho nº 147-B/ME/96, Preâmbulo

A publicação consecutiva de dois despachos conjuntos (Despacho Conjunto nº 73/SEAE/SEEI/96 e Despacho Conjunto nº 187/97) definem quais os agrupamentos considerados TEIP, no território nacional, mais uma vez sacrificando a leve ‘brisa’ descentralizadora e dinamizadora da iniciativa local, patente na lei, à ‘tempestade’ burocrática-centralista do Ministério da Educação. No relatório final de um estudo sobre a política e a implementação dos TEIP, financiado pelo Instituto de Inovação Educacional e relativo aos anos de 1997 e 1998, publicado posteriormente, Canário, Alves & Rolo (2001:65) fazem notar que, desde logo, *no documento normativo que cria os TEIP*, estes são definidos como ‘agrupamentos de escolas’, imergindo as finalidades sócio-educativas (como a igualdade de oportunidades e a luta contra a exclusão), sob *uma dimensão administrativa, consubstanciada no desígnio de racionalizar a rede escolar e reformular os normativos de gestão das escolas.*

Desta forma, como destaca Licínio Lima, em 1998, quando é aprovado, pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, um novo regime de autonomia e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, *encontravam-se já no terreno dinâmicas de agrupamento* (Lima, 2005: 17). O referido diploma legal substitui e revoga, tanto o Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro, que continuava em vigor e implementado na esmagadora maioria das escolas portuguesas, desde há mais de duas décadas, como o modelo experimental de 1991 (Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio). Este novo modelo ao qual *erroneamente se vem atribuindo o processo de agrupamento de escolas* (Lima, 2004: 9), é antecedido por dois importantes ‘acontecimentos’ no domínio dos rumos das políticas educativas do nosso país: o estudo solicitado pelo Ministério da Educação e efectuado por João Barroso, cujas conclusões foram publicadas em Fevereiro de 1997, *Autonomia e Gestão das Escolas* (Barroso, 1997) e a publicação do Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho, que determina, como condição de implementação do *novo regime de autonomia e gestão das escolas*, o reordenamento da rede escolar *através da apresentação de*

propostas de associação ou agrupamento de escolas, bem como do desenvolvimento dos respectivos projectos educativos e regulamentos internos (ponto 1).

No relatório de João Barroso (Barroso, 1997) Licínio Lima considera cruciais, em relação às políticas educativas que vieram a ser implementadas, a defesa de aspectos, tais como (Lima, 2004:15-17):

- a *territorialização das políticas educativas*;
- o *reforço da autonomia das escolas*, privilegiando a celebração de *contratos de autonomia*;
- a preferência por uma *lógica de tipo associativo* (dinamizada a partir dos actores), seja de carácter *horizontal ou vertical*, em relação à lógica de agrupamento.

Ainda no ano lectivo de 1996/97 foi criado, por iniciativa do Ministério da Educação, um grupo de trabalho orientado para a identificação de problemas e estruturação de propostas relativas ao pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. O diagnóstico identificou os seguintes problemas: escolas de pequena dimensão e dispersas; recursos escassos; isolamento; demasiada mobilidade do corpo docente, impedindo continuidade de trabalho; desfasamento entre a rede escolar orientada para o mundo rural e a rede escolar orientada para o mundo urbano. Deste trabalho resultou a proposta de criação de Centros de Educação Básica Inicial (CEBI); os CEBI correspondiam a um conceito de escola como unidade territorial de gestão e coordenação articulada com instituições locais, como as autarquias, as associações culturais e desportivas, escolas profissionais e serviços de segurança, entre outros (Ferreira, 2005: 277). Nesta senda, o Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho, dá novo impulso à constituição de AE, reforçando a interligação dos dois conceitos, a *autonomia da escola* e a necessária *racionalização da rede escolar*, através de um reordenamento orientado para *novas dinâmicas de associação ou agrupamento de escolas* (Preâmbulo); cabe aos *órgãos de administração e gestão dos jardins de infância e dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário em exercício de funções no ano lectivo de 1997-1998* a (1) apresentação de *propostas de associação ou agrupamento de escolas*, assim como o desenvolvimento dos respectivos (2) *projectos educativos* e (3) *regulamentos internos* (ponto 1). As associações ou agrupamentos de escolas apresentam, neste diploma, a fundamentação e justificação que o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, no essencial, se limitará a repetir: o favorecimento do *percurso sequencial e articulado dos alunos* (ponto 2.2, alínea a) e a superação da *situação de isolamento* de alguns estabelecimentos educativos (ponto 2.2, alínea c).

No seu artigo 8º o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, opta definitivamente pela terminologia de *Agrupamento de Escolas* (AE) o que coincide com a definitiva preferência pelo modelo mais centralizado, cujas dinâmicas não partem das escolas e dos actores, mas que lhe são impostas ‘de cima’; coerentemente apresenta os possíveis proponentes dos AE: os *órgãos de gestão dos estabelecimentos envolvidos*, ou os *municípios* onde estes se situam ou o *Director Regional de Educação* respectivo (ouvido o Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação). Neste diploma legal um AE é definido como uma *unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projecto pedagógico comum*, com vista à realização das seguintes finalidades (art.º 5º, ponto 1):

- a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica;*
- b) Superar situações de isolamento de estabelecimentos e prevenir a exclusão social;*
- c) Reforçar a capacidade pedagógica dos estabelecimentos que o integram e o aproveitamento racional dos recursos;*
- d) Garantir a aplicação de um regime de autonomia, administração e gestão, nos termos do presente diploma;*
- e) Valorizar e enquadrar experiências em curso.*

No artigo 6º do mesmo diploma enunciam-se os princípios gerais sobre AE, cujos critérios correspondem à (1) *existência de projectos pedagógicos comuns*, à (2) *construção de percursos escolares integrados* e à *articulação curricular entre níveis e ciclos educativos*, à (3) *proximidade geográfica*, à (4) *expansão da educação pré-escolar* e à (5) *reorganização da rede educativa*.

O diploma regulamentador previsto no Decreto-Lei nº 115-A/98 (artigo 6º, ponto 2), contendo *os requisitos necessários para a constituição dos Agrupamentos de Escolas* será publicado somente em 2000 (Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29 de Agosto), pretendendo ultrapassar a *lógica* compartimentada que tem dominado o sistema educativo português e promover *projectos educativos integrados susceptíveis de promover percursos escolares coerentes* (Preâmbulo). Desta forma, os AE são definitivamente lançados, cabendo à *respectiva comunidade educativa* a *prioridade no processo de constituição*; desta forma, o Decreto Regulamentar *fixa os requisitos* e os *procedimentos* relativos à criação dos agrupamentos (art.º 1º), nada acrescentando de inovador, ou novo, em relação à sua definição, natureza e finalidades, em relação aos

diplomas legais anteriores. No seu artigo 3º o Decreto Regulamentar estabelece os seguintes princípios gerais que devem presidir à constituição dos AE:

- (1º) *Existência de projectos pedagógicos comuns;*
- (2º) *Construção de percursos educativos integrados;*
- (3º) *Articulação curricular entre níveis e ciclos de ensino;*
- (4º) *Proximidade geográfica*
- (5º) *Racionalidade na utilização dos recursos;*
- (6º) *Reordenamento da rede educativa.*

Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29 de Agosto

É importante verificar que, embora o presente diploma legal seja de natureza regulamentadora, há aspectos cruciais que se mantêm como estavam, somente ao nível de enunciados de princípios, tal como é o caso do conceito vago de ‘proximidade geográfica’; da mesma forma, quanto aos ‘projectos pedagógicos comuns’ que, tanto podem ser compreendidos como pré-requisito à constituição dos agrupamentos, constituindo a sua estrutura pedagógica de justificação, como (tal como a experiência nos demonstrou maioritariamente) serem construídos *a posteriori*, como consequência pedagógica directamente resultante da constituição administrativa dos AE. Segundo Lima (2004:19) este diploma surgiu com um carácter *doutrinal*, ao privilegiar a concepção de projectos educativos comuns, mas, em contrapartida, estabeleceu critérios de cariz técnico, associou a reordenação da rede à carta escolar, extinguiu as delegações escolares e remeteu as suas funções para as sedes dos agrupamentos. Em todo o caso, o que se destaca e é objecto de regulamentação, é a urgência do processo de reorganização da rede educativa nacional, pelo que, na ausência da iniciativa local e/ou de projectos pedagógicos comuns, caberá a iniciativa aos *municípios* e, pela mesma lógica, ao *Director Regional de Educação da respectiva área* (Decreto Regulamentar nº 12/2000, art.º 5º, ponto 1).

Na realidade, a coberto do Despacho nº 13313/2003, do Secretário de Estado da Administração Educativa, e ‘enviesando’ o Decreto-Lei nº 115-A/98, foi constituída pelo Ministério da Educação e executado pelas DRE, de forma praticamente generalizada, o modelo de agrupamento ‘vertical’ de escolas, como a única solução concernente com a consolidação da autonomia:

Invocando alguns princípios pedagógicos relevantes, o despacho em causa revelou no entanto um manifesto desprezo pelos actores, processos e dinâmicas anteriormente envolvidos na construção dos agrupamentos horizontais e verticais. (...) Agrupar todas as escolas obrigatoriamente através de uma lógica imposta de ‘verticalização’ (...) é insistir numa lógica de dominação e de imposição hierárquica de todo incompatível com os objectivos de democratização da educação e com o discurso da autonomia da escola. (Lima, 2011:100)

Quando em 2008 é publicado um novo regime de administração e gestão das escolas públicas (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril) os agrupamentos verticais estão constituídos e em funcionamento em todo o país², abarcando todos os estabelecimentos de ensino com pré-escolar e ensino básico, do 1º ao 3º ciclo. Somente as escolas com ensino secundário se mantêm ‘não agrupadas’.

1.3 - Novo regime de Administração e Gestão das Escolas Públicas

O novo Regime de Administração e Gestão das Escolas Públicas, introduzido pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, promove alterações profundas no paradigma de administração escolar, em vigor depois de 1974. Desde logo, pela alteração da estrutura orgânica e do modelo de legitimação do poder executivo, que deixa de ser de natureza *colegial* e deixa de ter uma *forte legitimidade eleitoral* (Afonso, 2009:16), do tipo corporativo, como até então, dado que os anteriores presidentes (do conselhos directivos ou executivos) eram eleitos directamente pelos colegas docentes da sua escola. Lima (2011:74) destaca, neste documento legal, *as opções por uma concepção gestionária da autonomia, enquanto novo instrumento de regulação, compensado e aferido através de novas formas estandardizadas de prestação de contas e garantia da qualidade*; esta perspectiva gerencialista e tecnocrática retira da cena política e legislativa, em termos de educação, o léxico da *democratização*, que dominou o discurso de mais de três décadas.

O longo preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2008 explicita as opções políticas que se encontram na base das alterações orgânicas e apresenta os instrumentos de execução desses objectivos. O novo modelo de administração visa, explicitamente, responder a três objectivos estratégicos: primeiro, *reforçar a participação das famílias e promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais*; segundo, *reforçar as lideranças das escolas*; terceiro, reforçar a *autonomia*. Estes objectivos reúnem-se num princípio comum, assente na tríade autonomia-responsabilização-prestação de contas (accountability). Os instrumentos que operacionalizam este modelo são o *Conselho Geral* e o *Director*, um órgão colegial e um órgão unipessoal, respectivamente.

O *Conselho Geral* apresenta um desenho inovador, se comparado com o órgão que o precedeu, no anterior quadro legislativo, a *Assembleia de Escola*, onde, não

² Dados oficiais do ME, reportados a Novembro de 2004, indicam que das 12 663 escolas que integram a rede, 11 493 encontram-se agrupadas (90,8%). Exceptuam-se as escolas secundárias onde predomina a modalidade de ‘escola singular’ (98,7%) (Lima, 2011:101).

obstante estarem representados diferentes membros da comunidade, os professores detinham, só por si, uma maioria absoluta de representantes; o texto legal justifica tal opção como forma de *garantir condições de participação a todos os interessados*, [pelo que] *nenhum dos corpos ou grupos representados tem, por si mesmo, a maioria dos lugares*. A este órgão cabe a deliberação sobre os aspectos mais fundamentais da administração das escolas e AE, no que concerne aos dois objectivos seguintes: liderança e autonomia; a saber, cabe-lhe elaborar e aprovar o Regulamento Interno e propostas de alteração; aprovar o Projecto Educativo e os Planos Anuais de Actividades, assim como o Orçamento e a Conta de Gerência. O artigo 9º do Decreto-Lei em análise identifica os *instrumentos de autonomia* que ficam assim, na sua totalidade, sob o controlo do *Conselho Geral*, definido como o órgão que assume *a prestação de contas da escola em relação àqueles que serve: Projecto, Regulamento Interno, Plano anual e plurianual de actividades, Orçamento, Relatório anual de actividades, Conta de gerência, Relatório de auto-avaliação*. A operacionalização da autonomia das escolas fica, pois, a cargo do Conselho Geral como garante instrumental dos aspectos que lhe são inerentes: cultura de avaliação e prestação de contas; é o que afirma o preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2008 definindo *autonomia* nos seguintes termos:

(...) a autonomia constitui não um valor abstracto ou um valor absoluto, mas um valor instrumental, o que significa que do reforço da autonomia das escolas tem de resultar uma melhoria do serviço público de educação. (...) conferindo maior capacidade de intervenção ao órgão de gestão e administração, o director, e instituindo um regime de avaliação e de prestação de contas. A maior autonomia tem de corresponder maior responsabilidade.

O novo enquadramento legal consolida, ainda mais solidamente, estes propósitos, conferindo ao *Conselho Geral* o poder de eleger o *Director* (num primeiro mandato) ou de renovar o seu mandato. Esta nova morfologia organizacional reduz a representatividade democrática (nomeadamente ao nível dos professores) ao *Conselho Geral*, dado que o Conselho Pedagógico é, agora, constituído numa lógica interna de nomeações garantindo concentração de poderes e força interna ao órgão de direcção executiva unipessoal; nesta perspectiva consolida-se, segundo Lima (2011:78), *a perda de protagonismo e de legitimidade da categoria 'gestão democrática das escolas' a favor da categoria 'autonomia das escolas' interpretada como uma autonomia de tipo gerencial e técnico-instrumental*.

Já quanto aos AE, o novo regime de administração e gestão não se apresenta inovador, mantendo a definição, finalidades e critérios que orientam a produção

legislativa referente a este tema, nos últimos dez anos. Não são, portanto, os AE, nem sequer a avaliação (já possível) dos resultados obtidos com a sua implementação, que dominam a cena política, em termos de educação, entre 2005 e 2009, período correspondente ao XVII Governo Constitucional, de maioria absoluta do Partido Socialista, com José Sócrates como Primeiro Ministro e Maria de Lurdes Rodrigues como Ministra da Educação. Os AE saíram da ribalta da comunicação social para darem lugar a uma imensa contestação, liderada pelos sindicatos de professores, cujos aspectos mais marcantes, em termos de política educativa, foram: a publicação do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, com alterações de fundo ao Estatuto da Carreira Docente, instituindo dois níveis de carreira profissional (‘professor’ e ‘professor titular’); a obrigatoriedade da avaliação do desempenho docente com resultados a reflectirem-se concretamente na carreira (Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro); o ‘regresso’ do Director, com o novo modelo de administração e gestão (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril) e a publicação de um renovado e também polémico Estatuto do Aluno (Lei nº 3/2008, de 18 de Janeiro). Com o terreno educativo verdadeiramente incendiado e, segundo alguns analistas, graças a isso, a maioria absoluta do Partido Socialista não se renovará e, em 2009, toma posse um novo governo deste partido, mas de maioria relativa, o qual veio a revogar algumas destas medidas, nomeadamente a distinção da carreira docente, e a retomar, de forma abrupta e inesperada, em Junho de 2010, a agenda dos AE (Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de Junho).

Esta reestruturação respondeu, directamente, ao alargamento do regime de escolaridade obrigatória para crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, legalmente estabelecida pela Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto. A Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010 explicita, no seu *Preâmbulo*, três princípios orientadores:

- (1) *Adaptar a rede escolar aos objectivos de uma escolaridade de 12 anos (...).*
- (2) *Adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono.*
- (3) *Promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projecto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos.*

O eixo operacional desta reformulação da rede escolar reside na determinação de *concentração dos alunos em centros escolares, de forma a garantir a todos os alunos igualdade de oportunidades no acesso a espaços educativos de qualidade, promotores do sucesso escolar*. Desta forma, são estabelecidas duas linhas de acção: o encerramento

de escolas com menos de 21 alunos e a constituição de AE alargados, que integrem *todos* os níveis de ensino não superior. O calendário e as indicações básicas para a constituição dos ‘mega-agrupamentos’, como rapidamente passaram a ser designados na comunicação social, prevê: (1) a extinção de escolas não agrupadas (ponto 8, alínea a)); (2) a extinção dos agrupamentos horizontais ainda em funcionamento, constituídos exclusivamente pelo mesmo nível de ensino, até ao final do ano lectivo de 2010/11 (ponto 10); (3) a criação de agrupamentos de escolas que incluam *um estabelecimento público de ensino em que se leccione o ensino secundário*, o qual se constituirá como *sede do agrupamento de escolas* (ponto 9), processo a desenvolver-se *de forma gradual e em função das especificidades de cada agrupamento e de cada escola não agrupada* (ponto 9).

A 7 de Julho de 2010, perante uma reacção social que passou da estupefacção à contestação, o *Diário de Notícias* publicava: *cem escolas integradas em mega-agrupamento*. A referida peça informativa identificava um horizonte de 8%, de um universo de cerca de mil e duzentas escolas secundárias, já em processo de fusão para a constituição de agrupamentos, a estabelecer formalmente por protocolo até ao dia 1 de Agosto de 2010; avança com a quantificação do limite de alunos em três mil, regra omissa na Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010; informa ainda que esta decisão política terá avançado contra o parecer do Conselho de Escolas, órgão de funções consultivas, constituído a partir do Decreto Regulamentar nº 32/2007, de 29 de Março, e composto por 60 presidentes dos conselhos executivos (actualmente, directores) eleitos para o mesmo, segundo o princípio da adequada representação das escolas de acordo com a respectiva distribuição distrital (art.º 3º, pontos 1 e 2).

Somente após a constituição formal dos ‘mega-agrupamentos’ é publicado, em 11 de Agosto, o Despacho nº 12955/2010, que regulamenta o processo administrativo específico da sua implementação, nomeadamente os órgãos a designar ou eleger, que são os seguintes:

- uma *Comissão Administrativa Provisória* (CAP) nomeada pelas Direcções Regionais de Educação territorialmente competentes, constituída por um presidente e três vogais;
- um *Conselho Geral Transitório* eleito nos termos dos artigos 60º a 62º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril.

Estes órgãos são responsáveis pelo período de transição, com a duração previsível de um ano lectivo, no decorrer do qual deverão assegurar a constituição dos

órgãos do novo agrupamento, nos termos do regime de administração e gestão das escolas públicas (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril).

1.4 - Investigação empírica sobre a criação de Agrupamentos de Escolas: breve revisão

No que concerne à investigação empírica acerca da constituição e implementação dos AE, ela está fundamentalmente associada aos grandes centros de investigação em Ciências da Educação, nomeadamente ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho e ao actual Instituto de Educação da Universidade de Lisboa³. Tendo em conta a estrutura do nosso estudo, destacamos aqui alguns contributos para o tema, desenvolvidos no último decénio, ao nível de teses de mestrado; atemo-nos somente à temática acima referida, não incluindo outros estudos realizados no âmbito dos AE, cujas questões centrais se relacionaram com aspectos que não dão centralidade ao seu processo de constituição e implementação. É de destacar que a totalidade dos estudos em revisão se situam no paradigma legal e administrativo contextualizado pelo Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho, e pelo Decreto-Lei 115-A/98 de 4 de Maio, que foram objecto, neste capítulo, da nossa análise; desta forma, a presente investigação revela-se pioneira, na medida em que resulta de uma reformulação da política de agrupamentos consignada na lei e contextualizada, também legalmente, num novo modelo de administração e gestão das escolas públicas (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril).

São, desta forma, de referir os trabalhos dos(as) seguintes autores(as)⁴:

- Graça Maria Simões (2003), através de um estudo qualitativo de *feição etnográfica*, acompanhou a construção de um AE vertical, destacando as diferentes lógicas de acção que estruturaram o processo, nomeadamente o pendor gestonária e burocrática do mesmo, no seio do qual o agrupamento foi, frequentemente, considerado um *serviço do Estado*. Tendo em conta os três aspectos que foram assumidos como finalidades dos AE (gestão de *recursos*, de *currículo* e de *fronteiras*) conclui que, no caso em estudo, a criação de um Centro de Recursos, introduzindo uma racionalização de recursos de dimensões concretas limitadas, contribuiu de forma decisiva para a *ideia de unidade* imanente à nova orgânica; ao nível da gestão do currículo cruzam-se perspectivas e

³ Resultante da fusão, em 2009, do Departamento de Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

⁴ Optamos pela ordenação cronológica do ano de apresentação das Teses/Dissertações de Mestrado.

linhas de acção diversificadas, destacando-se a *lógica profissional* defendida pelos professores e a *lógica de intervenção social*, mais assumida pela comunidade. Ao nível das fronteiras, a *abertura ao meio* constituiu uma linha de acção observada desde as primeiras etapas da constituição do AE, no seio da qual, porém, não emergirá uma real dinâmica de autonomia do *sistema educativo concreto*, antes um alargamento das *dependências externas*.

- Célia Lopes (2003) realiza um estudo de caso centrado no processo de constituição, funcionamento e articulação de um agrupamento vertical, na sua relação com a política local de educação. Foca, ao nível do desenvolvimento do processo, as *virtualidades, constrangimentos e perspectivas futuras*, bem como o papel do município no âmbito da acção educativa do AE, centrando-se nas diversas representações (dos principais actores) acerca da política oficial sobre os agrupamentos de escolas em geral, e o presente processo. Salienta, nas suas conclusões, aspectos como a conflitualidade no processo de formação do agrupamento, o desinteresse inicial dos professores quanto às vantagens desta configuração administrativa e as pressões ‘oficiais’ exercidas para a constituição deste agrupamento.

- Manuel Flores Fernandes (2003) estudou o processo de implementação de um AE composto por 21 estabelecimentos de ensino, concluindo pelo que considerou o excessivo intervencionismo dos órgãos de administração educativa, protagonizado pela DREN; registou o gorar de algumas expectativas positivas, no que concerne, particularmente, ao almejado alargamento da autonomia, pela parte dos actores, em especial, dos professores.

- Susana Ferreira (2004) desenvolveu o estudo de um agrupamento vertical, constituído por iniciativa do CAE local, focalizado na sua capacidade de lidar com a ambivalência funcional, enquanto *locus* de reprodução de regras extra e intra-organizacionais. Concluiu que o processo conduziu à assumpção de práticas que se revelaram *invasoras das idiossincrasias do 1º ciclo* e que levaram à perda de identidade das escolas individuais. Outro aspecto relevante deste estudo documentou acentuadas divergências entre os docentes dos diferentes níveis de ensino.

- António Coelho (2006) desenvolveu um estudo, seguindo uma metodologia qualitativa e interpretativa, no contexto de um agrupamento vertical de escolas, procurando identificar as mudanças que a nova estrutura organizacional, administrativa e pedagógica promoveu no quotidiano dos professores do primeiro ciclo das escolas agrupadas e nas representações associadas à prática docente. As principais conclusões

destacam um sentimento de *exclusão* dos docentes deste nível de ensino, em relação à nova lógica organizacional, concretizado nas práticas e nas representações associadas ao crescente distanciamento do poder hierárquico e decisional (representado como associado à escola-sede), situado *fora* das escolas do 1º ciclo e acentuando o seu *isolamento*. Outro aspecto relevante prende-se com o contexto de mudança de uma estrutura de trabalho tradicionalmente *individualista*, para uma lógica pedagógica assente na *colegialidade*, sentida, porém, pelos actores, como insuficientemente referenciada, e uma insuficiente articulação entre os ciclos de ensino, capaz de promover a eficácia desta nova modalidade.

- Maria Luísa Afonso (2007) aborda as dinâmicas políticas ao nível da regulação local da educação, na óptica do que designa de processos de *negociação conflitual*, que estiveram na origem da constituição de um AE do Concelho de Bragança, composto por dezassete estabelecimentos de ensino, do Jardim de Infância ao 3º ciclo do Ensino Básico; desenvolve o papel dos interesses locais e comunitários envolvidos, assim como as diversas posturas e o *jogo político* inerente aos novos modos de regulação do poder central e da transferência de atribuições e competências para a administração local.

- Margarida Mateus (2008) dirige a sua investigação para um agrupamento horizontal com Jardim de Infância e 1º ciclo do Ensino Básico, criado em 2001, com o objectivo de avaliar as condições de constituição de uma real *comunidade educativa*, numa fase de alguma agitação política neoliberal no campo da educação. Procura, através de um estudo qualitativo, cujo posicionamento epistemológico é interpretativo, construído a partir dos discursos dos actores e de análise documental, identificar as formas de regulação e de acção do sistema de acção concreto, que constitui o AE de Carvalhais, a sua constituição, o seu funcionamento e manutenção, numa abordagem micropolítica da organização. Conclui que a criação dos AE, não obstante terem permitido uma abertura da gestão escolar à sociedade, através da comunidade local, mantiveram ou reforçaram o papel dominador da *regulação burocrática ou normativa do Estado*, paralelo à *lógica de passividade* assumida pelos professores.

Capítulo 2 – A escola como organização

Desde os finais do século XIX até à actualidade, assistimos a um conjunto de análises e teorias que vão contribuindo para desvendar os aspectos inerentes à vida das organizações e que assumem pontos de vista diversificados, muitas vezes contraditórios mas, certamente, complementares para a compreensão do fenómeno organizacional; estes diversos pontos de vista resultam, em parte, da própria *polissemia* da palavra *organização*, em particular da sua *dualidade conceptual*: por um lado, como *entidade ou unidade social* e, por outro, como *actividade ou acção de organizar* (Lima, 2006:19).

No presente capítulo pretende-se analisar a escola ou, mais especificamente, o Agrupamento de Escolas⁵ enquanto organização. Ao nível dos modelos de análise sociológica das organizações, Lima (2006: 22) destaca *um forte pluralismo intelectual*, que vem marcando esta área a partir da década de sessenta; a procura de elaborar sínteses em torno de imagens e metáforas organizacionais constitui uma tendência significativa, de tal maneira que *a sociologia e as teorias das organizações constituíram-se, a partir de então, como campos de metáforas organizacionais em disputa*. Morgan (2010: 16) adverte-nos para as especificidades e limitações da abordagem metafórica, destacando que ela sempre produz *um tipo de descoberta unilateral* que, *ressaltando certas interpretações, tende a forçar outras para um papel secundário*. Também Lima (2006: 23), reconhecendo que as metáforas *introduziram uma dimensão mais interpretativa e menos normativista no estudo das organizações, alargando o respectivo campo e tornando-o mais heterogéneo e multifacetado*, destaca a sua dimensão heurística limitada, criadora de *verdades parciais*. Adotar metáforas organizacionais é, em si mesmo, uma tarefa complexa, uma vez que cada uma indicia uma visão da realidade ou um *modo de pensamento* (Lima, 2006: 35).

Licínio Lima considera que a escola, mesmo a escola mais centralista e burocrática da tradição nacional, até aos anos noventa, tem gozado sempre de alguma margem de autonomia, seja *por via da prática de infidelidades normativas*, seja pelo *exercício político da autonomia* constituindo-se, deste modo, simultaneamente, como

⁵ O Agrupamento de Escolas *como nova forma organizacional escolar, agora dotado de uma certa centralidade na administração escolar portuguesa, levanta certas novas interrogações teóricas e empíricas* (Lima, 2011:162) porém *as categorias* que orientam a reflexão sobre as organizações escolares, tal como *os principais modelos de análise, imagens e metáforas* são igualmente aplicáveis ao estudo dos agrupamentos de escolas (Lima, 2011:159).

locus de reprodução e *locus* de produção de políticas, orientações e regras (Lima, 2002:33); a escola não é somente uma *instância hetero-organizada* para a *reprodução*, mas também uma *instância auto-organizada* para a *produção de orientações e de regras, expressão das capacidades estratégicas dos actores* (Lima, 2002:44). Dada esta realidade plural, a análise das organizações escolares, incluindo na sua dimensão concreta e empírica, deve de privilegiar diversificadas focagens, isto é, nas palavras de Lima, construir análises *multifocalizadas*:

Uma vez transpostos para a acção, objectos de recepção e interpretação(...) o seu carácter plural e parcial surge como uma realidade incontornável: 'modelos organizacionais' no plural, enquanto pluralidade de orientações e de práticas, de resto não forçosamente nem sistematicamente articuláveis. A imagem prototípica, estática e definitiva, cede lugar a uma imagem analítica dinâmica, com características caleidoscópicas e holográficas (Lima, 2002:35).

No presente trabalho, a abordagem geral das teorias organizacionais, não sendo um fim em si nem um estudo exaustivo, visa disponibilizar um conjunto de ferramentas conceptuais que nos permitam a análise da escola enquanto organização e a fundamentação da adopção de um ponto de vista político e micropolítico de análise da organização escolar em geral e da constituição dos AE em particular.

2.1. - Metáforas organizacionais da escola

A leitura metafórica das organizações exige alguma flexibilidade cognitiva e hermenêutica. A propósito de cada imagem ou metáfora organizacional Morgan (2010) evoca teorias e autores que contribuíram para a sua consolidação; estes autores e teorias, porém, nem sempre partilham, enquanto tal, de concepções comuns, tratando-se frequentemente, como alerta Lima (2006: 38), *de produções de muito diferentes tipos de conhecimento, radicadas em filosofias, visões do mundo e interesses não apenas distintos mas, por vezes, antagónicos*. Por outro lado, o mesmo autor é, por vezes, evocado a propósito de diferentes metáforas organizacionais, como é o caso da burocracia e de Max Weber, que Morgan referencia, tanto a propósito da *organização como máquina*, como na análise da organização como *instrumento de dominação* (Lima, 2006: 34). Nesta perspectiva, para Morgan (2010) as organizações podem ser vistas como *máquina, organismo vivo, cérebro, cultura, sistema político, prisão psíquica, fluxo e transformação e instrumento de dominação*.

Não obstante o inegável interesse de todas estas metáforas vamos, neste estudo, ater-nos a uma abordagem que recai exclusivamente sobre as realidades que, a nosso ver, mais penetram na realidade educacional portuguesa, nomeadamente ao nível dos

paradigmas de administração escolar e das vivências concretas da escola pública portuguesa: a organização como *máquina* e como *sistema político*.

2.1.1 - A escola como *máquina*

As concepções mecanicistas e a metáfora da organização como máquina, segundo Morgan (2010: 22), remetem para a organização como estrutura estática e fechada, rotinizada com a precisão de um relógio. Nesta concepção, a organização é concebida exclusivamente sob o ponto de vista formal e a sua estrutura e funcionamento assentam no pressuposto da plena racionalidade dos actores. Um aspecto fundamental desta concepção reside na clara distinção entre funções de orientação e comando (quem pensa) e funções de execução de tarefas (quem faz). Podemos reconhecer, nestes traços, os fundamentos da concepção taylorista de organização do trabalho.

Frederick Taylor (1856-1915) concebe a sua organização científica do trabalho com o grande objectivo de aumentar a eficácia laboral; assim, estabelece uma metodologia científica de divisão vertical do trabalho, que visa definir padrões de desempenho, susceptíveis de coordenar o ritmo das tarefas, garantindo o aumento de produtividade e ultrapassando a gestão ‘de artífice’ que dominara o mundo laboral, até então. De acordo com a divisão científica do trabalho encontramos uma estrutura hierárquica bem definida e a clara divisão do trabalho, entre quem decide e coordena e quem executa, de tal modo que a responsabilidade pela organização passa *dos trabalhadores para os gestores* (Afonso, 1994:47).

Na mesma senda, com o fim de tornar as organizações mais eficientes e produtivas, Henry Fayol (1841-1925) orienta o seu estudo para a aplicação destes princípios às funções administrativas, cujo lema é: planificar, organizar, comandar, coordenar e controlar. A organização mantém-se, porém, reduzida a um esquema lógico-formal fechado e os princípios da administração clássica envolvem pretensões gestionárias de dimensão universal, aplicáveis a toda e qualquer situação organizacional específica.

A perspectiva clássica, adaptada às organizações educativas, conduz-nos a uma concepção de *empresa educativa* (Costa, 1996:31) que *acentua a importância da eficácia (adequação dos resultados aos objectivos previstos) e da eficiência (uso adequado dos recursos)* (Muñoz e Roman, 1989, citado por Costa, 1996:31). Martín-Moreno (1989, citado por Costa, 1996:33) refere onze traços que caracterizam as organizações escolares com administração de tipo *taylorista*, dos quais se destacam

alguns que mantêm, ainda, forte identificação na escola portuguesa dos nossos dias : (i) uniformidade curricular, com programas obrigatórios para todos os alunos; (ii) metodologias uniformes, orientadas para o ensino colectivo; (iii) constituição de grupos-turma homogéneos (mais frequentemente por níveis de instrução, idade e, por vias informais, por níveis de aproveitamento); (iv) posicionamento insular dos professores (como ‘trabalhador’ de uma ‘parte’ do aluno, que envia para outro professor, e outro, e assim sucessivamente, como numa linha de montagem); (v) insuficiente relação com a comunidade e tendência para o fechamento da organização, sobre si própria.

A transposição dos princípios da gestão científica para as organizações educativas dominou, em grande medida, segundo Lima (1994:124), as políticas de modernização do sistema, inscrevendo *prioridades técnicas e gestionárias de inspiração neo-taylorista*. Na actualidade, a teoria neo-clássica, originária, no âmbito da sociologia das organizações, sobretudo dos trabalhos de Peter F. Drucker, que defende a administração centrada em objectivos e resultados, encontra-se também no domínio da organização escolar, nomeadamente ligada ao movimento das escolas eficazes, cuja retórica se centra na optimização de recursos, na centralidade dos objectivos e na obsessão dos resultados.

Porém, não é apenas na perspectiva referida que se pode falar da organização como máquina produtiva; Max Weber (1864-1920) fundador de um modelo organizacional *de alcance mais amplo*, que ficou conhecido como *burocracia*, foi dos primeiros teóricos a observar os *paralelos entre a mecanização (...) e as formas burocráticas de organização* (Morgan, 1997:26). Este modelo caracteriza-se, segundo Silva (2006:82-83), por aspectos como a *legalidade, hierarquia, impessoalidade, racionalidade e especialização*. No contexto das modernas democracias *de massas*, a eficácia de uma empresa ou de um organismo público deve assentar em *regras impessoais, transparentes e aplicáveis a todos* (Dortier & Ruano-Borbalan,1999:28) e numa hierarquia representada, no seu topo, pela neutralidade e universalidade da lei; a autoridade pessoal corresponderia, assim, à tradução ‘fiel’ das ordens e constrangimentos legais.

Segundo Lima, em Portugal, o modelo burocrático, embora dominante, foi aplicado de forma incompleta, uma espécie de *burocracia à portuguesa* parcial que, por um lado, descurou a dimensão de *racionalização* que lhe é inerente e, por outro, exorbitou a *centralização, o controlo, o autoritarismo, a rigidez* (Lima, 1992:157). Formosinho (1985, citado por Costa, 1996:50) destaca *as características da burocracia*

que se aplicam facilmente à escola: *legalismo, uniformidade, impessoalidade, formalismo, centralismo e hierarquia*. Sem dúvida que a tradição do sistema educativo português, fortemente centralizado e centralizador, constitui um elemento facilitador na adequação ao centralismo burocrático.

É inegável que persistem, ainda hoje, os traços dominantes da racionalidade burocrática na escola portuguesa, se já não tanto nos estudos científicos sobre as organizações escolares, certamente ainda na forma concreta de gerir e operacionalizar a vida escolar: a procura de delimitação de objectivos claros e critérios racionais de execução, a adopção de regras formais, a lógica de departamentalização, entre outros exemplos, ilustram as estruturas importadas da divisão racional do trabalho, de inspiração taylorista e da burocratização da educação. O sistema educativo português tem vindo a ser descrito essencialmente como um sistema burocrático centralizado o qual ensaia, desde a última década, tímidos passos na direcção de uma autonomia que é, muito frequentemente, mais retórica do que real.

Nos últimos anos, as medidas de política educativa adoptadas, em especial a partir do Ministério da Educação de David Justino, na vigência do XV Governo Constitucional (2002-2004), inspiraram-se num paradigma de *educação contábil*, na expressão de Lima (2006:47-48), de inspiração *mecanicista e instrumental*, que acentua relações de tipo *mecânico, linear e causal*; neste paradigma a melhoria educacional assume carácter *contável, mensurável e comparável*, ao nível dos *resultados*, onde o aluno é visto como *matéria-prima, moldável através dos processos de 'produção' escolar (processos de transformação de tipo input/output)*. Precisamente, uma das principais limitações apontadas por Morgan (2010:36) à concepção mecanicista, prende-se com a sua tendência de *subvalorizar os aspectos humanos*; a esta, acrescenta-se, como particularmente relevante em ambientes educativos, as dificuldades da organização mecanicista, em enfrentar ambientes complexos, ambíguos e situações de incerteza e mudança.

2.1.2 - A escola como sistema político

Quando abordamos a organização a partir da metáfora política, estamos a destacar o papel que os *jogos de poder* assumem, tal como, por exemplo, nos sistemas de governo; desta forma, de acordo com Morgan (2010:149), as organizações podem oscilar entre sistemas equiparados a uma *autocracia* e sistemas equiparados a uma *democracia*; adverte-nos, porém, que as organizações, no concreto, constituem

modalidades misturadas, pelo que apenas se pode afirmar que determinada organização se apresenta ‘mais’ democrática ou ‘mais’ burocrática, por exemplo. Estas modalidades constituem diferentes estruturas que revelam os processos políticos pelos quais as pessoas, no seio das organizações, agem de forma diferente e por vezes contraditória e estabelecem relações de antagonismo, negociação e poder, de acordo com os seus interesses.

Em qualquer das perspectivas, a dimensão política de uma organização resulta das relações entre *interesses*, *poder* e *conflitos* (Morgan, 2010:152). Ao considerarmos desta forma, estamos a perspectivar a vida organizacional segundo uma estrutura *pluralista* de referência, dadas as dinâmicas e interações que a configuram (Morgan, 2010:193). Esta concepção contrasta, quer com uma visão *unicista*, quer com uma visão *radical*. Na perspectiva unicista os interesses são concebidos como comuns e orientadores da persecução de metas comuns; nesta medida os conflitos são raros e devem ser removidos por acções de gestão apropriadas; o poder é visto como autoridade formal. Na perspectiva radical é colocada ênfase na coordenação de interesses antagónicos; o conflito reproduz o sistema social de luta de classes, sendo um dado intrínseco, assim como o poder. Ao invés, a visão pluralista destaca a diversidade de interesses, quer individuais, quer de grupos; o conflito constitui um traço inevitável, acarretando dinâmicas positivas; o poder é crucial, constituindo o meio de resolver os conflitos de interesses.

Na perspectiva política as organizações, incluindo as escolares, são concebidas como *construções ideologicamente orientadas* que respondem a determinantes de carácter histórico, económico e político, que reproduzem *interesses e metas particulares* (Nieto Cano, 2003:16); desta forma, há que ‘desocultar’ as estratégias de controlo, através das quais, indivíduos ou grupos exercem poder ou influência nas organizações, de acordo com os seus interesses particulares. A organização escolar, concebida de acordo com a metáfora política, permite-nos destacar a natureza plural das racionalidades que a atravessam, onde as expectativas e os interesses individuais e organizacionais são vistos como coincidentes. Está, assim, posta em causa, como vimos, uma visão consensual dos objectivos e metas organizacionais. Segundo Mintzberg, (1989, citado por Costa, 1996:75), trata-se de um ‘*volte-face*’ completo nas concepções organizacionais, ocorrido durante os anos setenta, no qual a linearidade dos *objectivos organizacionais específicos* foi substituída pela noção de um *poder fluido no interior e à volta das organizações sem objectivos precisos*. Nesta medida, a escola ganha uma

dimensão instrumental e não absoluta, abandonando-se a convicção de que ela é dominada por uma racionalidade única e evoluindo-se no sentido de a percebermos como estrutura mais ambígua e fluida. A escola não deixa de ser entendida segundo o padrão da racionalidade (como porventura o será nos modelos anárquicos), mas abandona-se a ilusão da previsibilidade e da racionalidade linear e única, comum e consensual; a escola *entendida como sistema político* [é aquela] *em que diferentes clientelas com interesses e estratégias diferentes interagem reciprocamente e influenciam os decisores a fim de obterem as decisões e acções favoráveis* (Afonso, 1994:45). Costa destaca os traços identificativos dos modelos políticos, os quais assentam na constatação de que os estabelecimentos de ensino são *compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objectivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos diferentes* (1996: 73). Desta forma, os modelos políticos consolidam uma inversão no modo de compreender e perspectivar as organizações educativas, substituindo o enfoque clássico, onde a escola é vista como uma estrutura onde domina a racionalidade, a cientificidade e a previsibilidade.

Nieto Cano (2003:17-21) distingue, dentro da perspectiva política de análise das organizações escolares, duas orientações distintas, as quais designa de ‘teoria social’ e ‘teoria micropolítica’. A teoria social inspira-se nos trabalhos de Karl Marx e de Max Weber, sobre sociologia das organizações, assim como nas análises posteriores, de inspiração marxista e neo-weberiana; nesta perspectiva, o modo como a escola define as suas metas, objectivos e estratégias de acção encontra-se sob o domínio de forças externas de carácter político e económico, que exprimem a ideologia dominante. A teoria micropolítica assume a natureza complexa, instável e conflitual das organizações, constituídas por indivíduos e grupos que orientam a sua acção estratégica em função dos seus interesses particulares; diferentemente da teoria social, na perspectiva micropolítica as organizações não se limitam à reprodução das influências externas, pelo contrário, constroem práticas ideológicas e políticas internas, em função de lutas de interesses, que demonstram a existência de objectivos diversificados e muitas vezes contraditórios, no seio das organizações (Nieto Cano, 2003:20).

No nosso trabalho de investigação privilegiar-se-á a análise política das organizações; dentro das perspectivas políticas, que recusam a neutralidade ideológica da escola, encarando-a como instrumento privilegiado de contextos ideológicos e políticos mais amplos, destacaremos a tendência micropolítica.

2.2. - A acção organizada

Erhard Friedberg em *O Poder e a Regra – Dinâmicas da Acção Organizada*, publicado em 1993, em França, no âmbito da sociologia das organizações, desenvolveu um quadro teórico e metodológico para a análise da *acção organizada*. Com esta categoria teórica o autor desenvolve um modelo organizacional concebido como processo de natureza política pelo qual os actores, através de dinâmicas estratégicas (jogos de poder) estabilizam as suas relações e interdependências, construindo e ‘organizando’ *espaços de acção*, que são concretizados como *ordens locais* específicas e contextualizadas (*sistemas de acção concreto*). Nestes trabalhos verificamos a ruptura crítica com as teorias clássicas das organizações, de inspiração positivista e racionalista, incluindo a burocracia, que havia já sido objecto de desmontagem na obra de Michel Crozier (1963).

A abordagem estratégica constrói-se, precisamente, a partir de uma concepção fluida e relativista das organizações, como campos de acção política concreta, não universalizável – *ordens locais*, na terminologia de Friedberg. Esta concepção resulta da ultrapassagem crítica das principais concepções organizacionais inerentes às teorias clássicas e correspondentes modelos racionalistas e mecanicistas, por um lado, mas também de algumas dicotomias, impasses e ilusões em que terão caído outros movimentos, no âmbito das rupturas de perspectiva, em relação aos modelos clássicos. Para Friedberg (1995:33-98) as *três premissas* fundamentais da perspectiva clássica das organizações são: a *racionalidade* clara e transparente do comportamento organizacional, incluindo as escolhas e tomadas de decisão; a concepção da organização como um todo *coerente, unificado e coeso*, totalmente estruturada de acordo *com fins pré-determinados e fixados*; a existência de *fronteiras organizacionais claras*, que permitem distinguir o interior e o exterior/meio ambiente da organização.

O movimento das relações humanas tendo tido o mérito de desvendar a estrutura informal das organizações, habitada pelas necessidades psicológicas, as motivações sócio-afectivas e outras ‘irracionalidades’, mostrou-se, porém, incapaz de ultrapassar a irreduzível oposição entre os níveis formal e informal, escamoteando as suas interferências permanentes e inevitáveis. Friedberg destaca o advento de *um novo modelo* mais *modesto e realista, da racionalidade limitada e relativa* (Friedberg, 1995: 43), derivado do trabalho inovador de Herbert Simon, durante os anos cinquenta, contestando e mostrando a insustentabilidade da *racionalidade omnisciente* das teorias

clássicas; a noção simoniana de racionalidade limitada permite pôr em evidência *a característica essencialmente contingente e oportunista (...) instável e variável do comportamento humano*, nomeadamente no seio das organizações (Friedberg, 1995: 43). Da mesma forma, é desmontada a perspectiva da organização como um todo coerente: palco de uma diversidade de racionalidades, muitas vezes divergentes e algumas vezes conflituais, a organização passa a ser concebida como *construção social*, espécie de *arena política* ou de *mercado* irredutivelmente ligado às *interacções e processos sociais de troca entre os seus membros* (Friedberg, 1995: 58-59). Desta forma, sob o ponto de vista estrutural, a organização, agora tida como ‘anarquia organizada’ (March, 1972), e os seus processos intrínsecos de tomada de decisão são vistos como perfis difusos e aleatórios, onde as soluções e os problemas se encontram, ou não, num ‘caixote de lixo’ decisório – as decisões deixam de ser ‘as melhores’ e tornam-se as possíveis. Finalmente, sob o ponto de vista do fechamento ou abertura das organizações, em relação ao meio ambiente e à consistência das suas fronteiras, Friedberg destaca o contributo da corrente da contingência estrutural (Lourence e Lorsch, 1967) que, a partir de uma metodologia quantitativa e comparativa do estudo das organizações, logrou relativizar, também, o modelo «one best way» tayloriano: a *boa estrutura organizacional*, que permite a *melhor performance*, não constitui um padrão abstracto e universalizável, mas sim *contingente*. Porém, esta perspectiva repousa em percepções limitadas e ingénuas, que se prendem com o modo ‘objectivo’ como concebem o contexto e o seu funcionamento, que somente pode ser ultrapassado através da adopção de uma perspectiva política em relação ao meio; esta perspectiva evidencia o carácter ‘estratégico’ da resposta da organização. Por outro lado, dado que os membros de uma organização não interagem com o meio ‘em abstracto’, mas com *interlocutores concretos*, eles próprios portadores da sua bagagem estratégica, para defesa dos seus interesses, os processos de interacção e o jogo político organizacional situa-se em campos mais fluidos, que mostram a ambiguidade da definição das fronteiras organizacionais.

Friedberg substitui o conceito de ‘organização’ enquanto estrutura fixada e como produto objectivo, pelo conceito de *acção organizada*, concebida como dinâmica e processual. A categoria central de *sistema de acção concreto* tem origem na transposição de raciocínios e conceitos utilizados em análise das organizações e suas relações com o meio; neste âmbito a «acção social», seja qual for o seu campo concreto, é vista como

um conjunto mais ou menos estabilizado e articulado de jogos cujas regras e mecanismos ... estruturam processos de interacção...[troca e negociação], através dos quais os actores gerem as dependências mútuas. Esses jogos produzem uma ordem local; são, em si mesmos, construções sociais, ou seja, produtos desigualmente estabilizados de comportamentos individuais ou colectivos (Friedberg, 1995:113).

Desta forma, o *sistema de acção concreto* é sempre *contingente* (com relação às características do *contexto*) e sempre *arbitrário* e *problemático*. Encontramo-nos, portanto num domínio de análise que se inscreve na concepção *política* da acção colectiva, uma vez que se baseia em relações de poder, assentes em jogos de interesses, conflitos e negociação.

Entre nós, Licínio Lima, enumerando um quadro das principais representações e concepções em torno *da escola como categoria, presente em trabalhos académicos*⁶, destaca o *estudo da organização em acção*, orientado para *a escola como 'locus' de produção* e para a valorização do papel dos *actores sociais concretos*, concepção que designa de *escola como mediação* (Lima, 2011:155).

2.4. - Sistemas de acção concretos

Como vimos, no âmbito da sociologia da acção, o poder implica *a capacidade de um actor estruturar processos de troca mais ou menos duráveis a seu favor*, capacidade que provém de duas origens ou fontes : em primeiro lugar, *a pertinência das possibilidades de acção de cada um dos participantes*; em segundo lugar, *a liberdade ou zona de autonomia* (de cada parte) *nas suas transacções com os outros* (Friedberg, 1995:122). Desta forma, as relações de poder entendidas como trocas negociadas não são, a maioria das vezes, conflituais; incluem, antes uma *dimensão colusiva* – pois cada jogador *para melhorar a sua própria posição na negociação, tenderá a reduzir as possibilidades de escolha do seu parceiro* (Friedberg, 1995:132). É a própria lógica de «jogo» que estabelece um certo equilíbrio: que não é igualitário, mas que constitui um *compromisso aceitável, temporário e contingente* (Friedberg, 1995:133). É, desta forma estruturado um campo (de acção organizada) baseado num conjunto de relações de

⁶ *A escola como categoria jurídico-formal* centrada em visões do tipo legalista e positivista, que associa a escola concreta às regras formais e geralmente dispensa o seu estudo empírico; *a escola como reflexo*, que valoriza mais as *regularidades políticas, estruturais e morfológicas* do que as diferenças entre escolas concretas, reduzindo a sua *capacidade de relação autónoma e de mudança social*; *a escola como invólucro*, que considerando *as particularidades e concretudes inerentes a cada contexto escolar*, limita-se à sua descrição genérica e simplificada, não aprofundando *a compreensão das relações mais complexas, como as relações de poder que ocorrem 'dentro' e 'fora' da escola*; *a escola como colecção* que aborda a organização escolar *na sua totalidade e complexidade*, mas não transcendendo o processo de adição dos seus constituintes, portanto concebendo-a *cindida e fragmentada em múltiplos olhares cirúrgicos, de tipo microanalítico*; *a escola como mediação*, que valoriza o contexto escolar como organização activa (*do verbo organizar*) que se concretiza num *'locus' de produção e acção* onde é valorizado o *papel dos actores sociais concretos*.

poder em *equilíbrio precário*, cuja gestão impõe a sua própria lógica aos *processos de troca*, lógica essa que é de *natureza política*. É através desta *autonomização* (ou seja, da *politização dos processos de troca*) que se constrói a *estruturação de um campo* (Friedberg, 1995:135).

Dado que toda a acção colectiva é *organizada*, pondo em cena um conjunto interdependente de actores individuais e/ou colectivos em situação de concorrência uns com os outros e que a interdependência dos actores *introduz reciprocidade nas relações*, mas nunca *equilíbrio* (Friedberg, 1995:169), é através de negociações implícitas ou explícitas que se vai processando a *estruturação de campo*, que incorpora elementos tanto formais como informais. Na realidade, mesmo em campos de acção altamente formalizados, jamais se torna possível eliminar a *incerteza* e, com ela, a necessidade de cooperação e negociação, quer como mecanismos formais, quer como modalidades de regulação informal: trata-se, portanto, de uma *regulação mista* (Friedberg, 1995:153). Nesta perspectiva, não existe diferença de natureza que distinga as organizações de carácter mais formal, das organizações mais fluidas; somente uma diferença de *grau*. Em qualquer dos casos produz-se uma ordem local frágil e contingente designada como *sistema de acção concreto* (Crozier & Friedman, 1977), definidos por Friedberg (1995:111) como:

(...) estruturas de acção colectiva pelas quais são ‘organizados’ os espaços de acção, ou seja são construídas e perpetuadas as ordens locais graças ás quais os actores conseguem estabilizar. Pelo menos provisoriamente, as suas negociações e as suas interacções estratégicas.

A esta luz, a organização escolar enquanto construção social, constitui um sistema de acção concreto cujo mecanismo formal é constituído por princípios, regras e contratos, em interacção com mecanismos informais e jogos de poder e negociação. Neste campo a diversidade de actores constitui uma *comunidade* com diferentes objectivos, interesses e estratégias: classes profissionais (docentes e não docentes), clientes ou utentes (pais e encarregados de educação e alunos) e interesses políticos locais com ‘agenda’ própria, mais ou menos difusa (representantes da autarquia e entidades locais). O *jogo da troca*, em que se empenham, é fortemente influenciado pela margem de manobra que cada actor mobiliza, numa relação de influência e negociação, condicionada à moldura formal dos lugares que cada um ocupa na organização.

Capítulo 3 – A análise micropolítica da Escola

A organização escolar, abordada a partir do quadro teórico da Sociologia da Acção, inscreve-se, segundo Friedberg (1995:115), na *concepção política da acção colectiva*, uma vez que esta não constitui um campo neutro, antes pelo contrário, é geradora de *dinâmicas de poder*, a partir das quais se *estruturam e regulam os comportamentos dos actores* implicados. Admitindo que o plano estrutural e normativo constitui uma moldura formal que não podemos ignorar e que enquadra a vida social da escola, defendemos, porém, que a sua verdadeira compreensão, enquanto realidade construída na e pela acção, se situa ao nível da metáfora política em geral e da investigação micropolítica, em particular.

Everhart (1991: 455) distingue, a propósito das relações entre política e educação, três campos distintos: o campo mais vasto, da ideologia educativa (*politics*); a condução governamental dos assuntos educativos (*educational policy*); as acções e estratégias dos indivíduos ou grupos, na persecução das suas ideias e fins (*educational politics*). A micropolítica inscreve-se neste último sentido, como *políticas em acção* no quotidiano escolar, implicando a troca de *crenças e práticas* entre os actores *individuais e/ou grupais* (Everhart, 1991: 456).

Nesta perspectiva, as escolas, enquanto organizações complexas e socialmente imprevisíveis, extremamente vulneráveis às forças externas e internas (Blase, 1991: 1), não podem ser entendidas exclusivamente no domínio da sua organização formal, mas penetrando, de facto, na compreensão dos aspectos ligados à sua vida quotidiana. Vários autores desenvolveram, nas últimas décadas, a partir dos anos setenta, as dimensões conceptuais da perspectiva micropolítica. Marshall & Scribner (1991:350-352), revendo o campo de investigação micropolítica, identificam sete temas mais comuns e frequentemente abordados:

- ideologias e valores dos subsistemas de professores e administradores escolares;
- negociação dos terrenos próprios e limites de acção de professores e administradores escolares;
- uso de conceitos e mitos burocráticos, pela parte dos actores, como meios para atingir fins políticos particulares;
- actividade política e controlo da mudança no seio da implementação de estruturas burocráticas de diversos níveis;
- mobilização de ‘enviesamentos’ na vida da organização escolar;

- definição da ‘realidade’ como instrumento de poder;
- privatização do conflito no interior da escola ou de subgrupos escolares.

É no contexto de uma micropolítica da mudança organizacional e educativa que desenvolvemos o presente trabalho de investigação convocando, para completar o quadro das nossas referências teóricas, vários autores que se destacam desde os anos 80, como Hoyle (1986;1999), Blase (1991) ou Bacharach (1980; 1999), mas seguindo, fundamentalmente, a perspectiva de Stephen Ball (1987;1989; 1991) a quem coube grande parte do mérito de retirar a política escolar do domínio exclusivo das decisões governamentais, para a colocar no dia-a-dia das escolas.

3.1. – Desenvolvimento e conceitos centrais da análise micropolítica da escola

Mawhinney (1999^b: 161-163) descreve o desenvolvimento da perspectiva micropolítica, em conjugação com a evolução da teoria das organizações, destacando os seguintes momentos e autores:

- Burns (1961) foi dos primeiros teóricos a rejeitar os modelos organizacionais assentes no consenso e a apontar para um enfoque político susceptível de valorizar os comportamentos humanos e sociais no seio das organizações, tanto sob o ponto de vista cooperativo, como conflitivo; considerou o comportamento político *como o ímpeto central para a mudança social nas organizações*.
- Iannaccone (1975), é quem primeiro aplica a investigação micropolítica ao estudo das organizações escolares, através da análise da interacção entre administradores, professores e alunos, de escolas da Califórnia. Iannaccone definiu a micropolítica como o estudo *das interacções e das ideologias políticas dos diversos sistemas sociais* (professores, administradores e alunos), no seio da estrutura escolar. Ao mesmo autor se deve a própria expressão – *microeducational politics* –, descrevendo-a como a política que tem lugar *na e em torno da escola (in and around the schools)* (ver também Marshall & Scribner, 1991:347).
- Mangham (1979) examinou os aspectos da tensão entre estratégias individuais e colectivas nas organizações, como fonte de conflitos mas, também, de comportamentos políticos decisivos para se chegar à definição de metas partilhadas, como a *persuasão e a negociação*.
- Bacharach & Lawler (1980) privilegiam um enfoque micropolítico centrado nos *grupos de interesses* (em vez da acção individual) e nos comportamentos relacionados com *diálogo, debate e coligação*. Definem a política organizacional, ou micropolítica,

como *o uso tático do poder, por parte das coligações, de modo a conservarem ou atingirem o controlo real ou simbólico dos recursos.*

- Ball (1987) vê as escolas como *arenas de luta*, palco de múltiplos conflitos de interesses, que se espalham graças à *estrutura debilmente coordenada* e ideologicamente diversa deste tipo de organização.

- Bacharach & Mundell (1993) situam-se numa perspectiva mais pluralista da organização escolar como *arena política*, onde se jogam coligações e interesses, entre perdedores e ganhadores (ver Pfeffer, 1981); a interacção política envolve a acção aberta das coligações que procuram influenciar as instâncias de decisão e poder.

No mesmo sentido eclético, Blase (1991:9) destaca as características comuns das diferentes abordagens micropolíticas esclarecendo que se trata de um enfoque no modo como *indivíduos e grupos* usam o *poder formal e informal*, para alcançar as suas *metas nas organizações* e identifica como central o uso estratégico do *poder para influenciar e/ou proteger-se*, através de acções que podem ser *consciente* ou *inconscientemente motivadas*; destaca, ainda, a função *compreensiva* da abordagem micropolítica, porquanto abrange processos, tanto *conflituais* como *cooperativos* e visa a *compreensão da vida da escola* como um *todo*.

Segundo Hoyle (1986:66), o núcleo aglutinador da compreensão micropolítica das organizações é o conceito de *estratégia*:

A micropolítica consiste nas estratégias através das quais indivíduos e grupos, no contexto organizacional, procuram usar os seus recursos de autoridade e influência, para satisfazerem os seus interesses.

Hoyle (1999: 213) relaciona *gestão* e *micropolítica* através da imagem dos extremos opostos de um *continuum*, que constituem as *duas faces* da micropolítica; deste modo, são as *estratégias utilizadas* que distinguem a *micropolítica* da *gestão*: por exemplo, a negociação é tanto uma estratégia micropolítica, como de gestão, porém, a negociação torna-se mais micropolítica se *mais implícita* do que explícita e *mais fora* do que dentro das estruturas formais (Hoyle,1986:67). Deste modo, as estratégias micropolíticas têm mais a ver com os interesses nem sempre explícitos que trespasam os diferentes sectores ou grupos informais da escola (a ‘velha guarda’, os ‘barões’, os ‘jovens turcos’) do que com os objectivos explícitos; mais com coligações do que com departamentos; mais com influência do que com autoridade, mais com estratégias do que com procedimentos (Hoyle,1986:68). Para o mesmo autor as escolas constituem espaços particularmente propícios à actividade micropolítica por duas razões (Hoyle, 1986:71): em primeiro lugar, graças à característica estrutural da escola como *sistema*

*debilmente articulado*⁷, que promove condições propícias ao florescimento de interacção informal e constituição de associações em redor de interesses (Hoyle, 1986:71); em segundo lugar, porque as formas de legitimação específicas das organizações escolares estão associadas à tomada de decisão. Este segundo aspecto está ligado ao facto de que, nas escolas, a legitimidade formal do director é intrinsecamente desafiada por formas profissionais e democráticas alternativas, como a colegialidade e a autonomia profissional que regem a classe docente. Esta situação torna mais complexo e difícil o exercício da autoridade pelo que depende, em grau considerável, do exercício do *poder latente* e da *influência*, o que encoraja o recurso às estratégias micropolíticas.

Ao estabelecer uma relação dialética entre gestão e micropolítica, Hoyle sugere a ultrapassagem de alguns postulados teóricos, por demais simplistas, como a tentação de associar a micropolítica exclusivamente às dinâmicas informais; neste sentido, Ball (1989: 231) adverte-nos de que a micropolítica não se limita a uma distinção linear entre *formal* e *informal*, constituindo, antes *momentos processuais vivos e aspectos da estrutura*:

Não estou simplesmente a rejeitar a velha distinção entre aspectos formais e informais da organização. Quando tal distinção é utilizada o informal torna-se frequentemente uma conveniente categoria residual para aglutinar os fragmentos desordenados e interpessoais que não se enquadram nos límpidos sistemas estruturais. Na verdade esta distinção, aqui, é heurística porque na prática não existe distinção. As arenas formais e informais sobrepõem-se e interpenetram-se.

A micropolítica, enquanto modalidade de análise centra-se na procura da compreensão das dinâmicas dos actores, envolvendo a constituição de grupos de interesse, conflitos e coligações. Bacharach & Mundell (1999: 127) definem as *lógicas de acção* (*desenvolvimento do conceito weberiano de acção social*) como *sistemas de valores explícitos*, que regulam os comportamentos nas organizações e que podem manifestar-se como *ideologias* (em sentido lato) ou *comportamentos políticos específicos*; sustentam que o conceito de lógica de acção nos permite compreender melhor as diferenças e semelhanças das interacções dos protagonistas. Desta forma, a *luta pelas lógicas de acção* constitui o *centro das disputas políticas simbólicas e reais*, no seio das organizações (Bacharach & Mundell, 1999: 130). De facto, a imagem política da escola, associada à racionalidade estratégica, conduz-nos ao reconhecimento

⁷ Inserida no contexto das teorias da ambiguidade, a concepção da organização escolar como um *sistema debilmente articulado* (Weick, 1976) exprime a ideia de desarticulação do todo e das partes e das partes entre si. Trata-se da estruturação fraca ou inexistente entre as acções e as intenções e entre os processos e resultados do trabalho, e ainda da desarticulação dos indivíduos entre si (como os professores), das unidades (como os órgãos de topo, nomeadamente o órgão director) e das sub-unidades (como os órgãos intermédios de gestão, os departamentos curriculares). Grande parte das autonomias concretas da escola, nomeadamente as que derivam das *infidelidades normativas* (Lima, 2002:33), florescem nas brechas deste sistema de fraca articulação.

dos membros da organização escolar como actores políticos, embora os actores escolares frequentemente resistam a reconhecer a escola como cenário de actividade micropolítica (Ruiz, 1997:19).

Para Blase (1991:1-2) a perspectiva micropolítica *constitui uma abordagem válida para compreendermos o dia-a-dia das escolas*; os seus núcleos conceptuais são o *poder*, o *conflito* e a *cooperação* e, de forma abrangente, as *pessoas*. O mesmo autor acentua a perspectiva micropolítica como uma *ruptura* com as abordagens tradicionais, particularmente nos seguintes aspectos: (1) na excessiva e unilateral importância dada às *variáveis estruturais* das organizações escolares, como, por exemplo, à autoridade formal; (2) na centralidade dada ao *controlo* normativo e ao cumprimento de regras formais, fazendo-se crer ser o único móbil do comportamento organizacional; (3) na importância central dada à *eficiência racional* e ao controlo racional nos processos decisórios e resolução de problemas.

A micropolítica da escola é o objecto central da análise de Ball, que a apresenta como *uma sociologia alternativa da organização escolar* (Ball, 1987:6). Esta análise micropolítica, que o próprio autor considera aberta e inclusiva, aborda a ‘acção organizada’, destacando três esferas: o papel dos *grupos de interesses*, a conquista ou manutenção do *controlo* da organização escolar e os *conflitos*, de natureza estruturalmente política, em torno da *definição de escola*:

Eu concebo as escolas, tal como praticamente todas as outras organizações, como ‘arenas de luta’; divididas por conflitos actuais ou potenciais, entre os seus membros; debilmente articuladas; ideologicamente diversas. Considero essencial, se queremos compreender a natureza das escolas como organizações, que cheguemos à compreensão desses conflitos (Ball, 1987:19).

Embora Ball centre o enfoque micropolítico nas dinâmicas conflitivas, que têm como fundamento os interesses dos actores, o controlo organizacional e as diferentes perspectivas acerca das políticas e definições de escola, não deixa de destacar que a rotina escolar não constitui o palco de constantes disputas, ressaltando o papel do diálogo e da interacção no seu dia-a-dia (Ball, 1987:20). Na realidade, o circuito temático da investigação micropolítica permite-nos destacar a centralidade das situações de *tensão* que resultam da interacção entre as *diferentes fontes de poder* e entre *interesses antagónicos* (Marshall & Scribner, 1991:352) que circulam *na e em torno da escola* e afectam o modo como a escola lida com os *fundamentos da educação* e com as *questões sociais*. Trata-se dos processos que Ball (1987: 19) descreve como *arenas de luta*, onde se enfrentam *conflitos actuais ou potenciais*. Precisamente, para Ball, como

vimos, esta perspectiva constitui o intento compreensivo mais adequado à natureza das organizações escolares, sendo explicada em termos de *estratégias contraditórias de controlo*, relativa *falta de consenso no que concerne às metas, diversidade ideológica*, e presença de *conflito*.

A actividade micropolítica pode desenvolver-se em torno de conflitos oriundos da partilha de recursos, sobretudo quando se trata de recursos escassos. Burns (1961) já apresentara esta noção, tanto sob o ponto de vista dos recursos materiais como humanos, como geradora da interacção política e da mudança organizacional. Ball (1989: 228) associa a luta em torno dos recursos às relações micropolíticas *horizontais*, que se estabelecem entre pares profissionais (os professores de diferentes departamentos, por exemplo) e não às relações *verticais*, de natureza hierárquica. Outro enfoque da competição micropolítica e do conflito, de carácter essencialmente ideológico, situa-se, para Ball, nas diferentes *definições de escola*.

Numa abordagem compreensiva, Ball contrapõe os conceitos chave oriundos da ciência das organizações – as teorias da gestão (management) - com os que permitem *compreender a micropolítica da vida escolar*:

Perspectiva Micropolítica (enfoque explícito)	Ciência da Organização (enfoque explícito ou implícito)
PODER	AUTORIDADE
DIVERSIDADE DE METAS	COERÊNCIA DE METAS
DISPUTA IDEOLÓGICA	NEUTRALIDADE IDEOLÓGICA
CONFLITO	CONSENSO
INTERESSES	MOTIVAÇÃO
ACTIVIDADE POLÍTICA	TOMADA DE DECISÕES
CONTROLO	CONSENTIMENTO

(Ball, 1987:8)

Estes *conceitos e axiomas* constituem, para o autor, *novos pontos de partida*, através dos quais, de forma inovadora, poderão ser *investigadas e tomadas em conta as ideias e experiências dos actores envolvidos* (Ball, 1987:7). Encontramo-nos, assim, perante uma epistemologia alternativa dos fenómenos educativos, uma vez que são alterados os *pressupostos* que orientam a análise (que passam a estar focados nas acções e interpretações dos actores) e os próprios *objectos* de análise, dando prioridade aos actores sociais como elementos determinantes da identificação organizacional (Carvalho, 2002: 61).

De entre os conceitos fundamentais, referenciados e descritos pelos autores citados, serão objecto de análise mais detalhada, no seguimento deste trabalho, os que

foram particularmente focados por Ball (1987: 8), como caracterizadores da actividade micropolítica.

Interesses

Ainda que se possa argumentar que nem todos os indivíduos são membros ou parte activa na actividade política do grupo (isto é, alguns são 'independentes'), o facto de tais membros inactivos ou todos os que não são membros serem afectados pela actividade política do grupo (...) apoia o argumento segundo o qual os grupos são a unidade de análise apropriada aos estudos das políticas organizacionais (Bacharach & Mundell, 1999: 132).

Morgan (2010:153) considera que os *interesses* são elementos cruciais da visão política das organizações, definindo-os como *um conjunto complexo de predisposições que envolvem objectivos, valores, desejos, expectativas e outras orientações e inclinações que levam uma pessoa a agir numa e não noutra direcção*. No seio das organizações os indivíduos não são elementos passivos nem a visão unitária de uma total univocidade entre as suas metas e valores particulares e organizacionais é, no seio da análise política, sustentável. Desta forma, as acções dos indivíduos respondem a um conjunto diverso de prioridades que podemos designar como *interesses*. As diferentes estratégias são implementadas de acordo com os *interesses dos actores* os quais, segundo Hoyle (1986: 68), podem ser de natureza *pessoal* (correspondentes a autonomia, estatuto, território e recompensa) ou *profissional* (empenho e opções relativas a metodologias, organização curricular e pedagogia), não sendo sempre clara e imediata a distinção entre ambos, no âmbito das dinâmicas organizacionais.

Ball (1987: 16-17) categoriza os interesses dos professores, tanto sob o ponto de vista pessoal como colectivo, em três grupos: *adquiridos*, *ideológicos* e *pessoais*. Os interesses adquiridos relacionam-se com preocupações de natureza material, como remunerações, promoções, carreira e condições específicas de trabalho. Os interesses ideológicos correspondem às questões valorativas e filosóficas que se relacionam e informam a prática organizacional; este tipo de interesses podem tornar-se muito evidentes em momentos de mudança e de crise no sector educativo em geral ou na organização escolar, em particular, dado que as escolas se caracterizam pela diversidade ideológica. Os interesses pessoais dizem respeito às questões do *ego* e exprimem o sentido da identidade do professor, nomeadamente no que concerne a aspirações e satisfações relacionadas a certos tipos de trabalho.

Bacharach & Mundell (1999: 125) sustentam que o *grupo de interesses*, mais do que o comportamento político individual, constitui a unidade de análise dos estudos

micropolíticos; os grupos de interesses são constituídos por *actores conscientes*, que partilham *objectivos e um destino comum, para além da simples interdependência no que diz respeito à sua conduta de trabalho*, pelo que constituem a *unidade viável para a acção política* (Bacharach & Lawler, 1980:8). Os grupos de interesses têm de deter, enquanto tal, capacidade estratégica, o que exige também um mínimo de recursos que os habilite a *jogar o jogo da troca*, para utilizarmos a expressão de Friedberg (1995: 130) – troca de recursos e influência.

Bacharach & Mitchell (1987) propuseram uma matriz de identificação de grupos micropolíticos por *função e assunto* (Bacharach & Mundell , 1990: 137). Os grupos de interesses diferenciados pela *função* podem coincidir com os seguintes sub-sistemas da organização escolar: *comunidade, direcção da escola, gestão e professores*; como é óbvio, cada um destes subsistemas pode estar dividido em diferentes grupos de interesses por função específica, como por exemplo, os professores dos diferentes departamentos. Porém, numa análise micropolítica, tem ainda de se considerar os grupos de interesses *segmentados por assuntos*; as políticas orientadas pela natureza dos assuntos (por exemplo, a avaliação do desempenho dos docentes ou a distribuição dos recursos tecnológicos da escola) *podem ultrapassar as fronteiras funcionais* (Bacharach & Mundell , 1990: 138). De qualquer forma, os grupos de interesse emergem quando os indivíduos percebem que têm objectivos comuns e se consciencializam de que podem exercer colectivamente alguma influência sobre decisões que, de modo individual, não lograriam (Bacharach & Mundell , 1990: 130).

Afonso (1994:53) refere que os grupos de interesses podem relacionar-se a vários níveis: construindo uma convergência estável, associada ao *status quo* organizacional; desenvolvendo um empenhamento activo que pode transformar-se em *lobbies* e exercer influência permanente e sistemática nos actores com capacidade decisória; gerando grupos de interesses opostos e divergentes, que conduzem ao conflito organizacional. Deste modo, as políticas organizacionais podem ser encaradas como uma luta entre os vários interesses, com o objectivo de estabelecer unidade em torno de uma lógica de acção particular. Há que notar, porém, que a possibilidade de conflito entre interesses divergentes não nega a possibilidade de relações de natureza cooperativa: *tanto as acções conflitivas como cooperativas fazem parte do mundo da micropolítica* (Blase, 1991:11), sendo que certos tipos de acção e propósitos políticos estão mais próximos de umas do que de outras.

No que concerne aos processos de encontro de interesses no seio das organizações Morgan (2010:158) distingue *facções*, que se constituem quando os indivíduos se tornam *conscientes de objectivos comuns*, de *coligações*, quando *dois ou mais grupos se unem para perseguir interesses comuns, frequentemente trabalhando contra uma rede rival*. As estratégias de *coligação* entre diferentes grupos de interesses levam, muitas vezes, a cedências das partes, perda de alguma independência e da posição previamente definida, mas cria condições de aumentar as possibilidades de acção e controlo. As coligações entre grupos de interesses, para além das óbvias variáveis estratégicas, ao nível das lógicas de acção, têm frequentemente como pano de fundo o nível de compatibilidade política e ideológica (Bacharach & Mundell, 1990: 142).

Diversidade de metas

As escolas, como todas as outras instituições educativas, caracterizam-se por esta ausência de consenso. De facto, a 'estrutura' das escolas permite e reproduz dissensão e diversidade de metas (Ball, 1987:11).

Perspectivar a escola como *sistema debilmente articulado* (Weick, 1976), como à luz de metáforas como da *anarquia organizada*⁸ ou do *caixote do lixo*⁹ (Cohen, March & Olsen, 1974), implica colocar a incerteza e a ambiguidade no centro nevrálgico da organização escolar; assumimos, desta forma, que as metas educativas são, em si mesmas, instáveis e ambíguas, geradoras de uma diversidade de objectivos que podem ser interpretados de forma diversa e, até, contraditória. Bell (1980, citado em Ball, 1987: 12) associa a ambiguidade e fragilidade estrutural das organizações escolares aos efeitos de um contexto social cada vez mais agitado e imprevisível, cuja pressão sobre a escola é perceptível e contribui para criar as condições do que designa como *organização anárquica*; o termo é definidor de uma organização em que *a relação entre os objectivos, os membros e a tecnologia não é tão claramente funcional* como a teoria clássica concebe. Ampliando a perspectiva de Karpik, (1978, citado em Bacharach e Mundel, 1999:127) e aplicando-a particularmente às organizações escolares verificamos

⁸ No contexto das teorias da ambiguidade a concepção da organização como *anarquia organizada* foca-se na natureza das diferentes componentes organizacionais. As características de uma organização definida como *anarquia organizada* são as seguintes: existência de *metas problemáticas*, definidas de forma variada e inconsistente, mais adequadas a uma colecção de ideias mutáveis, do que a uma estrutura coerente; presença de *tecnologia imprecisa*, sem domínio objectivo sobre os seus próprios processos; *participação fluida* dos intervenientes, variável no tempo e no empenho. Embora estas características não se limitem às organizações educativas, elas aplicam-se-lhes particularmente (Cohen & March, 1974: 3).

⁹ Associado à visão das organizações educativas como *anarquias organizadas*, a imagem do *caixote do lixo* (*garbage can*) constitui uma metáfora para a compreensão dos processos de tomada de decisão em contexto de elevada ambiguidade (Cohen & March, 1974: 3). Esta concepção explicita o contexto da racionalidade limitada ao nível dos processos decisórios, destacando a incerteza como elemento constituinte, quer dos problemas, quer das soluções, assim como a desarticulação e a contingência que estruturam a sua ligação.

que a *relação implícita entre objectivos e meios*, que é assumida pelos protagonistas escolares, não corresponde ao real organizacional, mas sim *ao domínio do simbólico*.

A diversidade ideológica encontra particular forma de se manifestar graças à estrutura *debilmente articulada e anárquica*, que cimenta os diferentes departamentos funcionais, e à relativa autonomia dos diferentes grupos escolares. Ball (1987:13) acrescenta ainda que, mesmo nos casos dos objectivos e metas se encontrarem definidos de forma a facilitarem a sua compreensão, *as ideologias educativas e políticas dos professores podem levá-los a abordar as tarefas de diferentes maneiras*; deste modo, é possível encontrar enormes diferenças entre as práticas pedagógicas, aparentemente subordinadas a objectivos comuns. Na realidade, as escolas envolvem membros que diferem de forma fundamental quanto à sua formação profissional de base, à sua experiência pedagógica, às suas aspirações profissionais particulares e à sua filiação político-ideológica; esta diversidade contribui para a diversidade de metas, quer ao nível da sua definição, quer da sua interpretação.

Ideologia

As ideologias são concepções acerca de 'situações' desejáveis, que habitam, enquanto ideias explícitas ou implícitas, a mente dos actores. Analiticamente, as ideologias são de dois tipos: conjuntos de crenças acerca das diversas finalidades em educação e crenças acerca dos meios apropriados para as atingir. Na prática, ambos os tipos coexistem (Gronn, 1986:46).

O conceito de ideologia encontra-se associado à tradição marxista, na qual constitui o conjunto das ideias que são determinadas e produzidas a partir das condições concretas da existência humana, isto é, da posição que cada indivíduo ocupa no sistema económico-productivo (infra-estrutura); desta forma, a ideologia constitui, juntamente com a religião e com o sistema político e legal de uma sociedade, um elemento da super-estrutura. Nesta óptica, a ideologia jamais é um dado universal, pois reproduz os interesses de classe, particulares de cada indivíduo e grupo. A diversidade ideológica, como reflexo de práticas sociais distintas, mantém-se em todos os campos da vida, nomeadamente ao nível da interacção organizacional.

Grande parte das decisões que orientam a vida escolar têm uma carga valorativa e ideológica perceptível, pelo que não podem ser reduzidas a meros procedimentos administrativos. A concepção e interpretação de metas e objectivos, como vimos, mesmo quando são suficientemente claras para poderem ser compreendidas por todos os protagonistas escolares, conduz frequentemente a diversidade de acções que têm na sua

base diferentes compreensões ideológicas (Ball, 1987:13); as divergências sobre as práticas pedagógicas em sala de aula, por exemplo, se analisadas em profundidade, revelam amiúde divergências acerca da *ideologia de ensino*.

Para Gronn (1986: 45-46) os quatro factores que interferem nas manifestações políticas nas escolas são os *recursos escassos*, as *ideologias conflituantes*, os *interesses antagónicos* e as *diferentes personalidades*. Para o autor as ideologias definem-se como ideias ou concepções que envolvem, analiticamente, dois aspectos: crenças acerca dos *fins desejáveis* em educação e crenças acerca dos *meios apropriados* para atingir tais fins, incluindo convicções acerca do *currículo*, da *pedagogia* e da *avaliação*. Estas ideologias estão ancoradas nas convicções de cada pessoa acerca da humanidade, da sociedade, natureza e conhecimento. Também para Ball (1987:14) a ideologia comporta um conjunto de crenças e ideias sobre o ensino e as suas funções, incluindo aspectos de natureza cognitiva e valorativa sobre a *aprendizagem e a educabilidade*, a *natureza humana* e o *conhecimento* (Ball, 1987:14). Num registo aproximado, Mangham (1979, citado por Carvalho, 2002: 65) refere-se à linguagem utilizada (*linguagem e conceitos*) e ao seu conteúdo ideológico como um elemento fundamental de controlo, que designa como *políticas de cognição*; também Anderson (1991, citado por Blase, 1998:547) investigou o modo como os directores manipulam os professores através de *políticas cognitivas* que utilizam a linguagem e o seu potencial opressivo, com o fim de limitar a sua esfera de influência e iniciativa.

Porém, nem todos os membros escolares apresentam o mesmo nível de compromisso político. Baldrige é referenciado por Ball (1987: 21) no que concerne à identificação, em termos políticos, de quatro tipos de actores organizacionais – *funcionários*, *activistas*, *pessoas alerta* e *apáticos*. Os funcionários são, por definição, politicamente envolvidos, em função da sua carreira, estilo de vida e ideologia uma vez que assumem tarefas de direcção da organização; os directores das escolas estão neste grupo. Os activistas são um pequeno contingente de actores implicados na política escolar; participam quer formal quer informalmente no sentido de influenciar as decisões. As pessoas alerta tendem a participar apenas quando há problemas muito delicados, uma vez que, embora acompanhem a maioria dos processos, não querem comprometer-se; constituem o grupo mais numeroso. Os apáticos não demonstram interesse em participar; colocam-se à margem por razões várias e a sua não participação pode ser estratégica.

Controlo

Uma escola é composta por múltiplas esferas de influência, que mantêm diferentes graus de autonomia e decisão, uma interacção semi-profissional e burocrática, bases de poder formal e informal, coligações que se constituem e se desfazem sob condições ambientais inconstantes (...), uma 'zona de contestação' e uma 'ordem negocial' relativamente informal, que serve, entre outras coisas, para ligar as diferentes esferas de influência, num todo 'debilmente articulado' (Hanson, 1981: 245).

Na perspectiva política vemos as dinâmicas de controlo ligadas às estruturas organizacionais, quer formais, quer informais; neste âmbito Ball (1987: 8), no que concerne às questões da *estrutura* e *controlo*, entende que as escolas apresentam traços dos três tipos de organizações identificadas por Collins (1975): *organizações hierárquicas, organizações controladas pelos seus membros e comunidades profissionais*. O autor acrescenta que as escolas se encontram num *incómodo lugar intermédio* entre as organizações laborais hierárquicas e as organizações controladas pelos seus membros, distinguindo-se umas das outras pelo grau em que evidenciam estas características (Ball, 1987: 9).

Na perspectiva de Ball (1987:8) o uso de estratégias de controlo encontra-se intrinsecamente ligado às questões do poder e da liderança organizacional, diferindo no facto do poder envolver a capacidade para atingir um objectivo, incluso vencendo a resistência dos outros, enquanto o controlo pode ser visto, simplesmente, como o acto de alcançar o objectivo. Ao nível das lideranças formais das escolas, particularmente no caso dos directores, verifica-se uma particularidade que as distingue dos restantes tipos de organizações: o facto do director ser recrutado, por escrutínio eleitoral, a partir do corpo profissional 'mais baixo', ou seja, dos professores. Uma liderança que seria *impossível*, segundo Ball (1987:9), *noutros tipos de organização*. No sistema de ensino português, em termos de administração e gestão das escolas públicas, tal situação foi particularmente evidente no paradigma legal em vigor até 2008, no qual, quer o conselho directivo (Decreto-lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro), quer o conselho executivo ou o director executivo (Decreto-lei nº 115-A/98, de 4 de Maio) eram eleitos entre os pares, ao nível do estabelecimento de ensino em que prestavam serviço docente. Actualmente, o procedimento concursal para eleição do director das escolas ou agrupamentos de escolas, implementado pelo Decreto-lei nº 75/2008, de de 22 de Abril, embora tenha procedido a alterações de fundo ao nível do recrutamento e eleição do director, mantém a sua origem profissional como docente e a sua, embora atenuada,

legitimidade eleitoral, pois o mesmo é eleito pelo Conselho Geral, onde têm assento o representante dos professores, entre os restantes membros da comunidade educativa.

Os *campos de controlo* estão sujeitos a dinâmicas de *negociação, renegociação e disputas* que diferem de escola para escola (Ball, 1987:10), uma vez que os mesmos não são produzidos de forma abstracta, mas surgem, no concreto, a partir das interacções micropolíticas da organização. As escolas incluem, portanto, uma complexidade de categorias de controlo, entre as quais se destaca a negociação. Para Hoyle (1986:69), que refere a teoria da troca de Homans (1961) baseada no paradigma económico da análise custo-benefício, como a teoria sociológica mais relevante para a compreensão da micropolítica, o conceito de troca constitui o foco a partir do qual é possível a compreensão deste fenómeno; a negociação ocorre quando a diversidade de interesses se estruturam de forma estratégica, tendo em vista o controlo da organização. O mesmo autor (Hoyle, 1986:76) refere, ainda, outras estratégias utilizadas para ampliar ou manter o controlo, como *dividir e decidir, cooptação, deslocamento* (displacement), controlo de informação e *controlo de reuniões*.

Conflitos

Conflitos entre grupos, nas organizações, não são apenas uma inevitabilidade da vida organizacional, mas podem ser vistos como um processo através do qual as organizações crescem e se desenvolvem no tempo (Boyd-Barrett, 1976, citado em Ball, 1987: 19).

Para Morgan os conflitos aparecem *sempre que os interesses colidem*. Para o autor o conflito é, portanto, inerente à imagem política da organização e manifesta-se como antagonismo *pessoal, interpessoal* ou entre *grupos rivais e coligações*; pode apresentar-se de forma *explícita* ou *implícita* e ser *construído dentro das estruturas organizacionais, nos papéis, nas atitudes e nos estereótipos ou surgir em função de recursos escassos* (Morgan, 2010: 159-160). Para Jares (1997: 54) o conflito é, na sua essência, um *fenómeno de incompatibilidade entre pessoas ou grupos que defendem metas opostas, afirmam valores antagónicos ou têm interesses divergentes*.

Enquanto outros autores centralizam as dinâmicas nas questões estratégicas (Hoyle) ou nos grupos de interesses (Bacharach), Ball (1987: 17), foca o estudo das escolas no conflito. Este autor percepção as escolas como *campos de luta*, divididas por conflitos em curso ou potenciais entre os seus membros, advertindo, contudo não querer cair no *logro teórico de ver conflitos em toda a parte* (Ball, 1987: 20). Também Blase apela à perspectiva fundadora de Burns (1961), um dos primeiros teóricos a

apresentar uma visão *compreensiva* da micropolítica (Blase, 1991:4), para fazer notar que a vida organizacional é composta, tanto por elementos cooperativos, como conflituais. Porém, a perspectiva micropolítica assume a presença natural do conflito como fenómeno imanente à vida organizacional constituindo, mesmo, um importante factor de *mudança social nas organizações* (Burns, citado em Blase, 1991:4). São, desta forma, ultrapassadas as teorias de matriz clássica que, ou *omitam qualquer referência ao conflito, ou o caracterizam como um desvio, algo disfuncional, patológico e aberrante* (Jares, 1997: 55).

Segundo Gronn (1986:47-49) a organização escolar pode apresentar três níveis de conflito - *manifesto, encoberto e latente* - discutidos pelo autor através da imagem de uma linha contínua imaginária cujos pólos são *acção-inacção*. O conflito manifesto ocorre de forma aberta, no seio das *arenas formais*, entre posições divergentes; o conflito encoberto constitui a forma mais comum de conflito organizacional e desenvolve-se como uma luta pela conquista ou manutenção de interesses individuais ou grupais, ao nível das *arenas informais*; o conflito latente permanece implícito, não chegando às *arenas políticas* com contornos definidos, nem demonstrando, os actores, plena consciência das divergências, enquanto tal. A análise de Gronn teve o mérito de alargar a temática organizacional sobre o conflito, que se limitava às suas formas explícitas.

Bolman y Deal (1984, citado em Jares, 1997:65-66) assinalam os aspectos que caracterizam a *natureza conflitiva da escola*, os quais se prendem com os seguintes aspectos:

- as decisões ao nível da organização escolar, frequentemente, implicam a distribuição de recursos escassos;
- as escolas são, basicamente, compostas por coligações de indivíduos e grupos de interesses (como departamentos, grupos de recrutamento, etc.) hierarquicamente estruturados;
- os indivíduos e grupos de interesses diferem nas suas preferências, interesses, crenças, informação e percepção da realidade;
- as metas e decisões organizacionais emergem de variados processos de negociação, pactos e lutas entre os seus membros, dinâmicas que reflectem o poder relativo que pode mobilizar cada parte implicada;
- devido à escassez de recursos e ao extremar progressivo das diferenças, o poder e o conflito constituem características centrais da vida organizativa.

Segundo Jares (1997: 67), as *causas* da enorme conflitualidade que se vive na escola reside na *dialética* entre a macro-estrutura do sistema educativo, com as suas políticas gerais, e os processos micropolíticos que têm lugar nas escolas; deste modo, o mesmo autor categoriza as causas dos conflitos do seguinte modo:

(1º) *causas ideológico-científicas*, que implicam diferenças e antagonismos ao nível das *opções pedagógicas*, das *definições de escola*, das *opções organizativas* e dos *tipos de culturas escolares que convivem com o centro*;

(2º) *causas relacionadas com o poder*, que se prendem com as questões relacionadas ao *controlo da organização*, às *promoções profissionais*, ao *acesso aos recursos* e à *tomada de decisão*;

(3º) *causas relacionadas com a estrutura*, que se relacionam com a *ambiguidade de metas e funções*, com a *estruturação em células*, com a *debilidade organizacional* e com os *contextos e variáveis da organização escolar*;

(4º) *causas relacionadas com questões pessoais e relação interpessoal*, as quais implicam situações associadas à *auto-estima* e *afirmação* dos membros enquanto pessoas, às questões de *segurança*, *insatisfação laboral* e *comunicação deficiente e/ou desigual*.

Não obstante a presença de todos estes factores e o papel atribuído ao conflito no estudo micropolítico da escola, Ball (1987: 20) não deixa de sublinhar, como vimos, o papel do *consenso*, *conversação* e *interacção* no quotidiano escolar; de facto a vida rotineira da escola inscreve-se na categoria da *ordem negociada* (Strauss, 1978), isto é, uma *construção feita de contrastes, entendimentos, acordos e regras*, que proporcionam a base para a *acção concertada*. Nesta medida, de acordo com Baldrige (1983, citado em Costa, 1996: 82), o conflito revela o seu potencial benéfico para o desenvolvimento de uma saudável mudança organizacional.

Poder

A política organizacional tem de ser compreendida através da análise das relações de poder entre actores conscientes ou grupos de actores; uma análise que falhe este aspecto pouco diz acerca do trabalho político do quotidiano organizacional. A interacção é o ingrediente essencial (Bacharach & Lawler, 1980:18).

Do ponto de vista funcional e tecnocrático o poder é exclusivamente visto como um sistema de autoridade vertical, hierárquico, baseado em regras formais, isto é, um atributo resultante da posição que se ocupa; desta forma, o poder encontra-se

essencialmente associado ao exercício de cargos que conferem responsabilidades formais na organização. No caso das escolas, o poder associa-se particularmente ao director, que é quem dispõe da capacidade de tomar decisões (Ruiz, 1997:26).

Weber (1947) é reconhecido como o introdutor da temática do poder, como aspecto decisivo da vida organizacional; a sua definição é rotineiramente explicada como a capacidade que 'A' tem de, no seio de uma relação social, conduzir 'B', apesar da sua resistência, a realizar a vontade de 'A' (Bacharach & Lawler, 1980:16). Dahl (1957) segue de perto a definição de Weber afirmando que 'A' tem poder sobre 'B' na medida em que consegue obter de 'B' um comportamento que ele, de outra forma, não teria (Bacharach & Lawler, 1980:17). O que sobressai de ambas as definições é a natureza interactiva do poder, o envolvimento social dos actores e a capacidade de exercerem influência sobre o outro.

Os estudos políticos elegem o *poder* como núcleo da sua investigação. Para Morgan, (2010:163) *o poder influencia quem consegue o quê, quando e como*. Blase (1991:11) conjuga micropolítica e poder numa perspectiva compreensiva e transversal, associada aos comportamentos individuais e grupais, às motivações conscientes e inconscientes, às estruturas formais e informais e aos processos conflituos e cooperativos ou consensuais.

Ao contrário de Schoenherr (1971), que considerou o poder como um atributo estrutural das organizações (Bacharach & Lawler, 1980:16), para Friedberg (1995: 115) o poder não é um atributo; o poder só pode afirmar-se enquanto *relação*, embora *desequilibrada ou assimétrica*, articulada com as questões de interesses, valores e recompensas. Wrong (1968, citado em Bacharach & Lawler, 1980:12) distingue entre *o poder potencial e actual*, sendo este último o exercício efectivo do mesmo; distingue, ainda, uma terceira modalidade que designa de *potencial para o poder*, na qual foca, não a vertente objectiva, mas *subjectiva* do poder e o *processo da sua aquisição*, notando que este nível de percepção pode ser suficiente para alterar os comportamentos interactivos dos actores.

Morgan (2010:164-191) apresenta uma análise detalhada das fontes de poder, identificando catorze diferentes; destas, Afonso (1994: 55) destaca as seguintes, que considera de maior relevância: (a) autoridade formal, (b) controlo de recursos escassos, (c) utilização da estrutura organizacional, regras e regulamentos, (d) controlo dos processos de decisão, (e) controlo do conhecimento e da informação, (f) controlo das fronteiras, (g) capacidade para enfrentar a incerteza, (h) controlo da organização

informal, (i) controlo de ‘contra-organizações’, (j) gestão do significado, e (k) gestão das relações entre os sexos; o mesmo autor saliente que o poder é, ele mesmo, uma fonte de poder. Apesar da detalhada análise das fontes de poder Morgan afirma abertamente a dificuldade em delimitar, com exactidão, a natureza do fenómeno, admitindo-o, porém, essencialmente, como uma relação de dependência.

Bacharach & Lawler (1980) destacam os dois aspectos intrínsecos do poder: aspectos *relacionais* e de *dependência*. Revendo algumas, já consagradas, definições de poder, como as de Weber (1947) e Dahl (1957), verifica que surge mais destacada a sua vertente de *interacção* do que de característica estrutural, embora a interacção possa ocorrer, não somente ao nível do comportamento organizacional dos indivíduos, mas entre estruturas organizacionais, como departamentos, unidades e outros grupo (Bacharach & Lawler, 1980: 16-17). A dependência implica que os resultados dos actores são determinados pelo relacionamento entre o seu comportamento e o dos outros. A perspectiva do *poder como função da dependência* foi tratada por Emerson (1962) e Blau (1964): o poder de um actor varia em função da dependência dos outros, em relação a ele (Bacharach & Lawler, 1980: 20).

No que concerne ao seu conteúdo, o poder surge, nomeadamente, em contextos escolares, associado à *autoridade* (enquanto estrutura formal hierárquica) e à *influência* (correspondente a fenómenos de natureza informal, como o conhecimento e experiência pessoal, o carisma ou o controlo de recursos) (Hoyle, 1986). Bacharach e Lawler, (1980:12) resumem esta distinção afirmando que o poder é inerentemente coercivo e implica a submissão involuntária, e a influência é persuasiva e implica a submissão voluntária; nesta tipologia, podemos afirmar que o director detém a autoridade e os professores a influência. Segundo Conway, (1986, citado em Ruiz, 1997:27) estas variáveis encontram-se frequentemente ligadas aos processos decisórios, divergindo da seguinte forma: a autoridade é o poder de tomar a decisão final, enquanto a influência consiste em persuadir aqueles que têm autoridade, para tomar certo tipo de decisão. A autoridade é estática e baseia-se na posição formal que se ocupa, estando determinada pela estrutura institucional; a influência é multidireccional, dinâmica e informal e pode basear-se na competência de especialista, na posse de informação relevante ou outros recursos que podem ser trocados com quem decide.

Na escola, as relações de poder estão configuradas pela autoridade formal do director, mas também por diversos processos de influência desenvolvidos pelos professores individualmente ou em grupos; não podemos ignorar que membros sem

autoridade podem ter muita influência, pois têm acesso à informação, ao conhecimento especializado e aos recursos.

Também Ball está longe de considerar o poder como um mero atributo vinculado à autoridade hierárquica; a sua concepção de poder não é entendida como posição ou capacidade, mas sim como desempenho, realização e luta: *o poder é um resultado da actividade micropolítica e não a sua pré-condição* (Ball, 1989:232). Aos resultados chega-se por alianças, compromissos, acções, pressões, resistências e outras estratégias – todas elas desempenhando o seu papel na conquista e manutenção do poder. Nesta perspectiva, o poder procede mais das alianças dominantes do que da autoridade formal. Enquanto arenas de luta, as escolas são palco das relações de poder entre os diferentes actores. No mesmo sentido Bacharach & Lawler (1980:1) consideram o poder como fenómeno dominante da interacção política. Também Gronn (1986:47) associa poder e conflito, onde as lutas podem ocorrer em arenas *abertas*, mas também *encobertas* ou *latentes*. Com frequência as relações de poder, na organização escolar, não se jogam na arena política observável; são invisíveis e dissimuladas, pelo que se torna difícil o estudo empírico directo.

3.2. - Macro e micropolítica

Bacharach & Mundell (1999) distinguem duas perspectivas de análise política: macro e micropolítica. As análises micropolíticas explicam as interacções dos actores, no interior da organização; ao invés, as análises macropolíticas explicam como os interesses exteriores penetram e afectam as dinâmicas organizacionais. O que distingue estes dois níveis políticos não é, porém, a sua dimensão ou o seu contexto, mas a sua *natureza* específica (Bacharach & Mudell, 1999: 133). Blase (1991:11) descreve a especificidade da intervenção micropolítica como o *uso do poder formal e informal, por parte dos indivíduos e grupos, com vista a alcançar os seus objectivos nas organizações*, advertindo-nos porém que *os factores macro e micropolíticos interagem frequentemente*. No contexto macropolítico as lógicas de acção são institucionalizadas por vários meios formais, nomeadamente através do processo legislativo, fazendo penetrar na escola os interesses estatais e locais. Mas também podem ser *impostas de forma mais informal e subtil, através dos mitos que são criados pela sociedade, instituições ou profissões assentes numa determinada maneira apropriada de estruturar um tipo de organização em particular*; é o caso de muita da literatura sobre políticas educativas, que pode ser interpretada como *veículo de grupos de interesses externos*

(Bacharach & Mundell, 1999: 145). Desta forma, Bacharach & Mundell (1999: 146) consideram que o estudo macropolítico da escola deverá dissecar os grupos de interesses externos, que nela intervêm, construindo *uma perspectiva política das relações entre as organizações e o seu contexto*.

Para Ball (1987: 247), que aprofundou de forma sistemática a análise micropolítica da escola, este estudo deve partir de duas premissas, sem as quais se manterá incompleto e parcial: em primeiro lugar, *as escolas como organizações não podem ser encaradas como independentes do seu contexto*; em segundo, *não podem ser analisadas simplesmente em termos de adaptação a esse contexto*. É, desta forma, advogada a necessária complementaridade entre as dimensões macro e micropolíticas; foi neste lógica que Ball e Bowe (1991) exploraram a importância dos factores externos nas micropolíticas da vida da escola, num estudo conduzido numa escola secundária inglesa, sobre o impacto da *Education Reform Act*.

Nas palavras de Bacharach & Mundell (1999: 150),

a política organizacional é, assim, um jogo; os grupos de interesses externos influenciam a organização e os grupos de interesses na organização usam os grupos de interesse do contexto para negociar e estabelecer as suas lógicas de acção em particular. Na medida em que os grupos externos possuem recursos (...) de que os grupos internos necessitam, os primeiros terão um maior poder de negociação (...). Na medida em que os grupos externos estão dependentes dos internos para implementar a sua agenda com êxito, terão um menor poder de negociação (...).

3.3 - Micropolítica e mudança educacional: aproximação à implementação dos ‘mega-agrupamentos’

As dinâmicas micropolíticas variam de escola para escola (Gronn, 1986: 52); cada organização escolar é única, amplamente imprevisível e cheia de incertezas (Ball, 1987), não sendo possível estabelecer critérios universais de análise. Porém, a teoria identifica uma tipologia e respectiva conceptualização, susceptível de estruturar um campo de análise onde um dos aspectos fundamentais reside na valorização dos actores que interagem em contextos escolares concretos, as interpretações e comportamentos, tanto dos professores, como dos restantes membros das comunidades educativas. Neste sentido, Ball & Bowe (1991: 23) destacaram as especificidades das diferentes respostas das organizações escolares, no seu estudo sobre as dinâmicas micropolíticas em contextos de mudança de paradigma educativo, como no caso da implementação, nas escolas inglesa, do *Education Reform Act* (1988).

A implementação dos chamados ‘mega-agrupamentos’, que contextualiza o nosso trabalho de investigação, pode ser visto, nesta óptica, como um processo que transporta, em si mesmo, potenciais para a intensificação da interacção micropolítica, nomeadamente ao nível das demandas de poder e dos comportamentos estruturados, quer pelo conflito, quer pela cooperação e negociação. Ball & Bowe (1991: 23) esclarecem o significado de *implementação* distinguindo entre política *actual ou política em uso* e política *proposta*, mostrando que as determinações políticas, mesmo ao nível do seu registo legal, *contêm ambiguidades, contradições e omissões que conferem às partes envolvidas no processo de implementação, oportunidades de acção*. Esta situação será, certamente, acentuada, em situações controversas e polémicas, como é, como vimos, o contexto educativo actual, em Portugal e, particularmente, a decisão legal que suporta os novos Agrupamentos de Escolas, exigindo a correlação activa da estrutura administrativa das escolas, da acção dos profissionais de educação, das entidades políticas locais e dos restantes interesses representados no sistema educativo.

A perspectiva de Blase (1991;1998) sobre a micropolítica mostra-se particularmente relevante na compreensão da mudança educacional. Tanto os processos de mudança, como os de estabilidade, contribuem para a estruturação do ‘estado’ político das organizações; nas escolas, particularmente, reconhecemos a força do *status quo*, designada por Morris (1975, citado por Blase, 1998:546) como o *conservadorismo dinâmico*. Durante os períodos de mudança a actividade micropolítica tende a intensificar-se, dada a própria natureza deste tipo de contexto: ambiguidade, incerteza e complexidade de metas (Blase, 1998:546); neste sentido, as interacções micropolíticas podem, até, conjugar-se no intento de provocar o fracasso das mudanças ‘inovadoras’, quando os grupos dominantes as não recebem como positivas e necessárias (Blase, 1998:550), como pode ser o caso da implementação de medidas de política educativa que são impostas a partir de ‘decreto’ e vivenciadas como hostis ou inúteis nos contextos escolares concretos.

Mawhinney(1999^a: 155) propõe, precisamente, uma renovação da investigação micropolítica face aos contextos, cada vez mais globalizados, de reformas dos sistemas educativos orientadas para a gestão centrada na escola (school-based management), a prestação de contas (accountability) e o reforço da escolha parental – ao que poderíamos acrescentar, a política de agrupamento de escolas.

PARTE II – ESTUDO DE CASO: O CGT DO AE *Margem*

Capítulo 4 - Metodologia

Na primeira parte desta investigação procurámos fazer o enquadramento teórico, através de três áreas de referência fundamentais (correspondente aos respectivos capítulos): em primeiro lugar o enquadramento político e legislativo que conduziu, em Portugal, à política de Agrupamento de Escolas; em segundo lugar intentámos a abordagem desta temática através da sociologia das organizações, explorando as principais metáforas associadas ao modelo educativo português e penetrando o paradigma explicativo da sociologia da acção; finalmente contextualizámos os desenvolvimentos associados à teoria micropolítica como instrumento de análise e compreensão das escolas enquanto campos estruturados pelas relações entre os actores, em particular em contextos educativos de ambiguidade e mudança.

Torna-se necessário, neste momento, estabelecer a orientação metodológica do estudo empírico e fundamentar as opções, assim como definir o nosso objecto de investigação. Desta forma, no presente capítulo começamos por delinear a natureza do nosso estudo, assim como as suas implicações epistemológicas; de seguida, tendo como base a pergunta de partida, apresentamos a problemática de investigação e os objectivos que nortearam a nossa acção, estabelecendo o problema de investigação a partir do qual são definidos os eixos de análise e as questões específicas. Em linhas gerais são identificadas, fundamentadas e relacionadas entre si as seguintes opções epistemológicas e metodológicas:

- a) paradigma de investigação qualitativa;
- b) tipologia associada ao estudo de caso interpretativo;
- c) recurso às técnicas de entrevista não estruturada e análise documental;
- d) recolha de dados de natureza textual e narrativa;
- e) análise de narrativas;
- f) análise temática.

Posteriormente, são especificados os procedimentos relativos ao trabalho de recolha e análise de dados.

4.1- Fundamentação epistemológica e metodológica do estudo empírico

A investigação no âmbito das Ciências Sociais está associada, fundamentalmente, à existência de dois paradigmas distintos, que envolvem diferentes opções metodológicas e epistemológicas: o quantitativo e o qualitativo. Tal distinção não invalida o uso de metodologia mista em trabalhos de investigação, por vezes defendida, mesmo, como a forma mais adequada de resolução dos múltiplos problemas de pesquisa. Porém, assinalando as dificuldades da metodologia mista, Julia Brannen (1992, citado em Carmo & Ferreira, 2008:194) destaca o facto dos diversos métodos corresponderem a diferentes pressupostos de mundivisão e perspectivas acerca da realidade social e da natureza dos dados recolhidos.

A investigação qualitativa designa um paradigma metodológico amplo que, segundo Denzin & Lincoln (1994, citado por Gómez, Flores & Jiménez, 1999: 32), implica um *enfoque interpretativo e naturalista*, o que corresponde ao facto do investigador trabalhar o seu objecto de estudo em contexto natural, intentando captar o seu sentido ou interpretar os fenómenos de acordo com os significados que têm para as pessoas implicadas. Taylor e Bogdan (1986, citado por Gómez, Flores & Jiménez, 1999: 33) destacam, na investigação qualitativa, o facto desta trabalhar com *dados descritivos* que têm origem *nas próprias palavras das pessoas, faladas ou escritas, e na sua conduta observável*. Desta forma, as pessoas e os grupos envolvidos na investigação não são reduzidos a variáveis, mas sim consideradas no seu todo, assumindo, a estratégia qualitativa, uma perspectiva holística. Outro aspecto crucial da investigação qualitativa prende-se com a sua lógica indutiva, pois o investigador parte da realidade concreta, da recolha de dados particulares, para vir a extrair resultados cujo potencial de generalização se mantém, ainda assim, limitado. A teoria e a revisão da literatura constituem elementos fundamentais, que contribuem de forma decisiva para demarcar a área do problema em estudo; porém, não dão azo à formulação de hipóteses testáveis, como é apanágio dos estudos de natureza experimental ou quasi-experimental. Dado que o investigador qualitativo valoriza o processo de estudo, a formulação de hipóteses prévias constituiria, a nosso ver, um ‘vício’ precoce, condicionador do percurso da investigação.

A presente investigação guia-se pelo paradigma *qualitativo*. Se tivermos em conta as distinções no domínio das Ciências Sociais, em relação a um conjunto de enquadramentos de referência, a escolha de uma investigação de natureza qualitativa acarreta as seguintes opções:

- no que diz respeito à perspectiva epistemológica, a realidade social é concebida segundo a posição *antipositivista* (Afonso, 2005:27), pois não se procura que o conhecimento produzido tenha a capacidade de explicar e prever o que acontece no mundo social, nem deduzir nexos de causalidade entre os fenómenos sociais, à imagem das ciências experimentais (posição positivista); ao invés, concebe-se como válido o conhecimento científico produzido a partir do ponto de vista dos indivíduos que estão directamente envolvidos.

- sob o ponto de vista ontológico, referente à própria essência dos fenómenos estudados, adoptamos uma postura predominantemente *nominalista* (Afonso, 2005:27), na medida em que se entende o conhecimento da realidade social necessariamente inerente à consciência que dela tem o indivíduo, portanto, como um *produto do espírito* e não como um *dado* (como na posição *realista*).

As perspectivas nominalista e antipositivista conjugam-se, no presente trabalho de investigação, num quadro *interpretativo*, dado que os actores sociais, as suas percepções e representações, fundamentam a construção do nosso discurso científico.

4.2 – Tipologia e problemática da investigação

Tal como foi exposto na introdução, a motivação deste trabalho derivou das alterações legislativas que, em Junho de 2010, instauraram os AE como modelo organizacional exclusivo, a curto prazo, do sistema público de ensino não superior, decretando o fim das escolas não agrupadas.

Uma vez que a nossa investigação se orienta para a análise das percepções e das práticas dos actores, em torno dos *modelos praticados ou em acção*, para usarmos a terminologia de Lima (2002:49), situando-nos no âmbito da abordagem interpretativa, a tipologia mais adequada afigurou-se-nos ser o *estudo de caso qualitativo*. O estudo de caso aponta para a formulação de um problema de investigação em que a interrogativa (*como?*), de natureza *exploratória*, assim como para a impossibilidade do investigador exercer qualquer controlo sobre os acontecimentos, através, por exemplo, de manipulação de variáveis (Yin, 2009: 9). Yin (2009: 11) ainda define *estudo de caso* de acordo com um conjunto de traços susceptíveis de enquadrar o nosso intento investigativo, a saber: quando se estuda um fenómeno *actual*; quando o estudo ocorre *no contexto real*; quando as fontes de dados podem envolver técnicas de recolha como *entrevista*, *observação* e análise de *documentos e artefactos* acresce, aos aspectos referidos, outra característica presente na nossa investigação: a dificuldade de

estabelecer claramente a distinção e limites entre o fenómeno em estudo e o seu contexto. Merriam (1998:11-13) atribui as seguintes características gerais, definidoras dos estudos de caso qualitativos, no domínio da educação: ser *particularista*, dado que o enfoque do estudo é uma situação específica; ser *descritivo*, na medida em que o seu intuito é descrever e interpretar um fenómeno educacional em contexto real; ser *heurístico*, dado que procura a compreensão do fenómeno estudado, gerando conhecimento acrescido; ser *indutivo*, pois que parte do conhecimento concreto e particularista para níveis superiores de generalidade cognitiva. O estudo de caso permite, ainda, como é nosso objectivo, uma investigação orientada para o desejo de compreender, em profundidade, fenómenos sociais complexos, mantendo as características holísticas e significativas dos acontecimentos no contexto da vida real.

O passo seguinte, a problemática do estudo, integra-nos no quadro teórico e conceptual escolhido pelo investigador, a partir do qual o seu trabalho será desenvolvido; constitui, portanto, um determinado ponto de vista sobre o objecto, implicando a sua inscrição num *modelo de inteligibilidade* específico (Quivy & Campenhoudt, 2008:100). Nesta medida, a problemática relaciona-se, necessariamente, com os objectos da investigação empírica e com a natureza das fontes, através de um quadro teórico e conceptual que constitui a ‘lente’ através da qual o investigador pretende captar a realidade e que gera o problema de investigação, propriamente dito. Almeida & Pinto (1986/2003:57) consideram que a *teoria é um ponto de partida insubstituível e o elemento que comanda os momentos e as opções fundamentais* da investigação, não constituindo, porém um constrangimento e um *círculo traçado de antemão* a que a pesquisa empírica tem de, obrigatoriamente, condicionar-se; de facto, a recolha de informação pode conduzir à necessidade de *ajustar, especificar ou mesmo reformular* o quadro teórico, mas jamais o dispensa como guia eficaz da investigação.

O referencial teórico adoptado para a abordagem da presente investigação e que foi objecto de revisão da literatura, prende-se com a temática da organização como sistema político, quer no âmbito da sociologia da acção organizada (Friedberg), quer no domínio da micropolítica da escola, nomeadamente ao nível dos grupos de interesses, conflitualidade e negociação (Hoyle, Blase, Ball). Desta forma, o problema de investigação reformula a pergunta de partida, procurando fazê-lo de forma clara e exequível, por forma a constituir uma matriz teórica a partir da qual se torna viável *a produção do conhecimento da realidade social, de um determinado contexto ou processo* (Afonso, 2005:53) e segundo uma determinada orientação epistemológica.

A presente investigação consolida, mais especificamente, a tipologia de um *estudo de caso organizacional*, dado incidir sobre uma *organização específica, ao longo de um período determinado de tempo, relatando o seu desenvolvimento* (Bogdan & Biklen,1994:90). Não se trata, portanto, de procurar a generalização, mas sim de analisar uma situação singular e documentar essa singularidade enquanto tal, no contexto espacio-temporal em que se insere e desenvolve.

4.3 – Contexto e objecto social do estudo: o Agrupamento de Escolas *Margem*

O nosso estudo de caso desenvolve-se no contexto de um Agrupamento de Escolas em fase de instalação no ano lectivo em decurso, na sequência do estabelecido pela Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14/6, pertencente à Direcção Regional de Lisboa e Vale do Tejo (DRELVT), designado como AE *Margem*. Trata-se, em consequência do negociado no terreno, de uma designação fictícia, assim como são as restantes designações dos estabelecimentos de ensino e dos agrupamentos horizontais que estiveram na origem desta nova formação organizacional. Porém, os elementos de caracterização são reais quanto à sua estrutura e situação, o que nos permite a compreensão do contexto educativo do estudo, segundo uma perspectiva fidedigna e realista.

O AE *Margem* resultou da fusão de:

- dois agrupamentos horizontais pré-existentes;
- uma Escola Básica Integrada (EBI) com Jardim de Infância (JI), recém-construída (EBI/JI da *Barra*);
- uma escola do 1º ciclo com JI (EB1/JI do *Vilar*) deslocada, pelo Município, de um outro agrupamento (o AE da *Cidade*);
- uma escola secundária com 3º ciclo, que, de acordo com a lei, se constituiu como escola-sede (ES *Margem*).

Os agrupamentos pré-existentes (*Alfa* e *Beta*) eram compostos pelos estabelecimentos escolares identificados nos quadros seguintes:

Agrupamento Horizontal <i>Alfa</i>		Agrupamento Horizontal <i>Beta</i>	
Nome da escola	Níveis de ensino	Nome da escola	Níveis de ensino
Jardim de Infância Rio Azul (JI Rio Azul)	Jardim de Infância (JI)	Jardim de Infância do Adro (JI do Adro)	Jardim de Infância (JI)
Escola dos Dois Moinhos (EB1/JI dos Dois Moinhos)	Escola Básica com 1º ciclo e Jardim de Infância (JI +EB1)	Escola do Lameiro (EB1/JI do Lameiro)	Escola Básica com 1º ciclo e Jardim de Infância (JI +EB1)
Escola Afonso Santos (EB1 Afonso Santos)	Escola Básica com 1º ciclo	Escola do Monte Santo (EB1 do Monte Santo)	Escola Básica com 1º ciclo
Escola da Horta (EB1 da Horta)		Escola do Jasmim (EB1 do Jasmim)	
Escola dos Roseirais (EB1 dos Roseirais)			
Escola Flores do Campo (EB1 Flores do Campo)			

O AE *Alfa* abrangia seis estabelecimentos educativos localizados em duas diferentes freguesias do mesmo concelho (designadas, de forma fictícia, como *Freguesia dos Dois Moinhos* e *Freguesia dos Roseirais*); o AE *Beta*, com quatro estabelecimentos, ocupava a zona geográfica correspondente a duas outras freguesias (da mesma forma, designadas por *Freguesia do Monte Santo* e *Freguesia do Lameiro*). Estas quatro freguesias circundam o centro urbano do concelho, que coincide com a *Freguesia da Cidade*, na qual se situa um agrupamento de escolas vertical, designado, nesta investigação, com AE *da Cidade*. O Concelho completa a sua rede escolar pública, até ao ano lectivo de 2009/10, com duas escolas não agrupadas, ambas de 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário – uma situada na *Freguesia da Cidade* e outra na *Freguesia dos Dois Moinhos*. Na rede de ensino particular e cooperativo destacam-se, para além de vários estabelecimentos orientados para a primeira infância (berçário, creche, infantário e pré-escolar), uma Escola Profissional, propriedade de uma Associação criada para o efeito em 1998, cujo associado maioritário é o Município; esta escola situa-se, desde 2008, tal como a actual escola-sede do AE *Margem*, na *Freguesia dos Dois Moinhos*.

A negociação de anonimato, que se encontra na origem da presente investigação empírica, impede-nos a caracterização exaustiva das freguesias referenciadas; porém, sem prejuízo do referido compromisso, intentamos uma caracterização sumária, mais sugestiva do que exacta, mas que permite a compreensão do horizonte geográfico, sob o ponto de vista demográfico e económico, do território abrangido pelo actual AE *Margem*.

A *Freguesia dos Dois Moinhos* desenvolveu-se, a partir dos começos do século XX, em associação com o incremento industrial da zona; além da instalação de fábricas

desenvolve-se um núcleo habitacional composto, fundamentalmente, pelo operariado local, o qual se mantém, até hoje, como o centro tradicional da freguesia. O seu acentuado desenvolvimento demográfico está associado a dois momentos: ao estabelecimento de uma comunidade regressada das ex-colónias portuguesas, composta, nomeadamente, por emigrantes dos PALOP, nos anos 70-80 e ao desenvolvimento urbano do território da freguesia, na consequência directa da criação de novas acessibilidades, no último decénio. Anexa à *Freguesia da Cidade*, dista cerca de três km da sede do município.

A *Freguesia do Monte Santo*, a cerca de 5 km da sede do município, beneficiou, também, de um desenvolvimento demográfico acentuado, em consequência das novas acessibilidades do concelho, construídas no último decénio; na sua origem constituía uma zona predominantemente rural, situação profundamente alterada, na actualidade.

A *Freguesia dos Roseirais* apresenta, hoje, um desenvolvimento urbano considerável que, não obstante, mantém o predomínio de ocupação no sector primário, nomeadamente na área agrícola; ao invés, a ocupação originária desta freguesia, as salinas, perdeu-se completamente.

A *Freguesia do Lameiro* foi aquela cujo crescimento urbano se revelou mais moderado e onde a actividade agrícola se mantém como característica económica e principal ocupação da população residente; esta freguesia é, simultaneamente, a mais distante, geograficamente, a cerca de sete km da sede do concelho.

Para além destas freguesias, o nosso AE inclui ainda um outro estabelecimento escolar, que se situa na *Freguesia da Cidade*. De acordo com os dados recolhidos através da entrevista realizada à Vereadora da Educação do Concelho (designada, de forma fictícia, como *Branca*), o Município preparava-se para, com a construção da nova escola, reestruturar os AE horizontais (*Alfa* e *Beta*), conduzindo, tal situação, à verticalização de um deles, de acordo com as orientações legais em vigor, tanto mais que os AE horizontais funcionavam, nas palavras da Vereadora *Branca*, *por despacho do Ministério da Educação, a título excepcional, devendo transformar-se em agrupamento vertical assim que outra escola do 2º ciclo fosse construída no concelho* (Entrevista, *Branca*, Anexo 2: 29).

No intuito desta reformulação e considerando a dimensão excessiva do AE *da Cidade*, quanto ao número de alunos, o Município entendeu desanexar um estabelecimento de ensino (a *EB1/JI do Vilar*) cuja implementação geográfica se aproximava do território do, então, AE *Alfa*. No cumprimento do determinado na Carta

Educativa do Concelho (homologada em 2008) foi construída e inaugurada, em Outubro de 2010, uma Escola Integrada com JI e os três ciclos do EB, a *EBI/JI da Barra*. Esta escola encontra-se em funcionamento parcial durante o ano lectivo em decurso (2010/11), apenas com turmas de 5º e 7ºanos, prevendo-se a abertura do JI e do 1º ciclo do EB, no próximo ano lectivo.

É com estas opções políticas já concretizadas que o Município se confronta com a decisão governamental consignada na Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de Junho, e com a proposta da DRELVT de que a necessária reestruturação viesse a realizar-se de acordo com estas recentes orientações legais. As ‘démarches’ que conduzirão à constituição do ‘mega-agrupamento’ *Margem* iniciam-se logo, ainda no mês da publicação do referido diploma legal, paralelamente ao clima de contestação social que ganha voz no território nacional.

Desta forma, à antiga escola não agrupada, e sob o controlo administrativo da mesma, como escola-sede, agrupam-se os dois AE horizontais e mais dois estabelecimentos (um saído do AE *da Cidade* e um recém construído), num total de treze estabelecimentos de ensino, identificados no quadro seguinte, com indicação do número de alunos, turmas e pessoal docente.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS *MARGEM*

FREGUESIA	ESTABELECEMENTOS DE ENSINO	ALUNOS	TURMAS	DOCENTES
Roseirais	JI Rio Azul	50	2	3
Monte Santo	JI do Adro	50	2	2
Dois Moinhos	EB1/JI dos Dois Moinhos	JI - 70	JI - 3	JI - 4
		EB1 - 148	EB1 - 7	EB1 - 8
Lameiro	EB1/JI do Lameiro	JI - 25	JI - 1	JI - 2
		EB1 - 72	EB1 - 4	EB1 - 4
Dois Moinhos	EB1 Afonso Santos	178	8	9
Roseirais	EB1 da Horta	39	2	2
Roseirais	EB1 dos Roseirais	76	4	4
Roseirais	EB1 Flores do Campo	15	1	1
Monte Santo	EB1 Monte Santo	133	6	7
Lameiro	EB1 Jasmim	35	2	2
Cidade	EB1/JI do Vilar	JI- 69	JI- 3	JI- 4
		EB1 -171	EB1 - 8	EB1 - 9
Dois Moinhos	EI/JI da Barra	263 2º ciclo- 186 3º ciclo- 77	11	171
Dois Moinhos	EB3/ES Margem	EB3- 495	EB3- 24	
		ES - 437	ES - 20	
TOTAL		2326	108	232

Os treze estabelecimentos de ensino que constituem a Agrupamento Margem estão situados num raio máximo de distância de cerca de cinco ou seis quilómetros, em relação à escola-sede.

O Despacho nº 12955/2010, de 11 de Agosto, identifica os órgãos específicos de instalação da nova organização escolar, a saber, a *Comissão Administrativa Provisória* (CAP) e o *Conselho Geral Transitório* (CGT). Isolou-se como ‘setting’ desta investigação o CGT, órgão decisivo na direcção estratégica, ao qual cabe, nos termos do regime jurídico de administração e gestão das escolas, aprovado pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22/4 (art.º 61º, ponto 1):

- a) *Elaborar e aprovar o regulamento interno (...);*
- b) *Preparar, assim que aprovado o regulamento interno, as eleições para o Conselho Geral;*
- c) *Proceder à eleição do director (...).*

Este órgão colegial é composto pelos seguintes corpos de representantes (Decreto-Lei nº 75/2008, art.º 60º, ponto 2): sete representantes do corpo docente (eleitos); dois representantes do pessoal não docente (eleitos); quatro representantes dos pais e encarregados de educação (eleitos); dois representantes dos alunos do ensino secundário e/ou educação de adultos (eleitos); três representantes do município (nomeados); três representantes da comunidade local (cooptados).

4.4 – Problema de investigação, eixos de análise e questões específicas

O propósito do nosso estudo é identificar e descrever a actividade micropolítica que rege e acompanha o período de transição e instalação de uma nova lógica organizacional, ao nível do órgão de direcção que reúne os diferentes grupos de representantes da comunidade educativa, o CGT do AE *Margem*.

Desta forma, o problema de investigação exprime-se do seguinte modo:

Quais são e como se descrevem os processos (micro)políticos que sustentam a constituição e acção do CGT do AE *Margem*, tal como são representadas pelos actores envolvidos?

A necessidade de aprofundar e especificar o rumo da pesquisa conduz-nos, a partir do problema de investigação, à definição dos eixos de análise e das suas questões específicas (Afonso, 2005:53) orientadoras do estudo, que apresentamos no quadro seguinte:

Eixos de Análise	Questões específicas
EA1 - Descrição e análise do processo de constituição do CGT, ao nível da escolha dos diversos corpos representados:	<ul style="list-style-type: none"> a) <i>Que 'histórias' suportam a constituição de cada um dos corpos representados?</i> b) <i>Que representações, motivações, expectativas e enredos emergem ?</i> c) <i>Em que medida os corpos representados se constituem como 'grupos de interesses'?</i> d) <i>Transportam uma 'agenda'? Explícita ou implícita? O que a caracteriza?</i>
EA2 – Descrição e análise das expectativas diferenciadas quanto à acção do CGT no procedimento concursal e eleição do Director do AE e na 'definição de escola'.	<ul style="list-style-type: none"> a) <i>É possível identificar a 'voz' dos diferentes interesses em jogo?</i> b) <i>Que representações suportam o conceito de 'Director do AE'?</i> c) <i>Que 'definição de escola' emerge destas representações/ micro-programas de acção?</i> d) <i>Há estratégias/jogos de poder perceptíveis? Quais?</i>

4.5 - Natureza e recolha dos dados

Bassey (1999, citado em Afonso, 2005:71) distingue três modalidades de estudo de caso, de acordo com as finalidades específicas de cada um: (1) os estudos centrados em narrativas (*story-telling*) ou na descrição de um contexto (*picture-drawing*); (2) estudos orientados para o desenvolvimento teórico (*theory-seeking* ou *theory-testing*); estudos de caso de avaliação. De acordo com as orientações metodológicas já explicitadas, o nosso trabalho figura na primeira modalidade, recorrendo à produção de discurso descritivo e narrativo, por parte dos actores envolvidos, como instância privilegiada de formação de significado e justificação cognitiva e afectiva da acção.

Entendemos, no presente contexto, a narrativa como a *forma linguística mais adequada à exposição da existência humana como 'acção situada'*, conduzindo a uma *composição discursiva* que desenha, de forma integrada, acontecimentos, acções e significações num *todo organizado* numa *lógica temporal* (Polkinghorne, 1995:5). A origem sociológica das metodologias baseadas em narrativas, associada à escola de Chicago (anos trinta), constitui uma reacção em relação ao paradigma positivista dominante que, seguindo o lema durkheimiano, pretendia *tratar os factos sociais como coisas*; trata-se de adoptar um enfoque qualitativo cujo padrão metodológico se centra em 'dar voz' directa aos actores, tradicionalmente marginalizados como resíduos do trabalho científico. Tanto no contexto filosófico, no âmbito do círculo hermenêutico, sobretudo com Paul Ricoeur (1989;1995), como no contexto das ciências sociais, com Polkinghorne (1988), a narrativa adquiriu o estatuto da forma primária pela qual é atribuído sentido à experiência humana (Bolívar, Domingo & Fernández, 1998: 31)

entendendo-se que as pessoas constroem a sua identidade e compreendem as suas experiências, integrando-as num todo significativo, ‘escrevendo’ a sua vida, reconstruindo-a numa lógica de narratividade, de acordo com *um conjunto de elementos que são similares à ficção literária: enredo, acção, sequencialidade* (Bolívar, Domingo & Fernández, 1998: 61).

Os dados narrativos podem apresentar várias particularidades, nomeadamente ao nível da construção de *circularidades espacio-temporais* (Luwish, 2002) e de *enredos*, isto é, de *temas organizadores que identificam a significância e o papel dos acontecimentos individuais* (Polkinghorne, 1988:18). Luwish destaca a estrutura temporal específica de uma narrativa, caracterizada pela sequência começo-meio-fim ou situação-transformação-situação, no seio do qual o espaço e o tempo interagem como elementos relativos (à imagem da física moderna) criando uma curvatura (Luwish, 2002:6). Esta representação permite-nos perceber a possibilidade de a narrativa se estruturar de forma não realista e mesmo contra-intuitiva, embora próxima do modo como as pessoas vivem o espaço-tempo das suas experiências (Galvão, 2005: 330). Polkinghorne, por sua vez, identifica o termo *narrativa*, especificamente, com *os textos que são tematicamente organizados por enredos* (1995:5). Porém, a narrativa está sempre associada a *um carácter social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época* (Galvão, 2005: 329), ou seja, de uma experiência significativa na sua forma, conteúdo e contexto.

Tais opções envolvem especificidades quanto aos dados a recolher, às técnicas de recolha e à análise dos mesmos. Os *dados* constituem *os materiais em bruto*, tal como são recolhidos pelo investigador (Bogdan & Biklen, 1994:149); porém só uma concepção eivada de empirismo ingénuo poderá ignorar a selecção dos dados, ela própria, já como um primeiro nível de análise, da responsabilidade do investigador. Os dados a trabalhar nesta investigação não se incluem, naturalmente, no modelo positivista, segundo o qual os fenómenos estudados têm de ser susceptíveis de algum tipo de medida e quantificação; pelo contrário, situamo-nos no paradigma inverso, trabalhando com dados verbais, que constituem unidades de sentido que exprimem representações particulares. Trata-se, desta forma, de *dados qualitativos, fenomenológicos, naturalistas* ou ainda, como alguns autores preferem designar, *dados brandos*, focalizando a sua dimensão *não mensurável, não traduzível em termos matemáticos e não sujeitos a inferência estatística* (Flores, 1994:28).

4.5.1 - Entrevista

Em coerência com o exposto, a técnica central de recolha de dados é, nesta investigação, a realização de *entrevistas*. A opção pela técnica de entrevista resulta das suas características específicas, na medida em que permite a interacção verbal, directa e presencial, entre o entrevistado e o investigador.

De entre as diferentes modalidades de entrevista optou-se, em coerência com as linhas metodológicas expostas, pela *entrevista de tipo aberto ou não estruturado*¹⁰. Esta modalidade não apresenta uma estrutura formalizada *a priori* através de perguntas categorizadas, mas sim um guião de *tópicos* ou *questões gerais*, oferecendo aos entrevistados a *oportunidade de moldar o seu conteúdo* (Bogdan & Biklen, 1994:135). Esta opção é coerente com a perspectiva que defende que a linguagem assume naturalmente, de forma inerente à própria lógica da cognição humana, uma potencialidade de organização de sentido que é, ela mesma, de estrutura narrativa (Galvão, 2005:328); desta forma, a narração de situações vividas, proporcionadas pelas entrevistas não estruturadas, apresentam-se como o recriar dessas mesmas experiências.

Pretende-se, com esta opção, tornar possível, aos entrevistados, exprimirem-se sob a forma de uma composição narrativa, susceptível de transmitir as representações subjectivas, as relações e valorizações feitas pelo sujeito, e de permitir a apreensão dos comportamentos complexos e da rede de significados construídos pelos actores. A nossa opção visa, portanto, facilitar a produção de um discurso onde a construção subjectiva possa estar presente a dois níveis, complementares e igualmente dotados de significado relevante para a investigação: um nível dominado pela lógica narrativa, em que os ‘acontecimentos’ seguem um fio temporal e, outro nível, cuja lógica dominante é reflexiva e interpretativa, permitindo captar a teia de significados associados ao fenómeno em estudo.

Os **objectivos** que orientaram a realização das entrevistas foram os seguintes:

- obter informações sobre as representações dos indivíduos (interesses implícitos ou explícitos, expectativas, opiniões, percepções, valores);
- analisar e interpretar o sentido que os actores atribuem às suas práticas e aos acontecimentos/situações com que se confrontam;

¹⁰ As entrevistas não estruturadas exigem condições especiais ao nível da relação entre entrevistador e entrevistado, exigentes para ambos; se ao entrevistador são pedidas competências sócio-afectivas orientadas para a superação das condições iniciais de *desconfiança mútua* e para estabelecer um clima de *cooperação* (Gómez, Flores & Jiménez, 1999: 171), ao entrevistado pede-se a palavra significativa e a disponibilidade de se envolver e apropriar de um projecto que, pelo menos inicialmente, não era seu.

- analisar os diversos pontos de vista presentes, os interesses em jogo, o sistema de relações que estruturam o funcionamento do órgão em estudo (CGT).

Tendo em conta que o foco do nosso trabalho de investigação é um órgão colegial de direcção, composto pelos diversos corpos de representantes, houve que estabelecer critérios para definição de uma amostra à qual aplicar as entrevistas, tendo em conta as exigências de validade e representatividade; assim estabeleceu-se um critério quantitativo mínimo (cinquenta por cento do número de elementos do órgão), distribuído de forma intencional pelos diversos corpos de representantes, aspecto crucial para garantir a pertinência relativamente ao objecto de estudo, de acordo com o quadro seguinte:

COMPOSIÇÃO DO CGT (art.º 60º, ponto 2 do D.L. nº 75/2008, de 22/4)	Número de elementos a entrevistar
7 representantes dos docentes (eleitos)	4 1- JI 1-1º ciclo EB 2-3º ciclo e ES
2 representantes do pessoal não-docente (eleitos)	1
2 representantes dos alunos (eleitos)	1
4 representantes dos Pais e EE (eleitos)	2
3 representantes do Município (nomeados)	2
3 representantes da comunidade local (cooptados)	2
21	12

Realizaram-se, ainda, duas entrevistas de natureza exploratória que visaram a Presidente do Conselho Geral cessante da ES *Margem (Felisbela)*, que, por inerência da lei, presidiu às primeiras duas reuniões do CGT, até à eleição do seu Presidente; e, ainda, a Presidente da CAP (*Isabel*), que integra ambos os conselhos (CG e CGT), sem direito a voto. Estas entrevistas exploratórias, também de carácter aberto e não estruturado, permitiram uma aproximação ao terreno e, ainda, testar o guião das entrevistas, conduzindo ao reajustamento do mesmo. Deste modo, foram realizadas, no total, catorze entrevistas, entre Janeiro e Maio de 2011.

Constituiu preocupação constante, ao longo de todo o processo de recolha de dados, a obediência estrita aos compromissos de natureza ética e às condições negociadas no terreno, nomeadamente ao nível do anonimato das instituições e da confidencialidade dos dados recolhidos; na relação com os participantes do CGT, pautámo-nos pela procura do consentimento informado.

4.5.2 – Análise documental

Na nossa investigação, procurou complementar-se os dados recolhidos através das entrevistas, com a *análise documental*, correspondente às actas e restante documentação produzida pelo CGT do AE *Margem*, durante todo o período da sua vigência.

A preocupação em diferenciar técnicas e aplicá-las numa lógica de complementaridade, visou procedimentos de rigor e exaustividade da informação recolhida. Com este intuito procurou-se, ainda, proceder à triangulação das fontes, acrescentando à entrevista e à análise documental, a observação de algumas reuniões do CGT, as quais não se concretizaram por razões que ultrapassaram a estrita vontade da investigadora¹¹.

4.6 - Análise de dados

A análise dos dados constitui o processo de organização e sistematização dos mesmos, por forma a que possam adquirir significado e, assim, responder às questões de investigação; desta forma, a análise dos dados condiciona a sua interpretação ou melhor, constitui já uma primeira etapa interpretativa, particularmente no seio da investigação qualitativa, dado *o carácter polissémico dos dados, a sua natureza predominantemente verbal, a sua irrepitibilidade* (Gómez, Flores & Jiménez, 1999: 201). Um dos problemas prende-se com a indefinição dos métodos de análise que se inserem em múltiplas tradições investigativas. No nosso trabalho, embora partamos, em grande medida, de dados narrativos, recolhidos através das entrevistas não estruturadas, assumimos a análise dos mesmos segundo um modelo paradigmático, que adiante abordaremos (Polkinghorne, 1995).

A estruturação do trabalho segue o esquema de análise de dados proposto por Miles & Huberman (1994, citado em Gómez, Flores & Jiménez, 1999: 205) que distingue os seguintes momentos:

- a) redução dos dados: processo contínuo de selecção, simplificação, abstracção e transformação dos dados originais; na realidade, a redução dos dados inicia-se antes da sua análise, com a própria recolha;
- b) apresentação dos dados: organização dos dados em unidades, de tal forma que o investigador consiga tomar decisões e tirar conclusões a partir deles;

¹¹ A solicitação para observação de reuniões do CGT foi enviada, por escrito, à Ex.^{ma} Sr.^a Presidente da CAP, juntamente com o pedido de autorização para a posterior consulta das actas e a divulgação do pedido de colaboração para entrevistas; diferentemente destes dois, a observação de reuniões não foi autorizada, sendo entendida como um elemento potencialmente perturbador dos trabalhos a desenvolver pelo órgão.

c) delineamento e verificação da conclusão: identificação de padrões, possíveis explicações, configurações e fluxos de causa e efeito, seguida de verificação.

Um aspecto particular do esquema proposto por estes autores prende-se com a relação dinâmica e dialética entre estes momentos, que interagem um sobre os outros, não constituindo um processo linear e sequencial simples, que constituiria um constrangimento redutor, num trabalho de investigação com as características já explicitadas.

A análise de dados, na abordagem qualitativa, assume, deste modo, a forma indutiva; os dados não são recolhidos com o objectivo de confirmar ou infirmar hipóteses previamente estabelecidas; pelo contrário, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que são recolhidos, vão sendo agrupados e construindo sentidos (Bogdan & Biklen, 1994:50). Não se trata, portanto, de fazer teoria ou encontrar respostas generalizáveis, para resolver os problemas do sistema educativo, mas de dar contributos para um processo de reflexão alargado.

A análise dos dados e a sua apresentação, susceptível de gerar conhecimento acerca do objecto em estudo (Miles & Huberman), inclui os seguintes procedimentos:

- em primeiro lugar, o ordenamento do material (incluindo, no caso das entrevistas, a sua transcrição exacta);
- em segundo lugar, a definição do *corpus* documental, ou seja, do conjunto de materiais considerados significativos para a análise, a saber, as entrevistas aos membros do CGT, as actas das reuniões do órgão e restante documentação produzida.

Não pretendendo escamotear a natureza distinta destes materiais entendeu-se sujeitá-los, também, a distintos procedimentos de análise e apresentação, que adiante se fundamentarão e que correspondem, em linhas gerais, a três procedimentos independentes, mas complementares e susceptíveis de tratamento transversal e dialético:

- a análise sociolinguística inspirada no modelo apresentado por Labov (Cortazzi, 1993: 43; Galvão, 2006:333; Polkinghorne, 1988:164), para reconstituição das narrativas a partir do texto das entrevistas;
- a análise temática das entrevistas e actas, segundo categorias descritivas e *a posteriori*;
- a análise temática das entrevistas e actas, segundo categorias *a priori*, oriundas do referencial teórico.

4.6.1 - Análise de narrativas

A investigação narrativa partilha alguns dos princípios metodológicos gerais da investigação qualitativa, especialmente aquela que trabalha com textos discursivos. Porém, constitui uma subárea com pressupostos epistemológicos próprios e com estratégias adequadas aos mesmos. Corresponde-lhes um modo próprio de investigar, que envolve a recolha de dados sob a forma auto-biográfica, assim como uma perspectiva hermenêutica no modo de os trabalhar. Na realidade a vida vivida e a vida narrada não constituem exactamente o mesmo fenómeno e este é um dos aspectos centrais que dominam as discussões acerca da validade dos métodos narrativos.

Como modo de conhecimento, a narrativa capta a riqueza e os detalhes significativos da acção humana (motivações, sentimentos, desejos ou projectos), que não logram exprimir-se através de definições, enunciados factuais e raciocínios lógico-formais. Problematizando a distinção de Bruner (1986), entre inquérito paradigmático (concordante com a tradição lógico-científica) e inquérito narrativo (que organiza temporalmente a experiência humana concreta), Polkinghorne (1995: 5) diferencia dois usos básicos da investigação narrativa com características e implicações epistemológicas distintas: a *análise narrativa* e a *análise de narrativas*. Análise narrativa designa a investigação em que a recolha dos dados é realizada segundo técnicas diversificadas, sendo propriamente narrativa a estratégia de organização e construção de sentido dos mesmos (Polkinghorne, 1995:7). Na segunda forma de investigação narrativa, aquela que adoptamos no nosso trabalho de investigação, a *análise de narrativas*, os dados recolhidos são histórias ou narrativas contadas pelos sujeitos; estes dados são tratados segundo um modelo paradigmático, analisados e classificados de acordo com categorias e conceitos.

Polkinghorne (1988:163), que constitui a nossa referência metodológica fundamental, no que concerne à temática da narrativa, considera que a entrevista é a técnica de investigação adequada para a recolha de narrativas orais; porém, esta, envolve uma *dinâmica própria*, que deriva do *contexto específico da entrevista*, pelo que o seu texto ‘bruto’ deve ser seguido por *procedimentos específicos de análise*, que permitam identificar e, de certo modo, isolar, a narrativa que nele está contida; referindo alguns modelos de *análise recentemente propostos*, Polkinghorne destaca o modelo avaliativo de Labov.

Seguindo a sugestão de Polkinghorne, o nosso trabalho de análise das entrevistas, com o objectivo de as reconfigurar segundo a lógica narrativa, partiu do

modelo sociolinguístico de Labov (Cortazzi, 1993: 43; Galvão:2006: 333), que concebe uma estrutura formal dividida em seis momentos¹², o qual adoptamos numa estrutura simplificada¹³, composta pelos seguintes ‘itens’:

- o *Contexto*, que reúne indicações sumárias da narrativa (em Labov, correspondentes ao ‘resumo’) e fornece detalhes relativos ao tempo, lugar e situação do sujeito e dos participantes (a ‘orientação’);
- a *Complicação* que, tal como em Labov, constrói a sequência dos acontecimentos a partir de um dado relevante, uma crise, problema ou viragem, percebido como determinante, pelo sujeito;
- a *Situação* que, como o ‘resultado’, em Labov, estrutura o estado da acção como consequência da complicação, marcando uma nova ordem ou um novo sentido;
- a *Avaliação*, que enuncia a atitude do narrador e o significado que este atribui aos acontecimentos e à acção.

As narrativas que se desenvolvem no capítulo que se segue apresentam-se, desta forma, estruturadas segundo as categorias de análise de narrativas que acabámos de referenciar; procurando, sempre, não apenas a fidelidade aos actores, mas a abertura ao seu discurso directo, o recurso ao formato itálico constitui o sinalizador da palavra e da voz, que logra afirmar-se, através do nosso labor de mediação.

4.6.2 - Análise temática

A análise de narrativas incide, verticalmente, sobre o texto de cada entrevista dos membros do CGT (doze entrevistas). Porém, prosseguindo o tratamento do conteúdo das entrevistas, desenvolveremos dois outros intentos analítico-interpretativos orientados para o conteúdo temático (incluindo os restantes materiais que compõem o *corpus*). Procura-se assim, por analogia, uma ‘triangulação analítica’ que permita sustentar, reforçar e validar as conclusões, garantindo a consistência necessária à fase de interpretação e ao delineamento e verificação de conclusões (Miles & Huberman). Desta

¹² Integrado no modelo sociolinguístico, Labov (1972-1982) propõe uma estrutura de análise pragmática susceptível de ser aplicada a narrativas em educação. Uma narrativa completa integra seis momentos: um ‘Resumo’ (*Abstract*) que constitui o sumário da substância da narrativa; a ‘Orientação’ (*Orientation*) que indica as coordenadas de tempo, lugar, situação, etc.; a ‘Complicação da Acção’ (*Complication*) onde ocorre a sequência de acontecimentos e, com frequência, uma viragem no sentido da acção; a ‘Avaliação’ (*Evaluation*) através da qual o narrador exprime a sua atitude e interpretação da acção; a ‘Resolução’ (*Result*) que decorre da complicação e define a situação resultante ou epílogo; o ‘Coda’ (*Coda*) que termina a narrativa, voltando a perspectiva para o presente e extraindo, muitas vezes os ensinamentos ou a ‘moral’ da história.

¹³ A simplificação do modelo de Labov, que construímos no contexto deste trabalho, não altera o significado intrínseco do mesmo, nem no todo, nem nas suas partes; a razão da sua adaptação prende-se exclusivamente com a sua adequação à dimensão da investigação em curso e aos seus objectivos específicos.

forma, as análises temáticas ajudarão a completar uma *dupla perspectiva, horizontal e transversal* (Poirier, Clapier-Valladon & Raybaut, 1995:112).

Assim, desenvolveremos os seguintes quadros de análise temática, cujas categorias estruturadoras, em dois grupos de natureza diversa, são as que se apresentam:

Análise temática	
<i>Categorias a posteriori</i> derivadas das matérias significativas, abordadas pelos actores	<i>Categorias a priori</i> oriundas do referencial teórico adoptado na presente investigação
<ul style="list-style-type: none"> - Escola/ Agrupamento de Escolas - Conselho Geral Transitório (CGT) - Representantes dos Professores (CGT) - Representantes dos Pais e Encarregados de Educação - Representantes do Município - Representantes da Comunidade Local - Regulamento Interno - Eleição do Director 	<ul style="list-style-type: none"> - Ideologia/definição de escola - Interesses - Conflito - Negociação - Incerteza - Poder

Capítulo 5 – Análise interpretativa dos dados

Partindo dos eixos de análise categorizados e em consonância com as opções epistemológicas e metodológicas que estruturam o nosso trabalho passamos directamente à exposição interpretativa dos dados. Quer no plano da análise temática, quer na análise de narrativas inspirada nos instrumentos sócio-linguísticos de Labov, não se pode admitir a radical separação entre as práticas de análise e as de interpretação; admitimos que toda a análise é interpretativa, dada a impossibilidade de apagamento da subjectividade do investigador, e, desta forma, assumimos esta subjectividade como instrumento metodológico fundamental.

5.1- Corpos representados no Conselho Geral Transitório do Agrupamento de Escolas *Margem*: as narrativas

O Despacho nº 12955/2010, de 11 de Agosto, veio regulamentar o processo administrativo de implementação dos mega-agrupamentos, quando a *Comissão Administrativa Provisória* (CAP) do AE *Margem* já se encontrava em plena e difícil labuta de lançamento do próximo ano lectivo (Entrevista, *Isabel*, Anexo 2: 50).

O referido diploma legal prevê, também, a implementação de um *Conselho Geral Transitório* eleito nos termos dos artigos 60º a 62º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, cuja responsabilidade específica é a elaboração e aprovação do Regulamento Interno (RI) do AE e a eleição do futuro Director, para os próximos quatro anos.

Coube à Presidente cessante do CG da ES *Margem* o desenvolvimento dos processos eleitorais necessários à composição dos órgãos: representantes dos docentes, do pessoal não docente e dos alunos e, ainda, alguma colaboração no procedimento eleitoral dos representantes dos Encarregados de Educação (EE) (Entrevista, *Felisbela*, Anexo 2: 55), tendo a apresentação de listas e os actos eleitorais sido realizados em Novembro/Dezembro de 2010; em Janeiro/Fevereiro de 2011 procedeu-se à tomada de posse dos membros eleitos e à decisão dos representantes da comunidade local a cooptar (Entrevista, *Felisbela*, Anexo 2: 55). Somente com o órgão plenamente constituído foi eleito o respectivo Presidente e pode ser dado início aos trabalhos.

As narrativas que se seguem derivam da análise das entrevistas recolhidas entre os membros do CGT do AE *Margem*, entre Janeiro e Maio de 2011, correspondendo a fases sensivelmente diferentes da constituição do CGT mas coincidindo, todas elas, com

datas anteriores ao desenvolvimento do procedimento concursal¹⁴. Desta forma, as narrativas expõem as experiências perceptivas e as expectativas dos actores.

5.1.1 - Pessoal Docente: *Maria, Elvira, Luísa e Sónia*

Maria, educadora de infância: a voz dos pequeninos

Contexto

Maria é educadora de infância há já vinte e oito anos, os últimos cinco no JI do Adro. Este estabelecimento integrava, na altura, o AE Beta. Acumulando já algumas experiências anteriores, em órgãos de direcção, nomeadamente como vice-presidente de um conselho executivo, Maria integrou, em 2008/09, o CGT deste agrupamento horizontal o qual aprovou o RI e elegeu – de entre duas candidatas – a directora do AE que, afinal, apenas exerceria um ano de mandato.

Complicação

Quando chegou a notícia da dissolução do AE Beta e da sua integração no ‘mega-agrupamento’ foi horrível, recorda Maria, foi vivido como um ‘soco no estômago’. Esperava-se, de facto, que o AE pudesse verticalizar, que se juntasse à escola nova, que estava a ser construída, mas não uma ‘mega’ verticalização, como acabou por acontecer. Desta forma, entende a educadora, perdeu-se um AE diferente, muito maternal; ao fim de dez anos, tiveram que entregar o ‘filho’ às mãos de outros, ainda lamenta Maria.

Com a integração no AE Margem o contexto mudou, houve uma alteração muito grande de estrutura e funcionamento; maior distância, as relações um pouco mais frias e, ironicamente, perdeu-se a facilidade de trabalhar em conjunto, na verdadeira acepção da palavra.

No contexto específico da gestão, porém, o antigo AE Beta não se pode queixar, pois dois dos membros da antiga direcção estão actualmente como assessoras da CAP; Maria entende que esta ‘continuidade’ foi positiva e atenuou o embate.

Mas a educadora de infância mantém algum pessimismo, com a expectativa de que a situação ainda possa piorar, até por força das circunstâncias, mesmo políticas, que se estão a viver neste momento. As dificuldades ao nível de recursos materiais e

¹⁴ A última entrevista foi realizada a 11/5, data anterior à publicação do aviso de abertura do procedimento concursal, em Diário da República.

financeiros já foram evidentes no ano lectivo em curso, destaca *Maria*, referindo que *implementar alguns projectos é cada vez é mais difícil!*

Situação

Maria foi convidada para integrar a lista de professores corrente ao CGT do AE *Margem*. O convite veio do professor *Joel*, que conhecia particularmente, esclarece. Não teve dúvidas, pois que *alguém do pré-escolar tinha de lá estar! Disse que sim.*

No CGT, agora constituído e em funcionamento, *Maria* considera-se a ‘voz’ dos *pequenos*. E não permitirá que os esqueçam – afirma, categórica, embora declarando que não tem *um programa de intervenção pessoal*. Sente que *já foi mais difícil fazer entender aos colegas a importância do pré-escolar*, destacando a *intencionalidade pedagógica* deste nível educativo. Porque se encontra numa posição ‘singular’, como única docente do pré-escolar neste órgão, procurará recolher as opiniões das colegas aproveitando, nomeadamente, as *reuniões de departamento*.

Reconhece que os docentes do CGT constituem, de facto, *vários grupos dentro de um grupo*, situação que considera inerente à *representatividade dos vários níveis de ensino*. O que não obsta, entende *Maria*, à tomada de *decisões comuns*. Admite, porém, que esta situação transporta, para ela, um duplo desafio: *fazer-se ouvir em duas frentes, aos professores e aos restantes grupos*. De qualquer forma, percebe aliados, naturalmente mais sensibilizados para os problemas do pré-escolar, com quem julga poder *contar*: em primeiro lugar, *as colegas do 1º ciclo*; depois, o Município, onde destaca *Branca, a Vereadora da Educação, que considera bastante sensível aos problemas do pré-escolar*; finalmente, diz contar com a *Associação de Pais e Encarregados de Educação*.

Porque é a representante exclusiva do pré-escolar, terá de optar entre trabalhar directamente no RI ou integrar o grupo para o procedimento concursal do director. *Se, por um lado, a questão do RI é muito importante, reflecte, porque tem de contemplar questões que são muito específicas do pré-escolar, por outro, a eleição do Director de um AE destes, não se lhe afigura de somenos importância*. É facto que, dada a dimensão do *mega-agrupamento*, *Maria* nem espera muitas candidaturas ao cargo de Director! O elemento de selecção do procedimento concursal que se lhe afigura *fundamental é a entrevista*.

Avaliação

Maria reconhece que um *bom director tem de ter certas características, certas qualidades*, ainda mais porque se trata de um *agrupamento com realidades diferentes*

nas escolas. Deve ser uma pessoa que saiba escutar, que saiba ouvir; que seja humilde, tentando fazer o seu melhor; e, acima de tudo, deve ser um bom líder. Para a educadora de infância, se não houver liderança, humildade e capacidade para ouvir as necessidades de cada um, então apenas resta o poder pelo poder. Maria concretiza: quando uma pessoa fica como directora, não deixa de ser professora ou educadora! Por isso, considera muito negativos os exemplos deste tipo, que conhece e que têm sido sinal, em seu entender, de que nem como directores são, de facto bons!

Elvira, professora do 1º ciclo do EB: o medo de errar

Contexto

O ano lectivo de 2009/10 foi o primeiro em que *Elvira* trabalhou no AE horizontal *Alfa*, o qual tinha acabado de eleger a sua directora e de aprovar o RI. *Elvira* tivera já algumas experiências ao nível de direcção e gestão: como *vice-presidente* de um *Conselho Executivo* e membro de uma *Assembleia de Escola*. Não rejeitou integrar o CG do AE *Alfa*, do qual foi *eleita Presidente*.

Complicação

Na expectativa de um mandato de quatro anos o CG do AE *Alfa*, presidido por *Elvira*, trabalhou o *Projecto Educativo* e adequou o *RI* às alterações legislativas, até receber a notícia da mudança organizacional, no final do ano lectivo. Os órgãos de direcção do AE *Alfa* caíram, *naturalmente*, dada a sua integração no ‘mega-agrupamento’.

Mais tarde, recorda *Elvira*, surgiu o convite para fazer parte da lista para o CGT do AE *Margem*; a professora do 1º ciclo atribui-o ao facto de *ter experiência* e à preocupação em conseguir pessoas de diferentes ciclos e de diferentes zonas geográficas, critério que teria presidido à formação da única lista de docentes.

Mais uma vez aceitou o desafio, não deixando de assumir uma postura crítica relativamente ao modelo actual de escolha do Director e ao acréscimo do seu poder. Entende que *foi cortada a gestão democrática em relação à altura em que a eleição ocorria entre colegas*, permitindo uma escolha de proximidade e de reconhecimento da competência, de um *rosto* conhecido.

Situação

Elvira é uma das duas docentes do 1º ciclo que integram o CGT. Apesar da diversidade, pensa que *não haverá desunião* entre os professores; não espera conflitos e crê que este grupo se manterá coeso. Apoia esta convicção, em parte, na natureza do

trabalho a desenvolver que, em seu entender, *tirando a eleição do Director, é quase a transcrição do que vem na legislação*. A centralidade da legislação também justifica, aos olhos de *Elvira*, que os professores não precisem de preparar previamente *as reuniões, em grupo*. Ao invés, percebe que o *grupo dos pais tem trabalhado* em conjunto, preparando *os documentos antes*; não vê *cada um para seu lado*, reitera.

Elvira perspectiva, na totalidade do CGT, grande vontade de participação; *não há grupos muito passivos*, à excepção das alunas, nas quais nota um acanhamento que tem como natural. Desta forma não lhe parece que o grupo dos professores possa ter mais força ou influência do que os outros.

Na realidade, reparou no facto dos *representantes da comunidade* terem sido todos recrutados na *mesma freguesia*, a *Freguesia dos Dois Moinhos*; daí que tenha sugerido uma proposta a favor do *Centro Paroquial do Monte Santo em vez da Paróquia dos Dois Moinhos*, mas que não vingou. Para a docente, a escolha deste Presidente de Junta resultou, simplesmente, da valorização da sua *experiência*, como membro de vários órgãos congéneres.

Os trabalhos, informa *Elvira*, dividir-se-ão em *dois grupos* de dimensão e composição *sensivelmente* igual. Somente a *representante do pré-escolar (que é só uma)*, tendo ficado associada à comissão que desenvolverá o procedimento concursal, vai ter de estabelecer *algum intercâmbio* com o outro grupo. *Elvira* esclarece que esta comissão apenas *vai apresentar uma proposta, não vai fazer o RI; depois, todos podem levar as suas propostas e alterações*, que serão decididas em plenário.

Já quanto à *eleição do Director*, *Elvira* admite a hipótese de *algum desentendimento*; mas, mesmo assim, coloca reservas. Integra este *grupo de trabalho* que constitui, actualmente, o seu principal núcleo de preocupações. *Os candidatos podem vir de qualquer ponto do país e de qualquer nível de ensino; professores do ES ou do Básico*. Dada a amplitude do AE, que abrange todo o ensino não superior, de onde quer que o Director seja oriundo, terá, em seu entender, *dificuldades* em relação aos ciclos e lógicas educativas que lhe são estranhas. Daí que *Elvira* destaque um aspecto que tem como essencial, na acção do Director eleito: a escolha da *equipa*.

Mas o maior receio da professora do 1º ciclo é, neste âmbito, poder ocorrer *uma selecção injusta e errada*. Por isso, deseja fazer, como membro do CGT, *um bom trabalho, para não vir a prejudicar os colegas* porque, em seu entender, quando esses cenários se concretizam, *quem sofre* são os professores; nesta medida, concebe a

entrevista como o instrumento de selecção mais *importante, porque é onde se pode conhecer a pessoa.*

Avaliação

Elvira vê com desencanto as recentes alterações das organizações escolares que considera como uma *injustiça* para os professores e estabelecimentos escolares do 1º ciclo. Se reconhece, entre *os poucos pontos positivos* deste tipo de AE, a possibilidade de *superar um pouco o isolamento*, encara com pessimismo as dificuldades logísticas e de gestão do dia-a-dia, de que padecem as escolas ‘periféricas’ e os seus professores: problemas de horário, até para se dirigirem à *secretaria*, agora muito mais distante, tendo que deslocar-se à escola-sede, muitas vezes, para tirar uma simples *fotocópia!*

Admite que o perfil do Director do AE tanto pode vir a agravar, como a atenuar estes aspectos, *dependendo muito da abertura que tem com os colegas*, da sua disponibilidade para *ouvir*, de ser mais ou menos *formal*. Eis porque *Elvira* valoriza, em conjugação com a *experiência, o aspecto afectivo e pessoal como qualidade necessária a um bom Director.*

Luísa, professora da ES Margem: a importância das regras

Contexto

Professora da ES *Margem* há *cerca de dezassete anos*, as experiências pedagógicas de *Luísa* abrangem um vasto leque: *coordenadora dos directores de turma, secretariado de exames, leccionação de Currículos Alternativos e CEF*, membro da antiga *Assembleia de Escola*, representante dos docentes no CGT da ES *Margem*, e agora, do AE *Margem*.

Luísa foi convidada pelo professor *Joel* para integrar a lista de professores, concorrente ao CGT, talvez por ter trabalhado *muito* com ele anteriormente, justifica, quando ambos integraram o órgão congénere da ES *Margem*. Na realidade, não respondeu *que sim nem que não, mas ele colocou logo o seu nome!* Recorda que já fez parte da comissão de trabalho que realizou *as entrevistas* e desenvolveu *o processo eleitoral* que elegeu a Directora da ES, há dois anos, e que gostou da experiência; gosta *de desafios novos*, embora o resultado desse trabalho tenha durado bem menos do que se previa.

Complicação

Não é que *Luísa* concorde plenamente com a estrutura e funções deste novo órgão de direcção, nomeadamente ao nível do procedimento concursal e eleição do

Director; considera que todos os professores e pessoal não-docente deviam *votar, em eleição directa*. Entende que, de acordo com a legislação anterior, era um *processo mais democrático* e concebe, neste modelo, limitações na representatividade docente: *ouve-se dizer uma coisa de um lado, outra do outro, não logrando dar resposta a todos*.

Por outro lado, quer a escola que lhe é familiar, quer o CGT, têm de adaptar-se à nova e desconhecida realidade: o AE, envolvendo vários estabelecimentos e todos os ciclos de ensino. Situação que, no entender de *Luísa*, se reflectirá necessariamente no grupo de representantes dos professores onde, agora, *há pessoas vindas de outras realidades*, de tal forma que, afirma, *é como se houvesse dois grupos, dentro do grupo dos professores!*

Situação

Só na última reunião o CGT procedeu à eleição do seu Presidente; *Luísa* não esconde a sua satisfação perante a escolha de *Joel*. A proposta foi apresentada por *Sónia*, uma representante dos professores oriunda da escola-sede, e resultou em eleição por unanimidade. De qualquer forma, não surgiu *mais nenhum voluntário*, o que *Luísa* não estranhou.

No grupo de professores reconhece a diversidade, encarando-a como inevitável e como uma forma de trazer para o CGT, *as realidades das outras escolas*. Relativamente aos outros *grupos de representante no órgão*, *Luísa* considera que *a participação de todos é sempre bem vinda*; espera que trabalhem de modo *que o interesse central seja sempre o mesmo: os alunos, a escola, o Agrupamento, em si*.

Admite *o risco de maiores divergências, porque o AE é maior*. Aos EE diria que não são apenas eles que representam *os interesses dos alunos*, também essa é a motivação dos professores, *porque são os alunos que fazem a escola*.

Quanto aos *membros da Autarquia*, já se habituou a que estejam *sempre a contrapor qualquer coisa*, o que atribui à sua vertente *política*; mas admite que cultivam *uma relação bastante positiva*, pelo que *Luísa* entende que esta *'entrada' da política na escola, através do CG, não é prejudicial*. Pode até ser *aproveitada, em termos globais*, permitindo à escola *tirar partido da situação*.

Os *membros da comunidade foram sugeridos em reunião do CGT* e votados, esclarece *Luísa*. Só a escolha do Presidente *da Junta de Freguesia dos Dois Moinhos* foi questionada, dado que, agora, o AE abrange outras freguesias; desta forma, *pensou-se em serem os diferentes Presidentes de Junta a decidirem, entre eles, um representante para o CGT*; por fim, *veio o mesmo porque, segundo pareceu, os outros não quiseram*.

Luísa considera um bom desfecho, dada a *experiência* anterior de *Hugo*, Presidente da *Junta de Freguesia dos Dois Moinhos*, que integrara o CG da escola secundária.

As restantes escolhas foram mais pacíficas: a *Escola Profissional*, vizinhos e parceiros; a Paróquia, escolhida em contraponto com a associação *Lions*, segundo *Luísa*, devido ao mesmo critério de colaboração com as actividades de solidariedade social da escola.

Porque não há *muito tempo*, afirma *Luísa*, identificando-se com os seus colegas da *ES Margem* e referindo o trabalho já realizado com *Joel*, já estão a *delinear uma estratégia de trabalho*, que passa pela formação de *sub-equipas*, orientadas para a elaboração do RI e do procedimento concursal. Considera que a eleição do *novo director do AE é uma grande responsabilidade* e que, naturalmente, vai haver mais *opiniões*, porque o grupo de trabalho *é mais diversificado*, o que pode gerar *alguns conflitos*. *Que podem nem ser no mau sentido*, apressa-se a acrescentar. *Diversidade e divergências* que surgirão, supõe, também ao nível do RI.

Admite que os *Pais e EE talvez se preocupem, sobretudo, com o RI*. Porém, *Luísa* considera que a eleição do *Director é muito importante!* Acredita que os representantes do Município partilham esta preocupação central porque *o Director tem mais a ver com a parte política*. Recorda a eleição da professora *Isabel*, na experiência pioneira no âmbito do actual modelo de gestão e administração das escolas, há dois anos, que *é, actualmente é Presidente da CAP*; afirmando desconhecer se será candidata a directora do AE, *Luísa* reconhece-lhe *perfil, mas não cem por cento* porque entende que a *professora Isabel* deveria ser um *bocadinho mais dura, nalgumas regras*.

Mas virão, certamente, outros candidatos: *para aí três ou quatro, na opinião de Luísa*. De entre os elemento de candidatura, *Luísa* destaca a importância da *experiência profissional*; porque o currículo pode ser *interessante*, o *Projecto pode ser muito bonito, no papel*, mas a *prática*, defende, deverá ser o *factor relevante*.

Avaliação

Uma *boa escola é*, para *Luísa*, aquela que *consegue responder àquilo que os alunos pretendem*, às suas *necessidades, interesses e aptidões*. Não encontra estas características no sistema actual e, para as implementar, considera que seria necessária uma *revolução*.

O perfil de bom Director, ainda por cima de um AE, é crucial. *Luísa* enumera as qualidades que tem como essenciais: *ser uma pessoa honesta; saber lidar com os outros; ter perfil de chefia; ouvir os seus colaboradores; não ser inflexível, nem*

excessivamente *flexível*. Enquanto *estratégia de orientação Luísa* valoriza dois aspectos, distintos mas complementares: a importância das *regras*, pois entende que *uma escola com regras funciona muito melhor* e a capacidade de *indicar o caminho, com definição e com segurança*. Estas qualidades afiguram-se-lhe centrais para que os professores vejam no Director alguém em quem podem *confiar* e que transmita *segurança*.

Sónia, professora da ES Margem: a vertente humana

Contexto

Sónia é professora há *dezanove anos*, leccionando, há *dezassete*, na ES Margem, como docente do quadro. Sente *uma grande ligação* à escola, pela qual dá *o rosto*, envolvendo-se nos projectos pedagógicos que ajudam a enriquecer a qualidade do serviço educativo e a prestigiar o estabelecimento.

Tem sido *sempre directora de turma*, porque os colegas consideram que tem *perfil* para o cargo. O mesmo perfil, caracterizado pela dedicação aos alunos, que lhe vale ser sempre recrutada para *turmas complicadas*.

Para além da coordenação de projectos associados aos alunos, pelos quais demonstra particular carinho, tem participado activamente nas estruturas de gestão da escola, tendo sido membro do Conselho Pedagógico, durante vários anos. Integrou, no ano lectivo de 2009/10, o CG da ES Margem; quando assumiu tal cargo Sónia, como certamente os restantes os membros deste órgão de direcção estratégica, entendeu abraçar um trabalho de continuidade, para um horizonte de quatro anos. Não foi assim.

Complicação da Acção

Em finais de Junho de 2010, numa reunião do CG, os conselheiros foram informados de que, por força da constituição de um Agrupamento de Escolas que incluiria a ES Margem como escola-sede, o órgão em causa se encontrava demissionário. Foi um misto de perplexidade e sentimento de decepção: o trabalho que estava a ser desenvolvido *numa lógica de quatro anos* e que estava a *correr às mil maravilhas*, encontrou-se abruptamente interrompido. Surgiram dúvidas e incertezas: não havia noção exacta *acerca dos limites de legitimidade* do órgão, na presente situação. Grande parte dos participantes *não sabia bem o que era um Agrupamento*; sabia-se que teria de se constituir um novo CGT, retorno estranho ao *que já fazia parte do passado!*

Nessa mesma reunião, foram definidas as posições estratégicas dos participantes, em relação ao futuro CGT. Alguns *decidiram logo que não queriam fazer parte porque não sabiam bem o que é que iam ter pela frente*; outros, como *Sónia*, decidiram *continuar, fazer parte de uma lista* e ir a votos.

O ano lectivo de 2010/11 iniciou-se neste ambiente de perplexidade e incerteza, ao qual se juntou a confusão e a *falta de identidade*. Deixou de se *reconhecer a escola: imensos carros estacionados; gente por todo o lado; caras novas; a secretaria com funcionários desconhecidos*. O plenário de abertura do ano lectivo decorreu *no Pavilhão Desportivo* - enorme, cheio de gente, a maior parte, desconhecida. *Sónia* admite ter experimentado, então, um sentimento de rejeição, ter pensado *que não ia resultar*; que não havia *espaço, nem computadores para todos*; que cada vez que fossem à secretaria encontrariam aquela fila enorme de gente. Mas esse momento de má memória foi ultrapassado: *toda a gente já percebeu que há lugar para todos e que têm de coexistir*.

O início do ano lectivo trouxe, também, a necessidade de avançar com a constituição do CGT, nomeadamente com a eleição dos representantes dos docentes, para a qual se apresentou uma única lista. *Esperava que surgissem outras listas*; chegou a ser contactada, nesse sentido, por outros colegas, mas disse *que não, que não podia, pois tinha um compromisso já assumido*. Para a constituição desta lista reuniram os professores da ES *Margem*, os que estavam *interessados* e que queriam *avançar*: do extinto CG ficaram dois professores e *vieram mais dois do antigo CGT*. Depois, havia que juntar docentes dos restantes níveis de ensino e estabelecimentos do novo AE, o que *também não foi muito fácil*; envolveu contactos com *as pessoas das outras escolas*, muitas não conhecidas, o que *Sónia* percepcionou como envolvendo *algum risco*.

Sónia considera que os professores não se envolveram mais (e não surgiram, conseqüentemente, outras listas concorrentes), porque estavam *todos muito cansados*. Acresce, em seu entendimento, *algum medo*, associado ao extraordinário alargamento da organização escolar.

Situação

Sónia foi eleita representante do pessoal docente no CGT. Sente a responsabilidade do momento, inerente às funções decisivas do órgão a que pertence, pois *ao construir o RI e ao eleger o Director do AE*, estão a *definir o futuro*. Destas cruciais funções destaca a importância da eleição do Director, considerando, em termos bem dispostos, que o CGT *existe mesmo só para isso!*

Antevê, pois, um fase exigente, de muito trabalho, na qual terão de se *quebrar barreiras*. O ambiente do CGT pode transportar algumas surpresas, pois não conhece a *maior parte das pessoas*, ao contrário do que se passava no órgão do qual transitou; exceptua os dois representantes do município, que se mantêm, *Branca e Rudolfo*, que, nas suas palavras, *têm tido a honestidade de trabalhar pela escola*. De entre as potenciais *barreiras*, reconhece que pode haver *algum preconceito de parte a parte, quer dos professores em relação aos pais, quer dos pais em relação aos professores*. Reconhecendo a inevitabilidade de diferentes opiniões, espera que se imponha um objectivo maior e comum: *o bem dos alunos; o bem do Agrupamento*.

Reconhece também que o grupo de professores não constitui um todo, pois os docentes do ES não têm *afinidade com os outros níveis de ensino*, sobretudo *com o 1º ciclo, com o pré-escolar, cuja realidade lhes é estranha*.

O CGT já reuniu para decidir *os membros a cooptar*. *Sónia* esclarece a metodologia utilizada, a qual culminou em votação. Tentaram *pensar nos parceiros, instituições e escolas com quem trabalham no dia-a-dia*. *O convite foi às instituições, como por exemplo, à Escola Profissional, que depois definiu a pessoa que a representa*. A escolha da Paróquia como representante da comunidade no CGT *tem a ver com o grande número de alunos* que, não sendo *devidamente acompanhados pelas famílias, têm algum apoio na igreja*; aos olhos de *Sónia* esta escolha *não tem nada a ver com religião*, mas somente com o *projecto de solidariedade da ES Margem*. *O terceiro membro é um Presidente da Junta de Freguesia*, que crê ser o da *Freguesia dos Dois Moinhos*; esclarece que, não tendo havido consenso sobre qual das Juntas de Freguesias abrangidas pelo AE, deveria estar representada no CGT, foi solicitado aos respectivos presidentes que *decidissem um para representar*. Não foi o CGT que tomou a decisão final, *foram eles*, reitera.

Na próxima reunião do CGT terá lugar a eleição do Presidente do órgão. Não é candidata, ri, *não quereria nunca ser Presidente*. Considera-se *uma fazedora*, o que se lhe afigura distante das funções de Presidente.

Quanto ao próximo procedimento concursal e eleição do Director do AE, espera *que haja vários candidatos*, entre os quais *a actual Presidente da CAP* à qual reconhece *perfil*. É importante analisar o *projecto de intervenção dos candidatos*, tendo em conta a dimensão do AE, pois, reconhece, já não são apenas *uma escola*. Coerente com a dimensão acentuadamente social da sua intervenção educativa, lembra a escola centrada nos alunos; porém, entende que o *projecto que for para a frente tem de*

valorizar toda a vertente humana; também os professores, todos têm de se sentir bem. Não acredita que se consiga fazer alguma coisa sem as pessoas.

Avaliação

Sónia ainda teme que um AE deste tipo constitua um *projecto demasiado ambicioso, demasiado 'alto'*. Como se irão *'sentar' todos, de tantas escolas diferente*, para tentarem *fazer qualquer coisa em conjunto*? Porém começa a encontrar pontos positivos ao nível *do percurso dos alunos* que é, agora, mais susceptível de ser reconstituído e acompanhado de forma eficaz.

À figura e desempenho do Director associa grande parte do clima social da escola. Deste modo, considera que o futuro Director deste AE *tem de ter isenção, honestidade e entrega; tem de estar presente, tem de se aperceber da realidade toda; não pode estar no seu gabinete, atrás de uma secretária. Tem de conhecer o seu AE, tem de conhecer as famílias, tem de conhecer os funcionários, a sua equipa*. Embora reconheça que todas as peças são fundamentais nesta engrenagem, destaca a função *'moralizadora'* do Director, que *tem de dar o exemplo*.

5.1.2 - Pessoal não Docente: Joaquina

Joaquina, encarregada do pessoal operacional: o percurso da dedicação

Contexto

Joaquina trabalha na actual escola-sede do AE *Margem*, como assistente operacional, há vinte e quatro anos, a completar em Outubro, assumindo actualmente a função de *encarregada*.

Complicação da Acção

A integração da escola secundária num AE de grandes dimensões foi vista, inicialmente, com alguma ansiedade, nomeadamente pelos assistentes operacionais, que questionavam a possibilidade de vir a mudar para outra escola, em consequência das alterações organizacionais; porém, esta *curiosidade* não chegava a ser receio, porque a *escola nova* (que, em seu entender, era a única que poderia necessitar de pessoal) se situa *mesmo ao lado*.

No caso dos assistentes administrativos foi mais complicado, pois, ao concentrarem todo o trabalho de secretaria referente a todas as escolas e ao receberem o pessoal que fazia parte dos outros AE, viram o seu ambiente e condições de trabalho completamente alteradas: *o trabalho administrativo aumentou muito*.

Porém, este impacto foi sendo minimizado pela Presidente da CAP e ex-directora da ES, que *foi sempre informando, foi sempre dando as notícias*. Não realizou uma *reunião oficial* formal, com o pessoal não docente, *mas foi sempre dando informação e orientações: como fazer, como encaminhar*. *Essas orientações foram sempre muito válidas*.

O volume de trabalho aumentou muito, pois a escola-sede centraliza grande parte dos processos como, por exemplo, a recepção e distribuição dos *produtos de limpeza*. Por vezes são necessárias deslocações às outras escolas do agrupamento: no princípio, nem se sabia onde ficavam! Dificuldades *ultrapassáveis*, no dizer de Joaquina, se o trabalho estiver organizado e houver *boa vontade*.

A principal diferença do ambiente da escola, enquanto sede do novo AE, é o maior *movimento: não há espaços parados, é andar sempre a correr de um lado para outro*, porque a escola, agora, está sempre *cheia de gente*.

Perante a alteração dos acontecimentos e a necessidade de constituir lista de representantes do pessoal não docente ao CGT do AE, *Joaquina* sentiu que deveria colaborar, que era *uma obrigação!* Ponderou os anos de dedicação à escola e a vontade de tudo fazer para a sua melhoria, sobretudo nesta altura de desafio. Integrou uma lista concorrente ao CGT – a única apresentada pelo pessoal não docente – com quatro elementos (dois efectivos e dois suplentes): todos assistentes operacionais e todos da ES *Margem*. Não foi possível de outro modo, pois *o pessoal estava muito disperso*. Não teve conhecimento de qualquer outra tentativa de constituir outra lista de pessoal não docente, para concorrer ao AE.

As pessoas vieram votar e, naturalmente, foram eleitos os dois membros efectivos da única lista; porém, *Joaquina* não registou a afluência e desconhece se houve, ou não, muita abstenção.

Situação

No CGT, *Joaquina* é representante do pessoal não docente do AE, juntamente com outra colega, também assistente operacional e da mesma escola. Considera que, *pessoalmente*, pode *ser útil* no desenvolvimento dos trabalhos a desempenhar pelo órgão (quer para a eleição do Director, quer para o RI).

A maior dificuldade que antevê é o seu conhecimento restrito de alguns temas; mas entende não ser nada que não possa *ultrapassar!* Deste modo, sente-se motivada para intervir e, juntamente com a outra representante, *lutar e explicar as suas opiniões*. A importância da participação dos assistentes operacionais em órgãos de direcção

parece-lhe decorrer do papel que têm junto dos alunos, com quem têm grande proximidade: são os funcionários que se apercebem de alguns *problemas*, que *podem depois encaminhar para o directores de turma ou para as pessoas competentes* para os resolver. É seu parecer que *o RI deveria reflectir a importância do pessoal operacional e proteger mais as suas funções*.

Todos os corpos de representantes, em seu entender, devem colaborar, embora reconheça que *vai haver diversidade de opiniões; melhorar a escola não é a mesma coisa para toda a gente*. Mas a *diversidade* e a *divergência* pode ser *saudável*, e resolver-se através do *diálogo*, permitindo chegar a *consensos*.

Joaquina considera de grande importância a eleição do Director, cuja qualidade fundamental entende ser *o aspecto humano*; deve, acima de tudo, preocupar-se com os *alunos*, com os *funcionários* e os *professores*. É preciso que seja uma pessoa *perspicaz*, capaz de *ver longe*. Estas qualidades pessoais, que considera as mais importantes, podem ocorrer em qualquer candidato, oriundo de qualquer grau de ensino; porém, sob o ponto de vista dos conhecimentos funcionais que um Director dum AE desta dimensão deve dominar, pensa que um docente oriundo do ES *está mais preparado*, tem uma visão mais ampla e mais profunda do sistema de ensino.

Avaliação

Questionando-se acerca dos objectivos dos AE encontra somente um sentido que lhe parece lógico e indubitável: *sair mais barato!*

Coloca reticências perante a expectativa de que o AE possa evitar o abandono escolar. Até porque considera que os alunos já têm muito *acompanhamento e apoio*. Deste modo, melhorar a escola passaria por muitos aspectos, essencialmente do nível das relações humanas, que tem dificuldades em precisar; mas duma coisa está certa: uma escola melhor deverá ter mais assistentes operacionais - *o pessoal auxiliar é pouco!*

5.1.3- Pais e Encarregados de Educação: *Ernesto e Susana*

Ernesto, Encarregado de Educação: a prioridade do Regulamento Interno

Contexto

Ernesto vive no concelho há dez anos, na *Freguesia do Monte Santo*. Tem uma filha no 3º ano do EB, que frequenta a escola do 1º ciclo da mesma freguesia (EBI do *Monte Santo*), inicialmente integrado no AE horizontal *Beta*.

Quando matriculou a sua filha pela primeira vez teve conhecimento de que a antiga Associação de Pais e Encarregados de Educação (APEE), daquele agrupamento,

se encontrava desactivada por inexistência de corpos sociais. Iniciou o processo de reactivação da APEE, tendo como ponto de partida os estatutos existentes, e contando com a abertura e colaboração da, então, Presidente do Conselho Executivo do AE. Foi um processo *difícil, complicado, trabalhoso e demorado* porque, segundo afirma, *as pessoas estão muito pouco motivadas para estas situações*.

Após a realização de eleições, a APEE do AE *Beta* entrou em funções no início do ano lectivo de 2009/10.

Na qualidade de representante dos Pais e Encarregados de Educação, eleito pelos seus pares, integrou o Conselho Geral Transitório (CGT) do AE *Beta*, no ano lectivo de 2008/09.

Ernesto define-se como alguém que gosta de *colaborar, partilhar e de ser voluntário*. Neste sentido, procurou aprofundar os seus conhecimentos e a sua relação com outras associações de pais, nomeadamente a nível regional, tornando-se membro de uma Federação de Associações de Pais (adiante designada por Federação), e integrando os seus órgãos sociais; pretende, assim, melhorar o nível da sua participação e responder de forma activa e competente a *muitas situações, na educação, que não deviam de existir*.

Complicação da Acção

Embora o AE *Beta* tenha sido extinto como organização escolar autónoma, a APEE manteve-se e adaptou os seus estatutos (já, entretanto, publicados em Diário da República) à nova situação, de acordo com decisão tomada em assembleia. Esta APEE abrange as escolas do EB de duas freguesias, inicialmente integradas no AE *Beta - a Freguesia do Monte Santo e a Freguesia do Lameiro*. A reconstituição da Associação voltou a trazer dificuldades inerentes ao difícil recrutamento de participantes, ainda não superadas na totalidade.

Em consequência, e porque o AE *Margem* resultou da fusão de várias organizações escolares, encontraram-se, assim, no seu âmbito, cinco diferentes APEE, correspondentes aos diferentes agrupamentos e à escola não agrupada (ES *Margem*). Esta situação gerou um processo *complicado e confuso*, quando se tratou de realizar a eleição dos representantes dos pais e encarregados de educação para o CGT, do novo agrupamento.

A escola-sede, através CAP, tomou a iniciativa de convocar todas as APEE para uma reunião; desta reunião saiu uma lista ao CGT, integrando pessoas de todas as associações e a marcação da data da Assembleia Geral de Pais, para realização da

eleição. Apesar de que, *felizmente, a escola já não está tão fechada como estava há algum tempo*, esta Assembleia foi *desmotivante*; em primeiro lugar, porque algumas pessoas da lista, não compareceram nessa data o que exigiu a sua substituição em plena Assembleia; em segundo lugar, dado o reduzido número de participantes – pouco mais de trinta pais e encarregados de educação num universo de mais de dois mil!

Porém, a eleição realizou-se, sendo efectuada a substituição dos ‘faltosos’, por dois voluntários.

Situação

O CGT do AE *Margem* só realizou a sua primeira reunião, após a cooptação dos membros da comunidade, há uma semana, pelo que *Ernesto* se encontra expectante em relação ao início dos trabalhos que cabem ao órgão. A sua maior preocupação e área explícita de intervenção prende-se com o RI, que considera ser *ainda mais importante, exactamente porque o Director, depois, tem de o cumprir*. Neste âmbito, sublinha que é preciso interferir com o objectivo de que os interesses dos alunos do pré-escolar e do 1º ciclo não fiquem minimizados face aos restantes ciclos de ensino, pois considera que *nestes níveis de ensino há coisas fundamentais*. A finalidade é garantir *que o RI seja uma resposta adequada e eficaz à diversidade de problemas de todos os alunos (desde que entram na escola, até que saem)*, que são muito diversificados. Tanto mais que, a experiência havida no CGT do extinto AE *Beta*, a este nível, não terá sido totalmente satisfatória! Porém, as inquietações que a dimensão do novo agrupamento lhe suscitam quanto à posição dos alunos mais novos, encontram-se, de certo modo, apaziguadas, dada a atitude *muito correcta* tomada pelo Presidente da CAP, ao integrar como assessoras duas professoras ligadas à extinta direcção do AE *Beta*.

Com o objectivo de concertar posições e estratégias, os quatro representantes dos EE deverão reunir antecipadamente. Esta concertação de posições far-se-á, desejavelmente, no âmbito da colaboração da Federação, à qual pertence, juntamente com *Susana* (também representante dos Pais e EE, no CGT); neste sentido, é importante que o trabalho a realizar seja previamente coordenado, para que todos os elementos saibam o que querem *fazer e defender*. *Trabalhar em estratégia comum é a única forma de melhorar o RI, e a aproximação da escola ao exterior*.

Ernesto admite que, no CGT, os diferentes corpos representados, defenderão *diferentes interesses*; isso mesmo experienciou directamente, como membro do CGT do extinto AE *Beta*. Esta experiência não foi integralmente positiva por várias razões, nomeadamente pela falta de assiduidade dos representantes de EE que, assim, ficaram

enfraquecidos e em desvantagem numérica, *mesmo para votar*. Este aspecto é importante, porque os EE *sabem* que vão encontrar *resistências* às suas propostas; e pela mesma razão, há que levar *estratégias orientadas*.

Não foi o que aconteceu na última reunião do CGT, a propósito da eleição do presidente do órgão, que *Ernesto* considerou ‘*sui generis*’, visto que a Presidente cessante (do CG) foi perguntando a todos os presentes se havia algum voluntário ou alguém que quisessem propor, até que foi sugerido o nome do professor que veio a ser eleito. Embora não concordando com o procedimento, optou por silenciar, por concordar com o resultado da eleição.

Admite a possibilidade de um representante dos EE vir a presidir um órgão com a importância do CG ou CGT, situação que é legalmente possível, embora considere que é *mais útil* ser um professor; a própria Federação tem essa opinião, alega.

Avaliação

Para *Ernesto* nada explica o afastamento dos pais em relação à escola, nomeadamente face à abertura que as alterações legislativas recentes vieram acentuar, a não ser o *comodismo*. É este o maior problema com que as APEE se vêm confrontadas, e que se agrava à medida que os educandos vão avançando no seu percurso escolar.

A integração dos pais na escola é recente, mas é positiva, contribuindo para uma escola melhor; o que, para *Ernesto*, é uma escola *aberta*, mas também *exigente*, tanto *na parte académica*, como quanto ao *comportamento* dos alunos.

Por sua vez, o Director dum AE desta dimensão *tem de ser colaborante e exigente*, nomeadamente, com a qualidade do trabalho dos professores.

São estas duas situações, conjugadas, que podem fazer a diferença no futuro AE.

Susana, Encarregado de Educação: a colaboração activa

Contexto

A filha de *Susana* frequenta o 7º ano da escola ‘nova’, a *EBI da Barra*; desde que a matriculou na ‘*pé-primária*’, *na rede pública*, *Susana* começou a *sentir a necessidade de participar nas associações de pais*. Neste momento representa a APEE das escolas das Freguesias *dos Dois Moinhos* e *dos Roseirais*.

Do passado recente retém a experiência do *CGT e elaboração* do *RI* do AE da *Cidade*, que integrou, também como representante dos Pais e EE.

Complicação

A constituição do AE *Margem* acarretou a necessidade de constituição de um novo CGT. *Susana* ofereceu-se para integrar a lista de representantes dos Pais e EE pois *gosta* de participar e considera que os pais *tem um papel muito importante*, por ser um *órgão de gestão da escola*. Admite, porém, que os pais, em geral *não dão importância* e, muitas vezes *faltam às reuniões*.

Quando realizaram a *Assembleia geral de Pais para eleger os representantes ao CGT* a representatividade era mínima; houve quem se oferecesse e depois *nem sequer* aparecesse *na assembleia eleitoral*; tiveram de *substituir duas pessoas*, que *representavam duas Associações de Pais*, o que é *mais incrível*, reclama. A sua experiência diz-lhe que conforme os filhos vão avançando, no nível de ensino, *vai diminuindo o interesse dos pais, pela escola*. Mas as dificuldades não se restringem à atitude dos pais, pois *Susana* não considera *que a escola esteja, de facto, aberta aos pais*. Embora se sintam melhorias - *há uns anos eram apontados: «aquele é da APEE»* - há um caminho a percorrer.

Em seu entender, a constituição do ‘mega-agrupamento’ acrescentou ainda mais dificuldades, pois *as realidades das escolas são muito distantes*; trata-se de *grandes dificuldades de gestão* que, informa *Susana*, ocorrem, nomeadamente, com os *refeitórios*, porque os *do 1º ciclo e II são geridos pela Câmara*, e o *do 3º ciclo e ES é gerido pelo Ministério da Educação*. Antes de *agrupar*, *Susana* entende que deveriam ter sido resolvidas *estas diferenças*.

Situação

Como membro do CGT o intuito de *Susana* é *colaborar*; não está *para confrontar ninguém*, mas *para ajudar*, lamentando as atitudes menos correctas que alguns pais assumem nas escolas e *que não levam a nada*.

Integra um grupo de quatro representantes, entre os quais conhecia *Ernesto*, colega da Federação, da qual é membro suplente. Os outros dois elementos *não estão integrados em nenhuma estrutura* e *não têm a mesma experiência*. *Susana* admite que não conseguiram, ainda, definir *uma estratégia enquanto grupo*, mas entende ser possível fazê-lo. Um dos riscos, do qual já capitaliza experiências anteriores, é que os Pais e EE não mantenham índices aceitáveis de assiduidade e, conseqüentemente, de envolvimento; outro prende-se com a tendência a concentrarem-se em assuntos particulares, de *alunos* ou *escolas específicas*, quando não é essa a função deste órgão. Daí algumas fragilidades enquanto grupo, que podem explicar que, a nível nacional, apenas *um pai* seja *presidente* de um CG!

Evocando a imagem física da reunião do CGT nota que os grupos tendem a sentar-se juntos; *os pais são os mais dispersos*. Vê nesta imagem um índice do grau de união que caracteriza os diferentes grupos e conclui que os Pais devem unir-se mais, *uma estratégia comum, um trabalho conjunto e mais coeso*, para poderem *defender as mesmas coisas*.

Quanto aos restantes grupos de representantes *Susana* espera que não se limitem *a defender os seus interesses particulares*. Não espera *conflitos*, mas reconhece que não haverá *acordos fáceis*. Admite que *o grupo dos professores é o que se une mais, é o mais organizado*, assim como *os representantes do Município, pois seguem as orientações que são dadas pela Câmara*. Tem conhecimento que os corpos internos eleitos (professores, pessoal não docente e alunos) só resultaram de uma lista, respectivamente, entendendo que tal situação indicia desinteresse.

Os representantes do Município são os mesmos do CGT do AE da Cidade, a que pertenceu; considera-os *colaboradores*, embora com *pouco tempo, para desenvolver trabalho*.

Os membros da comunidade foram escolhidos, mais ou menos por votação, a partir de *propostas*. *Os EE sugeriram que as pessoas não fossem escolhidas porque 'já foram' de órgão congénere da ES Margem; estavam a ser apresentados, um bocado assim*, e no entender de *Susana*, *é preciso dar oportunidade a pessoas novas*. No caso específico da *Junta de Freguesia dos Dois Moinhos*, os Pais entenderam sugerir *que dessem uma oportunidade a outras Juntas*. Tendo-se chegado a um impasse, nesta escolha, *Susana* esclarece que *eles decidiram juntar-se todos (os Presidentes das Juntas)*, para escolherem o representante; e, deste modo, ficou a *mesma pessoa que lá estava antes! Relativamente à Paróquia, foi escolhida pelo apoio que dá às crianças, escolha pacífica*, embora tenha sido a entidade com que *Susana* menos concordou; *não por ser Paróquia*, esclarece, mas por, mais uma vez, pertencer à *Freguesia dos Dois Moinhos*, como a *Escola Profissional*, a terceira entidade escolhida.

Susana está consciente que *vai ser árduo. O RI vai ter de ser adaptado ao mega-agrupamento* – teme que venha a ser *um verdadeiro tratado*. Mas a defesa de *certos direitos*, essenciais para *Susana*, consegue-se pelo RI – que é a legislação interna da escola, onde se vai *buscar tudo*. Deste modo, entende que *a contribuição mais importante que os Pais e EE podem dar prende-se com o RI: definir critérios e todas as coisas que é preciso definir e saber*. O RI tem de ser discutido para que se possa *chegar a conclusões* e transformá-lo num *guião para a resolução dos vários problemas que vão*

acontecendo. Consequentemente, encara como *menos importante* para os Pais, a *eleição do Director*. Para Susana esta selecção é, às vezes, *muito injusta!* A *entrevista*, de entre os métodos de selecção, parece-lhe o elemento crucial para *conhecer a pessoa*.

Avaliação

Uma boa escola é, para Susana, uma escola com condições para todos: alunos, professores e funcionários. Só assim entende ser possível *fazer os futuros cidadãos*. É importante, a seu ver, que *os alunos se sintam bem* e que aprendam. Porém, entende que o *ensino devia ser mais exigente*. Neste sentido, parece-lhe decisiva a metodologia de selecção de professores, que não pode limitar-se à classificação académica ou ao *currículo*, devendo, em nome de uma boa escola, encontrar-se metodologias de proximidade, como a *entrevista*.

Reconhece a importância de um *bom Director*. Entende que deve *ser um bom gestor de pessoal e uma pessoa humana*. Acrescenta outras qualidades que considera significativas: *ser disponível; gerir conflitos; gostar dos alunos e tentar resolver os problemas da melhor maneira possível*. Embora valorize *a parte humana*, Susana reconhece a importância da proficiência no âmbito da *gestão*, concluindo que o Director tem de ser um *especialista em relações humanas e uma espécie de economista, ou então, ter com ele gente boa nesta área!*

5.1.4 - Alunos: Soraia

Soraia, representantes dos alunos: um ano lectivo diferente

Contexto

Soraia é aluna do 12º ano, na ES Margem. Incentivada pela professora de Inglês integrou a lista de alunos que concorreu ao CGT, com três outras colegas da mesma turma: duas efectivas e duas suplentes, sendo *Soraia a cabeça de lista*. Nunca tinha feito *parte de nada, antes*, afirma sorridente.

O motivo fundamental deste envolvimento foi, para *Soraia*, a confiança demonstrada pela professora, até porque, como muitos colegas, não se tinha apercebido do processo, nem da possibilidade dos alunos elegerem representantes. *Os alunos estão muito fora, não se interessam, nem têm consciência do que se está a passar na escola*. Desta forma, nunca havia *pensado numa coisa desta*, mas decidiu *arriscar*.

Complicação

Este tem sido um ano lectivo diferente, para *Soraia*: *agora frequenta um AE*. Em termos de aulas *nada mudou*. Mas o ambiente da escola é outro e o *funcionamento* tem

sido *muito complicado*. Os alunos, na *secretaria*, não conseguem ser atendidos porque está sempre muita gente e muitos processos doutras escolas; os funcionários têm muito mais trabalho e não estão à inteira disposição dos alunos, como antes; na *papelaria* há sempre fila; os pais fazem filas intermináveis e já nem se consegue comprar a senha de almoço do próprio dia.

Soraia também nunca se tinha envolvido numa eleição. Alguns não votaram – conta – e então, uma das directoras da escola, conjuntamente com a comissão de finalistas, foram às salas para que fossem votar.

Situação

Não houve mais nenhuma lista de alunos e Soraia foi eleita para o CGT. Tem vindo a descobrir que os alunos também *podem ajudar* na melhoria da escola. E está a gostar!

No CGT há vários grupos. Cada grupo há-de ter uma ideia, nem toda a gente vai estar de acordo, admite. Isso já aconteceu na primeira reunião e depois chegou-se a um consenso. Espera que cada grupo defenda o seu ponto de vista e prepara-se para defender os alunos. É preciso saber falar uma vez que as reuniões, basicamente, são debates; os assuntos da convocatória devem ser preparados, em consonância com a outra representante dos alunos.

Para Soraia os alunos, no CGT, não são o 'elo mais fraco', fará por que não sejam, embora reconheça que o grupo que tem mais força é o dos professores; a seguir, crê, é a *Autarquia*. Não acha que os representantes dos Pais e EE, se imponham como deviam.

Soraia está consciente de que colaborará na elaboração e aprovação do RI, tal como na eleição do director do AE mas, para já, o seu espanto prende-se com ter descoberto que a escola trabalha com outros organismos e associações, com a Câmara e com outras escolas! Ficou a saber que é muito difícil gerir uma escola!

Avaliação

Soraia antevê possibilidades de dinamizar este novo AE, nomeadamente realizando mais actividades em conjunto, como fizeram no Carnaval. Encontra a unidade do AE ainda muito insuficiente, nomeadamente ao nível dos restantes estabelecimentos de ensino onde não mudaram as atitudes, afirma evocando a experiência do seu irmão mais novo.

Teoricamente, porém, reconhece *vantagens* ao AE, sobretudo para os alunos, mas não excluindo os professores, pois *interligadas*, as escolas *podem fazer projectos fantásticos*.

De grande relevância, julga ser a escolha de um Director *de tudo, de todas as escolas*. Exige-lhe qualidades tais como *ser responsável e defender a escola, os alunos e os professores, à risca! Quando há uma situação tem de saber resolver... mesmo que não saiba ou não tenha experiência, tem de se ‘desenrascar’*, nada pode ficar sem *solução!*

5.1.5 – Representantes do Município: Branca e Rudolfo

***Branca*, representante do Município: a ‘triangulação’ política**

Contexto

Branca é Vereadora da Educação; nesta qualidade integra todos os CG, assim como os CGT, dos AE e Escolas não agrupadas do Concelho, desde a implementação do novo regime de administração e gestão das escolas públicas.

A construção de uma nova escola, a *Escola EBI da Barra*, em conformidade com o disposto na Carta Educativa do Concelho, veio, como se previa, reformular o xadrez organizativo do parque escolar concelhio. Isto, porque os dois AE horizontais funcionavam *a título excepcional, por despacho do Ministério da Educação*, devendo ocorrer a ‘verticalização’ de um deles, com a construção da nova escola.

Neste sentido se procedeu à reestruturação do AE *da Cidade*, populoso e problemático, dele se retirando, em procedimento devidamente aprovado em sessão de Câmara, a *EBI do Vilar*, cuja proximidade geográfica à escola ‘nova’ justificaria a sua integração no novo AE vertical. Esta reconfiguração da rede concelhia, atempadamente planificada e aprovada, deparar-se-ia, porém, com novidades legislativas que viriam alterar de tal forma a logística que, *com as condições actuais*, *Branca* tem *dúvidas se terão feito bem*. Isto porque esta decisão logrou, afinal, acrescentar ainda mais *uma freguesia* (são agora *cinco!*) ao território educativo do ‘mega-agrupamento’ que veio a constituir-se.

Complicação

Na sequência da alteração legislativa referente aos AE, de Junho de 2010, a Câmara Municipal foi contactada pelo ME, na pessoa *do coordenador da equipa de apoio às escolas*. Tratava-se de implementar, já no ano lectivo seguinte, um AE que associaria, não somente a escola ‘nova’, mas ainda os dois AE horizontais e a ES

Margem. A decisão estava tomada. Branca esclarece que este contacto, não sendo obrigado pela lei em vigor, que dispensa o parecer da autarquia, não se fez de forma formal e sim informal. O ambiente de cooperação informal manteve-se, tomando, o senhor coordenador da equipa de apoio às escolas, como boa, a sugestão da autarquia, no sentido de ser convidada, para presidente da CAP, a senhora directora da Escola Secundária Margem, a qual veio a aceitar o convite.

Esta profunda alteração organizacional extinguiu dois AE horizontais e fez 'cair' três direcções: as dos AE Alfa e Beta e a da ES Margem. Também os CG eleitos e instalados por quatro anos, com os seus Projectos Educativos, os seus Planos de Actividades aprovados, chegaram abruptamente ao fim. Havia aqui um conjunto de expectativas que ficaram pelo caminho.

O último CG da ES Margem, recorda Branca, foi fúnebre: ninguém sabia bem, havia decisões que este CG tinha de ter tomado mas, por outro lado, não pôde tomar porque era demissionário e não tinha competências para tal. Segundo Branca foi a sensibilidade e a calma da Presidente da CAP e de toda a CAP, que garantiram um arranque sustentável do ano lectivo e que continua a movimentar 'isto'. Porque é difícil, não é fácil esta convivialidade.

O Município não interferiu no processo de constituição da CAP do novo AE, que decorreu em Julho/Agosto (2010); foi da competência da Presidente da CAP escolher a sua equipa e os coordenadores de estabelecimento. Atendendo a que não tinha qualquer experiência no pré-escolar e 1º ciclo, entendeu chamar a si a ex-directora do AE Beta.

No ano lectivo em decurso dever-se-á, através do CGT, aprovar o RI do AE e eleger o seu Director, para um mandato de quatro anos. Portanto, teve de haver eleições para o CGT. Branca ficou surpreendida por só aparecer uma lista de docentes a concorrer, rejeitando que tal unanimismo possa significar que esteja toda a gente de acordo. Associado à situação de eleições, percepção possibilidades de conflitos entre os professores, acentuados pelo facto de terem de estar representados todos os graus de ensino. Dado que o grupo dos docentes não é homogéneo, pareceu-lhe problemática a constituição de uma lista de consensos entre pessoas que não se conheciam ou se conheciam numa abordagem diferente.

Situação

Neste momento, o CGT já está constituído; a Câmara nomeou os seus três representantes. Este órgão surge, aos olhos de Branca, sob a luz de uma convivialidade

difícil, dado reunir tantas sensibilidades 'educativas' diferentes e tantas expectativas diferentes. Admite mesmo, ao nível do grupo de professores, uma conflitualidade de interesses que poderá promover cumplicidades divergentes.

Por sua vez, os Pais e EE, têm *interesses completamente diferentes*. E mesmo no seio dos Pais, encontra grandes diferenças, consoante o nível de ensino que os respectivos educandos frequentam: *os 'pais do secundário' querem saber das notas dos filhos, das saídas profissionais ou para irem para a faculdade; os 'do pré-escolar' querem saber o Projecto Educativo; querem saber da segurança, como é o almoço ou se há uma pedra no recreio*. Esta designada diversidade e o facto de o sistema educativo ir *'perdendo os pais'* à medida que os filhos vão crescendo e evoluindo nos graus de ensino, justifica que *as APEE que estão na linha da frente, sejam as do pré-escolar e 1º ciclo*.

Branca mostra-se particularmente centrada no processo de candidaturas para Director do AE. Recorda que, tanto a ES Margem como os AE horizontais tiveram, em 2009, vários candidatos. Nada consegue prever, na situação actual, mais complexa, em que, admite, *é um desafio ser Director!* Porém, prevê *que a actual Presidente da CAP seja candidata*. Considera, mesmo, que seria *um erro não ser, depois de todo o trabalho e o desafio que ela aceitou*.

Branca não deixa de considerar violenta a repetição deste processo, passado pouco mais de um ano sobre a eleição dos anteriores directores; destaca a ex-directora da ES Margem que, depois de ter tomado posse por quatro anos, face a uma determinada realidade, *caem-lhe mais quinze escolas em cima!* *Branca* reclama: *não podem continuar a fazer isto na educação! Deve-se precisamente ao voluntariado de muitos docentes, que as coisas funcionem!*

Avaliação

Branca destaca, neste processo, o procedimento todo ele correcto ao nível moral (da parte do ME/DRELVT, através do coordenador da equipa de apoio às escolas), quer na abordagem à autarquia, quer *também* porque *não tinha de auscultar a Directora, e fê-lo; podia, por mero despacho, nomeá-la para a CAP*.

Embora se afirme frontalmente contrária aos 'mega-agrupamentos', dada a sua excessiva dimensão, *Branca* reconhece as virtudes pedagógicas da lógica dos agrupamentos verticais que, em seu entender beneficiam os alunos e permitem que o pessoal docente trabalhe em conjunto, *desde o JI ao Secundário*.

Ao nível da autarquia e das suas competências na área educativa, os ‘mega-agrupamentos’ envolvem contradições que trazem dificuldades e diminuem a eficácia: *a Câmara entra nas escolas com dinheiro, excepto na Escola Secundária; tem competências para uns estabelecimentos e para outros não.*

Rudolfo, representante do Município: a ‘definição de escola’

Contexto

Rudolfo é bibliotecário de profissão exercendo funções na Biblioteca Municipal da Cidade, desde 1993. Há cerca de três anos coordena, também, o Programa das Bibliotecas Escolares. Licenciado em História, antes de enveredar pela área das Ciências Documentais, exerceu funções como professor do Ensino Básico (2º e 3º ciclos) e Secundário, durante quatro anos, o que recorda com muito agrado.

As suas experiências na área educativa englobam, principalmente, funções de representação em órgãos colegiais, como o *Conselho Municipal de Educação*, a antiga *Assembleia de Escola*, os *CGT* e *CG*. Estas funções foram exercidas, ora na qualidade de representante da APEE da escola que seus filhos frequentaram, ora na qualidade de representante do Município. *Portanto, Rudolfo tem sempre andando próximo do mundo do ensino, do sistema educativo.*

Para representar o Município no CGT do AE *Margem* foi abordado pela *Vereadora*, aceitando o convite que o honrou e que lhe permitiu, mais uma vez, uma actividade que considera *estimulante*. A proposta com os nomes dos três representantes do Município foi levada a *Reunião de Câmara* e *aprovada*.

Complicação

Rudolfo está consciente que enfrentará mais uma *missão árdua e difícil*, mais ainda por tratar-se de pôr em *prática* o novo ‘mega-agrupamento’. Nestes contextos, explícita, não aprecia formular juízos sem avaliar o que se passa ‘*lá dentro*’, sem participar *no terreno*. Considerando-se *adepto do saber de experiência feito* dá o *benefício da dúvida* à possibilidade de sucesso deste ambicioso modelo organizacional, não ignorando as possíveis *incongruências, indefinições ou ambiguidades*.

De certa forma, *Rudolfo* sente-se a ‘fazer história’ a protagonizar mais um marco importante do percurso do sistema educativo, desde que o 75/2008 alterou o paradigma da administração escolar. Na altura da *discussão pública* e da publicação deste Decreto-Lei, *como membro da APEE da ES da Cidade*, promoveu uma *sessão de debate*, da qual se orgulha. A referida legislação, sublinha *Rudolfo*, constitui *uma completa revolução*

no contexto definido pelo *modelo da chamada gestão democrática das escolas*; nomeadamente, porque pôs fim ao que designa como *auto-governo* dos professores, uma especificidade que durava desde o 25 de Abril e que não tinha paralelo em nenhuma outra profissão, no entender de *Rudolfo*. Portanto, conclui, *tratou-se de uma verdadeira revolução, de uma ruptura com o que havia*. Desta forma, considera que a publicação do Decreto-Lei nº 75/2008 constituiu *uma oportunidade para as escolas e para a comunidade envolvente*. Primeiro, porque o RI passou a ser *aprovado pela comunidade representada na escola, e não só pelos professores*, explicita; em segundo lugar, porque a *eleição do director* deixou de ser um problema *única e exclusivamente dos professores*.

Situação

Rudolfo entende que os *professores têm tido dificuldades em ultrapassar a lógica burocrática e aceitar as dinâmicas autárquicas, em termos de responsabilidade comum*. Porém, como membro do CGT do AE *Margem*, destaca a importância e *dupla* legitimidade do *contributo do Município*, quer como *governo local, com funções de gestão*, quer como representante democrático *dos cidadãos*. Entende, ainda, que os representantes do Município têm dado, neste tipo de órgãos, contributos funcionais relevantes, colaborando na definição de *questões de visão estratégica* essenciais para a escola actual e, ainda, partilhando o seu *'know how' adquirido*, nomeadamente no domínio orçamental e financeiro, com o objectivo de *ultrapassar a contabilidade totalmente fechada em torno do órgão executivo*.

Enquanto representante *nomeado pelo executivo da Câmara*, *Rudolfo* entende que o seu contributo deve obedecer a *orientações*, mais do que pautar-se pela sua iniciativa pessoal; com tal objectivo procura reunir *com a Vereadora*, discutir previamente alguns assuntos, o que nem sempre é fácil. Na última reunião do CGT, destinada à escolha dos membros a cooptar, não deu voz às suas dúvidas e perplexidades, precisamente porque não existira uma coordenação prévia da intervenção do Município, a este propósito. Estranha, porém, que se não tenha discutido com *a profundidade merecida*, a excessiva centralidade da *Freguesia dos Dois Moinhos*, quando o AE abrange um território que envolve cinco diferentes freguesias. Como é possível, sublinha ainda, que, tratando-se da *escola pública de um Estado laico*, no ano em que *a lei da separação da Igreja e do Estado faz 100 anos*, se convide a *Paróquia*, e nem sequer se tenha focado a problemática *de ser uma representação religiosa?! Para*

Rudolfo os elementos cooptados na comunidade não deviam, sequer, ser instituições, mas *pessoas* consideradas *com qualidades, cujo prestígio venha do seu trabalho*.

O CGT no seu todo deve *estar orientado para a negociação* entre os *vários grupos*. Nesta medida, *Rudolfo* defende que um bom trabalho deveria começar pela definição da *concepção de escola*, da identificação de uma ideologia *comum*, susceptível de orientar o sentido da acção – quer ao nível do RI, quer da escolha do Director do AE; essa deveria ser, em seu entender, a *metodologia que o presidente do CGT devia propor*. Para *Rudolfo*, muitos *conflitos* surgem dos desentendimentos de linguagem que reflectem a ausência da discussão prévia, no sentido de estabelecer *plataformas negociadas*.

Os grupos diferentes têm diferentes níveis de poder e *Rudolfo* entende que este órgão é dominado pelos professores. Não o grupo de representantes integral, esclarece, mas os professores da escola-sede. Aliás, o bibliotecário identifica uma dupla *centralidade*: a *hegemonia da Freguesia dos Dois Moinhos* e o *domínio dos professores* da Escola Secundária. Entende que, também a este nível, os representantes do Município devem preocupar-se e *pugnar para que não haja corporativismo nas decisões*.

Admitindo que o RI parece merecer menos preocupação da parte dos membros do CGT, *Rudolfo* alerta para a importância deste documento estrutural dever ficar *bem desenhado*, sem o que poderá dar *complicação para o futuro*; a selecção do Director deve, precisamente, avaliar a adequação do seu projecto de intervenção com o RI. Sejam muitos ou poucos candidatos e independentemente das suas motivações pessoais, que podem ser diversas, o que *Rudolfo* gostaria, era que surgisse *um verdadeiro projecto para o AE*. Complementarmente, a entrevista a cada candidato deverá *obrigá-lo a justificar o projecto que apresenta*, além de ter a vantagem de permitir avaliar o *estilo humano, perceber o perfil*.

Avaliação

Rudolfo entende que a *tradição da escola fechada* tem de dar lugar ao conceito de *escola pública* prestadora de contas às populações; e entende que a instituição mediadora desta nova responsabilidade é, por excelência, o *Município*, na sua qualidade de *organização com responsabilidades no governo do território* e que, por outro lado, *representa o todo do cidadão*; acresce, no parecer do bibliotecário, que o processo de municipalização da educação é irreversível.

No âmbito destas profundas alterações, para as quais demonstra particular sensibilidade, *Rudolfo* não ignora a complexidade da tarefa destinada a um futuro Director do AE; neste sentido, destaca as qualidades que lhe parecem mais relevantes: a *liderança e gestão de pessoas*; a *comunicabilidade, capacidade de comunicação e relação interpessoal*; ser *portador de um verdadeiro projecto político-educativo e não um burocrata*; ser um *visionário e um estratega*. Em suma, um bom líder terá de ser capaz, crê *Rudolfo*, de *motivar o corpo docente para a violência de alguns embates*, que aí vêem.

5.1.6 - Representantes da Comunidade Local: *Hugo e José*

***Hugo*, representante da comunidade: a escola como centro estratégico da Freguesia**

Contexto

Hugo é Presidente da Junta de Freguesia dos Dois Moinhos, na qual se situa a escola-sede do novo AE Margem. Nesta qualidade, já integrou os CGT e CG quer do extinto AE Alfa, nomeado como representante da Município, quer da ES Margem, cooptado como representante da comunidade.

Enquanto Presidente da Junta de Freguesia tem fomentado *relações próximas, de colaboração*, com as escolas. A população escolar, destaca, constitui uma mais-valia, *mesmo a não residente, passa grande parte do dia na ‘sua’ freguesia*. Tem pautado os seus esforços políticos pela preocupação com o bem-estar dos jovens: *o trajecto em condições; espaços bem iluminados; calçadas bem executadas; algum arvoredo e paisagem agradável*. Tem, também, procurado colaborar com as escolas *em termos de partilha de equipamentos*; destaca a cedência de um espaço autárquico de excelentes condições, ao projecto de *teatro* da ES Margem.

Complicação

Enquanto elemento cooptado, *Hugo* não esteve, naturalmente, presente na primeira reunião do CGT, ainda incompleto, cuja ordem de trabalhos visava a decisão de cooptação dos representantes da comunidade, nos termos do ponto 4, do artigo 14º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril. Porém, *sabe que quando o professor Joel* apresentou a proposta referente aos representantes a cooptar *colocou o nome da Junta de Freguesia dos Dois Moinhos*. *Sabe* também que a proposta, diferentemente do relativo aos dois outros elementos, não obteve consenso imediato e que houve

argumentação contraditória – porquê a *Junta de Freguesia dos Dois Moinhos* e não uma outra, cujo território coincida, também, com o novo AE? No debate subsequente, indica *Hugo*, houve quem argumentasse tendo em conta a *proximidade* em relação à escola-sede e quem valorizasse o facto de que a instituição já havia *colaborado no anterior CGT*, e ainda quem sublinhasse a *tradição de colaboração e parcerias* entre a *ES Margem* e a *Junta de Freguesia dos Dois Moinhos*. Crê que, no contexto desta discussão *Branca* (representante do Município e Vereadora da Educação) *sugeriu que as freguesias se reunissem e que houvesse um consenso, decidindo-se assim qual o presidente de Junta que ficaria no CGT*.

Tal reunião foi convocada e realizou-se, tendo *Hugo* contestado *o tratamento deste assunto*; fê-lo porque, em seu entender, esta resolução ultrapassava a legislação habilitante, a qual *prevê que o CGT endereça o convite às instituições, que aceitam ou não*. *Hugo* entende, e assim quis transmitir aos seus *colegas* Presidentes de Juntas, que, primeiro teriam de *receber, da parte do órgão da escola, o convite – até podia vir o convite para mais do que um Presidente de Junta, eventualmente!* O certo é que nada obsta a que pudessem estar representadas *duas Juntas de Freguesia!* Apesar de ter prevalecido a sua *tese*, os presentes *consideraram que deveria ser a Junta de Freguesia dos Dois Moinhos* a representar a comunidade no CGT do AE *Margem*.

No parecer de *Hugo*, este processo não deveria ter extravasado o domínio restrito do CGT: quem não aceitou a proposta *da Junta dos Dois Moinhos* deveria ter apresentado outra e, defende, *da votação sairia a representação*. Muito menos, em seu entender, deveria ter havido interferência dos representantes do Município, visto não ser nessa qualidade que a Junta era referenciada: *se a Câmara entendesse que a Junta representava o Município, tinha nomeado*, afirma admitindo que *não* aceitou *muito bem* esta situação, tanto mais que, em pesquisa na *Net*, verificou que *em quase todos os AE e escolas de Lisboa* um dos representantes do Município é o Presidente de Junta *do local onde se situam*.

Não obstante, *Hugo* aceitou o convite; sublinha que é a Junta de Freguesia e não ele, enquanto indivíduo, que tem assento no CGT, dado ter sido designado pela Assembleia de Freguesia.

Situação

Desta forma, embora seja um autarca eleito, está *no CGT, mas como entidade completamente à parte do Município*; representa a comunidade.

Perfilha um princípio de colaboração entre os corpos representados no CGT, com o objectivo de *defenderem um interesse comum, que é o interesse da escola*. Porém, não ignora que *cada grupo representa, também, um certo grupo de interesses próprios*.

Reconhece algumas particularidades ao grupo que integra, dadas as suas proveniências distintas; o que têm em comum é, apenas, *serem todos da comunidade*. Na realidade o CGT poderia ter escolhido outras instituições localmente relevantes, como o *Centro de Saúde*, admite Hugo. Não de imediato, mas numa reflexão mais ponderada considerou que a escolha da Paróquia *pode ser polémica, visto que se trata de uma escola pública, portanto, laica*. Estranha que, em sede de reunião ninguém *tivesse colocado* essa questão e perturba-se: *será que se está a dar a importância devida ao órgão, começando pela atenção à forma como ele deve ser constituído?* Hugo entende ser decisivo que os membros do CGT tenham *verdadeira consciência da importância deste órgão, que é o órgão máximo, e do seu verdadeiro significado*. Não se lhe afigura tranquilizador que se tenha questionado a escolha da *Freguesia dos Dois Moinhos e não a presença da Paróquia*.

Hugo sabe, por experiência própria, qual a responsabilidade e intensidade dos trabalhos. No que concerne ao RI entende ter algumas limitações, considerando tratar-se de uma matéria mais própria dos *professores*, melhor *identificados com o modo como devem gerir e orientar, internamente, a escola*. Dada tal razão e esperando a criação de duas comissões de trabalho, sente-se inclinado a integrar o grupo que assumirá o processo concursal para eleição do Director.

Avaliação

Para Hugo a escolha do Director do AE deve reger-se por três princípios: *conhecimento, projecto, diálogo*. O *diálogo* remete para *as qualidades dos candidatos, enquanto pessoas*, admitindo, porém, ser um aspecto *muito subjectivo*. Valoriza, neste sentido, a importância das *entrevistas*, que, sendo presenciais, permitem intuir *se a pessoa será mais válida para um lugar, do que outra*. Outro aspecto particularmente relevante para a eleição actual é o *conhecimento do meio; as freguesias são diferentes nas suas gentes e formas de estar e é preciso alguém que conheça, que tenha sensibilidade para esses aspectos*. Portanto, o Director deve *conhecer profundamente o espaço de onde vêm os jovens e as crianças que frequentam as escolas*. Finalmente, o *projecto de intervenção deve ser credível e possível de implementar*.

José, representante da comunidade: a identidade do Agrupamento

Contexto

A *Escola Profissional* situa-se na *Freguesia dos Dois Moinhos* há apenas três anos, em terreno contíguo à *ES Margem*. O *CGT do AE Margem* convidou a escola vizinha para integrar o órgão, enquanto representante da comunidade. É José, professor e vice-presidente do conselho de administração deste estabelecimento (da rede particular e cooperativa), que o representará no *CGT*, à semelhança do que já acontecera no *CG* da *ES Margem*.

Complicação

A constituição do *mega-agrupamento* como organização educativa eficiente merece, da parte de José, um julgamento reservado; no contexto da gestão, entende o professor, que se trata de um *'barco' muito difícil de governar*, dada a *diversidade de cursos, de pessoas e até de sistemas*. Para José esta ambição organizativa é incompatível com o *esquema muito burocratizado* e exigiria uma *descentralização efectiva*. De outra forma, o que assistimos é à constituição de um *sistema em pirâmide, mesmo no próprio agrupamento* e à constituição de um modelo *autocrático*, onde não ocorre a desejada *gestão participada*.

Da mesma forma *extremamente complicada*, concebe a elaboração do *RI* do *AE*, tarefa que cabe ao *CGT*. A dificuldade, segundo José, reside na produção de um documento identitário, global e integrado como, em seu entender, seria adequado; ao invés, receia que resulte uma *'manta de retalhos' que depois é aplicada sectorialmente*; neste cenário, que se lhe afigura possível, o resultado não será um *RI*, mas *vários regulamentos, no fundo*.

Pode ser que dentro de uns anos as virtudes destes agrupamentos venham a emergir, mas, para já, José considera *muito difícil a comunidade toda do mega-agrupamento 'vestir a camisola'*.

Situação

O *CGT* e depois o *CG* poderão ter um papel importante como *aglutinador de todas as políticas inerentes à educação, no AE*. Mas José antevê a possibilidade de *clivagens*, nomeadamente no seio dos professores, pois *os interesses são muito diversificados: falar do 1º ciclo ou do ES, não é bem a mesma coisa*, pois *os objectivos são diferentes, os interesses são diferentes, as situações são diferentes e as necessidades também são diferentes*.

Já a nível dos Pais e EE, parece-lhe *mais fácil criar uma 'voz', porque se orientam, em última instância, para a defesa dos direitos dos seus educandos.*

No grupo de representantes da comunidade, de que faz parte, *José* encontra uma natural e expectável divergência de *objectivos*. Talvez *porque ainda não houve uma reunião só dos membros da comunidade local tendo em vista um plano de acção comum, José* confessa que se sente *muito mais como professor*, o que não lhe parece estranho, pois *até representa uma escola!* Num plano mais geral, porém, sobrevaloriza o elo mais forte, comum a todos os membros e grupos de representantes, que corresponde às *preocupações inerentes ao processo educativo.*

Graças à estrutura do mega-agrupamento, que se reflecte directamente na composição dos representantes dos professores, *José* não considera que este grupo tenha condições de vir a ser o mais influente, no seio do CGT. Pelo contrário, a *nível de influência e poder, o grupo mais destacado parece-lhe ser a autarquia.* Associações transversais aos grupos formais do CGT e *fenómenos de 'aproximação',* mesmo sem intenções *de manipulação de poder,* parecem-lhe possíveis e, por vezes inerentes a situações que ultrapassam a lógica do órgão; à laia de exemplo nota que o *Presidente da Junta está associado, formalmente, à Autarquia* e que ele próprio *também,* na medida em que a escola que representa é pertença de *uma Associação cujo sócio maioritário é a Câmara!*

A *José* parece claro que a principal finalidade do CGT é *eleger o Director.* Surgirão candidatos que podem ser oriundos de qualquer dos ciclos de ensino; a *nível de concurso formal,* entende que todos têm *as mesmas possibilidades,* nomeadamente se se definirem *critérios objectivos para analisar os currículos* e os restantes elementos do procedimento concursal. Porém, no caso de se prescindir deste trabalho prévio e de *se deixar à subjectividade e, eventualmente, à influência política ou influência de grupo,* então tal igualdade de oportunidades não se concretizará e, em seu entendimento, *um candidato que venha do ES terá mais probabilidades.*

Avaliação

Um bom Director, tendo em conta a complexidade de um mega-agrupamento, *é, para José, difícil de definir e de encontrar.* Porque entende que um Director de uma organização educativa tem de ser *alguém próximo das pessoas – e neste caso, não consegue,* dada a dimensão do AE! Não obstante *José* enumera algumas qualidades que reputa de fundamentais, como ser *bom gestor,* mas no sentido de *uma gestão de*

proximidade; e também ser apoiante, isto é, ser percebido pela comunidade como *solução para os eventuais problemas que possam emergir*.

5.2 – Demandas, atalhos e encruzilhadas: análise temática

A análise que a seguir se apresenta é resultado da hermenêutica temática transversal, que constituiu o segundo nível analítico, já justificado no capítulo referente à metodologia¹⁵.

A apresentação dos resultados orienta-se pela linha categorial extraída da análise do conteúdo das entrevistas procurando criar sentidos e significações relevantes; porém, diferentemente das análises de narrativas, as análises temáticas incluem, no seu *corpus*, também as entrevistas exploratórias, realizadas à Presidente da CAP (*Isabel*) e à Presidente cessante do Conselho Geral (CG) da *ES Margem (Felisbela)* e as actas do CGT, dado a informação relevante que contêm, favorável à contextualização da nossa análise temática. Desta forma, o desenvolvimento que se apresenta de seguida corresponde às principais categorias deduzidas (*a posteriori*) através da análise transversal do conteúdo dos materiais identificados, que confluem nos seguintes núcleos temáticos: Agrupamento de Escolas; Conselho Geral Transitório; representantes dos Professores; representantes dos Pais e Encarregados de Educação; representantes do Município; representantes da Comunidade Local; Regulamento Interno; eleição do Director.

5.2.1- O Agrupamento de Escolas: receios diversos, esperanças mitigadas

O artigo 7º do Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, vem admitir a agregação de AE e escolas não agrupadas em *unidades administrativas de maior dimensão* dando realidade conceptual a novas organizações, cuja *função amplamente coordenadora das escolas-sede, será decisiva e susceptível de mudar não só a geografia, como a filosofia educativa* (Lima, 2011:113). A percepção de uma mudança organizacional que acarretará consigo consequências difíceis de prever reflecte-se no discurso dos entrevistados; certo é que, se em nenhum dos membros do CGT encontramos uma visão abertamente catastrofista, também não é perceptível grande entusiasmo. Há mesmo quem se manifeste claramente contrário à política de ‘mega-agrupamentos’, quer pelas dificuldades ou impossibilidades inerentes à sua gestão (*Branca; José*), quer porque os considera pedagogicamente nefastos, como a encarregada de educação:

¹⁵ Ver capítulo IV, p. 71

A continuidade de um aluno sempre no mesmo AE, sempre com a mesma realidade, as mesmas crianças, o mesmo Projecto Educativo, bom, é uma perspectiva, mas eu não concordo com ela. A mudança também é bom, também faz crescer. (Entrevista, Susana, Anexo 2: 25)

Branca, na qualidade de representante do Município, foca a dificuldade de coadunar as diferentes lógicas de regulação e administração, com contradições legalmente estabelecidas quanto às responsabilidades e delegação de poderes ao Município:

A Câmara entra nas escolas com dinheiro, excepto na ES Margem, que é [uma escola] secundária e na escola nova, só em parte. Tem competências para uns estabelecimentos e para outros não. (Entrevista, Branca, Anexo 2: 31)

O problema da dimensão geográfica e administrativa do AE *Margem*, assim como a longínqua realidade social dos estabelecimentos que o integram, surge recorrentemente nos discursos, sem que seja ensaiada alguma proposta de solução, antes registando com perplexidade as dinâmicas inerentes a um desenho organizacional que nasce da imposição legal e do constrangimento burocrático e centralista:

As realidades (das escolas) são muito distantes; o concelho é enorme. A Direcção deste agrupamento se precisar de ir às outras escolas demora um dia inteiro a percorrer caminhos... vão ter grandes dificuldades de gestão (...) (Entrevista, Susana, Anexo 2: 31)

Estamos a falar de cinco freguesias! Escolas num raio de 20 km. Ainda os Presidentes de Junta e uma Câmara; os Presidentes de Junta também entram na gestão, não é só a Câmara. (Entrevista, Branca, Anexo 2: 24)

A diversidade é também focada no domínio dos diversos níveis de ensino com as suas lógicas pedagógicas e profissionais:

Acho que um mega-agrupamento é um 'barco' muito difícil de governar; porque (dependendo do contexto, mas neste caso é o que se passa) integra grande diversidade: de cursos, de pessoas e até de sistemas; são sistemas diferentes. (Entrevista, José, Anexo 2: 46)

Esta diversidade é vista pela comunidade do 1º ciclo do EB, como uma subordinação hierárquica, que relegou alguns estabelecimentos e níveis de ensino para a periferia do sistema educativo; a professora deste nível de ensino, com assento no CGT, vê nesta estrutura uma *injustiça*:

Agora, a direcção da escola fica longe (...). Não é só um sentimento de abandono, é também de injustiça (...).Qualquer colega que queira ir à secretaria, mesmo só à secretaria, tem de se deslocar, às vezes quilómetros. (...) Por acaso nesta escola podemos, por exemplo, tirar fotocópias, mas noutras não; como se faz? Tem de se requisitar e voltar outro dia para levantar. Acho que se queremos mega-agrupamentos, temos de pensar nisto tudo; as escolas têm de ter condições para conseguir trabalhar no seu dia-a-dia. (Entrevista, Elvira, Anexo 2: 6)

Confrontando-se com o sentimento de uma dispersão gigantesca e em várias dimensões, o problema que preocupa os actores, no sentido da ultrapassagem positiva desta situação, é a da busca ou criação da *identidade* do AE. O que para uns será uma tarefa a empreender, para outros é uma partida que começa perdida:

O Agrupamento era algo com que não nos identificávamos. Não existia, falava-se pela primeira vez, eram muitas escolas. (Entrevista, Sónia, Anexo 2: 13)

Pode ser que ao fim de alguns anos deste tipo de gestão venha a emergir, mas, para já, acho muito difícil a comunidade toda do mega-agrupamento ‘vestir a camisola’ do AE. Para isso, terá de se passar por um trabalho muito profundo a nível de mentalidades (...). É porque o esquema está muito burocratizado e quando a burocracia se apropria, é difícil encontrar outro tipo de centralidades (Entrevista, José, Anexo 2: 48).

Assim, o discurso vai ‘fugindo’, constantemente, para a sua zona de conforto e, num número significativo de entrevistas, como no caso das docentes da ES e da representante do pessoal não docente no CGT, que pertence também à escola-sede, confundindo ou subordinando o Agrupamento às lógicas, necessidades e eventualidades da Escola Secundária. Desta forma se denuncia que o AE não é uma realidade sentida a partir das dinâmicas territoriais, mas, simplesmente, uma entidade administrativa, imposta e estranha, que, se não logrou ser, ainda, apropriada pelo léxico, ainda menos pelas práticas, como nota *Soraia*, a aluna:

Há o AE, mas não mudaram as atitudes das escolas, que são as mesmas de antes do AE. Eu falo porque tenho um irmão mais novo, numa escola que pertence a este Agrupamento, e a escola não faz ligação com esta. (Entrevista, Soraia, Anexo 2: 29)

Porém há percepções positivas, as quais se prendem essencialmente com o sector de alunos, o qual vê garantido, no parecer de *Sónia*, uma benéfica continuidade pedagógica que passa, necessariamente, por uma comunicação entre estabelecimentos e níveis de ensino, agora mais facilitada:

Se isto era um bocado estranho no início, agora acaba por fazer sentido, isto do Agrupamento. É possível, agora, saber o percurso dos meus alunos. (...) Se articularmos todos e se conseguirmos articular de uma forma benéfica para os alunos, conseguimos evitar imensos problemas ao nível da indisciplina, problemas...até mesmo familiares (...). (Entrevista, Sónia, Anexo 2: 13-14)

Mais procuradas do que sentidas, até ao momento, as vantagens e aspectos positivos do AE, não deixam de ser assinalados pelos actores envolvidos na sua implementação, através do CGT. Nesta senda, há quem alerte para os riscos de se vir a criar, através da escola-sede, *um novo ‘macrocefalismo’, uma nova centralidade* (Entrevista, *Rudolfo*, Anexo 2: 37) e quem evidencie os riscos inerentes à inexistência de uma *descentralização efectiva, porque o que se passa é um sistema em pirâmide e*

denuncie que *o esquema do AE é autocrático, quer queiramos, quer não* (Entrevista, José, Anexo 2: 48)¹⁶.

5.2.2- O Conselho Geral Transitório: do pragmatismo ao (novo) centralismo

O CG é, de acordo com o actual modelo de gestão e administração das escolas, o único órgão colegial de representatividade democrática, em grande parte da sua composição; de facto, são eleitos entre pares os representantes dos professores, do pessoal não docente, dos alunos e dos pais e encarregados de educação, num total de quinze elementos, dos vinte e um que compõem o órgão. Os restantes corpos de representantes são nomeados (no caso do Município) ou cooptados por decisão dos restantes elementos do conselho (no caso da comunidade local). Tendo sido adoptada, para o Conselho Pedagógico, uma lógica de nomeação que compete ao respectivo director, os CG das escolas tornaram-se o único (e último?) reduto da já muito ténue gestão democrática¹⁷. Aos CGT, dada a sua natureza de excepção como órgão instalador, são atribuídas as funções do CG, acrescidas das competências de aprovação do RI e de eleição do Director. Em relação à antiga Assembleia de Escola, o CG vê diminuir o peso numérico dos professores (vedando-lhes a maioria absoluta de representantes) e aumentar a participação dos interesses educativos externos.

Porém, as percepções associadas ao que acabámos de referir estão arredadas dos juízos da maioria dos entrevistados acerca do órgão que integram, nomeadamente dos professores. Num registo de excepção *Rudolfo*, representante do Município, descreve nos seguintes termos a *ruptura* que o novo modelo em geral e o CG em particular, concretizaram:

Quando foi publicado o 75 achei que era um momento histórico, uma completa revolução naquilo que tinha sido até ao momento, em relação ao modelo da chamada gestão democrática das escolas.(...) Os professores governavam-se a eles próprios, decidiam sobre a sua vida; claro, com aquela burocracia, mas com uma boa margem para trabalhar e sem ninguém a imiscuir-se na sua vida socio-profissional – eram eles; entre eles. Portanto, tratou-se de uma verdadeira revolução, de uma ruptura com o que havia. A Assembleia de Escola foi uma primeira tentativa, mas cedeu à hegemonia dos professores. (...) O 75/2008 é uma oportunidade para as escolas e não só, para a comunidade envolvente (Entrevista, *Rudolfo*, Anexo 2: 34-35).

¹⁶ Receios que evocam as palavras de Lima (2011:113) quando identifica neste novo modelo organizacional o potencial de *obstáculo acrescido a uma governação mais democrática, participada e autónoma, não apenas de cada escola agrupada, mas também, paradoxalmente, do próprio agrupamento e da sua respectiva sede.*

¹⁷ Lima (2011:72) defende que, desta forma, a democracia participativa ao nível interno, como a capacidade de professores e outros funcionários influenciarem os processos decisórios, torna-se mais improvável e longínqua; do facto das estruturas formais apenas admitirem alguns representantes no CG resulta, teoricamente, *uma centralização e uma concentração de poderes, ao contrário da anunciada descentralização.*

A formação do CGT do AE *Margem* regeu-se, no terreno, mais por constrangimentos e urgências práticas do que por reflexões acerca das filosofias da administração educativa¹⁸; é significativo verificar que, à semelhança da referência de *Rudolfo*, foi nos entrevistados pertencentes à comunidade local que encontramos, também, referências ao papel do CG/CGT, enquanto órgão político e estratégico com uma dignidade própria:

A nível do próprio funcionamento, o CG poderá ter um papel importante como aglutinador de todas as políticas inerentes à educação, no AE. (Entrevista, José, Anexo 2: 46)

Pergunto-me se as pessoas terão verdadeira consciência da importância deste órgão, que é o órgão máximo, e do seu verdadeiro significado. Será que as pessoas estão a dar a devida importância ao órgão (...)?!(Entrevista, Hugo, Anexo 2: 46)

Os corpos eleitos, porém, foram dominados por preocupações mais pragmáticas, desde logo a constituição de listas e a estruturação do processo eleitoral; processos que, exceptuando a Assembleia Eleitoral dos Pais e EE, que evidenciou características particulares, denunciam um evidente centralismo: uma única lista de docentes cuja génese e iniciativa promotora foram os professores da ES *Margem*; uma única lista de pessoal não docente totalmente constituída por elementos pertencentes à escola-sede. Portanto, aos traços de centralismo aparece associado um aparente unanimismo, caracterizado pela ausência de disputa eleitoral, tanto mais expectável quanto a dimensão do AE é, de facto, relevante. Recolhemos algumas percepções referentes a este fenómeno, que confluem numa justificação associada ao desgaste, ao desânimo e saturação que resultou de se ter desencadeado, há apenas um ano, um processo semelhante na ES e nos AE horizontais, com desfecho inesperadamente prematuro e decepcionante:

Acho que é muito violento ter-se feito todo este processo de eleição do Director e depois, nem um ano passado e voltamos outra vez ao mesmo! (Entrevista, Branca, Anexo 2: 32)

Porque é que ficou só uma lista, não sei... não sei bem se tenho explicação para isso [mas]os professores estão todos muito cansados. (Entrevista, Sónia, Anexo 2: 13)

Eu acompanhei essa parte [a dissolução do AE Beta] e custou-me, a mim também (...), foi vivido por nós como um 'soco no estômago'. (Entrevista, Maria, Anexo 2: 1-2)

Em obediência ao disposto no ponto 3 do artigo 15º do Decreto-Lei nº 75/2008 a lista de professores orientou-se pelo princípio da representação adequada dos diferentes

¹⁸ Conferir Anexo 3, Actas do CGT.

níveis de ensino, integrando uma educadora de infância e duas docentes do 1º ciclo; sendo na altura residual, o 2º ciclo (com 186 alunos matriculados na escola ‘nova’) não ficou representado. A investigação no terreno permitiu perceber que existiu uma única tentativa, abortada, de criar outra lista de professores, também a partir da escola-sede e que nenhum movimento no mesmo sentido se esboçou nos restantes estabelecimentos que integram o AE *Margem*.

5.2.3- Representantes dos Professores: autoridade simbólica, domínio estratégico e divisão latente

O Presidente do CGT foi eleito por unanimidade dos presentes, na primeira reunião em que o órgão se encontrou completamente constituído e em que tomaram posse os membros da comunidade local (Acta nº 2, Anexo 3: 2); trata-se de um dos professores que prestam serviço na ES *Margem*, designado pelo nome fictício de *Joel*, que foi simultaneamente o cabeça de lista. A proposta foi apresentada por outra docente, do mesmo nível de ensino e pertencente ao mesmo estabelecimento escolar. Este processo parece ter confirmado a convicção, subjacente a grande parte dos entrevistados, de que se os professores ‘perderam’ o domínio numérico deste tipo de órgãos, não deixaram esvaziar a sua efectiva capacidade de domínio simbólico e real. Desta forma, os professores são percebidos como:

(...) o [grupo] que se une mais, é o mais organizado. (...) o corpo de representantes mais forte, dominante, é o dos professores. (Entrevista, Susana, Anexo 2: 26)

O grupo que tem mais força, acho que é dos professores. (Entrevista, Soraia, Anexo 2: 29)

Vem tudo do lado dos professores, todos os grupos deixaram aos professores esse papel, até o nosso grupo, também deixou. (Entrevista, Rudolfo, Anexo 2: 39)

Porém, o domínio dos professores não é concebido no seu todo, nem o grupo é olhado como *coeso*, nem do ponto de vista dos próprios (com excepção da opinião veiculada por *Elvira*, docente do 1º ciclo do EB), nem de elementos pertencentes aos restantes grupos. É admitida a divisão interna, que coloca os docentes oriundos da escola-sede de um lado e os restantes de outro; nos professores, a tendência é de interpretar esta divisão interna como o reflexo natural das lógicas, necessidades e preocupações específicas de cada ciclo:

Nós não conhecemos a realidade do 1º ciclo e do pré-escolar: é como se houvesse dois grupos, dentro do grupo dos professores. (Entrevista, Luísa, Anexo 2: 9)

O grupo de docentes no CGT não é um simples grupo: são vários grupos dentro de um grupo. (Entrevista, Maria, Anexo 2: 3)

Maria, a nossa educadora de infância, admite que a ultrapassagem natural da sua singularidade, como representante única deste nível educativo, envolve a aproximação às *colegas do 1º ciclo, que estão mais ou menos despertas para as realidades do pré-escolar* (Entrevista, *Maria*, Anexo 2: 5). Porém, a percepção dos actores não se restringe à identificação desta divisão interna do grupo de professores, admitida pelos próprios; acresce a convicção de uma estratégia de domínio a favor dos docentes da escola-sede, que é vista por *Branca* como sintoma de uma *conflitualidade de interesses* (Entrevista, *Branca*, Anexo 2: 31) e que *Rudolfo* também destaca:

(...) é perceptível em termos de mentalidade (...)o domínio dos professores da ES (...) nota-se o domínio hegemónico do grupo de professores da ES. (Entrevista, *Rudolfo*, Anexo 2: 37-38)

A percepção de *Rudolfo* vai, em parte, ao encontro das palavras de *Luísa*, que confirmam a coordenação do trabalho e permitem inferir a existência de uma estratégia de intervenção comum dos representantes pertencentes à ES *Margem*, em redor do Presidente do CGT; a descrição do processo de eleição do Presidente do órgão, nas palavras de *Luísa*, terá sido percebida no mesmo sentido, como se evidencia da estranheza sentida pelo encarregado de educação (*Ernesto*) e da conclusão retirada pelo representante do Município (*Rudolfo*):

Também não houve mais nenhum voluntário... O Joel também não se voluntariou, foi a Sónia que disse que achava por bem ser o Joel. Só depois ele tomou a palavra e disse que sim, que não se importava de ser o presidente; e depois as pessoas passaram à votação. (Entrevista, *Luísa*, Anexo 2: 9)

Esta eleição para Presidente do CGT foi 'sui generis'. Eu pensei em intervir, mas como concordava com a pessoa, acabei por me calar. (...) Mas acabámos por nos confrontar com uma situação em que a Presidente cessante (do CG) foi perguntando a todos se havia algum voluntário ou alguém que quisessem propor. Houve uma senhora professora do Escola Secundária que propôs o nome desse professor. Eu penso que, tanto quanto sei, as coisas não deveriam ter sido assim. Mas pronto. (Entrevista, *Ernesto*, Anexo 2: 22-23)

Os [professores]da escola secundária estão separados e têm uma posição comum e revezam-se nas intervenções. (Entrevista, *Rudolfo*, Anexo 2: 39)

5.2.4- Representantes dos Pais e Encarregados de Educação: marcar posição, para uma escola (mais) ‘aberta’

Até ao início dos anos noventa, com a publicação do Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, que como sabemos, não chegou a ser generalizado, os Pais e EE mantiveram-se sistematicamente afastados das instâncias de decisão e dos órgãos de direcção das escolas. Este diploma legal introduziu, assim, o princípio inovador de uma responsabilidade administrativa e pedagógica partilhada com os vários interesses

educativos externos, atribuindo aos Pais e EE dois lugares de representação no Conselho de Escola ou Conselho de Área Escolar (art.º 8º) e outros dois no Conselho Pedagógico (art.º 33º). Porém, só no final da década, com a publicação do Decreto-Lei nº 115-A/98, este princípio se viu generalizado, tendo ficado ao arbítrio da autonomia de cada escola (a definir no respectivo RI) o número de representantes de Pais e Encarregados de Educação, quer do Conselho Pedagógico, quer da Assembleia de Escola, esta última com a quantificação mínima de 10%. Em ambos os diplomas legais foi dada prioridade às respectivas organizações representativas, às quais caberia a designação dos representantes.

Com o estabelecido pelo novo regime de administração e gestão das escolas verifica-se um significativo aumento do peso percentual dos representantes dos Pais e EE nos CG e CGT, passando ao número de quatro elementos. Estruturalmente estamos perante uma extraordinária abertura das escolas que *Ernesto*, um dos representantes dos Pais e EE no CGT do AE *Margem*, reconhece quando afirma que *a integração dos pais na escola é recente, mas é positiva [e] favorece o sistema de ensino*, mas que a sua parceira de grupo, *Susana*, não corrobora completamente:

Eu não acho que a escola esteja, de facto, aberta aos pais. E, ao princípio, há uns anos, éramos apontados: «aquele é da APEE». (...) Portanto, ainda há um caminho a percorrer no sentido da colaboração entre os Encarregados de Educação e a escola, porque a escola, a direcção, os professores, também não chamam os pais! (Entrevista, Susana, Anexo 2: 24)

Desta forma, o grupo de EE auto-percepciona-se com um grupo ‘fraco’ dentro do CGT, que deverá compensar a sua falta de domínio com uma *estratégia unida* (Entrevista, *Susana*, Anexo 2: 26); esta percepção parece ser corroborada pela aluna *Soraia*, para quem os EE *não se impõem da maneira que se deviam impor* (Entrevista, *Soraia*, Anexo 2: 29).

Porém, a consciência de uma desvantagem inerente ao grupo parece decorrer, nas palavras dos entrevistados, não somente da escola, mas das suas especificidades intrínsecas, onde releva a despreocupação *acerca do que se passa na escola dos filhos* (Entrevista, *Ernesto*, Anexo 2: 21), que se acentua com a progressão dos educandos nos níveis de ensino:

Conforme [os filho vão] avançando (no nível de ensino) os pais vão diminuindo; vai diminuindo o interesse dos pais, pela escola! (Entrevista, Susana, Anexo 2: 24)
Vamos perdendo os Pais à medida que os filhos vão crescendo e evoluindo nos graus de ensino. (Entrevista, Branca, Anexo 2: 31)

Para a representante do Município esta situação justifica que *as associações de pais que estão na linha da frente sejam as do pré-escolar e 1º ciclo, embora haja associação de pais do ES* (Entrevista, Branca, Anexo 2: 31). De facto, a grande dimensão do AE reflectiu-se no facto de envolver, agora, *cinco associações de pais constituídas (...) todas de costas viradas umas para as outras* (Entrevista, Isabel, Anexo 2: 54). Desta forma, como nos apercebemos nas narrativas dos representantes dos EE, o processo de eleição para o CGT, incluindo a Assembleia Eleitoral, reflectiu aspectos que lhes merecem grande preocupação:

Ficou logo marcada data para a Assembleia Geral de Pais, para fazermos a eleição; infelizmente, algumas pessoas da lista, não compareceram nessa data, à reunião. São cerca de 2200 pais apareceram cerca de 30, 30 e tal pais. É desmotivante. (...) Nestes aspectos as pessoas não se interessam, não comparecem. Nada explica: o dia, a hora, nada explica! (Entrevista, Ernesto, Anexo 2: 21)

Os Pais e EE entrevistados mostram-se conscientes de si enquanto grupo necessário e benéfico ao sistema escolar, mas ainda passível de ser olhado com alguma desconfiança. Na realidade são percebidos, pelo menos pelos professores (*Sónia, Luísa, Elvira*), como um grupo fortemente coeso, muito (talvez demasiado?) identificado com os seus *interesses* particulares, os *interesses dos alunos*; ao que os professores advertem que, afinal, são também os interesses dos *professores* e da escola, porque *são os alunos que fazem a escola* (Entrevista, Luísa, Anexo 2: 9). Ao invés as palavras da educadora de infância deixam transparecer maior proximidade aos Pais e EE, explicável, em grande medida, pelo grupo etário de alunos com quem trabalha, cuja vulnerabilidade exige, em maior dimensão, a responsabilidade partilhada:

Os pais dos meus meninos também sabem que eu sou representante do pré-escolar no CGT do AE Margem, e expliquei-lhes o que isso é. Entendi que os pais deviam de saber que há mais alguém a zelar pelos interesses dos seus filhos, neste caso, no CGT. (Entrevista, Maria, Anexo 2: 3)

Desta forma, os Pais e EE mostram consciência da utilidade prática de uma estratégia concertada de intervenção no CGT do AE, que garanta a coerência dos seus objectivos e a coesão da sua intervenção; um aspecto relevante desta consciência prende-se ao facto de dois destes representantes integrarem os corpos sociais de uma Federação Distrital de Pais e EE, na qual procuram, também, orientação teórica que sustente a sua intervenção:

A estratégia dos pais é fazer um trabalho conjunto e mais coeso. Defendemos a união. (Entrevista, Susana, Anexo 2: 26)
(...) [para] quando formos para as reuniões sabermos o que vamos fazer, o que queremos defender, e para isso temos a disponibilidade da 'Federação'. Vamos trabalhar em estratégia comum, pois é a única forma de podermos melhorar o RI, e para fazermos uma aproximação, tanto quanto possível, da escola ao exterior.

(Entrevista, *Ernesto*, Anexo 2: 22)

5.2.5- Representantes do Município: controlo social e missão política

O Decreto-Lei nº 172/91, de 10 de Maio, previa pela primeira vez, inserido no órgão colegial de direcção, o Conselho de Escola ou de Área Escolar, *um representante da Câmara Municipal* (art.º 9º, ponto 1). No âmbito da valorização da representação dos municípios o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, evidencia um franco avanço, estipulando a representação obrigatória do Município em três elementos, num órgão cujas atribuições são, além da apreciação e aprovação dos documentos estruturantes da gestão, a nível pedagógico, orçamental e de execução financeira, também a aprovação do RI e a eleição do Director.

Branca e Rudolfo são, entre os nossos entrevistados, dois dos três representantes do Município, corpo do CGT que é visto pela maioria dos actores como um dos mais influentes, em primeiro plano ou logo a seguir aos professores:

A nível de influência e poder, o grupo mais destacado parece-me ser a autarquia.
(Entrevista, *José*, Anexo 2: 49)

O grupo que tem mais força, acho que é dos professores. A seguir... a autarquia.
(Entrevista, *Soraia*, Anexo 2: 29)

Esta percepção surge, nos discursos, mesclada pelo espectro *político*, concebido como característica particular dos interesses associados aos representantes do Município, apesar de, no CGT do AE *Margem*, apenas um dos elementos ter, de facto, um cargo político (a Vereadora da Educação) e os restantes serem funcionários nomeados. Esta identificação política carrega uma subtil valoração negativa que indicia a convicção dos actores na neutralidade ‘natural’ da organização escolar em geral, e deste órgão colegial em particular, concordante com a representação racional-burocrática. Em alguns contextos, porém, o termo parece surgir com sentido de ‘política partidária’, embora nenhum dos entrevistados tenha feito referência à concretização desse tipo de acção. No universo dos nossos entrevistados é dos professores da escola-sede que recolhemos o maior número de referências ao problema ‘político’ associado à representação do Município:

Às vezes os membros da Autarquia é que parece que estavam sempre a contrapor qualquer coisa... e eu achei que isso era porque têm um bocadinho mais de política, misturada ao assunto. (Entrevista, *Luísa*, Anexo 2: 9)

Julgo que esta ‘entrada’ da política na escola, através do CG, não é prejudicial. Julgo que não, mas claro, tem de ser uma participação bem trabalhada. (Entrevista, *Luísa*, Anexo 2:10)

Da parte dos representantes do município, eu penso que é um ‘órgão’ um bocadinho politizado. Os professores têm uma atitude muito mais simples como equipa de

trabalho, como encaramos a organização e o método de trabalho numa reunião, do que as pessoas que estão em ambientes políticos [como a] a Câmara. (Entrevista, Felisbela, Anexo 2: 58)

Porém, estas palavras não legitimam inferir a antevisão de relações tensas e conflituosas centradas neste grupo; pelo contrário, dado tratar-se, na sua maioria, de elementos que já participaram em órgãos congéneres no passado recente (os CGT e CG dos AE horizontais e da ES), nomeadamente *Branca*, Vereadora da Educação, a percepção acerca da possibilidade de colaboração profícua e positiva é significativa:

Da autarquia (...) acho que as pessoas que estão connosco, as duas que já vêm de antes, têm tido a honestidade de trabalhar connosco e pela escola. Eu sinto isso. (Entrevista, Sónia, Anexo 2: 16-17)

No que diz respeito ao outros grupos, conto, sobretudo com a Câmara; a Vereadora é bastante sensível aos problemas do pré-escolar. (Entrevista, Maria, Anexo 2: 5)

Outro aspecto relevante e relacionável com a questão política, prende-se com a concepção desta representação como obedecendo a um *programa* externo à escola, um conjunto de *orientações da Câmara* que são seguidas pelos respectivos representantes (Entrevista, *Susana*, Anexo 2: 26).

As palavras de *Rudolfo* permitem-nos identificar que o corpo de representantes do Município concebe a sua tarefa com grande seriedade e se sente investido de dupla missão: enquanto *governo local*, com responsabilidades na educação, e enquanto representantes democraticamente eleitos pelos *cidadãos*, com objectivos de controlo social (Entrevista, *Rudolfo*, Anexo 2: 36). Ambas as perspectivas confluem para que o Município entenda a sua colaboração, neste órgão de direcção, como instrumentalização da obrigatoriedade da escola prestar contas da sua acção, aos vários níveis; a prestação de contas compete à escola enquanto organização pública inserida na comunidade local e compete, por sua vez, ao Município, através dos órgãos democráticos próprios. Esta responsabilidade acrescida coloca o Município num papel central ao nível dos CG e CGT, como se percebe através das palavras de *Rudolfo*:

Se temos responsabilidades, os nossos representantes têm de estar bem documentados, bem informados e tomar as posições certas!(...) O grupo de representação do município tem de intervir – não esquecer que está cada vez mais acometido de responsabilidades, já tem as responsabilidades das instalações e do PND das Escolas Básicas. Tem de ter voz e uma voz activa. Nas reuniões tem de fazer intervenções fundamentadas, fazer propostas de trabalho, fiscalizar o que se anda a fazer e, finalmente, levar os outros grupos a tomarem posições. (...) Assumir uma postura séria, organizada, metódica, de como é que se deve trabalhar. E estar orientado para a negociação: somos vários grupos, temos de negociar. (Entrevista, Rudolfo, Anexo 2: 37)

A expectativa de uma eminente municipalização da educação constitui o fundamento último das responsabilidades referenciadas e exige os princípios de uma *visão estratégica*:

Este corpo tem de contribuir para questões de visão estratégica; porque, mais dia, menos dia, todos os estabelecimentos escolares estão sob o controlo do município... quer queiramos, quer não, o caminho é esse. Os municípios ficarão responsáveis totais sobre a educação no seu território, em muitos âmbitos. (Entrevista, Rudolfo, Anexo 2: 36)

5.2.6- Representantes da Comunidade Local: ironias do ‘acaso’ ou o centralismo como estratégia

De acordo com o legislado os representantes da comunidade local, em número de três, foram *cooptados pelos demais membros*. No CGT do AE *Margem* a única proposta dos três membros a cooptar veio de um dos representantes dos professores pertencentes à escola-sede. A proposta optou por indicar representantes oriundos de instituições ou organizações: de uma Escola Profissional, de uma Junta de Freguesia e de uma Paróquia (Acta nº 1, Anexo 3: 1).

O aspecto que levantou polémica prende-se com o facto destas instituições serem todas oriundas da *Freguesia dos Dois Moinhos*, que é onde se situa, também, a *ES Margem*, sede do AE; nenhum representante viria das restantes quatro freguesias:

Na realidade todos os representantes da comunidade são desta freguesia [Dois Moinhos], o que pode implicar um bocadinho de centralidade excessiva... num raio de 500 metros em redor da ES, recrutaram-se os representantes da comunidade! (Entrevista, José, Anexo 2: 48).

Esta é uma das centralidades hegemónicas do CGT, a par da assumida pela ES e pelos seus representantes, professores e pessoal não docente, percebida por alguns entrevistados com alguma apreensão:

Há a hegemonia dos ‘Dois Moinhos’ – da ES, do Executivo da Junta e da Paróquia. A representatividade deve ser alargada por todos os territórios. (Entrevista, Rudolfo, Anexo 2: 38)

Porém, sobretudo da parte dos professores (*Elvira, Sónia, Luísa*), a escolha justificar-se-ia por outro critério, o da *experiência* neste tipo de órgão, o que na prática garantiria a continuidade a dois dos propostos (Escola Profissional e Junta de Freguesia) que assim transitavam directamente do recentemente extinto CG da *ES Margem*. Porém, também este critério não mereceu o apoio unânime:

Os EE sugeriram que as pessoas não fossem escolhidas porque ‘já foram’; estavam a ser apresentados, um bocado, assim. Achávamos que era preciso dar oportunidade a pessoas novas. Porque os representantes da comunidade são uma mais-valia, porque

podem ser parceiros em relação à escola. (Entrevista, Susana, Anexo 2: 27)

Mas se a polémica acerca da dimensão do território do AE e da centralidade da ES e seus interesses se desenhou a partir da escolha dos representantes, outra se manteve silenciada, sem deixar de vir à tona, em tom de perplexidade, nos discursos dos entrevistados: a da relação entre laicidade e neutralidade religiosa do Estado, consignada na Constituição da República Portuguesa e a escolha de um representante da Igreja Católica Apostólica Romana, para o órgão de direcção de uma instituição pública de educação. Em oposição ao grupo mais numeroso, de entre os entrevistados, que ultrapassou esta contradição fazendo sobressair a função social da Paróquia junto dos alunos (da ES *Margem*, da qual é contígua e não da maioria dos alunos do AE), como os professores e os Encarregados de Educação, parte dos representantes externos encararam esta escolha como um problema, até susceptível de pôr em causa a compreensão colectiva da verdadeira *dignidade do órgão* (Entrevista, *Hugo*, Anexo 2: 46), no ano em que se celebra o centenário da lei da separação da Igreja e do Estado (Entrevista, *Rudolfo*, Anexo 2: 37).

Enquanto corpo de representantes, os elementos da comunidade apresentam uma diversidade de realidades e interesses difíceis de conjugar e de permitir a emergência de uma estratégia conjunta, a não ser uma afinidade inerente aos objectivos gerais do órgão:

O que temos em comum, o elo que nos pode ligar, e pode ligar todos, são as preocupações inerentes ao processo educativo – independentemente de ser Junta, ser Paróquia ou ser Escola. (Entrevista, José, Anexo 2: 48)

5.2.7- Regulamento Interno: abrir caminhos, criar fronteiras, integrar

De entre as funções específicas que cabem ao CGT a elaboração e aprovação do Regulamento Interno (RI) surge como uma tarefa e preocupação secundária face à eleição do director, para a maioria dos representantes. São excepção, porém, ambos os EE entrevistados, assim como *Rudolfo*, representante do Município e *José*, representante da comunidade local, que sublinham a importância fundamental deste documento orientador no funcionamento do AE.

Porém, no caso dos representantes dos Pais e EE o Regulamento Interno do AE constitui uma verdadeira agenda de acção, através da qual procuram, pela ‘regulamentação’, estabelecer as orientações e os limites de acção quer do Director, quer de outros interesses hegemónicos:

De entre as duas coisas [construção do RI e eleição do Director] parece-me que o RI é ainda mais importante – exactamente porque o Director, depois, tem de cumprir o RI. É a nossa estratégia também apoiada pela ‘Federação’. Queremos que o RI seja uma resposta adequada e eficaz à diversidade de problemas de todos os alunos (desde que entram na escola, até que saem), que são muito diversificados. (Entrevista, Ernesto, Anexo 2: 22)

É aqui no RI que realmente vamos ter de interferir, nós, as APEE que estão no CGT. O 1º Ciclo vai ter de ser muito trabalhado ao nível do RI. Nestes níveis de ensino há coisas fundamentais. (Entrevista, Ernesto, Anexo 2: 21)

Neste CGP a contribuição mais importante que podemos dar prende-se com o RI: definir critérios e todas as coisas que é preciso definir e saber. O Director gere a escola mas, não podemos esquecer, tem de se cingir ao que dispõe o RI. (Entrevista, Susana, Anexo 2: 25)

A preocupação destes entrevistados prende-se com o receio de ver os interesses dos alunos mais novos, nomeadamente os do Pré-escolar e 1º Ciclo, subordinados às lógicas do Ensino Secundário. Na realidade a percepção da centralidade da Escola Secundária encontra-se presente, também indirectamente, mas com clareza, na mobilização dos Pais e dos professores dos mais novos, como é o caso de Maria, a educadora de infância:

Por um lado, a questão do RI é muito importante, porque tem de contemplar questões que são muito específicas do pré-escolar e que, se não houver ninguém que represente, para lembrar, isso pode ficar esquecido, ficar ‘no tinteiro’, como se costuma dizer. (Entrevista, Maria, Anexo 2: 3-4)

O RI é o que eu acho mais importante, porque depois, quando nós precisamos de defender certos direitos. (Entrevista, Susana, Anexo 2: 23)

Porém, os Pais e EE vieram a ficar fora do grupo de elaboração directa do RI, proposto pelo Presidente do CGT – e formado, somente, por professores; embora tenham manifestado *interesse e disponibilidade para uma participação e colaboração activa na organização do documento*, não lograram alterar a composição do grupo, garantindo apenas que lhes seria dado *conhecimento com a devida antecedência, do documento produzido* para possibilitar a sua contribuição *com propostas* (Acta nº 3, Anexo 3: 4). Face à sua ‘agenda’, percepção-se um desenho de ‘derrota’.

Para além da preocupação com o RI enquanto instrumento de salvaguarda dos direitos dos alunos percebidos como mais vulneráveis perante o centralismo da organização, destaca-se outro nível de registo, algo céptico também, que se prende com a própria estrutura do documento enquanto manifesto identitário do AE:

Um RI para um mega-agrupamento é extremamente complicado; porque, nomeadamente a legislação inerente aos diversos ciclos, é diferente. Quer dizer, ou se pensa em termos globais e tudo integra (...) ou estamos a fazer uma manta de retalhos que depois é aplicada sectorialmente. Qual é o sentido de termos um RI que depois é aplicada sectorialmente?! Trata-se, assim, de vários regulamentos, no fundo. (Entrevista, José, Anexo 2: 46)

A perspectiva de *José* encara o RI não apenas no seu perfil funcional, mas como o primeiro passo no sentido da criação da identidade, nomeadamente conceptual, do AE como um todo; concretização primeira da identidade orgânica do ‘mega-agrupamento’, o *RI deve poder ser aplicado a todos*, lograr a *transversalidade* em relação às *especificidades de cada um dos ciclos*, de modo a poder ser aplicado *uniformemente* (Entrevista, *José*, Anexo 2: 47).

5.2.8- Eleição do Director: o ‘ser’, o ‘saber’ e o ‘agir-gerir’ numa só pessoa (se for possível)

A eleição do Director surge como o tema mais valorizado na maioria dos discursos, nomeadamente de todos os professores. Não tanto ao nível dos procedimentos que cabem à respectiva comissão para o desencadear do processo concursal, em consonância com o estabelecido no Decreto-Lei nº 75/2008 (art.º 22º e 23º), mas com a avaliação das candidaturas.

No âmbito do procedimento concursal os candidatos apresentam obrigatoriamente o seu *curriculum vitae*, um *projecto de intervenção* para quatro anos, adaptado à organização escolar, e uma *entrevista individual*. O CGT designará a sua comissão permanente ou uma comissão especialmente designada para o efeito para a avaliação das candidaturas, à qual cabe a realização de um relatório que será discutido e apreciado pelo CGT, previamente ao acto eleitoral; por decisão própria pode ainda o órgão realizar uma eventual audição dos candidatos, após a qual será marcado o acto eleitoral. Sairá vencedor o candidato votado com maioria absoluta dos votos dos membros do CGT em efectividade de funções, portanto, num mínimo de onze votos. O Decreto-Lei em referência prevê que, no caso de nenhum candidato sair vencedor nos termos referidos, a eleição se venha a repetir no prazo máximo de cinco dias úteis, ao qual são admitidos apenas os dois candidatos mais votados e do qual sairá eleito aquele que obtiver, neste novo escrutínio, o maior número de votos.

Os elementos constantes do procedimento concursal são diferentemente valorizados pelos entrevistados, porém, com unanimidade em relação ao carácter determinante da entrevista como fonte de informação acerca dos aspectos humanos e sócio-afectivos dos candidatos. Este aspecto é, de resto, o mais valorizado e concebido como determinante para a adequação do perfil de um Director:

A entrevista é muito importante, porque é onde podemos conhecer a pessoa.

(Entrevista, *Elvira*, Anexo 2: 7)

Mas a gente lê aqueles projectos, e são todos tão bonitos! (Entrevista, *Susana*, Anexo 2: 25)

A entrevista (...) é importante, porque estarmos em presença, perante as pessoas [e] (...) apercebemo-nos se a pessoa será mais válida para um lugar, do que outra. (Entrevista, *Hugo*, Anexo 2: 44)

Para além da entrevista é também valorizado o *curriculum vitae*, onde as docentes *Elvira* e *Luísa* destacam, respectivamente, a *experiência de gerir* e a *experiência profissional* como os aspectos de maior relevância a ter em conta para o exercício do cargo de Director, mantendo um dos aspectos que mais tem marcado as representações do perfil dos Directores, em detrimento da formação especializada¹⁹.

O projecto de intervenção parece não merecer, da parte da maioria, a confiança que seria devida à apresentação de um verdadeiro programa de acção que permitisse, ao CG, a monitorização da actuação do Director; este aspecto apresenta-se, de facto, ausente dos discursos e muito associado à ideia desvalorizante de que *ler papéis é uma coisa impessoal* (Entrevista, *Maria*, Anexo 2: 4), sendo que até podem ser *copiados doutros projectos* (Entrevista, *Hugo*, Anexo 2: 44). A valorização do projecto de intervenção como instrumento decisivo encontra-se numa única entrevista, onde é evidenciada a necessidade de *um verdadeiro projecto para o AE*, capaz de construir a sua identidade e garantir-lhe padrões de melhoria e qualidade mas, ainda assim, ao nível da selecção do Director, a entrevista completaria os esclarecimentos e a justificação do mesmo:

Gostava [de]alguém que apresentasse um verdadeiro projecto para o AE. O Projecto de Intervenção com que os candidatos concorrem, já diz qualquer coisa – pode ser muito sumário ou muito estilizado... mas diz qualquer coisa. Onde podemos tirar a prova dos nove é na entrevista – fazermos uma marcação cerrada, obrigá-lo a justificar o projecto que apresenta; na entrevista também é possível ver o estilo humano, perceber o perfil. (Entrevista, *Rudolfo*, Anexo 2: 41)

A necessidade de definir, previamente, critérios de análise dos elementos do procedimento concursal, apresentados pelos candidatos, surge focada quer com o objectivo de definir o perfil de liderança a exigir, quer para garantir a real igualdade de oportunidades entre os candidatos:

Estes aspectos do perfil, também devem ser trabalhados previamente, como se passa com o recrutamento de pessoal, actualmente, nas Câmaras. Deveríamos tentar construir um perfil do Director: umas balizas, uns referenciais, para não estarmos,

¹⁹ No âmbito do processo de avaliação do DL n° 172/91, a partir de um questionário aplicado a 54 directores executivos, em 1994, Barroso traça o 'retrato-tipo' dos responsáveis pela gestão das escolas, identificando como principais traços: *elevada taxa de masculinização; importância da experiência, quer como professor, quer como titular de cargos de gestão*, ao nível do processo de selecção; *existência de fortes laços profissionais com a escola; ausência ou deficiente formação específica no domínio da gestão escolar* (Barroso, 2005:159).

ali, totalmente no escuro. O currículo também pode ser avaliado, objectivamente, se criarmos uma grelha de ponderação, escolhendo previamente os aspectos significativos e a ponderação a atribuir. (Entrevista, Rudolfo, , Anexo 2: 41)
Se quem analisa, neste caso, a comissão, definir critérios objectivos para analisar currículos, critérios, etc., eu penso que aí, qualquer um tem iguais possibilidades, em pé de igualdade. Agora se se deixar um pouco à subjectividade e, eventualmente, à influência política ou influência de grupo, assim, se calhar um candidato que venha do ES é capaz de ter mais probabilidades. (Entrevista, José, Anexo 2: 49)

Todas as entrevistas referem os traços que consideram relevantes no perfil de um *bom Director* do AE. O quadro que se segue abrange o conteúdo das entrevistas numa forma transversal, identificando os conceitos ou expressões dominantes que surgiram a propósito da idealização do Director do AE *Margem*, que dividimos em três tipos de qualidades e que organizámos segundo as categorias em sublinhado nas respectivas colunas²⁰:

Qualidades humanas	Qualidades profissionais	Qualidades de direcção
<u>Aspectos de carácter</u> Isenção, Honestidade Responsabilidade Segurança <u>Aspectos de relação</u> Abertura Humildade, Disponibilidade Saber escutar Comunicabilidade, Diálogo <u>Aspectos sócio-afectivos</u> Gostar dos alunos Relação interpessoal positiva Promoção de bons ambientes	<u>Conhecimento</u> de ciência da gestão (ou escolher quem as tenha para a sua equipa) Conhecer o AE Conhecer o meio/ as freguesias <u>Acção</u> Projecto executável Portador de um projecto político e não burocrático Colaborante Exigente	<u>Qualidades de liderança</u> Carisma Estratégia, Orientação Visão Perfil de Chefia Capacidade de comunicação <u>Competências na gestão</u> Estilo de gestão Capacidade de resolução dos problemas Gestão de pessoas/ de equipas Rígido, promotor de regras Promover a escola/AE Exercer gestão de proximidade Conhecimento e controlo da sua equipa

Desta forma, verifica-se que, ao Director de um ‘mega-agrupamento’ com uma estrutura territorial e social abrangente e complexa, como é o caso em estudo, são exigidas qualidades humanas, socio-afectivas e profissionais de carácter vasto e excepcional; na realidade, as representações confluem na convicção de que *o Director é mesmo ‘a cabeça’ do AE* (Entrevista, *Elvira*, Anexo 2: 7).

²⁰ A análise do léxico e das expressões dominantes de caracterização de um estereótipo ideal de Director, no contexto do agrupamento em estudo, tido pelos entrevistados como difícil e exigente, induziu-nos a organização categorial segundo as qualidades ‘humanas’, ‘profissionais’ e ‘de direcção’.

5.3- A(s) micropolítica(s) da mudança educativa: análise temática

A perspectiva política das organizações escolares pretende ultrapassar a visão racionalista e unitária que tende a conceber os actores como elementos essencialmente passivos e a acreditar num equilíbrio fundamental entre as suas metas particulares e os objectivos organizacionais. Perspectivar a escola enquanto actividade política corresponderá, portanto, a empreender a análise dos *jogos* que estruturam os *sistemas de acção concretos* (Crozier & Friedberg, 1977; Friedberg, 1995).

No presente trabalho de investigação esta dimensão desenha-se, se não exclusivamente, fundamentalmente ao nível das expectativas e representações perceptivas dos actores. Neste contexto, intentámos um terceiro nível de análise interpretativa visando a totalidade das entrevistas realizadas, a partir de um conjunto de categorias, que designámos como *a priori*, dado que são directamente importadas do referencial teórico desta investigação e não tematicamente deduzidas a partir do material significativo, como aconteceu no desenvolvimento analítico que realizámos no ponto anterior deste capítulo. As presentes categorias – ideologia/definição de escola; interesses; conflito; negociação; incerteza; poder - que integram os subtítulos que se seguem, impõem-se, por assim dizer, como um questionamento que, vindo de fora do texto em análise, o provoque e o ‘faça falar’ e gerar sentido.

5.3.1- Ideologia/definição de escola: em busca de uma identidade negociada

É de natureza ideológica a diversidade intrínseca aos pontos de vista de cada um dos grupos que constituem o CGT do *AE Margem*, nomeadamente no que concerne à definição de escola, perceptível nas diferentes entrevistas. Assim, o conceito idealizado de ‘escola’ é apresentado segundo enfoques distintos.

Num primeiro plano, essencialmente presente nos discursos dos professores, pessoal não docente e Pais e EE, surge a imagem da escola enquanto organização pedagógica, sistema de ensino-aprendizagem virado para as necessidades dos alunos e para a sua preparação em termos quer de *conhecimento*, quer de *comportamento* (Entrevista, *Ernesto*, Anexo 2: 23). Nesta perspectiva é abordada a necessidade de um ensino *exigente* (Entrevista, *Susana*, Anexo 2: 27), assim como a necessidade de alargar as vias e cursos, de acordo com a *diversidade de aptidões* dos jovens (Entrevista, *Luísa*, Anexo 2: 10). De acordo com esta perspectiva centrada nos *alunos acima de tudo* encontramos, também, a valorização de objectivos sócio-afectivos e da função social da escola (Entrevista, *Sónia*, Anexo 2: 14).

Numa dimensão distinta, a escola é concebida como sistema organizacional integrado num macro-sistema educativo e, simultaneamente, em relação interactiva com o meio; esta é a perspectiva dominante dos representantes do Município e da comunidade local, mas também focada pela avaliação do grau de abertura da escola, que preocupa os EE (*Ernesto e Susana*). Nesta medida, a escola é concebida como a confluência de interesses internos e externos, incluindo os territoriais, aos quais é vulnerável; nesta óptica é detectável o enfoque na vertente política da escola:

Tem de se romper com algumas peias e alguns elementos muito tolhidos pela tradição da escola fechada, e tornar tudo mais aberto e mais fácil. Refrescar o funcionamento das escolas e AE, sempre com a ideia de que a escola é pública, envolve dinheiros públicos, os destinatários são a população. (Entrevista, Rudolfo, Anexo 2: 38)

A perspectiva de *Rudolfo* enuncia o princípio da escola aberta, sujeita a controlo social e à prestação de contas, problema público e assunto da comunidade, em ruptura com a escola exclusivamente centrada na díade professor-aluno, muito presente na perspectiva inicialmente abordada.

A necessidade de unificar estes conceitos com o objectivo de uma definição comum da missão da escola, como identificação de uma matriz ideológica susceptível de tornar coerente e profícuo o trabalho do CGT, quer ao nível do RI, quer da eleição do Director, é uma ideia defendida, sobretudo, nas entrevistas dos representantes ‘externos’, de forma mais ou menos explícita:

Os diferentes grupos, para a qualidade da sua participação, partem do que pensam que é a escola. De uma definição própria, mesmo que não esteja explícita. Não há uma definição comum mas, para podermos trabalhar a sério era preciso, para já, saber que percepção é que cada grupo tem da escola. (Entrevista, Rudolfo, Anexo 2: 39)

Da mesma forma, o CGT é concebido como o órgão fundador, por excelência, do AE, com um papel decisivo na criação da identidade conceptual e ideológica da nova organização escolar; ainda para *Rudolfo*, a presença da *Câmara* neste órgão beneficia de forma decisiva a sua capacidade de definir *com clareza*, as *questões conceptuais*, contribuindo para identificar uma *visão estratégica* (Entrevista, *Rudolfo*, Anexo 2: 36).

Tendo em conta que cada corpo de representantes (ou, mesmo, cada indivíduo) é portador de uma distinta concepção de escola, esta definição apresenta-se marcada pela necessidade do diálogo e da *negociação*:

Porque não são as mesmas, mas temos que as aproximar... chegarmos a plataformas negociadas, discutidas. Porque, se cada um parte da sua percepção, sem este exercício, em breve cada um está a falar duma coisa (...). E preciso partir das percepções de cada um para depois podermos chegar a uma definição, a um conceito que seja aceitável, não é? Só assim é que a gente sabia que, para a nossa escola, era

aquilo que queríamos. E só depois, perceber o que se pede a cada um, qual o contributo de cada corpo de representantes, para evitar que as pessoas fiquem ali com posições entrincheiradas e incompatibilizadas. (Entrevista, Rudolfo, Anexo 2: 39)

Partir da diversidade e estabelecer os critérios comuns, chegar a uma definição de escola negociada e partilhada, que garanta a identidade do AE, constitui uma responsabilidade metodológica que cabe ao *presidente do CGT*:

A definição do que se entende por AE, esta conceptualização, parte da iniciativa do Presidente, enquanto dinâmica de trabalho; era com esta conceptualização que se deveria, inclusivamente, abrir o RI (Entrevista, Rudolfo, Anexo 2: 40).

Porém, o discurso de *Rudolfo* tem carácter de excepção; nos restantes actores impera a convicção de um ‘bem comum’ negociado, mas sobre uma espécie de total ‘apagamento’ da diversidade ideológica que está na base deste processo. Da mesma forma, os termos e expressões com que procuram caracterizar o processo ajustam-se ou à afirmação da neutralidade ideológica – identificada, em geral, com *um interesse comum, que é o bem dos alunos* (Entrevista, Sónia, Anexo 2: 15) - ou à existência constatada de uma diversidade ‘natural’, oriunda dos diferentes sectores e níveis de ensino, nomeadamente no caso dos professores e dos EE, nestes por referência ao nível de escolaridade dos seus educandos.

5.3.2- Interesses: grupos formais e associações transversais

A percepção da associação entre os grupos representados no CGT e a presença de interesses particulares, representados por cada um, é generalizada entre os entrevistados:

Dentro dos vários grupos que compõem o CGT, há vários ... interesses diferentes, digamos assim. (Entrevista, Ernesto, Anexo 2: 22)

O que acontece é que os pais pensam como pais, os professores pensam como professores, a autarquia também tem a sua forma de estar na escola, que é certamente diferente. (Entrevista, Sónia, Anexo 2: 16)

Os corpos de representantes no CGT podem, desta forma, ser concebidos como grupos de interesses, o que, para Bacharach & Mundell (1999:125) constitui a base da análise micropolítica de uma acção organizada²¹. No entanto, a comunhão e coesão de interesses é variável, não sendo representada em todos os grupos, no mesmo grau; encontramos, a este nível, três situações distintas. Em primeiro lugar, os grupos que são tidos, em termos de hetero-percepção generalizada, como muito coesos na afirmação

²¹ Os grupos de representantes constituem-se, assim, como *actores conscientes* da sua *interdependência* e dos seus *objectivos comuns*, formando uma *unidade viável para a acção política* (Bacharach & Lawler, 1980:8).

dos seus interesses partilhados; estão nesta situação os Pais e EE e os representantes do Município (neste caso, enquanto cumprimento de orientações *políticas*):

Realmente, os EE fazem o papel deles, que é representar os interesses dos alunos, tal como eles os vêem. (Entrevista, Luísa, Anexo 2: 9)

Em seguida, temos o caso do grupo dos representantes da comunidade local que, dada a sua natureza, são vistos como fracamente coesos, em função duma duvidosa comunhão de interesses; o que têm em comum é somente o interesse geral ou seja, *o que pode ligar todos*:

O que temos em comum, o elo que nos pode ligar, e pode ligar todos, são as preocupações inerentes ao processo educativo – independentemente de ser Junta, ser Paróquia ou ser Escola. (Entrevista, José, Anexo 2: 48)

Finalmente o grupos dos professores onde são expectáveis e/ou perceptíveis divisões internas e clivagens, dado existirem, além dos interesses comuns, um número substancial de interesses divergentes:

O grupo de docentes no CGT não é um simples grupo: são vários grupos dentro de um grupo. (Entrevista, Maria, Anexo 2: 3)

Mesmo o grupo dos docentes não é homogéneo. Há aqui uma conflitualidade de interesses que no princípio choca. (Entrevista, Branca, Anexo 2: 31)

Porém, para além dos interesses específicos de cada grupo, é frequentemente sobrevalorizada a possibilidade de fazer valer um interesse comum associado ao próprio Agrupamento, aos alunos e à melhoria da escola:

A única coisa que espero (...), é que todos tenham um interesse comum, que é o bem dos alunos. O bem do Agrupamento. (Entrevista, Sónia, Anexo 2: 15)

Penso que o interesse central deve ser sempre o mesmo: os alunos, a escola, o Agrupamento em si. (Entrevista, Luísa, Anexo 2: 9)

Todos os corpos de representantes devem colaborar para defenderem um interesse comum, que é o interesse da escola. Mas cada grupo representa, também, um certo grupo de interesses próprios: os professores, os funcionários, os EE... (Entrevista, Hugo, Anexo 2: 45)

Porém nem sempre os grupos de interesses correspondem de forma linear a cada grupo de representantes, em sentido restrito; assim como os grupos formais podem ser dilacerados por conflitos internos, também os objectivos comuns, uma vez tornados conscientes, podem levar à constituição de *facções* ou *coligações* (Morgan, 210:158) que criam, com frequência, possibilidades de associação de dois ou mais grupos no seu todo ou em parte dos seus membros, o que não deixa de ser perceptível nos discursos dos entrevistados, como adiante identificaremos.

5.3.3- Conflito: a arena encoberta

Ao invés da coligação, que decorre da compatibilização de interesses, os conflitos decorrem do choque ou colisão de interesses (Morgan, 2010: 159). Porém o conflito pode assumir formas predominantemente ideológicas e axiológicas.

Como vimos no corpo teórico desta investigação, a perspectiva micropolítica não adopta uma visão patológica das situações conflituantes, sejam elas latentes ou explícitas; pelo contrário, concebendo o conflito como co-natural à acção organizada, valoriza-o como um importante instrumento de mudança (Blase, 1991; 1998). Na realidade, as situações em que a incerteza e os contextos de mudança se acentuam, como é o caso do nosso AE em fase de instalação, constituem ocasiões de grande actividade micropolítica, incluindo situações de conflito, tornando-se mais evidente a insuficiência da visão clássica da escola como um todo coerente e racionalmente estruturado. A escola, em períodos de mudança, evidencia de forma mais nítida a sua complexidade enquanto *arena de luta* (Ball, 1987:17).

O conteúdo das entrevistas realizadas assume, na generalidade, o diagnóstico de uma acentuada conflitualidade, associada à actual vivência da escola e ao impacto das macropolíticas sobre o seu quotidiano²². Acrescem dois factores que são tidos como susceptíveis de reforçar o clima potencialmente conflituoso²³: em primeiro lugar a maior e mais diversificada dimensão do *AE Margem*; em segundo lugar, no seio do próprio CGT, a natureza diversa da sua colegialidade, reunindo num único órgão grupos de interesses diferentes e até antagónicos, em alguns aspectos.

A percepção de tensão associada à própria composição do CGT é identificada, fundamentalmente, com a diversidade de interesses dos actores e, em segundo plano, em torno da definição política de escola (Ball, 1987:19), nos seguintes termos:

As clivagens [vão] manifestar[-se] porque os interesses são muito mais diversificados; estarmos a falar do 1º ciclo ou estarmos a falar do ES, não é bem a mesma coisa: os objectivos são diferentes, os interesses são diferentes, as situações são diferentes e as necessidades também são diferentes. (Entrevista, José, Anexo 2: 46-47).

Mesmo no RI pode haver grandes divergências, pode haver porque, ainda por cima, estamos perante outras realidades que nós não conhecemos, como é a integração do pré-escolar e do 1º ciclo(...). Vamos ter um leque maior, mais vasto, e daí podem gerar-se alguns conflitos. (Entrevista, Luísa, Anexo 2: 10)

Eu acho que há algum preconceito de parte a parte, quer dos professores em relação

²² Correspondente ao que Jares (1997:67) identifica com a dialéctica entre a macro-estrutura do sistema educativo, com as suas orientações gerais, e o processos micropolíticos que têm lugar nas organizações educativas particulares.

²³ Trata-se, fundamentalmente, do que Gronn (1986:47-49) designa de conflito *encoberto*, que se desenvolve nas *arenas informais* e é mais implícito do que explícito, encontrando-se associado a divergências ligadas a interesses individuais e grupais.

aos pais, quer dos pais em relação aos professores. Os pais, também, muito desconfiados com a autarquia; depois acaba por vir sempre a questão política. (Entrevista, Sónia, Anexo 2: 16)

Porém, a percepção generalizada das potencialidades de conflito surge sempre compensada pela convicção de uma possível e viável união de vontades em vista dos fins a atingir. Neste sentido, as representações dos entrevistados vêm confirmar a chamada de atenção de Ball (1987:19), quando destaca a presença do consenso e da negociação como estruturante do quotidiano escolar, tal como transparece nas palavras de Sónia, a professora a ES Margem: *temos de quebrar as barreiras. E é para isso que as pessoas estão lá. (Entrevista, Sónia, Anexo 2: 16).*

5.3.4- Negociação: dinâmicas e estratégias para a acção organizada

Diferentes estratégias são implementadas em função dos diferentes interesses dos actores; enquanto acção política envolvem, muito frequentemente, processos de negociação e estabelecimento de consensos, como forma de jogar em campos caracterizados por graus mais ou menos acentuados de incerteza. Desta forma, a acção colectiva é *organizada* através de negociações implícitas ou explícitas que incorporam elementos tanto formais como informais.

A génese desta *ordem negociada* (Strauss, 1978 citado em Ball, 1987:20) reside no conjunto de expectativas e representações perceptivas que encontramos, desde logo, nos discursos dos intervenientes no CGT, onde se desenham antevisões, como no caso de Maria, única representante do pré-escolar que terá de compensar esta situação de forma negociada:

Dentro do CGT contarei ou penso contar, sobretudo, com as colegas do 1º ciclo, que estão mais ou menos despertas para as realidades do pré-escolar. (...) No que diz respeito ao outros grupos, conto, sobretudo com a Câmara; a Vereadora é bastante sensível aos problemas do pré-escolar. Em segundo lugar, a APEE. São os grupos com que conto mais como 'aliados' por assim dizer. (Entrevista, Maria, Anexo 2: 5)

Porém, as percepções das possibilidades de criação de espaços de troca e negociação entre os grupos apresenta-se muito associado, no caso em estudo, à eventual busca de hegemonia dos professores da escola-sede, representado como o grupo activo por excelência, promotor das listas concorrentes - não somente a lista de docentes, mas também de pessoal não docente (composta exclusivamente por membros da *ES Margem*) e de alunos – e da proposta do grupo de representantes da comunidade local, a cooptar, que acabou por ficar exactamente com a referida composição:

(...) o grupo de professores da ES (são quatro, um é o Presidente). Esses quatro vão tentar algum ascendente junto dos Pais e EE, não sei... julgo que não conseguem; mas vão buscar aliados ao pessoal não docente, que é todo da ES – que é outra questão interessantíssima; e depois vão buscar aos membros da comunidade, que os vai favorecer, porque foram eles que os convidaram. (Entrevista, Rudolfo, Anexo 2: 39-40)

Na realidade, a estrutura formal de uma organização nunca ‘fecha’ o campo de acção, constituindo, sim, uma moldura de possibilidades de comportamentos e espaços de troca; nesta medida, a presença do Presidente da *Freguesia dos Dois Moinhos* no CGT que, como vimos, transportou alguma polémica, responde também ao conjunto de parcerias e relações de colaboração já desenvolvidas entre a ES *Margem* e este organismo público, permitindo-nos verificar que a escola é valorizada, a este nível de gestão do território, como um importante centro do desenvolvimento estratégico da freguesia:

Sob o ponto de vista da Comunidade, enquanto Junta de Freguesia, é importante realizarmos parceria e estabelecermos relações próximas, de colaboração. O que é que nos interessa? A escola, para nós não é um elemento de somenos importância. Durante o ano lectivo a nossa população aumenta substancialmente. No período escolar a população jovem, mesmo não residente, passa grande parte do dia na nossa freguesia. (Entrevista, Hugo, Anexo 2: 44)

Embora a negociação constitua um compromisso *temporário e contingente* (Friedberg, 1995:133), é também um processo dinâmico, fazendo e desfazendo contextos de *equilíbrio precário*, cuja lógica intrínseca é de *natureza política*.

5.3.5- Incerteza: procurando dominar uma realidade instável

Friedberg identifica a *incerteza* como a característica estrutural da acção organizada e da sua dinâmica política. Em ambientes mais fluidos e incertos a acção política é acentuada, mas mesmo em campos de acção muito estruturados e formalizados, nomeadamente por regras burocráticas, a incerteza jamais é totalmente anulada e, com ela, a acção política. Em contextos concretos ou *sistemas de acção concretos* de estrutura colegial, como o CGT, apesar da sua estrutura formal, desenvolvem-se, paralelamente às relações formais, também relações informais entre os actores, o que contribui para amplificar as zonas de incerteza. Nas situações de mudança organizacional como a que ora analisamos, muito particularmente a actual, provocada pela implementação do mega-agrupamento que se constituiu a partir de decreto e que não foi sentida nem desejada pelos intervenientes, as contradições e as expectativas diversificadas contribuem ainda mais para alargar os campos de incerteza.

A notícia da constituição do *AE Margem* caiu nas instituições envolvidas como uma pedra no charco, vindo perturbar profundamente a situação de equilíbrio dos estabelecimentos que viriam a ser agrupados e dos actores envolvidos. A dimensão e grau de incerteza vivida nestas escolas atingiu uma dimensão emocional perceptível, em reacção aos diversos cenários que se desenharam e que se encontram retratados nas palavras, sobretudo, dos professores, pessoal docente e aluna, associados a termos e expressões como *estranheza, cansaço, medo* (Entrevista, *Sónia*, Anexo2: 12), *injustiça* (Entrevista, *Elvira*, Anexo2: 5), *caos* (Entrevista, *Isabel*, Anexo2: 50), *murro no estômago* (Entrevista, *Maria*, Anexo2: 1), *movimento, receio* (Entrevista, *Joaquina*, Anexo2: 18), *complicação* (Entrevista, *Soraia* Anexo2: 28). Em suma, o conteúdo das entrevistas, no seu conjunto, autorizam-nos a identificar os aspectos de uma instabilidade inesperada e indesejada, que *Branca* (Entrevista, Anexo 2: 32) traduz na exclamação *não podemos continuar a fazer isto na educação!*

Na realidade, a origem deste contexto de acentuada incerteza remonta atrás, ao processo decisório que teve lugar no final do ano lectivo anterior e à instabilidade associada à abertura do ano lectivo em curso:

O processo começa no início de Junho quando nos é comunicado que cessamos funções e iniciamos o Agrupamento e nos é feito o convite para constituirmos a CAP. Portanto isto...a diferença entre a comunicação e a decisão foi uma semana. Portanto, foi tudo a seguir... (...)Porque nós quando tomámos posse [como direcção da ES Margem] tínhamos a expectativa de um plano de trabalho para quatro anos (...) e depois, quando estão as coisas prontas, cai tudo. (...) Nesse aspecto foi muito frustrante. Portanto, foi o reiniciar de tudo, porque agora começou-se do zero, outra vez. Tudo do zero. (Entrevista, *Isabel*, Anexo 2: 50)

Não se sabia o que é que íamos ter pela frente, ninguém sabia como é que íamos conviver todos, as várias escolas. (...)O Agrupamento era algo com que não nos identificávamos. Não existia, falava-se pela primeira vez, eram muitas escolas. Nós não temos identidade nem afinidade com os outros níveis de ensino (...) Como é que nos iríamos 'sentar' todos, de tantas escolas diferente, para tentarmos fazer qualquer coisa em conjunto? (Entrevista, *Sónia*, Anexo 2: 13)

Os sentimentos associados ao clima retratado surgem, nas palavras dos entrevistados, como elementos de elevado potencial explicativo para o surgimento de listas singulares para cada um dos corpos de representantes eleitos no CGT:

Porque é que ficou só uma lista, não sei... não sei bem se tenho explicação para isso. Eu esperava que surgissem outras listas ... Eu pensava que tinha a ver com o facto de nós estarmos todos muito cansados. (...) E também me parece que houve algum medo, porque não se sabia o que é que íamos ter pela frente, ninguém sabia como é que íamos conviver todos, as várias escolas. Já não ia ser o CG da 'nossa' escola; e aqui deixámos de ter a 'nossa' escola e passámos a ter o 'nosso' Agrupamento. (Entrevista, *Sónia*, Anexo 2: 13)

5.3.6- Poder: *jogo(s)* e vencedor(es) anunciado(s)

A percepção do poder associado às dinâmicas políticas, no seio do órgão colegial em estudo, transparece em grande parte das entrevistas, em alguns casos de forma explícita:

No CGT o corpo de representantes mais forte, dominante, é o dos professores.
(Entrevista, Susana, Anexo 2: 26)

A nível de influência e poder, o grupo mais destacado parece-me ser a autarquia.
(Entrevista, José, Anexo 2: 49)

Ainda que se enunciem as percepções de alguma divisão entre os professores e da hegemonia dos professores da Escola Secundária, há confluência na identificação do corpo de professores com as demandas de poder; também os representantes da autarquia são considerados um grupo ‘poderoso’ – numa perspectiva quase substancial e ‘coisificada’ do poder, ilusoriamente arredada da sua natureza relacional de ‘jogo político’.

Friedberg (1995:115) define o poder ‘em acção’ e ‘relação’, como *troca desequilibrada de possibilidades de acção* entre um conjunto de actores. Nesta medida, o poder constitui o corolário dos conceitos micropolíticos analisados, acarretando nomeadamente os elementos de reciprocidade que possibilitam a ordem negociada, como já abordámos. Entendidas como trocas negociadas as relações de poder dependem de dois factores (Friedberg, 1995:132-133) a saber, a pertinência das possibilidades de acção de cada parte e o nível de autonomia política de que gozam. Na realidade, o jogo político tem uma *dimensão colusiva*, na medida em que cada ‘jogador’ tenta reduzir as margens de acção dos restantes e, concomitantemente, *melhorar a sua própria posição na negociação* (Friedberg, 1995:132). Desta forma, as possibilidades de negociação não são ilimitadas e reflectem estruturas de poder, sejam elas de natureza formal ou informal; por outro lado, os conflitos e as negociações, ao criarem situações de estabilidade precária, são alteráveis e fluidos, o que contribui para que os processos a gerir pelo CGT, nomeadamente a eleição do Director, por natureza um assunto associado às temáticas do poder, se insira num contexto de acentuada ambiguidade. Porém, a percepção dos actores, a este nível, sublinha a hegemonia dos docentes da ES, fazendo-os admitir que um candidato oriundo de outro nível de ensino e/ou outro estabelecimento de ensino não parece, à partida, ter grandes possibilidades de sucesso:

Quanto à eleição do Director, também se sente ali... qualquer coisa em redor da actual Presidente da CAP. Ou então de outro elemento, mas saído daquele escola... sente-se! Não me parece possível um candidato que seja professor do 1º ciclo, por exemplo, conseguir ganhar. Ali há um peso específico da ES e um peso específico da freguesia dos Dois Moinhos. É evidente. (Entrevista, Rudolfo, Anexo 2: 41)

Porém, o peso específico do grupo referenciado encontra-se muito associado ao poder de ‘especialista’²⁴, isto é, ao controlo do conhecimento especializado e da informação, que é pacificamente aceite como inerente à função docente e ao seu efectivo exercício na escola-sede que, como crê *Joaquina dá uma visão mais ampla e mais profunda do sistema de ensino* (Entrevista, *Joaquina*, Anexo 2: 19). Trata-se, portanto, de uma identificação entre os *saberes* e os *poderes*, fenómenos que se implicam mutuamente, assim negando uma visão *pretensamente a-ideológica* ancorada *num certo idealismo ingénuo e no mito da neutralidade* (Lima, 2011: 138).

Com a eleição de um dos professores da *ES Margem* como Presidente do CGT, os docentes em causa lograram acrescentar ao seu perfil comum um outro elemento decisivo de poder – a autoridade, a qual se encontra essencialmente associada ao exercício de cargos que conferem responsabilidades formais, acesso privilegiado aos recursos e capacidade decisória. Como anteriormente foi focado, o Presidente do CGT foi eleito por unanimidade e sem que surgisse qualquer outra proposta, directa ou indirecta.

Porém, a noção de poder encontra-se também associada a zonas mais informais, que a identificam como influência; a influência assume um carácter essencialmente persuasivo (Bacharach & Lawler, 1980:12). Nesta perspectiva, o poder de influência surge mais associado à capacidade de negociação e estabelecimento de alianças dominantes do que à autoridade formal, podendo coincidir, ou não, com ela. O grupo de representantes da autarquia, também percebidos como dotados de poder no seio do órgão em análise, parece reservar-se a jogar o jogo da influência, a julgar pela agenda que transparece das palavras de *Rudolfo*:

Os professores têm tido dificuldades em ultrapassar a lógica burocrática e aceitar as dinâmicas autárquicas, em termos de responsabilidade comum. O grupo de representação do Município tem de intervir (...). Tem de ter voz e uma voz activa. Nas reuniões tem que fazer intervenções fundamentadas, fazer propostas de trabalho, fiscalizar o que se anda a fazer e, finalmente, levar os outros grupos a tomarem posições. (Entrevista, *Rudolfo*, Anexo 2: 37)

²⁴ A elaboração do RI do AE foi entregue a (duas) professoras, não se respeitando a representatividade proporcional deste grupo de trabalho, com uma justificação de tipo meramente ‘técnico’ (Acta nº 3, Anexo 3: 4).

Capítulo 6- Síntese conclusiva

No final do ano lectivo da sua implementação, prestes a aprovar o Regulamento Interno e a eleger um Director por quatro ou oito anos²⁵, o *AE Margem* evidencia-se como uma entidade difusa, ainda não apreendida na plenitude, nem sob o ponto de vista conceptual, nem funcional.

Após *Isabel*, a Directora cessante da *ES Margem*, ter aceitado o convite para presidente da CAP, a composição negociada, deste órgão, entre duas das direcções também cessantes²⁶ e um arranque de ano lectivo *caótico*, a escola-sede viu concentrada, em si, um centralismo que desconhecia e não desejou – *não em termos de poder de decisão, mas em termos de execução* das políticas educativas superiormente desenhadas (Lima, 2011:40). Cabia-lhe, pois, operacionalizar as funções executivas, agora orientadas para os diversos estabelecimentos e níveis de ensino e, simultaneamente, garantir as condições de instalação organizacional definitiva do novo AE, dotando-o de RI e de órgão Director. Neste contexto, a constituição do CGT partiu da iniciativa da *ES Margem*, ao nível de todos os corpos de representantes (eleitos e cooptados), como a análise realizada no capítulo anterior permitiu perceber.

Em torno da escola-sede (e dentro dela) percebe-se um ambiente de espanto e, ainda, de rejeição; na realidade, a implementação, nas escolas e agrupamentos de escolas, do novo modelo de administração e gestão, estabelecido pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, foi há pouco mais de um ano; com Directores recém-eleitos, portadores de um projecto de intervenção para quatro anos, Regulamentos Internos revistos e aprovados, Projectos Educativos a iniciar um novo ciclo – nada faria prever uma alteração organizacional e morfológica desta profundidade, a tão curto prazo! É esta a atmosfera e o sentimento dominante que se associa ao desânimo dos actores, claramente perceptível nas entrevistas realizadas.

Desta forma, o CGT resultará, em grande medida, de uma união de resistentes, promovida a partir da CAP e dos docentes da *ES Margem* que já capitalizavam experiências anteriores. O impulso transporta consigo, de facto, uma nova centralidade formal, a da escola-sede, que se encontra desenhada, de forma pouco flexível, nas

²⁵ O Director pode ser reconduzido para um *segundo mandato*, por decisão tomada por maioria absoluta dos membros do conselho geral em efectividade de funções, não sendo permitida a recondução para um terceiro mandato consecutivo (Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril, art.º 25, ponto 3).

²⁶ Referimo-nos ao órgão director da *ES Margem* e do *AE Beta*; pelo contrário, nenhum membro dirigente do *AE Alfa* integrou a CAP.

políticas de agrupamento de escolas adoptadas na última década, sobretudo a partir da publicação do Despacho nº 13 313/2003²⁷, e se consolida na legislação publicada em 2010.

O que se nos afigurou evidente ao longo desta investigação, ligada à centralidade administrativa do processo, ordenado legalmente e em total desprezo pelas dinâmicas locais, foi a presença, por parte dos actores, de um espírito de cumprimento ‘burocrático’ e pouco entusiasta. Na realidade, a lógica associativa e autonómica que, alegadamente, constituiu a justificação política dos AE, viu-se mais uma vez, e sem qualquer dissimulação, ultrapassada por *uma lógica racionalizadora-centralizadora, de feição hierárquica e autoritária em muitos aspectos* (Lima, 2011:42). Desta forma, os mega-agrupamentos podem ser vistos como constituindo, através da escola-sede, *um novo escalão da administração desconcentrada* (Lima, 2004; 2011:40).

São, assim, esquecidos e transpostos para segundo plano, de forma paradoxal, os actores, embora eles sejam a própria condição da eficácia dos processos de mudança e implementação de novas lógicas educativas; daí que tenhamos procurado ir ao encontro das suas representações e expectativas e das relações micropolíticas que geram as condições de possibilidade e de acção de um órgão de composição diversificada, como é o CGT. Completamos esta síntese retomando os eixos de pesquisa e seguindo o trilho das questões específicas, no intuito de reproduzir as principais linhas conclusivas deste trabalho²⁸.

6.1 – Constituição do CGT: os diversos corpos representados

Tendo em conta o carácter único e imprevisível de cada contexto escolar o que limita, segundo Ball (1987), a aplicação de critérios universais de análise, é certo que os contextos educativos dominados pelas mudanças políticas e organizacionais tendem a intensificar a actividade micropolítica, dada a natureza deste tipo de contexto, no qual prevalecem situações complexas e de acentuada ambiguidade (Blase, 1998:546).

Os diversos corpos representados no CGT, assim como os processos de eleição e cooptação que os suportam, demonstram em grande medida a iniciativa ‘centralista’ da escola-sede. O critério de dinamização e de formação dos grupos de representantes

²⁷ O Despacho nº 13 313/2003, do Secretário de Estado da Administração Educativa, assume pela primeira vez que o objectivo é agrupar todas as escolas situadas no território português continental e privilegia assumidamente a morfologia vertical de agrupamento.

²⁸ Conferir página 64 deste trabalho.

partiu, como vimos, dos docentes da *ES Margem* e valorizou, sobretudo, a experiência anterior em órgão congénere – CG ou CGT.

Desta forma, as entrevistas realizadas permitem-nos concluir que:

- todos os representantes pertencentes ao corpo docente, haviam pertencido ao CGT ou ao CG da sua escola ou agrupamento de escolas, de origem; nenhum ‘principiante’, de nenhum dos níveis de ensino, integrou como efectivo a lista de docentes;
- a *experiência* constituiu, também, um aspecto valorizado ao nível dos representantes do Município, onde os elementos entrevistados acumulam várias participações em CGT e CG de escolas e AE do Concelho;
- igualmente, a única proposta para os membros da comunidade a cooptar (vinda do seio dos professores da escola-sede) apresentava o argumento da experiência como elemento valorizante, em duas das três instituições; com excepção do representante da Paróquia, os dois outros elementos transitaram do extinto CG da *ES Margem*;
- a constituição da lista de representantes dos pais e EE envolveu, como vimos, alguns incidentes, mas os elementos aglutinadores (os nossos entrevistados) acumulam a experiência de terem pertencido a CGT (de diferentes AE) e a participação activa em corpos pertencentes ao associativismo parental.

Uma minoria de apenas um terço dos membros do CGT (incluindo as alunas) integra um órgão desta natureza pela primeira vez. Este critério para a formação dos corpos de representantes constitui uma resposta quiçá mais confortável e segura em relação ao domínio dos procedimentos, mas envolve alguns riscos, nomeadamente o ‘fechamento’ ideológico do órgão e a marginalização de ideias e experiências novas, o que foi assinalado no discurso da representante dos EE.

A análise de narrativas, realizada a partir das entrevistas, pôs em evidência a subjectividade dos intervenientes, nomeadamente as *representações, motivações, expectativas e enredos* que suportaram a entrada em cena destes actores. O aspecto comum é, sem dúvida, um desânimo fluido mas sentido, compensado pela consciência do dever de cumprir uma obrigação administrativamente e legalmente impostas, mas ‘exterior’ à realidade concreta de cada escola. O referencial dos actores inclui princípios pedagógicos relevantes e a adesão, embora não isenta de dimensão crítica, aos que são evocados (pela legislação) como objectivos dos agrupamentos de escolas – a ultrapassagem do isolamento de escolas pequenas, sobretudo do 1º ciclo; o reforço da capacidade pedagógica; a mais eficaz prevenção da exclusão e do abandono escolar; porém é, no mínimo, gerador de desânimo ou espanto, a obrigatoriedade autoritária do

agrupamento vertical das escolas, desenhado pelo poder central em total desprezo pelas dinâmicas locais de associação e pelo papel desempenhado pelos actores.

A consciencialização dos princípios filosóficos que presidem à concepção dos CG e CGT e da sua dignidade inerente como máxima estrutura da direcção dos AE encontra-se presente, talvez de forma inesperada e paradoxal, apenas nos discursos dos representantes externos (Município e Comunidade). Os objectivos de controlo social e de prestação de contas que justificam a morfologia dos CG, consolidando, de forma mais clara, uma viragem gerencialista, são focados, exclusivamente, no discurso do representante do Município.

Nem todos os grupos formais representados no CGT coincidem, exactamente, com *grupos de interesses*; na realidade, encontramos grupos onde existem interesses distintos, como no caso dos representantes dos professores, reconhecidamente dividido em dois subgrupos, ou no caso dos representantes da comunidade que constituem um grupo somente na designação formal, representando interesses individuais. Da mesma forma, se foi possível desenhar, através das expectativas dos actores, as possíveis linhas de entendimento, negociação ou conflito, em poucos casos foi encontrada *uma 'agenda'* explícita de intervenção política no CGT; constitui-se como excepção, a prioridade de intervenção no RI, defendida pelos EE, como instrumento político assumido, de protecção dos direitos e interesses dos alunos mais novos e das pequenas escolas periféricas (em ambos os casos, associados, fundamentalmente, ao 1º ciclo). Porém em todos os grupos (à excepção dos representantes da comunidade local, cuja lógica é individual) são identificáveis traços de um programa de acção *implícito*, com frequência associado à eleição do Director do AE – razão de existir do próprio CGT, no dizer de uma das professoras da escola-sede.

Tanto ao nível da formação como da acção o CGT enuncia-se como um sistema *de múltiplas regulações*, cujos *ajustamentos e reajustamentos* não resultarão dos imperativos formais e legais definidos *a priori*, *mas sim de interesses, estratégias e lógicas de acção de diferentes grupos de actores, através de processos de confrontação, negociação e recomposição de objectivos e poderes*. São estes jogos de natureza micropolítica que constroem a especificidade de uma nova ordem, cuja actualização e concretização ao nível das práticas dos actores condiciona *o sucesso de qualquer estratégia de transformação baseada num processo normativo de mudança* (Barroso, 2003:40).

6.2 - Acção do CGT: Definição de escola e eleição do Director do AE

O desenvolvimento da autonomia das escolas é tido, nos discursos dos entrevistados, como insuficiente e meramente retórico. As escolas continuam a funcionar num quadro de *autonomia heterogovernada* (Lima, 2006:10), reforçado pela lógica *autocrática* (Entrevista, José) dos mega-agrupamentos.

Não obstante os vincados traços de centralidade administrativa do sistema educativo português e o domínio da racionalidade burocrática que concebe os actores como agentes neutros e passivos (imagem 'ideal' subjacente, sobretudo, às entrevistas dos professores), ao nível do CGT é identificável a 'voz' dos diferentes grupos formais, mas também dos conflitos subjacentes e das possíveis alianças e negociações, tais como:

- potenciais conflitos entre grupos formais, mas também no interior dos mesmos, como transparece da consensual representação da conflitualidade de interesses entre professores de diferentes ciclos e/ou estabelecimentos escolares pertencentes ao AE;
- conflitualidade (quase 'essencial') entre interesses dos professores e dos Pais e Encarregados de Educação, à excepção dos educadores de infância, que concebem os pais como 'aliados';
- conflitualidade inerente à dinâmica *política* dos representantes do Município;
- expectativas de alianças entre os professores da escola-sede e os alunos e pessoal não docente pelo facto de serem oriundos da mesma escola e, portanto, estarem integrados em estruturas formais, nomeadamente hierárquicas, que implicam domínio e influência;
- possibilidades de negociação entre os mesmos professores e os membros da comunidade, dado a iniciativa de cooptação ter partido deste grupo.

O tema central do jogo de interesses e das representações de poder concentra-se na eleição do Director do AE. As convicções acerca do novo modelo de escolha, legalmente estabelecido pelo Decreto-Lei de 2008, através do procedimento concursal e eleição restrita reproduzem, em grande medida a resistência, da parte dos professores, dada a *tradição corporativa dominante na maior parte das escolas públicas portuguesa* (Afonso, 2009:15), nos últimos trinta anos. Acresce a quebra da tradição de uma gestão colegial (dos conselhos directivos e executivos), substituído pelo órgão unipessoal, o Director, que os entrevistados procuram compensar com reiteradas referências à necessidade de *equipas* competentes e bem preparadas.

Porém, compensando esta realidade (rejeitada ou insuficientemente compreendida?) são as imagens e metáforas pedagógicas e humanistas, as

representações que, mais insistentemente *suportam*, como se viu, o *conceito de Director do AE*; porém, começa a delinear-se a imagem do *gestor*, denunciando os termos do cânone gerencialista, associado à idealização do *líder eficaz*, como padrão essencial de qualidade, cuja função é *controlar, gerir, supervisionar e dirigir* (Lima, 2011:72). Barroso (1995:49-50) identificava já a valorização desta *ideologia gestonária* associada à retórica de modernização da educação, no modelo experimental de gestão escolar, aplicado a partir do Decreto-Lei nº 172/91, através da separação formal entre o órgão director unipessoal, essencialmente acometido de funções *técnicas*, e o órgão colegial de direcção, caracterizado pela participação da comunidade educativa, associado à *decisão política* – estrutura que se reproduz no actual modelo legal. Mas é em nome de uma política de lideranças fortes, conjugada com a necessidade de controlo social como metodologia de prestação de contas, que o Decreto-Lei nº 75/2008 (Preâmbulo) apresenta as suas inovações em termos de gestão e direcção estratégica, a saber, a alteração profunda no sistema de selecção e eleição do director executivo e a natureza e funções do Conselho Geral. O mesmo autor (Barroso, 2005: 162-163) identifica, à luz de diferentes modelos de regulação, quatro concepções distintas²⁹ de Directores de escolas, integrantes dos ‘modelos’ legais e dos referentes ideais do exercício profissional dos responsáveis pela direcção das escolas, estabelecendo a relação entre estes perfis e a argumentação político-legal de defesa dos processos alternativos de designação dos directores: a eleição ou a ‘profissionalização da gestão’; para Barroso (2005:167), esta última, podendo assumir modalidades distintas, reforça-se

num contexto mais vasto de alteração dos modos de regulação da escola pública, de que são exemplo: a redução (...) do papel do Estado na educação (...); prioridade às reformas de gestão (inspiradas na gestão empresarial) e subordinação das preocupações pedagógica são critério de eficiência e qualidade (...); redução dos poderes dos professores e seus sindicatos com a abertura à ‘sociedade civil’ corporizada no aumento da influência dos pais e das empresas na configuração da oferta educativa e da sua gestão.

Também suportada num consenso alargado, emerge uma *definição de escola* fundamentalmente orientação para a função social e mesmo *maternal* da escola, na qual os alunos são tidos como a sua razão de ser e a pedagogia é vista como serviço educativo e não como produto mercantil. O enfoque dominante concebe a escola na sua vertente pedagógica, na quase exclusividade do binómio professor-aluno, encontrando-se maior facilidade, por parte dos participantes ‘externos’, em pensar a escola como organização complexa e sistema político; a actual indefinição de fronteiras

²⁹ *Concepção burocrática, estatal e administrativa; concepção corporativa, profissional e pedagógica; concepção gerencialista; concepção político-social.*

organizacionais claras, acentuada pela morfologia e dinâmica de agrupamento e pelo controlo social, assim como a necessidade de reestruturar, a esta luz, o conceito ‘ideológico’ da escola, reproduz-se essencialmente no discurso dos representantes do Município.

Ao nível do CGT são expectáveis conflitos, negociações, procuras de domínio, enquanto *estratégias e jogos de poder*; a escolha dos representantes da comunidade foi vista como determinante na procura de hegemonia por parte dos docentes da escola-sede, que também souberam garantir, como primeira afirmação de poder, a presidência do órgão; na realidade, o comportamento estratégico habita as margens de liberdade (grupal e individual) que sobram dos constrangimentos burocrático-legais e que são manipuláveis, quer por via das margens de *autonomia relativa*, quer por via de *infidelidades normativas* (Lima, 2002:33). O que orienta o comportamento estratégico é, enquanto objectivo, a busca do poder – de posição dominante ou influência no processo de tomada de decisão – e, enquanto móbil, os interesses individuais e de grupo nos quais se integram padrões ideológicos que, ainda que não sejam assumidos como tal, estão, como vimos, presentes: a definição de escola, de natureza humana e de sociedade; a função social da escola; o papel dos professores e dos restantes elementos da comunidade educativa.

Os grupos que compõem o CGT do *AE Margem* não são, assim, percebidos como pares em relação horizontal; transportam consigo a idealização do seu *potencial para o poder*, conceito que corresponde à representação *subjectiva* do poder, incluindo concepções associada ao *processo da sua aquisição* (Wrong, 1968, citado em Bacharach & Lawler, 1980:12). Desta forma, os grupos ‘de poder’ são os professores e os representantes do Município. No caso dos professores é referenciado, como fonte de poder, sobretudo o *controlo do conhecimento e da informação* (Morgan, 2010:173) e nos representantes do Município evocam-se aspectos integráveis no *controlo de recursos escassos e controlo da organização informal* (Morgan, 2010:166; 179).

6.3 – Epílogo

Nas diversas representações abordadas reconhecem-se traços distintos e contraditórios, oriundos de diferentes paradigmas de justificação social da escola: por um lado, da tradição da escola como prestação de um serviço público e como um direito democrático, associado às funções do Estado Educador; por outro a crescente interiorização do léxico liberal e mercantil, associado ao monopólio da quantificação e

da competitividade de resultados. A escola pública vive, assim, em Portugal, sob a égide da ruptura, da crise social e da mudança paradigmática. Descobrimos nos actores o sentimento vertiginoso desta voragem.

A presente investigação termina em Junho de 2011. Neste mês o *AE Margem* aprovou o seu RI e elegeu o seu Director³⁰ que foi, afinal, uma *Directora*: a *professora Isabel*, ex-directora da *ES Margem* e ex-presidente da CAP mereceu, novamente, a confiança dos que tinham, como direito, a *representatividade democrática* e, como dever, *o bem do Agrupamento*. Somente duas candidaturas foram recepcionadas pelo CGT, ambas admitidas a concurso em conformidade com a lei; um candidato oriundo do 1º ciclo e a então Presidente da CAP. Dias depois, o referido candidato retirou a sua candidatura por iniciativa própria, mediante carta dirigida ao Presidente do CGT. Ao fim deste caminho só chegou *Isabel*; também ela o iniciara, em Junho de 2010, exactamente um ano atrás.

O *AE Margem* começa agora, de facto, um novo capítulo da sua vida como organização educativa; mas não é somente o *nosso* agrupamento (e os restantes oitenta e dois *AE* que terminam, neste ano lectivo, o seu período de implementação no território nacional) que vira - ou não... - o seu cabo Bojador. É a educação em Portugal que parece, também, embarcar em novas águas. Neste mesmo mês de Junho, em consequência de eleições legislativas, tomou posse o XIX Governo Constitucional da República Portuguesa, com maioria parlamentar constituída em coligação pós-eleitoral entre o partido mais votado, PPD/PSD, e o CDS/PP, que ocupam, ambos, o espectro mais à direita do elenco parlamentar. Do programa para a educação, apresentado por este governo (Portugal, 2011: 109-115), destacamos objectivos e medidas associados à retórica autonomista, como a *intensa desburocratização* e a substituição *do centralismo pela autonomia* através da implementação de *modelos descentralizados de gestão das escolas e reforço dos contratos de autonomia*. Sobre os contestados ‘mega-agrupamentos’ é, de forma clara, explicitado um objectivo de continuidade que visa a *estabilização do processo de organização de agrupamentos de escolas, privilegiando a verticalização pedagógica e organizacional de todos os níveis de ensino*.

³⁰ Conferir Anexo 3: 4-7

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, M. (2007). *Dinâmicas políticas e lógicas de acção na regulação local da educação-um estudo de caso num agrupamento vertical de escolas*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (tese de mestrado não publicada)

Afonso, N. (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A abordagem política em análise organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Afonso, N.(2005) *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa

Afonso, N.(2003). A regulação da educação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública. In J. Barroso (org.), *A Escola Pública. Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Edições Asa

Afonso, N.(2009). A direcção das escolas públicas em Portugal: dinâmicas do contexto e lógicas de acção dos gestores escolares. In G. Barzanó, *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. (pp.15-24). V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão

Bacharach, S. & Lawler, E. (1980). *Power and politics in organizations. The social psychology of conflict, coalitions, and bargaining*. S. Francisco: Jossey-Bass

Bacharach, S. & Mundell, B. (1999). Políticas Organizacionais nas Escolas: Micro, Macro e Lógicas de Acção. In M. J. Sarmiento (org.), *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: Ed. ASA , pp.123-156.

Ball, S. (1987). *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization*. London and New York: Methuen

Ball, S. (1989). Micro-politics versus Management Towards a Sociology of School Organization. In S. Walker & I. Barton (Ed.), *Politics and the processes of schooling* (pp. 218-241). Milton Keynes: Open University Press

Ball, S. & Bowe, R. (1991). Micropolitics of radical change. Budgets, management, and control in British Schools. In J. Blase, J.(org.), *The Politics of Life in Schools. Power, Conflict, and Cooperation*. Newbury Park, CA: Sage Focus Edition, pp. 19-45.

Barroso, J. (1995). Para uma abordagem teórica da reforma da Administração escolar: a distinção entre “direcção” e “gestão”. *Revista Portuguesa de Educação*. 8 (1), pp. 33-56.

Barroso, João (1996). *Princípios e Propostas para um Programa de Reforço da Autonomia das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Barroso, J. (2003). Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada. In J. Barroso (org.), *A Escola Pública. Regulação, Desregulação, Privatização*. Porto: Edições Asa
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta
- Barroso, J. (2004). A Autonomia das Escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*. 17(2), pp. 49-83.
- Blase, J. (1991). The Micropolitical Perspective. In J. Blase, (org.), *The Politics of Life in Schools. Power, Conflict, and Cooperation*. Newbury Park, CA: Sage Focus Edition, pp. 1-18.
- Blase, J. (1998). The Micropolitics of Educational Change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.). *The International Handbook of Educational Change*, (pp. 544-557). Dordrecht:Kluwer.
- Bogdan, R.C.; Bilken, S. Q. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto:Porto Editora
- Carvalho, L.M. (2002). *Oficina do Colectivo. Narrativas de um grupo de disciplina de Educação Física (1968-1986)*.Lisboa: Educa
- Coelho, A. (2006). *O agrupamento vertical de escolas e a profissionalidade docente. Mudanças no quotidiano de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (tese de mestrado não publicada)
- Cohen, M.D. & March, J.G. (1974). *Leadership and ambiguity. The American College President*. Boston: Harvard Business School
- Costa, Jorge A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Ed. Asa.
- Crozier, M.; Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Éditions du Seuil
- Dortier, J.-F. & Ruano-Borbalan, J.C. (1999). Les Théories de l'Organization. In P. Cabin (org.), *Les Organizations:État des Savoirs* . Auxerre: Éditions Sciences Humaines, pp. 27-37.
- Everhart, R. (1991). Unraveling Micropolitical Mystiques. *Education and Urban Society. The Micropolitics of Education*. 23(4), Corwin Press, Inc., pp. 455-464.
- Fernandes, M. F. (2003). *A Construção de um Agrupamento de Escolas. Indução política, participação e gestão*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (tese de mestrado não publicada)
- Ferreira, F. E. (2005). Os agrupamentos de escolas: lógicas burocráticas e lógicas de mediação. In: J. Formosinho *et al* . *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: ASA, pp. 265-305

Ferreira, S. (2004) *A estruturação díptica da gramática de regras do Agrupamento de escolas como organização*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho (tese de mestrado não publicada)

Formosinho, J. et al.(2005). *Administração da Educação. Lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Lisboa:ASA

Friedberg, E. (1995). *O Poder e a Regra – Dinâmicas da Acção Organizada*
Lisboa: Instituto Piaget.

Galvão, C. (2005) . Narrativa em educação. *Ciência e Educação*. 11 (2), pp. 327-345

Gómez, G. R.; Flores, J. G.; Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe

Gronn, P. (1986). Politics, power and management of schools. In E. Hoyle (Ed.), *The World Yearbook of Education – The Management of Schools* (pp.45-54). London: Kogan Page

Hanson, E. (1981). Organizacional control in educational system: a case study of governance in schools. In S. Bacharach (Ed.), *Organizational behavior in schools and school districts*. (pp 245-2769. New York: Praeger.

Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. Seveoaks:Hodder e Stoughton

Iannaccone (1991). Micropolitics of Education: What and Why. *Education and Urban Society. The Micropolitics of Education*. 23(4), Corwin Press, Inc., pp. 465-471.

Jares, X. R.(1997).El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*. 3,15, pp. 53-73. Consultado em Janeiro, 2011, em <http://www.campus-oei.org/publicacoes/rie15.htm>

Lima, L. (1992). *A Escola como Organização e a participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Lima, L. (1994). Modernização, racionalização e Optimização. Perspectivas Neo-Taylorianas na Organização e Administração da Educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, 14, pp. 119-131.

Lima, L. (1999). E depois do 25 de Abril de 1974. Centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas. *Revista Portuguesa de Educação*. 12(1), pp. 57-79.

Lima, L. (2002). Modelos organizacionais de escola, In L. Machado & N. Ferreira (orgs.), *Políticas e Gestão da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, pp.33-53.

Lima, L. (2004). O Agrupamento de Escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*. 17(2), pp. 7-47.

Lima, L. (2006). Concepções de Escola: para uma hermenêutica organizacional. In L. Lima (org.). *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*. Lisboa:ASA, pp.73-127.

- Lima, L. (2011). *Administração escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora
- Lopes, Célia (2003) Agrupamento de escolas: constituição e participação autárquica – um estudo de caso. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (tese de mestrado não publicada)
- Luwisch, F. E. (2002) . O ensino e a identidade narrativa. *Revista de Educação*. XI (2), Departamento de Educação da FCUL, pp. 2- 13
- Marshall, C. & Scribner, J. D. (1991). It's All Political. *Education and Urban Society. The Micropolitics of Education*. 23(4), Corwin Press, Inc., pp. 347-355.
- Mateus, M. (2008) *Dinâmica, política organizacional e lógica de acção, na constituição e funcionamento de um Agrupamento Horizontal de Escolas* . Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (tese de mestrado não publicada)
- Mawhinney, H. (1999 ^a). Introduction to a Collection of Reflections on Micropolitics. *School Leadership and Management*. 19 (2) pp.155-158
- Mawhinney, H. (1999 ^b). Reappraisal: the problems and prospects of studying the micropolitics of leadership in reforming schools. *School Leadership and Management*. 19 (2) pp.159-170
- Merriam, B. (1988). *Case study research in education, A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Basse Publishers
- Ministério da Educação (1996). *Pacto Educativo para o Futuro. Mensagem do Ministro da Educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgan, G. (2010). *Imagens da Organização*. São Paulo: Editora Atlas
- Nieto Cano, J. M. (2003). Perspectivas teóricas de la organización escolar. In M. T. González (org.), *Organización y Gestión de Centros Escolares*. Madrid: Pearson Educación, pp. 1-23.
- Polkinghorne, D.(1988). *Narrative knowing and the Human Sciences*. New York: State University of New York
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. In J. Hatch & R. Wisniewski (eds.), *Life History and Narrative* (pp. 5-23). London: Falmer Press
- Portugal (2011). *Programa do XIX Governo Constitucional*
- Quivy, R. ; Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva
- Rosa, M.V.F.P.C. ; Arnoldi, M.A.G.C. (2006). *A entrevista na pesquisa qualitativa. Mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica
- Ruiz, T. B.(1997).Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares.

Revista Iberoamericana de Educación. 3,15, pp. 13-52. Consultado em Janeiro, 2011, em <http://www.campus-oei.org/publicacoes/rie15.htm>

Silva, E.A. (2006). As Perspectivas de Análise Burocrática e Política. In L. Lima (org.), *Compreender a Escola. Perspectivas de análise organizacional*. Lisboa:ASA, pp. 73-127.

Simões, G. M. J. (2003). *Urdindo a teia: as linha e as lógicas de acção na emergência e construção do Agrupamento “vertical” de Escolas de Figueiró dos Vinhos*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (tese de mestrado não publicada)

Vilaverde e Silva, D. (2008). Demandas de poder no Conselho Pedagógico — reflexões a partir de um estudo de caso num agrupamento de escolas. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(2), CIED - Universidade do Minho, pp. 33-67.

Willower, D. J. (1991). Micropolitics and the Sociology of School Organizations. *Education and Urban Society. The Micropolitics of Education*. 23(4), Corwin Press, Inc., pp. 442-454.

Yin, R. K. (2009). *Case study research. Design and Methods*. London: Sage, Lda

LEGISLAÇÃO

- Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (LBSE)
- Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro
- Despacho nº 113/ME/93, de 1 de Julho
- Despacho nº 23/ME/95, de 3 de Abril
- Despacho nº 147-B/ME/96, de 1 de Agosto -
- Despacho Conjunto nº 73/SEAE/SEEI/96, de 3 de Setembro
- Despacho Normativo nº 27/97, de 2 de Junho
- Despacho Conjunto nº 187/97
- Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio
- Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29 de Agosto
- Despacho nº 13313/2003, de 8 de Julho
- Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro
- Decreto Regulamentar nº 32/2007, de 29 de Março
- Lei nº 3/2008, de 18 de Janeiro
- Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril
- Decreto Regulamentar nº 2/2008, de 10 de Janeiro
- Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto
- Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14 de Junho
- Despacho nº 12995/2010, de 11 de Agosto
- Despacho nº 4463/2011, de 11 de Março

ANEXOS

ANEXO 1- Protocolo/ Guião das entrevistas

TEMA DE INVESTIGAÇÃO

Objecto : Constituição e processo de implementação de um Agrupamento de Escolas vertical com ensino secundário, criado a partir da publicação da Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14/6.

Setting : CGT do Agrupamento de Escolas *Margem*

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

Nome do(a) Entrevistado(a):	
Função:	
Organização/ Estabelecimento:	Contacto profissional:
	Contacto profissional:

1- Caracterização da Entrevista:

- a) Entrevista não-estruturada.
- b) Duração: 30 a 50 minutos de discurso oral.
- c) Local: Escola Secundária Poeta Joaquim Serra, sede do AEPJS.

2- Objectivos da Entrevista:

- Obter informações sobre as representações dos indivíduos (interesses implícitos ou explícitos, expectativas, opiniões, percepções, valores).
- Analisar e interpretar o sentido que os actores atribuem às suas práticas e aos acontecimentos/situações com que se confrontam.
- Analisar os diversos pontos de vista presentes, os interesses em jogo, o sistema de relações, o funcionamento do órgão em estudo (CGT).

3- Guião:

<p>EA1- Descrição e análise do processo de constituição do CGT, ao nível da escolha dos diversos corpos representados:</p>	<p><i>e) Identificação socioprofissional.</i></p> <p><i>f) 'Histórias' que suportam e justificam a sua presença/ 'representação' no CGT.</i></p> <p><i>g) Motivações, expectativas e acontecimentos: ao que dar 'voz'.</i></p> <p><i>h) O que espera/não espera do 'grupo' de representação.</i></p> <p><i>i) O que espera/não espera dos restantes 'grupos' de representação.</i></p> <p><i>j) Valores, 'definição de escola': programa para fazer do AE uma 'boa' escola.</i></p> <p><i>k) Estratégia(s): micro-programas de acção.</i></p> <p><i>l) Perfil de um(a) 'bom'('boa') director(a) para o AE.</i></p>
<p>EA2 – Descrição e análise das expectativas diferenciadas quanto à acção do CGT no procedimento concursal e eleição do Director do AE e na 'definição de escola'.</p>	

- 1- A gravação recolhida destina-se exclusivamente à recolha de dados para elaboração do trabalho científico identificado neste documento, no contexto dos objectivos referenciados.
- 2- Após a referida recolha, a gravação será destruída.
- 3- Será mantido o anonimato da organização educativa em estudo, sendo os actores identificados exclusivamente pela função que exercem, de acordo com o referido na presente entrevista.

Data: ____ / ____ / 2011

Entrevistadora: _____

Entrevistado(a): _____

ANEXO 2 – Análise da Entrevistas (excertos)

ENTREVISTA, *Maria* (educadora de infância)

Data - 13/04/2011

Local – Jardim de Infância do Adro, Freguesia de Monte Santo

Duração – 45 minutos

(...)

[O AE Beta] era muito diferente; era um AE muito maternal (...). Havia facilidade de trabalhar em conjunto, na verdadeira acepção da palavra; não havia nenhuma decisão que saísse duma reunião, que não fosse do conhecimento de todos e partilhada por todos.

(...)

Isto[a decisão de implementar o ‘mega-agrupamento’] foi vivido por nós como um ‘soco no estômago’ – embora que era expectante, no ano em que eu vim para cá já se falava que o AE Beta ia verticalizar, e esperávamos que sim, que se juntasse à escola nova, que estava a ser construída; não esperávamos, era que fosse para uma ‘mega’ verticalização.

(...)

[No CGT do AE Margem] sou a única do pré-escolar: sou a ‘voz’ dos pequeninos, e é uma voz que tem de se fazer ouvir. Se bem que... já foi mais difícil fazer entender aos colegas a importância do pré-escola! (...). No CGT é muito importante a voz do pré-escolar, pois nós temos de alertar sempre: ‘Ei! Estamos aqui!’. Senão, esquecem-se. Embora não seja por mal, mas porque estão um bocadinho desfasados da realidade e da importância de que se reveste o trabalho que é feito no pré-escolar.

O grupo de docentes no CGT não é um simples grupo: são vários grupos dentro de um grupo. Mas o objectivo é comum, tem de ser comum. Há representatividade dos vários níveis de ensino, para isso mesmo, para que as decisões que vão sair dali sejam, de facto, comuns a todos. Sou só uma, estou em desvantagem, mas só numérica, porque dali (do CGT) tem sempre de sair um consenso. Se há consenso, têm, os restantes grupos ao meu lado, de compreender que eu também tenho voz, ali, e aqueles que eu represento, que são os Educadores de Infância e as (suas) crianças. (...)

Eu tenho de me fazer ouvir (no CGT), em duas frentes: aos professores e aos restantes grupos.

(...)

Dentro do CGT contarei ou penso contar, sobretudo, com as colegas do 1º ciclo, que estão mais ou menos despertas para as realidades do pré-escolar. Aqui, neste AE, a articulação com o 1º ciclo foi sempre muito importante e foi aqui que eu aprendi a trabalhar em articulação com as colegas do 1º ciclo. No que diz respeito aos outros grupos, conto sobretudo com a Câmara; a Vereadora é bastante sensível aos problemas do pré-escolar. Em segundo lugar, a APEE. São os grupos com que conto mais como ‘aliados’ por assim dizer.

ENTREVISTA, Elvira (professora do 1º ciclo do EB)

Data - 11/05/2011

Local – JI-EB1 dos Dois Moinhos, Freguesia dos Dois Moinhos

Duração – 38 minutos

(...)

Nós, os professores, não tem sucedido preparar as reuniões em grupo. Mas é tudo muito à base de legislação e se surgirem dúvidas, então ... neste caso acho que me dirigiria directamente ao professor Joel. (...)

Os candidatos a director podem vir de qualquer ponto do país e de qualquer nível de ensino. Um professor do ES ou do Básico. O que eu penso que é mais importante é se o colega tem experiência de gerir. Porque, de facto é complicado para qualquer um dos ciclos; como sabemos, um professor do 2º ciclo ou do 3º ou do 1º ou de qualquer nível escolar, não tem noção do trabalho que é feito pelos outros colegas. Aliás, um dos poucos pontos positivos que vejo nos AE, é permitir superar um pouco este isolamento. Todos terão dificuldades. Por isso eu penso que quando se é eleito director é preciso ter-se muito cuidado nas pessoas que vamos chamar para fazer parte da equipa(...).

(...)

Agora, a direcção da escola fica longe, em relação às escolas do pré-escolar, 1º e 2º ciclos. Não é só um sentimento de abandono, é também de injustiça (...). Por isso eu digo que há coisas que têm de ser alteradas: horários de secretaria de apoio a professores, de reprografia, etc.

(...)

Acho que se queremos mega-agrupamentos, temos de pensar nisto tudo; as escolas têm de ter condições para conseguir trabalhar no seu dia-a-dia.

Os mega-agrupamentos podem ser bons ou maus, dependendo muito da pessoa que está à frente e da abertura que tem com os colegas.

(...)

Depende mesmo da pessoa que está à frente, se é muito formal ou não (...). O Director é mesmo a cabeça do AE – a equipa é importante, mas também é o director que escolhe. Tem muito poder. Só não escolhe os sete representantes do CG [professores] – é mínimo, não é? E nesse aspecto eu acho muito mau. Foi cortada a gestão democrática em relação à altura em que nós elegíamos entre colegas, quem achávamos mais competente, era uma cara que nós conhecíamos. Agora pode ser qualquer pessoa. É muito injusto: eu até posso analisar um currículo, a pessoa até pode dizer lá maravilhas, eu até posso achar que a pessoa tem o perfil adequado. Mas eu não conheço a pessoa! Valorizo o aspecto afectivo e pessoal como qualidade necessária a um director.

(...)

Espero que não elejamos um director que seja mau para o agrupamento. É só do que eu tenho medo; é a única coisa. Nós somos todos colegas e isto está muito mau para nós, e se não tivermos um director que nos apoie, é muito mau. É a única coisa de que tenho receio. Por isso, desejo fazer, como membro do CGT, um bom trabalho, para não vir a prejudicar os meus colegas.

ENTREVISTA, Luísa (professora do 3º ciclo do EB e ES)

Data - 13/04/2011

Local – ES Margem

Duração – 40 minutos

(...)

Ao nível do CGT já estamos a delinear uma estratégia de trabalho e vamos ter de formar equipas, que vão ter de se organizar, entre elas, para conseguirmos trabalhar, porque, caso contrário, será muito difícil.

(...)

Somos um grupo, dos professores, sem dúvida. Mas há pessoas vindas de outras realidades; nós não conhecemos a realidade do 1º ciclo e do pré-escolar: é como se houvesse dois grupos, dentro do grupo dos professores, isso é!

(...)

O Presidente do CGT foi eleito por unanimidade, na última reunião; ele, o Joel, é uma pessoa bastante equilibrada e ponderada e nós vimos nele o representante ideal (...). E como ele já esteve no anterior CGT e também foi o presidente, achámos por bem propor, achámos que seria a pessoa indicada, certa para o cargo, digamos assim. Também não houve mais nenhum voluntário... E ele é que era o cabeça de lista (...). Foi a Sónia que disse que achava por bem ser o Joel. Só depois ele tomou a palavra e disse que sim, que não se importava de ser o presidente; e depois as pessoas passaram à votação(...).

Relativamente aos vários grupos de representante no órgão, penso que o interesse central deve ser sempre o mesmo: os alunos, a escola, o Agrupamento, em si. Obviamente. Mas, às vezes nota-se que há ali...

(...)

As vezes os membros da Autarquia é que parece que estavam sempre a contrapor qualquer coisa... e eu achei que isso era porque têm um bocadinho mais de política, misturada ao assunto. Mas houve uma relação bastante positiva.

(...)

Os membros da comunidade foram sugeridos na reunião do CGT. Sugerimos o senhor da Junta de Freguesia daqui, dos Dois Moinhos, também pela experiência que ele já teve. Mas houve alguém que disse: 'então, mas agora não é só a freguesia dos Dois Moinhos, o AE tem outras freguesias envolvidas'.

(...)

O outro representante não apareceu na reunião, é daqui, da Paróquia – porque também achámos que pode ser uma mais-valia, porque conhece muitos jovens e está sempre relacionada com os jovens.

(...)

No tempo dos Conselhos Executivos, todos os professores votavam para a gestão. Eu acho que devíamos todos votar, em eleição directa. Porque, no CGT, aparece-nos as candidaturas; temos de ler as candidaturas e fazer aquele processo todo, e depois elege-se o director consoante aquilo que se vê... Mas eu acho que o processo mais democrático é a eleição directa. Não só os professores. Todos.(...) Porque nós (os representantes dos docentes) não conseguimos representar completamente... é uma grande responsabilidade. Depois, ouvimos um dizer uma coisa de um lado, outro diz do outro... (...)

ENTREVISTA, Sónia (professora do 3º ciclo do EB e ES)

Data - 17/03/2011

Local – ES Margem

Duração – 58 minutos

(...)

Estávamos a trabalhar numa lógica de quatro anos, não é? Finalmente tínhamos alguma estabilidade, estávamos ali a trabalhar quatro anos, já nos conhecíamos todos, já tínhamos iniciado os nossos grupos de trabalho, estava tudo a correr às mil maravilhas. De repente descobrimos que não. Cai tudo! Isto aconteceu no final do ano lectivo passado. Só que foi uma sensação muito, muito estranha, porque Porque não sabíamos bem o que era um Agrupamento. Sabíamos que tinha de existir outra vez um CGT – e isso para nós era uma coisa que já fazia parte do passado.

(...)

Quando isto começou havia alguma desconfiança... mesmo dos professores... Para nós era uma das listas [de professores], mas depois ficou só mesmo uma lista. Porque é que ficou só uma lista, não sei... (...) Corre-se algum risco, porque não conhecemos as pessoas... Agora não se sabia, não se podia pensar em afinidades. Era só assim: o sistema agora é este e nós temos de fazer 'assim'. Já não é só por uma escola, mas por várias escolas; então vamo-nos juntar todos.

(...)

A única coisa que espero (...), é que todos tenham um interesse comum, que é o bem dos alunos. O bem do Agrupamento. O que nos uniu foi a vontade de fazermos alguma coisa no momento em que era preciso dar um passo em frente. Acho que foi isso. Eu acho que há opiniões diferente, mas o objectivo é o mesmo: os alunos.

(...)

É o que digo: temos de deitar barreiras abaixo.

(...)

Ao construir o RI e ao eleger o Director do AE, estamos a definir o futuro. (...) O que eu mais valorizo é a vertente humana, e não é só os alunos. A escola é para os alunos, mas o Projecto que for para a frente tem de valorizar toda a vertente humana; também os professores, todos têm de se sentir bem nesta casa, neste caso, no AE.

(...)

Sobre a eleição do Director, sabes o que me parece? Parece-me que o CGT existe mesmo só para isso! Na realidade o que interessa é eleger o Director e depois vamos para a frente com isto! Para mim o Director desta escola, deste AE, tem de ter isenção, honestidade e entrega; tem de estar presente, tem de se aperceber da realidade toda; não pode estar no seu gabinete, atrás de uma secretária. O Director, muitas vezes, protege-se (porque é mesmo por uma questão de protecção) atrás de uma secretária. Tem de conhecer o seu AE, tem de conhecer as famílias, tem de conhecer os funcionários, saber o nome dos professores, com quem é que pode contar. Porque se não conheceres a tua equipa, até podes ser excelente, mas as coisas não vão resultar; e só podes coordenar um bom trabalho, quando pões as pecinhas todas a mexer.

Todos nós somos fundamentais neste projecto, não é só o Director. (...) Agora não somos só esta escola.

ENTREVISTA, Joaquina (encarregada do pessoal operacional)

Data - 1/04/2011

Local – ES Margem

Duração – 37 minutos

É diferente em relação ao ano passado, porque há mais movimento. Não há espaços parados, temos de andar sempre a correr de um lado para outro, porque temos sempre a escola cheia de gente.(...)

Desde que isto passou para agrupamento a professora Isabel foi sempre informando, foi sempre dando as notícias, foi-nos sempre pondo a par. Não fez aquela reunião oficial, imponente, mas foi sempre reunindo e falando. Foi sempre dando informação e orientações: como fazer, como encaminhar. Essas orientações foram sempre muito válidas. Pela minha parte não, mas havia alguns colegas (poucos) que perguntavam ‘será que a gente agora vai mudar de escola?’ Algumas manifestavam essa curiosidade, mas não chegava a ser receio, porque a escola nova (que é a maior a seguir à nossa) é que podia precisar de pessoal e é aqui mesmo ao lado.(...)

Sobre o CGT... bom, não era uma obrigação! Mas estou aqui há vinte e quatro anos e senti-me na obrigação de colaborar. Tentar fazer tudo o que estiver ao meu alcance para melhorar a escola... e é com boa vontade. (...)Eu pessoalmente acho que posso ser útil (quer para a eleição do Director, quer para o RI). Sinto-me ouvida, sim. O Presidente dá ouvidos a qualquer opinião. Eu é que posso não ter conhecimento de certas coisas, não estar tão por dentro de certos assuntos... Mas isso também se ultrapassa! (...)

Quanto aos outros grupos, acho que vão fazer a mesma coisa. Vai haver diversidade de opiniões, claro. Até acho que é normal e é saudável; melhorar a escola não é a mesma coisa para toda a gente. Mas resolve-se com o diálogo e, quando houver divergências, chegar a um consenso. Em qualquer situação quanto mais pessoas, pior. Cada cabeça cada sentença. (...)

Quanto ao Director dum Agrupamento destes, a primeira qualidade como pessoa tem de ser o aspecto humano. Preocupar-se, de facto com os alunos... e com os funcionários e professores. A parte humana acima de tudo. Mas ser uma pessoa perspicaz, ver longe... Ser uma pessoa que venha do JI ou 1º ciclo ou ser da Secundária... pois depende de pessoa para pessoa. Mas, à partida, penso que uma pessoa do ES está mais preparada, tem uma visão mais ampla e mais profunda do sistema de ensino. Posso estar enganada...!

ENTREVISTA, Ernesto (representante dos Pais e Encarregados de Educação)

Data - 30/03/2011

Local – Biblioteca Municipal da Cidade

Duração – 58 minutos

(...)

Neste momento, o AE Margem envolve 5 Associações de Pais.

(...)

Para a representação no CGT, a Escola Margem convocou-nos (a todas as Associações de pais.), para uma reunião (...).São cerca de 2200 Pais Apareceram cerca de 30, 30 e tal pais. É desmotivante. (...) Nestes aspectos [eleição de representantes] as pessoas não se interessam, não comparecem.

(...)

[Ao nível do CGT] de entre as duas coisas (construção do RI e eleição do Director) parece-me que o RI é ainda mais importante – exactamente porque o Director, depois, tem de cumprir o RI. É a nossa estratégia também apoiada pela Federação. Queremos que o RI seja uma resposta adequada e eficaz à diversidade de problemas de todos os alunos (desde que entram na escola, até que saem), que são muito diversificadas, claro está. A aproximação dos Pais à escola é maior no 1º ciclo do que no ES.

(...)

A integração dos pais na escola é recente, mas é positiva. Favorece o sistema de ensino.

(...)

Dentro dos vários grupos que compõem o CGT, há vários ... interesses diferentes, digamos assim. Eu já estive noutra CGT e da experiência que tive, não fiquei totalmente satisfeito; na parte concursal do Director foi pacífico, mas na parte do RI os Pais ficaram muito aquém das nossas expectativas. Primeiro porque a assiduidade às reuniões não era das melhores, estávamos sempre em desvantagem (numérica), mesmo para votar...

(...)

Esta eleição para Presidente do CGT foi 'sui generis'. Eu pensei em intervir, mas como concordava com a pessoa, acabei por me calar. Porque tínhamos já feito alguns contactos e... dos vários contactos chegámos à conclusão que a pessoa melhor era a que acabou por ser eleita, porque era a mais capaz, a que tinha mais disponibilidade e mais experiência. Nós iríamos votar no professor Joel, que foi eleito. Mas acabámos por nos confrontar com uma situação em que a Presidente cessante (do CG) foi perguntando a todos se havia algum voluntário ou alguém que quisessem propor. Houve uma senhora professora do Escola Secundária que propôs o nome desse professor. Eu penso que, tanto quanto sei, as coisas não deveriam ter sido assim. Mas pronto. Como era unânime que fosse aquele senhor, eu não levantei problemas. E foi eleito por unanimidade.

(...)

Uma boa escola, neste caso um bom AE, é para mim uma escola que seja aberta, que seja uma escola exigente, exigente em termos de dar conhecimento (aos alunos). Fundamentalmente estas situações. A exigência é a todos os níveis, na parte académica e no comportamento. E ser aberta porque penso que é fundamental haver conhecimento de como as coisas funcionam (de fora). (...)

ENTREVISTA, Susana (representante dos Pais e Encarregados de Educação)

Data - 12/04/2011

Local – Biblioteca Municipal da Cidade

Duração – 66 minutos

Nós, EE, é muito importante estarmos lá, não só pela eleição do Director; isso é o que eu acho menos importante. O RI é o que eu acho mais importante, porque depois, quando nós precisamos de defender certos direitos e certas coisas... a legislação que rege a escola está ali, no RI. É ali que vamos buscar tudo.

(...)

Mas eu não acho que a escola esteja, de facto, aberta aos pais.(...) E, ao princípio, há uns anos, éramos apontados: «aquele é da APEE». Eu acho que isto é incrível. Somos pais, só. E eu tive sempre esta postura: não estou lá para confrontar ninguém, eu estou para ajudar.

(...)

Estamos ali para ajudar o AE a ir para a frente. Apesar de eu não concordar nada com os mega-agrupamentos! As realidades (das escolas) são muito distantes; o Concelho é enorme. A Direcção deste agrupamento se precisar de ir às outras escolas demora um dia inteiro a percorrer caminhos... vão ter grandes dificuldades de gestão, e, aliás já passámos por várias. A CAP deve estar com problemas, porque tem os refeitórios do 1º ciclo e JI a serem geridos pela Câmara, e tem o 3º ciclo e ES a ser gerido pelo Ministério da Educação.

(...)

Mesmo a continuidade de um aluno sempre no mesmo AE, sempre com a mesma realidade, as mesmas crianças, o mesmo Projecto Educativo, bom, é uma perspectiva, mas eu não concordo com ela. A mudança também é bom, também faz crescer. Quem só gere números, acredito que goste assim... é mais fácil, mas... Diminuir custos, é isso. Os prejudicados, são as crianças.

(...)

Um bom director tem de ser um bom gestor de pessoal e tem de ser uma pessoa humana; é isso que eu procuro descobrir, com a entrevista.

(...)

No CGT somos quatro representantes; eu e o Ernesto já nos conhecíamos, os outros dois elementos foram escolhidos na Assembleia Geral.(...)Não têm a mesma experiência que eu e o Ernesto, ele até faz parte dos órgãos da FERSAP; eu também, mas como suplente... não tenho tempo para mais. Sou representante das APEE na CPCJ da Cidade, também. (...)Mas vamos tentar coordenarmo-nos, os quatro, como os outros grupos do CGT. Na reunião, por exemplo: os professores, sentam-se juntos; os representantes da Câmara, sentam-se juntos; e os pais, sentam-se separados! Os das Associações, normalmente, sentam-se juntos, mas os outros não, sentam-se separados! Acho que devemos unir-nos, enquanto grupo, para podermos defender as mesmas coisas, ter uma estratégia unida.(...) Não acho que vá haver acordos fáceis, porque cada um tem a sua cabeça e pensa por ela, não é? Normalmente o grupo dos professores é o que se une mais, é o mais organizado. E os representantes do município, também, pois seguem as orientações que são dadas pela Câmara. Os pais são os mais dispersos. (...) A estratégia dos pais é fazer um trabalho conjunto e mais coeso. Defendemos a união. (...)

ENTREVISTA, Soraia (aluna do 12º ano)

Data - 12/04/2011

Local – *ES Margem*

Duração – 19 minutos

(...)

Se a professora de Inglês não tivesse dito nada, nós não nos tínhamos apercebido. Os alunos estão muito fora, não se interessam. Mas têm de ter consciência do que se está a passar na escola e têm de saber se podem ajudar ou não no crescimento... na melhoria da escola. E agora, já que é um AE, ajudar também os outros. Mas não há esse hábito... Não faço a mínima ideia como isto há-de mudar.

(...)

Nestas reuniões descobri que a escola trabalha com outros organismos e associações, que eu nem imaginava. Não sabia, julgava que a escola estava mais fechada. Não sabia que a Câmara trabalhava com as escolas! Acho que é muito difícil gerir uma escola! Fiquei a saber!

(...)

Quanto ao RI do Agrupamento, vai ser feito pelo CGT. Eu e a minha colega conversamos e combinamos entre nós. Os nossos colegas estão-se a ‘borrifar’ para isto. Portanto, nós combinamos as duas o que temos de falar e se houver alguma coisa com que não estamos de acordo, nós impomo-nos e dizemos que não concordamos. Os professores ouvem a nossa razão, o nosso motivo, e respeitam; podem não concordar, mas é a nossa opinião e estamos ali para dar.

(...)

No CGT há vários grupos. Cada grupo há-de ter uma ideia, nem toda a gente vai estar de acordo, de certeza. Isso já aconteceu na primeira reunião (do CGT); as pessoas defenderam o que achavam e depois chegou-se a um consenso. Cada um vai defender um ponto de vista, eu defendo os alunos. Mas, as reuniões, basicamente, são debates, e tem de se chegar a uma conclusão; temos de chegar ao consenso. Temos de saber falar... defender o que queremos. Antes das reuniões recebemos a convocatória com os assuntos, e temos de ir preparadas.

Os alunos não são o ‘elo mais fraco’ no CGT, acho que não, mas também não é o grupo que tem mais força. O grupo que tem mais força, acho que é dos professores. A seguir... a Autarquia. Os EE, pelo que tenho visto, não acho que se imponham, assim, da maneira que se deviam impor, mas...

(...)

O Director do AE será director de tudo, de todas as escolas. As qualidades: tem de ser responsável, tem de defender a escola e os alunos e professores, à risca. Quando há uma situação tem de saber resolver... mesmo que não saiba ou não tenha experiência, tem de se ‘desenrascar’. Basicamente, é isso. A responsabilidade para gerir isto tudo, que é duma grande ‘magnitude’. Tem de ser ‘desenrascado’ porque vão surgir problemas e as pessoas vão ficar desamparadas se não se souber arranjar uma solução!

ENTREVISTA, Branca (Vereadora da Educação, representante do Município)

Data - 14/01/2011

Local – Município da Cidade, Passos do Concelho

Duração – 42 minutos

(...)

Portanto, o AE horizontal funcionava por um despacho de autorização excepcional; com a construção da nova escola este despacho cessa a sua validade e somos obrigados a integrar a nova escola em AE vertical – que incluiria a escola nova com JI e EB (1º, 2º e 3º ciclos) e as escolas básicas do AE horizontal pré-existente, das freguesias dos Dois Moinhos, Lameiro, Roseirais e Monte Santo.

Como entretanto se altera a legislação referente aos AE e se integram as escolas secundárias que passam a ser escola-sede (desde que não exceda um número razoável de alunos) a DREL através do coordenador da equipa de apoio às escolas, entra em contacto connosco; mas não o faz de forma formal e sim informal, até porque não havia nada na lei que obrigasse ao parecer da autarquia.

(...)

Foi da competência da senhora Presidente da CAP escolher a sua equipa e os coordenadores de estabelecimento. Atendendo a que não tinha qualquer experiência no pré-escolar e 1º ciclo, entendeu chamar a si a ex-directora do AE Beta.

(...)

No entanto, sou completamente contra os mega-Agrupamentos de grandes dimensões; sou contra porque conheço o processo do Agrupamento de Escolas da Cidade (que agora perdeu alunos e pode ser mais fácil a sua gestão), mas pela experiência deste agrupamento e só ia até ao 2º ciclo, considero que os mega-agrupamentos são ingeríveis nos termos adequados.

No novo AE Margem o Conselho Geral Provisório (CGP) já está constituído. Ao reunir tantas sensibilidades ‘educativas’ diferentes e tantas expectativas diferentes há uma convivialidade difícil.

(...)Teve de haver eleições para o CGP, que isso também gera conflitos entre os professores e terem de estar representados todos os graus de ensino , o que implica que a lista candidata ao CGT, tem ser uma lista de consensos entre pessoas que não se conheciam ou se conheciam numa abordagem diferente.

(...)

Quanto aos Pais, há ‘n’ associações de pais neste universo de escolas. Como é que se juntam numa assembleia [para eleger representantes]? Nem entendem que se juntam numa assembleia geral para eleger; entendem que as diferentes associações é que farão a representação no CGT, porque não vale a pena nós ‘pintarmos a pílula dourada’, porque existem interesses em jogo, interesses bons e interesses maus... não há aqui... Mas há conflitualidade de interesses.

(...)

Porque eu acho que é muito violento ter-se feito todo este processo de eleição do director e depois nem um ano passado e voltamos outra vez ao mesmo! E eu acho que não podemos continuar a fazer isto na educação!

(...) Mas duas coisas podem acontecer: haver muitos candidatos e não serem de cá... Ou então pode ser só um candidato. Prevejo que a actual Presidente da CAP seja candidata. (...)

ENTREVISTA, *Rudolfo* (representante do Município)

Data - 18/04/2011

Local – Biblioteca Municipal da Cidade

Duração – 155 minutos

(...)

Quando foi publicado o 75 achei que era um momento histórico, uma completa revolução naquilo que tinha sido até ao momento, em relação ao modelo da chamada gestão democrática das escolas. Nunca uma profissão pode ser ela própria a fazer a sua própria governação, o seu auto-governo; mesmo com aquelas peias todas do ponto de vista legislativo, das circulares, daquela burocracia que é um paradigma do Ministério da Educação... de enlear, enlear de burocracia – mesmo assim, os professores, até à data (o que é interessantíssimo) auto-governavam-se; escolhiam-se a si próprios. Não conheço nenhuns outros profissionais que se pudessem escolher a eles próprios. (...) O 75/2008 é uma oportunidade para as escolas e não só, para a comunidade envolvente.

(...)

O CG e o CGT são isso: dar voz aos diversos corpos e contribuir para a melhoria. Não é para obstaculizar, para fazer políticas de terra queimada, de caça às bruxas. Nada disso. É dar contributos para melhorar, para aperfeiçoar, para que a gente chegue a um ponto melhor. Se tivermos bons contributos, as coisas vão sempre melhorando!

(...)

Outro aspecto [da participação do Município] é contribuir para definir, com clareza, questões conceptuais – a escola precisa desse contributo. E, ainda mais fundamental, este corpo tem de contribuir para questões de visão estratégica; porque, mais dia, menos dia, todos os estabelecimentos escolares estão sob o controlo do município.

(...) Ao mesmo tempo, como representantes do município, damos duplamente a ‘voz’. Quer dizer, somos a voz do município enquanto governo local, que tem funções de gestão e que, cada vez mais intervêm, a nível financeiro, e tem o direito de pedir contas; ao mesmo tempo, como uma autarquia é uma ‘pessoa colectiva territorial’ com órgãos representativos, é também a voz dos cidadãos. Portanto, estamos a fazer dois papéis, que se implicam.

(...)

Os professores têm tido dificuldades em ultrapassar a lógica burocrática e aceitar as dinâmicas autárquicas, em termos de responsabilidade comum. O grupo de representação do município tem de intervir – não esquecer que está cada vez mais acometido de responsabilidades, já tem as responsabilidades das instalações e do PND das Escolas básicas. Tem de ter voz e uma voz activa. Nas reuniões tem que fazer intervenções fundamentadas, fazer propostas de trabalho, fiscalizar o que se anda a fazer e, finalmente, levar os outros grupos a tomarem posições.

(...)

Neste momento é assim: em relação ao RI temos de ter orientações, porque há ali uma questão que eu... É uma questão importante e estimuladora, que é a representatividade da comunidade – dos chamados ‘membros da comunidade’. Porque, da ES é pacífico, agora num agrupamento que engloba 5 territórios, 5 circunscrições administrativas, é muito complicado – o que é que é a comunidade? Não é assim tão claro! E a discussão que houve, na reunião, não deu para fazer ... o debate com a profundidade merecida! O porquê, por exemplo, de, sendo a escola pública de um Estado laico (olhe, faz hoje,

precisamente hoje, 100 anos, a lei da separação da Igreja e do Estado!), porque é que está lá a paróquia? Porquê?

(...)

O CGT do AE Margem ainda não... ainda está absorvido pela ES. Assim, cria-se um novo 'macrocefalismo', uma nova centralidade! Não pode!

Outro aspecto que é perceptível em termos de mentalidade é o domínio dos professores da ES. Em termos de mentalidade, já não em termos efectivos, mas está lá! Estas coisas carecem de reflexão.

(...)

As duas tarefas que temos é a eleição do Director e o RI. Ninguém está a dar importância ao RI, mas se o RI não fica bem desenhado, vai dar complicação para o futuro. E está ali a criar-se um novo centralismo, está ali um esquema a dominar aquilo tudo – entre a escola, que não vai querer abdicar de ser a cabeça daquilo, e com os representantes da comunidade – arrastando para ali os outros elementos. Há uma voz discordante, que é o EE que vem da freguesia do Monte Santo.

(...)

De qualquer maneira tem de se romper com algumas peias e alguns elementos muito tolhidos pela tradição da escola fechada, e tornar tudo mais aberto e mais fácil. Refrescar o funcionamento das escolas e AE, sempre com a ideia de que a escola é pública, envolve dinheiros públicos, os destinatários são a população e não pode entrar em situações nem empresariais (como alguns que querem fazer da escola uma empresa), como não pode entrar no 'laissez faire laissez passer' e que tudo é possível. O nosso contributo como município deve ser este: o de uma organização que tem responsabilidades no governo do território e que, por outro lado, representa o todo do cidadão. O nosso contributo passa, ainda, por levarmos as nossas metodologias, as nossas práticas, passá-las para lá, e, por outro lado, aprendermos com as metodologias da escola.

(...)

Os diferentes grupos, para a qualidade da sua participação, partem do que pensam que é a escola. De uma definição própria, mesmo que não esteja explícita. Não há uma definição comum mas, para podermos trabalhar a sério era preciso, para já, saber que percepção é que cada grupo tem da escola. Cada um partilhar a sua percepção – essa devia ser uma metodologia que o presidente do CGT devia propor. Porque não são as mesmas, mas temos que as aproximar...chegarmos a plataformas negociadas, discutidas. Porque, se cada um parte da sua percepção, sem este exercício, em breve cada um está a falar duma coisa... depois surgem os conflitos. E preciso partir das percepções de cada um para depois podermos chegar a uma definição, a um conceito que seja aceitável, não é? Só assim é que a gente sabia que, para a nossa escola, era aquilo que queríamos. E só depois, perceber o que se pede a cada um, qual o contributo de cada corpo de representantes, para evitar que as pessoas fiquem ali com posições entrincheiradas e incompatibilizadas – e assim não funciona. Sintetizar e criar condições para seguirmos o caminho, esse é o papel do Presidente do órgão; sem isso, não chegamos a lado nenhum, vai-se encontrar situações particularizadas, atomizadas...

Os grupos diferentes têm diferentes níveis de poder. Neste momento, no CGT, já dá para perceber uma questão: logo a partir das propostas para os membros da comunidade e de eleição do Presidente. Vem tudo do lado dos professores, todos os grupos deixaram aos professores esse papel, até o nosso grupo, também deixou.

(...)

A questão principal é, pois, a liderança. Liderança e gestão de pessoas. E também ser portador de uma bagagem conceptual que funcione, num AE desta dimensão. (...)

ENTREVISTA, Hugo (representante da comunidade local, Presidente da Junta de Freguesia dos Dois Moinhos)

Data - 8/04/2011

Local – sede da Junta de Freguesia dos Dois Moinhos

Duração – 47 minutos

(...) Eu, enquanto representante da comunidade fui convidado, mas houve uma situação que provocou alguma controvérsia. (...) Foi questionado porque é que havia de ser esta Junta, porque não outra? Houve argumentação contraditória; uns diziam que era pela proximidade local em relação à escola (sede), outros porque eu já tinha colaborado no anterior CGT (...).

O que eu entendo ser uma pessoa com perfil adequado para Director. Para já tem de ter conhecimento profundo do meio em que se vai enquadrar; da escola e do local em que se vai enquadrar, e das pessoas desse local. As freguesias são diferentes nas suas gentes e formas de estar e é preciso alguém que conheça, que tenha sensibilidade para esses aspectos. Portanto, o Director deve conhecer profundamente o espaço de onde vêm os jovens e as crianças que frequentam as escolas. Isto, para mim. É fundamental.

(...) Depois, também, ser uma pessoa que consiga dialogar (no caso do AE Alfa, foi o que aconteceu: a Directora não era uma pessoa com quem fosse possível o diálogo). Estas três características: Conhecimento, Projecto, Diálogo. Espero que a professora Isabel seja candidata. Gosto dela.

(...)

Sob o ponto de vista da Comunidade, enquanto Junta de Freguesia, é importante realizarmos parceria e estabelecermos relações próximas, de colaboração. O que é que nos interessa? A escola, para nós não é um elemento de somenos importância. Durante o ano lectivo a nossa população aumenta substancialmente. No período escolar a população jovem, mesmo não residente, passa grande parte do dia na nossa freguesia. E nós queremos que os jovens se sintam bem, que tenha o trajecto em condições (transportes, autocarro, pedonais) e que tenham boas condições logísticas fora da escola e no acesso à escola. Isto tem muito a ver com a nossa acção: os espaços bem iluminados, as calçadas bem executadas...algum arvoredo e paisagem agradável.

(...)

A Junta de Freguesia entra nisto como membro da comunidade e não como representante do município. Este é um aspecto muito importante: se a Câmara entendesse que a Junta representava o Município, tinha nomeado. (...) Porque eu tenho conhecimento, e fui confirmar, através da net, o que acontece em quase todos os AE e escolas de Lisboa, a presença, sempre, dos Presidentes de Junta do local onde se situam. Sempre! E perguntei-me porque é que aqui não é assim – mas porquê?

(...) Todos os corpos de representantes devem colaborar para defenderem um interesse comum, que é o interesse da escola. Mas cada grupo representa, também, um certo grupo de interesses próprios: os professores, os funcionários, os EE...

(...) Pergunto-me se as pessoas terão verdadeira consciência da importância deste órgão, que é o órgão máximo, e do seu verdadeiro significado. Será que as pessoas estão a dar a devida importância ao órgão, ao ignorarem coisas que parecem pequenas mas são tão grandes?! Será que nós estamos a corresponder à responsabilidade? Porque é uma responsabilidade, de facto, grande! E esta falha de ter sido nomeado um

representante religioso, uma igreja (neste caso a católica, como podia ser outra qualquer) sem sequer ninguém questionar... (...)

ENTREVISTA, José (representante da comunidade local, membro do Conselho de Administração da Escola Profissional)

Data - 10/05/2011

Local – instalações da Escola Profissional, Freguesia dos Dois Moinhos

Duração – 50 minutos

(...)

Neste contexto, eu acho que um mega-agrupamento é um ‘barco’ muito difícil de governar; porque (dependendo do contexto, mas neste caso é o que se passa) integra grande diversidade: de cursos, de pessoas e até de sistemas; são sistemas diferentes. Por exemplo, eu acho que criar um RI para um mega-agrupamento é extremamente complicado; porque, nomeadamente a legislação inerente aos diversos ciclos, é diferente. Quer dizer, ou se pensa em termos globais e tudo integra dentro do mesmo perfil legislativo, ou estamos a fazer uma manta de retalhos que depois é aplicada sectorialmente. Qual é o sentido de termos um RI que depois é aplicada sectorialmente?! Trata-se, assim, de vários regulamentos, no fundo.

(...)

Os grupos de representantes muito coesos, a falar a uma só voz, não acho que vá ser possível.

(...)

O que temos em comum [os representantes da comunidade local], o elo que nos pode ligar, e pode ligar todos, são as preocupações inerentes ao processo educativo – independentemente de ser Junta, ser Paróquia ou ser escola.

(...)

Na realidade todos os representantes da comunidade são desta freguesia [Dois Moinhos], o que pode implicar um bocadinho de centralidade excessiva... Num raio de 500 metros em redor da ES, recrutaram-se os representantes da comunidade, isso é verdade.

(...)

Acho muito difícil a comunidade toda do mega-agrupamento ‘vestir a camisola’ do AE. Para isso, terá de se passar por um trabalho muito profundo a nível de mentalidades (que, se calhar é útil, não digo o contrário), mas que vai ser um ‘parto’ um bocado difícil. É porque o esquema está muito burocratizado e quando a burocracia se apropria, é difícil encontrar outro tipo de centralidades. A burocracia cederia, somente se houvesse uma descentralização efectiva, porque o que se passa é um sistema em pirâmide, mesmo o do próprio agrupamento. O esquema do AE é autocrático, quer queiramos, quer não; podemos dizer que tem o CG, etc., mas há uma figura que está em cima. Ou há uma gestão participada, ou então é mesmo autocrático.

(...)

O grupo de representante mais influente, neste CGT, ainda não deu para perceber. Notou-se, sim, alguma clivagem entre os professores.(...)

Depois há um coisa: o Presidente da Junta está associado formalmente, à Autarquia; mas eu também estou, porque pertença a uma Associação cujo sócio maioritário é a

Câmara! Pode haver fenómenos de ‘aproximação’, isto pode. Mesmo sem nenhuma clivagens perceptíveis, de manipulação de poder! (...)

Eu vejo um director de uma instituição deste tipo como alguém próximo, tem de estar próximo das pessoas – e neste caso, não consegue! (...)

ENTREVISTA, Isabel (presidente da CAP do AE Margem)

Data - 10/02/2011

Local –ES Margem

Duração – 56 minutos

O processo começa no início de Junho quando nos é comunicado que cessamos funções e iniciamos o Agrupamento (AE) e nos é feito o convite para constituirmos a CAP. Portanto isto...a diferença entre a comunicação e a decisão foi uma semana. Portanto, foi tudo a seguir... foi tudo em simultâneo, o convite para constituir a CAP e ser eu a Presidente.

(...)

Porque nós quando tomámos posse [como direcção da ES Margem] tínhamos a expectativa de um plano de trabalho para 4 anos, começamos a encaminhar as coisas, aprovamos o Projecto Educativo... aprova-se as coisas e depois, quando estão as coisas prontas, cai tudo. É altamente frustrante, pronto... Nesse aspecto foi muito frustrante. Portanto, foi o reiniciar de tudo, porque agora começou-se do zero, outra vez. Tudo do zero.

Penso que aqui, o momento crucial foi o arranque do ano lectivo. (...)Foi muito complicada esta distribuição de serviço, foi caótica.

(...)

A nível nacional constituíram-se 83, foi o secretário de estado que informou. Inicialmente previam-se mais, mas devido a várias dificuldades acabaram por ficar 83. Se prevalecer de novo a parte económica eu creio que para o ano vão avançar mais uns quantos. No entanto, acho que neste momento os serviços do ME perceberam algumas dificuldades de que não se tinham apercebido. É o caso do plano informático que não funciona.

(...)

Outra dificuldade foi: nas escolas secundárias o nosso relacionamento com a Câmara e Juntas de Freguesia é uma simples parceria. Em relação às escolas do 1º ciclo deixa de ser uma parceria e passa a ser uma gestão partilhada, em que nós temos a parte pedagógica e eles têm a parte financeira, de equipamentos, etc. Enquanto na escola secundária se temos um problema técnico, resolvemos; pedimos financiamento, quanto muito, e resolvemos, neste AE com as escolas do 1º ciclo não se passa assim: reportamos aquilo que precisa de ser arranjado, pedimos à Câmara ou à Junta de Freguesia (nuns casos a uma noutros a outra) e depois eles é que vêm resolver o problema... Dentro do mesmo AE mantêm-se estas diferentes lógicas, conforme o estabelecimento. Passamos a ter, a nível administrativo, duas gestões completamente diferentes, que passam por compromissos de financiamento diferentes... É completamente caótico.

(...)

Não sei... mas vai ter alguém a concorrer[a Director do AE Margem]... vai ter algumas pessoas a concorrer. Sim, tenho noção disso. Eu? Olha, tem dias... (riso). Tem dias em que acho que sim e outros em que acho que não. Por outro lado também sei, por exemplo os professores que avançaram com alguns investimentos do seu tempo e do seu trabalho, nesta organização, avançaram com a ideia de que eu me ia candidatar.

(...)

O 'agrupamento' neste momento já é uma realidade material, mas foi imposta pelo conceito. Exactamente. É obrigado a ser uma realidade material. (...)

ENTREVISTA, Felisbela (presidente do CGT cessante da ES Margem)

Data - 30/12/2010

Local –ES Margem

Duração – 38 minutos

(...)

O processo foi todo, agora, despoletado por mim. Fiz um edital para este acto eleitoral (em anexo) em que nós em reunião do CG estivemos a analisar o edital, as condições dos actos eleitoral, as datas... todo este edital foi analisado e foi aprovado, para se dar seguimento ao processo eleitoral para as várias ... [corpos representados].O acto eleitoral foi no dia 25 de Novembro [de 2010].

(...)

Só havia uma lista. Só houve uma lista para professores; uma lista para Pessoal não docente e para alunos. Só uma lista. No caso da lista dos professores, ela não tem representatividade só ao nível dos professores do secundário; nós pusemos aqui no edital e de acordo com a lei as listas tinham de ter representantes dos professores do 1º ciclo e do jardim de infância. E tem. Dos sete professores [efectivos] tem dois do jardim de infância e um do 1º ciclo. Parece-me que é assim... portanto está uma lista equilibrada, não foi só do ensino secundário. Os alunos é que é só o ensino secundário, é o que diz a lei. Dos funcionários, a lista é só de funcionários da ES Margem; até porque aqui temos outro contra, porque a maior parte dos funcionários [das outras escolas do Agrupamento] são da Câmara; os únicos que não pertencem à Câmara são os funcionários desta escola (ES). Os outros todos, do Jardim de Infância e do 1º ciclo, são todos funcionários da Câmara, se calhar um bocadinho mais à margem deste processo todo. O cabeça de lista da lista dos professores é o [Joel], que já foi, também Presidente do Conselho Geral Transitório, antes de eu ter tomado posse. (...)

Eu penso que o mais importante para a feitura desta lista e com o que as pessoas mais se vão preocupar, agora é com a eleição do novo Director. Isto é o CGT por um ano e o que eles vão fazer mesmo, é a eleição do Director, não vão fazer mais nada. E a alteração do RI também.

O processo [de decisão de constituição do AE]é todo centralizado fora da escola, não nasce da escola. Foi comunicado à escola. A tão apregoada 'autonomia' não se verifica. Não. Eu já estive no Conselho Executivo e toda a gente se ria, já, quando eu dizia que nós temos autonomia para pedir autorização. Porque a partir daí... Até mesmo a autonomia pedagógica é muito limitada. (...)O processo de constituição doAgrupamento é centralizado, legalista e não nasce da necessidade sentida pelas escola.(...)

Quanto à liderança está tudo muito centrado na figura da Isabel, a presidente da CAP, e na da vice-presidente. Elas trabalham muito em conjunto, as duas. (...)

Só se eu estou um bocadinho a leste, mas não me apercebo de nenhuma movimentação, na minha escola, par outras candidaturas a Director.

(...)

Da parte dos representantes do município, eu penso que é um órgão um bocadinho politizado. Os professores têm uma atitude muito mais simples como equipa de trabalho, como encaramos a organização e o método de trabalho numa reunião, do que as pessoas que estão em ambientes políticos – a Câmara... Há ali um jogo um bocadinho diferente, que nós não temos. (...)

ANEXO 3 – Análise Documental

Acta nº 1 – 3 de Fevereiro de 2011

Ordem de trabalhos:

Ponto um : Tomada de posse dos membros eleitos e dos membros designados pelo Município;

Ponto dois: escolha dos elementos representantes da comunidade local, a cooptar para o Conselho Geral Transitório, de acordo com o artigo 60.º, ponto sete, do Decreto-Lei N.º 75/2008, de 22 de Abril.

Excertos:

(...)

Passou-se de imediato ao ponto dois da ordem de trabalhos, escolha dos elementos da comunidade local. Relativamente a este ponto, e tendo em conta a existência de uma proposta na mesa para cooptar os elementos da comunidade local, a saber: Escola Profissional (...), Junta de Freguesia [dos Dois Moinhos] e Paróquia [dos Dois Moinhos], o conselheiro [Ernesto] manifestou-se, tendo referido que, seria interessante dar oportunidade a outra junta de freguesia, não retirando obviamente prestígio às pessoas que integram a referida junta, mas para que houvesse uma distribuição e uma representação mais efectiva das outras localidades que actualmente também integram o Agrupamento. -----

O conselheiro [Joel] referiu que, a opção pela junta de freguesia [dos Dois Moinhos] foi feita tendo em conta a sua participação no primeiro conselho geral transitório, e como tal já conhecem o processo que agora se vai voltar a iniciar. Contudo, sugeriu que as juntas se podem reunir para eleger, entre elas, o seu representante. -----

A conselheira [Branca] referiu que, o conselho geral transitório, apesar de ter um tempo de vida curto, terá um papel fundamental pois será o órgão que elegerá o novo director do Agrupamento, assim como aprovará o regulamento interno. E tendo em conta estas funções, e apesar da maior fatia de alunos do Agrupamento pertencer à freguesia [dos Dois Moinhos] , concorda que as juntas se devem reunir para que, entre elas elejam o elemento que integrará o conselho geral transitório. -----

Estas opiniões foram também corroboradas pelo conselheiro [Rudolfo], assim como por todos os outros conselheiros. -----

Em relação aos outros elementos cooptados e apresentados na proposta, todos os conselheiros concordaram com a sua integração, sem levantar nenhuma objecção.

Assim sendo, ficou então decidido que, todas as juntas de freguesia deverão reunir para, entre elas, escolher o representante que integrará o conselho geral transitório. O

*Agrupamento enviará um ofício para a Escola Profissional (...) e para a Paróquia (...) e ficará a aguardar uma resposta desses parceiros. -----
(...)*

Reunião presidida pela Presidente do Conselho Geral (cessante): *Felisbela*

Acta nº 2 – 24 de Março de 2011

Ordem de trabalhos:

Ponto um : Tomada de posse dos elementos representantes da comunidade local, cooptados para o Conselho Geral Transitório de acordo com o artigo 60º, ponto 7 do Decreto-Lei N.º 75/2008, de 22 de Abril;

Ponto dois: Eleição do(a) Presidente do Conselho Geral Transitório.

Excertos:

(...)

*A professora [Felisbela] deu posse aos elementos da comunidade local, professor [José], representante da Escola Profissional (...) e [Hugo], Presidente da Junta de Freguesia dos Dois Moinhos, tendo-se verificado a ausência do senhor [...], representante da Paróquia [dos Dois Moinhos] .-----
(...)*

No seguimento dos trabalhos, procedeu-se à eleição do Presidente do Conselho Geral Transitório, da qual resultou a eleição por unanimidade do professor [Joel].-----

O professor [Joel] agradeceu a confiança manifestada e informou o órgão colegial que tudo fará para corresponder a este voto de confiança.-----

Para finalizar a reunião a professora [Felisbela] solicitou a atenção dos elementos do Conselho Geral Transitório para um pedido de colaboração, apresentado, por escrito, pela professora Fernanda Fernandes, mestranda em administração e gestão escolar, que consistirá na realização de entrevistas a alguns elementos deste Conselho Geral Transitório.-----

*O professor [Joel] sugeriu que essas entrevistas se realizassem antes do início do procedimento concursal, uma vez que este procedimento deverá ser sigiloso, não devendo haver qualquer intervenção externa no seu decurso, sob pena de haver lugar a impugnação do processo.-----
(...)*

Reunião presidida pela Presidente do Conselho Geral (cessante): *Felisbela*

Acta nº 3 – 5 de Maio de 2011

Ordem de trabalhos:

Ponto um : Apreciação e aprovação do regulamento para eleição do Director do Agrupamento;

Ponto dois: Apreciação e aprovação do Edital para aviso do concurso, nos termos do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, e da Portaria nº 604/2008, de 9 de Julho;

Ponto três: Constituição da comissão de trabalho para elaboração do Regimento Interno do Conselho Geral Transitório e desenvolvimento do procedimento concursal;

Ponto quatro: Constituição da comissão de trabalho para elaboração da proposta de revisão do Regulamento Interno do Agrupamento;

Ponto cinco: Aprovação do Plano Anual de Actividades e apreciação do relatório de avaliação do PAA, referente ao primeiro período.

Excertos:

(...)

Ainda antes do primeiro ponto da ordem de trabalhos, o Presidente do do Conselho Geral Transitório deu posse ao elemento da comunidade local [...], representante da quasi-paróquia (...), situada nos Dois Moinhos.-----

(...)

De seguida apresentou o Edital para aviso do concurso para provimento do cargo de Director do Agrupamento de Escolas [Margem], nos termos do Decreto-Lei N.º 75/2008, de 22 de Abril, e da Portaria nº 604/2008, de 9 de Julho, o qual foi apreciado pelos conselheiros e aprovado por unanimidade.-----

Relativamente ao terceiro ponto da ordem de trabalhos foi solicitado pelo Presidente do Conselho Geral Transitório que se organizasse um grupo de trabalho para elaboração do Regimento Interno e desenvolvimento do procedimento concursal, devendo este ser constituído por nove elementos, distribuídos da seguinte forma:-----

- um representante da comunidade local-----*
- um representante dos pais-----*
- um representante dos alunos-----*
- um representante dos funcionários-----*
- um representante da Câmara Municipal [...]-----*
- quatro docentes.-----*

No que diz respeito ao ponto quatro, o professor [Joel] propôs a constituição de um grupo de trabalho para a elaboração da proposta de revisão do Regulamento Interno do Agrupamento, formado por dois docentes, uma vez que considera que assim o processo de organização do documento se torna mais célere. Os representantes dos pais manifestaram o interesse e disponibilidade para uma participação e colaboração activa na organização do documento. Apesar do grupo ser composto apenas pelos membros do Conselho, a saber, [uma professora do 1º ciclo do Ensino Básico e uma professora do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário], comprometeram-se a dar conhecimento com a devida antecedência, do documento produzido, para que os representantes de pais o possam analisar e assim terem a possibilidade de contribuir com propostas, para a sua construção.-----

Foi ainda sugerido pelo professor [Joel] que as docentes que constituem este grupo deverão fazer a ligação com os diferentes níveis de ensino e educação que aqui não estão representados, para que haja uma verdadeira articulação.-----

(...)

Reunião presidida pela Presidente do Conselho Geral Transitório: *Joel*

Acta nº 4 – 2 de Junho de 2011

Ordem de trabalhos:

Ponto um : Proposta do Regimento do Conselho Geral Transitório;

Ponto dois: Apreciação das candidaturas e elaboração da lista provisória dos candidatos admitidos e dos candidatos excluídos do concurso.

Excertos:

(...)

No ponto um da ordem de trabalhos, procedeu-se à análise da proposta de Regimento do Conselho Geral Transitório, o qual foi aprovado por unanimidade, com a seguinte rectificação:-----

- artigo 2º, ponto 2- onde se lê “das Associações de Pais e Encarregados de Educação” deverá ler-se “Pais e Encarregados de Educação”-----

No que se refere ao ponto dois da ordem de trabalhos, o Presidente do Conselho Geral informou que deram entrada duas candidaturas nos prazos regulamentares. Uma entregue nos serviços administrativos e outra enviada pelo correio, no dia 27 de Maio. Sobre esta última candidatura, informou que recebeu uma carta do remetente, datada de 31 de Maio, a solicitar a retirada da sua candidatura, apresentando as seguintes razões:-----

- a) Situação de bolseiro para conclusão do doutoramento em ciências da educação;
- b) O exercício de Director confere a moldura legal de comissão de serviço, como forma de mobilidade, e que o mesmo já se encontra em situação de mobilidade.

(...)

O Presidente irá informar o candidato de que a sua candidatura foi retirada, de acordo com a solicitação do próprio. No entanto, o nome do candidato irá constar da lista provisória de candidatos com a observação: ‘candidatura desistente por vontade do próprio, expressa por carta entregue nos serviços administrativos da escola-sede, no dia 31 de Maio de 2011, dirigida ao Presidente do Conselho Geral Transitório’.-----

De seguida foi apresentado o documento de candidatura de [Isabel] e feita a verificação do cumprimento dos requisitos. Assim, constatou-se que:-----

1) É uma docente de carreira do Ensino Público, com mil e trinta e cinco dias de serviço antes da profissionalização e sete mil trezentos e cinco dias após a profissionalização, perfazendo um total de oito mil trezentos e quarenta.-----

2) Tem mais de cinco anos de serviço, nomeadamente vinte e dois anos e dez meses.-----

3) Considera-se qualificada para o exercício das funções de administração e gestão escolar, uma vez que:-----

- É actualmente Presidente da Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento de Escolas [Margem]-----
- No ano lectivo de 2009/10 foi Directora da Escola Secundária [Margem]-----
- Entre 2006 e 2009 foi Presidente do Conselho Executivo-----
- No ano lectivo de 2005/06 foi Vice-presidente do Conselho Executivo-----
- Entre 1999 e 2002 foi Vice-presidente do Conselho Executivo-----
- No ano lectivo de 1998/99 foi Vice-presidente da Comissão Executiva Instaladora-----
- Entre 1996 e 1998 foi Vogal do Conselho Directivo.-----

4) Apresentou requerimento.-----

5) Apresentou Projecto de Intervençãode acordo com os requisitos enunciados no regulamento do concurso, a saber:-----

- Cinco mil setecentos e quarenta e um caracteresde um máximo de seis mil caracteres-----
- Foi feita a identificação de problemas e a contextualização-----
- Foram definidos objectivos e estratégias-----
- Foi apresentado um Plano de Acção, com a programação das actividades a realizar no mandato.-----

6) Apresenta ‘Curriculum Vitae’, onde constam as funções desempenhadas e a formação profissional.-----

De acordo com a legislação em vigor, o Conselho Geral Transitório deliberou que a

*candidatura de [Isabel] está conforme os requisitos exigidos, aprovando, assim, por unanimidade, a aprovação desta candidatura a concurso.-----
(...)*

Reunião presidida pela Presidente do Conselho Geral Transitório: *Joel*

Guião da Entrevista (à candidata a Directora do AE)

1. Curriculum Vitae

Apresentou a candidatura a directora do AE *Margem* para o quadriénio 2011-2015. O que considera mais relevante no seu CV, para o exercício das funções de directora do AE *Margem*?

2. Projecto de Intervenção

2.1 – Diagnosticou vários problemas no AE. Em relação às famílias, refere que existe pouco envolvimento dos EE no processo de ensino-aprendizagem.

Como pensa inverter esta situação?

2.2 Fale-nos de um problema que ainda não conseguiu resolver como Presidente da CAP.

3. Fundamentos do Projecto e adequação à realidade

Com a constituição deste AE, surgiram constrangimentos resultantes da grande dimensão e dispersão das várias escolas que o constituem. No que respeita à Acção Social Escolar, como pensa otimizar as competências/serviços do AE, face às necessidades dos Pais e EE e alunos?

Entrevista realizada em 22 de Junho de 2011, pelas 18:30, pela ‘Comissão de Avaliação das Candidaturas’

Relatório de Avaliação das candidaturas (excertos)

(...)

Foi admitida a concurso a professora [Isabel], por cumprir os requisitos, nos termos do disposto no Decreto-Lei N.º 75/2008, de 22 de Abril, na Portaria n.º 604/2008, de 9 de Julho, no Regulamento para o Processo Concursal de eleição do Director e no aviso n.º [...], publicado no DR [...].

Foi retirada do procedimento concursal, a candidatura do professor [...], por vontade própria expressa por carta, endereçada ao Presidente do Conselho Geral Provisório, entregue nos serviços administrativos deste Agrupamento, em 31 de Maio.

(...)

Foi convocada para a entrevista, nos termos e para os efeitos do disposto no n.º 5, alínea c) do artigo 22.º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, a candidata admitida (...), que se realizou no dia 22 de Junho, pelas 18:30 horas, na escola-sede deste Agrupamento.

No cumprimento do ponto 6, do artigo 5.º do Regulamento para a Eleição do Director, a comissão, nomeada pelo CGT, para avaliação das candidaturas, reunida no dia 28 de Junho do corrente ano, deliberou, por unanimidade, submeter à consideração deste órgão colegial, o relatório de avaliação, que a seguir se apresenta.

(...)

Documento assinado pela ‘ Comissão de Avaliação’

ANEXO 1

TEMA DE INVESTIGAÇÃO

Objecto : Constituição e processo de implementação de um Agrupamento de Escolas vertical com ensino secundário, criado a partir da publicação da Resolução do Conselho de Ministros nº 44/2010, de 14/6.

Setting : CGT do Agrupamento de Escolas *Margem*

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

Nome do(a) Entrevistado(a):	
Função:	
Organização/ Estabelecimento:	Contacto profissional:
	Contacto profissional:

1- Caracterização da Entrevista:

- a) Entrevista não-estruturada.
- b) Duração: 30 a 50 minutos de discurso oral.
- c) Local: Escola Secundária Poeta Joaquim Serra, sede do AEPJS.

2- Objectivos da Entrevista:

- Obter informações sobre as representações dos indivíduos (interesses implícitos ou explícitos, expectativas, opiniões, percepções, valores).
- Analisar e interpretar o sentido que os actores atribuem às suas práticas e aos acontecimentos/situações com que se confrontam.
- Analisar os diversos pontos de vista presentes, os interesses em jogo, o sistema de relações, o funcionamento do órgão em estudo (CGT).

3- Guião:

<p>EA1- Descrição e análise do processo de constituição do CGT, ao nível da escolha dos diversos corpos representados:</p>	<p>a) <i>Identificação socioprofissional.</i></p> <p>b) <i>'Histórias' que suportam e justificam a sua presença/ 'representação' no CGT.</i></p> <p>c) <i>Motivações, expectativas e acontecimentos: ao que dar 'voz'.</i></p> <p>d) <i>O que espera/não espera do 'grupo' de representação.</i></p>
<p>EA2 – Descrição e análise das expectativas diferenciadas quanto à acção do CGT no procedimento concursal e eleição do Director do AE e na 'definição de escola'.</p>	<p>e) <i>O que espera/não espera dos restantes 'grupos' de representação.</i></p> <p>f) <i>Valores, 'definição de escola': programa para fazer do AE uma 'boa' escola.</i></p> <p>g) <i>Estratégia(s): micro-programas de acção.</i></p> <p>h) <i>Perfil de um(a) 'bom'('boa') director(a) para o AE.</i></p>

- 1- A gravação recolhida destina-se exclusivamente à recolha de dados para elaboração do trabalho científico identificado neste documento, no contexto dos objectivos referenciados.
- 2- Após a referida recolha, a gravação será destruída.
- 3- Será mantido o anonimato da organização educativa em estudo, sendo os actores identificados exclusivamente pela função que exercem, de acordo com o referido na presente entrevista.

Data: ____ / ____ / 2011

Entrevistadora: _____

Entrevistado(a): _____

ANEXO 2 – Entrevistas (integral)

ENTREVISTA, *Maria* (educadora de infância)

Data - 13/04/2011

Local – Jardim de Infância do Adro, Freguesia de Monte Santo

Duração – 45 minutos

Eu sou educadora há já vinte e oito anos. Formei-me no Norte; depois trabalhei numa IPSS, onde cheguei a ser coordenadora do elenco educativo. Depois passei para o Estado e já passei por mil e um lugares: trabalhei a 145 km de casa; dois anos depois, por questões particulares, desloquei-me para esta zona, porque era onde eu tinha a minha família e fiquei a trabalhar com crianças deficientes, num destacamento. Era a única maneira de trabalhar nesse ano, aceitar aquilo que ninguém queria. Depois aproximei-me de casa e passei por um conselho executivo. Estou a trabalhar aqui, no JI do Adro há cinco anos, e como efectiva há dois anos. Quando fui colocada aqui, o JI estava integrado no AE horizontal (AE Beta). Eu já tinha experiência de trabalhar em Agrupamento, inclusivamente tinha estado como vice-presidente de um conselho executivo de um AE, aqui ao lado.

Mas este AE era muito diferente; era um AE muito maternal, ou seja, os três elementos que o criaram, e que, felizmente, ainda se mantêm neste mega-agrupamento, foram pessoas que deram tudo o que tinham de si, mesmo com sacrifícios pessoais e da sua própria família, para ver crescer este AE. De facto, num ambiente, não direi hostil, mas com muito poucos recursos, na altura, as pessoas estavam um bocadinho fechadas para darem de si, a comunidade educativa não estava aberta a trabalhar com as escolas e eles tiveram certa dificuldade em desenvolver o trabalho. Mas fizeram. E depois, ao fim de dez anos, tiveram que entregar o ‘filho’ às mãos de outros. Eu acompanhei essa parte e custou-me, a mim também, pessoalmente. Foi horrível, porque era um agrupamento familiar; basta dizer que o nosso conselho geral de professores era reunido mensalmente, com todos, porque nós éramos vinte e oito, ao todo, entre educadores e professores do 1º ciclo. Havia facilidade de trabalhar em conjunto, na verdadeira acepção da palavra; não havia nenhuma decisão que saísse duma reunião, que não fosse do conhecimento de todos e partilhada por todos. Agora (no mega-agrupamento), só o nosso núcleo do departamento do pré-escolar, somos catorze e vamos ser dezassete para o ano, quando colocarem mais educadoras para as escolas que não abrirem, este ano.

Portanto houve uma alteração muito grande de estrutura e funcionamento; nota-se muito isso, as relações são um pouco mais frias. Mas eu, no fundo, não me posso queixar, porque os elementos que estavam aqui (na direcção do AE Beta), também lá estão (como assessoras da CAP), portanto, não fomos entregues ‘aos bichos’; há ali um seguimento do que sucedia aqui, mas também se perderam outras coisas, e é essa parte de que falei agora.

Só encontro as minhas colegas do 1º ciclo de três em três meses, quando é possível; e isso porque a coordenadora tem essa pretensão, para fazermos actividades conjuntas, o que parece que, noutras escolas, também está a ser feito. Isto, porque

temos a felicidade da professora que está a coordenar estar sem turma, porque, se tivesse turma, não era possível isto.

Isto foi vivido por nós como um ‘soco no estômago’ – embora que era expectante, no ano em que eu vim para cá já se falava que o AE Beta ia verticalizar, e esperávamos que sim, que se juntasse à escola nova, que estava a ser construída; não esperávamos, era que fosse para uma ‘mega’ verticalização.

A direcção do AE Beta tinha três pessoas; duas são agora assessoras da CAP; o terceiro elemento é a nossa coordenadora, do JI e da EBI. Isso foi uma vantagem, porque ela conhece bem as dinâmicas e sabia muito bem por onde andar e o que fazer. E até a própria relação entre elas (os três elementos da antiga direcção) foi facilitadora do trabalho e de alguns projectos; estamos, agora, já perto do fim deste 1º ano lectivo, foi feito um levantamento e não podia ter sido melhor.

Claro que houve uma entrega dela (coordenadora) muito grande; mas, como digo, houve aspectos facilitadores, como não ter turma e ter vindo da gestão antiga. Fez com que nós, aqui deste lado, não sentíssemos tanto o embate. Eu, pessoalmente, não senti assim tanto. Mas tenho ouvido muitas coisas de outros lados, não é? Mas a minha experiência ... e se continuasse assim, era bom. Mas eu acho que vai piorar, até mesmo por força das circunstâncias, mesmo políticas, que se estão a viver neste momento. Porque cada vez há menos recursos, este ano já notámos: maior dificuldade em nos podermos mexer com dinheiros, em podermos fazer alguma despesa; tivemos de fazer dinheiro com as nossas próprias actividades, para podermos implementar alguns projectos e cada vez é mais difícil! Diminuíram os auxiliares de acção educativa no JI, o que faz imensa falta, porque os meninos são muito pequeninos. Estão-nos a tirar cada vez mais recursos e parece que, para o ano, ainda vamos ter menos gente... estão a cortar. Está muito complicado!

Fiz parte do outro CGT, do anterior, do AE Beta. Eu tinha acabado o meu mandato como vice-presidente de um CE. Eu acompanhei todo o processo. Na altura, também só existiam três educadoras de infância no AE: uma tinha a coordenação do pré-escolar; restavam as outras duas e foi tirado à sorte, com um pauzinho, quem é que ia para o CGT, e fiquei eu. E ainda bem, porque as reuniões eram muito tardias e a outra colega vinha de muito longe e era mais complicado; eu sempre moro aqui ao pé. E o importante era ter um elemento que representasse o pré-escolar – mesmo o ‘rácio’ era esse, só uma educadora. E pronto, foi a partir daí que me vi metida nesta ‘caldeirada’ – que aquilo, de início foi uma ‘caldeirada’... e quem vamos convidar, e assim... e eu, ainda por cima tinha acabado de chegar ao AE, era o primeiro ano, e nem conhecia as pessoas de quem falavam sempre com muita familiaridade, porque já as conheciam, e eu não sabia quem eram!

Mas foi bom, foi bom porque se tratou do RI, depois abriu-se candidaturas para director – só houve duas candidatas (a presidente do CE, que acabou por ganhar, e mais uma). A fase de preparação das perguntas para as entrevistas... foi aliciante.

Neste CGT do AE Margem fui convidada por uma das pessoas que apresentou a lista; conhecia-me particularmente, porque também foi professor duma filha minha, é um homem que tem uma actividade política muito activa na vila onde eu moro. Não que eu me identifique com a parte política dele, não é isso; mas, de facto, é uma pessoa com muita dinâmica e já me conhece. Ele achou, naturalmente, que eu era uma pessoa válida e também já não era completamente estranha ao que ia fazer; então convidou-me para a lista dele. Disse que sim, claro. Não tive dúvidas, para já, porque alguém tinha de lá estar e no que diz respeito ao pré-escolar é sempre muito complicado, porque o grupo é sempre muito mais reduzido do que qualquer outro grau de ensino. Então, se não fosse eu, teria de ir outra qualquer; e porque não havia de ir eu, se era a mim que estavam a dar esse voto de confiança? Porque eu entendo que, quando se

fazem listas, para o que quer que seja, e se convida alguém, há sempre uma razão de ser para que seja uma pessoa escolhida e não outra, não é? E acho deselegante a pessoa dizer que não e, por isso, aceitei de bom grado. Também conhecia o restante elenco da lista, só há duas ou três pessoas com quem eu nunca partilhei opinião nenhuma de nada, nem sequer nunca conversei. Conheço a maior parte.

Sou a única do pré-escolar: sou a 'voz' dos pequeninos, e é uma voz que tem de se fazer ouvir. Se bem que... já foi mais difícil fazer entender aos colegas a importância do pré-escola! Neste momento há mais abertura e até se criaram expectativas, isto é, os professores do 1º ciclo já criam expectativas sobre a forma como as crianças, vindas do pré-escolar, lhes chegam às mãos. Sabe como se diz: que o secundário culpa o 3º ciclo, o 3º ciclo culpa o 2º... etc., e o 1º ciclo, agora, culpa o pré-escolar! Nós culpamos a família, temos de culpar alguém!! (riso)

Mas, de facto, não pode haver culpas de nada. As pessoas têm de assumir o que têm de fazer e trabalhar as competências das crianças, de acordo com os objectivos assumidos. Actualmente, até mesmo a nível da tutela, há mais exigências com o pré-escolar. O pré-escolar, neste momento, não pode ser visto, nem nunca deveria ter sido visto (mas foi), como uma simples guarda de crianças – portanto há uma intencionalidade pedagógica, uma preparação das crianças com objectivos e, em meu entender, os cinco anos deveriam ser de frequência obrigatória (a partir do ano pré-escolar, inclusive).

No CGT é muito importante a voz do pré-escolar, pois nós temos de alertar sempre: 'Ei! Estamos aqui!'. Senão, esquecem-se. Embora não seja por mal, mas porque estão um bocadinho desfasados da realidade e da importância de que se reveste o trabalho que é feito no pré-escolar.

O grupo de docentes no CGT não é um simples grupo: são vários grupos dentro de um grupo. Mas o objectivo é comum, tem de ser comum. Há representatividade dos vários níveis de ensino, para isso mesmo, para que as decisões que vão sair dali sejam, de facto, comuns a todos. Sou só uma, estou em desvantagem, mas só numérica, porque dali (do CGT) tem sempre de sair um consenso. Se há consenso, têm, os restantes grupos ao meu lado, de compreender que eu também tenho voz, ali, e aqueles que eu represento, que são os Educadores de Infância e as (suas) crianças. Não penso calar a minha voz, de maneira nenhuma, se não, não tinha aceite o lugar! Não sou refilona, nem nada disso, mas é essa a importância do cargo!

Penso que algumas educadoras metidas nestas 'andanças', provavelmente, nem participarão aos pais; ora, eu não faço isso. Os pais dos meus meninos também sabem que eu sou representante do pré-escolar no CGT do AE Margem, e expliquei-lhes o que isso é. Entendi que os pais deviam de saber que há mais alguém a zelar pelos interesses dos seus filhos, neste caso, no CGT.

Eu tenho de me fazer ouvir (no CGT), em duas frentes: aos professores e aos restantes grupos. Sinto-me motivada. Não faço ideia se será fácil, se vai haver conflitos... estou a entrar numa realidade que me é completamente estranha, em relação ao contexto em que estou habituada a trabalhar, não é? É que não faço mesmo ideia! Vamos retomar os trabalhos a partir de 28 (Abril), e depois logo se vê.

Um aspecto que vamos começar logo a tratar, julgo, é o procedimento concursal do Director, porque temos pouco tempo. Vão dividir dois grupos; o outro (grupo), trata do RI.

Pergunta-me em que grupo de trabalho eu gostaria de ficar (RI ou Director), qual é mais importante para o que eu represento? Olhe, nunca pensei nisso... mas é pertinente! Se, por um lado, a questão do RI é muito importante, porque tem de contemplar questões que são muito específicas do pré-escolar e que, se não houver

ninguém que represente, para lembrar, isso pode ficar esquecido, ficar ‘no tinteiro’, como se costuma dizer...

Mas, por outro lado, a eleição do Director de um AE destes, não é de somenos importância. Analisando... eu, se calhar, optava pelo RI, apesar de não ter ainda pensado nessa questão... mas é verdade, vão-se trabalhar as leis da nossa orgânica futura, e tem de haver coisas específicas; se eu não estiver, não está ninguém do pré-escolar, e não pode ser!

Na eleição do Director, estou convencida, penso que não haverá muita gente a concorrer... Isto porque há dois anos, quando foi a eleição aqui (no AE Beta) pensávamos, inicialmente, que vinha muita gente... e não, só veio mais uma, para além da que já cá estava. Deve haver pouca gente a querer estar ... num mega-agrupamento! Quanto mais candidatos, mais trabalho há (para o CGT)!(riso)

Dos elementos da candidatura, mesmo indo atrás, à minha experiência, o que acho mais fundamental é a entrevista. Porque lermos os papéis é uma coisa impessoal. Da outra vez, a pessoa que se candidatou (além da ex-presidente do CE), eu só a conheci no dia da entrevista; e depois, não tinha nada a ver com o que eu tinha lido! A outra candidata já conhecíamos claro, já tinha dado provas, inclusivamente, e mesmo que no papel não tivesse dito quase nada, as provas já tinham sido dadas! Isto é tudo muito subjectivo, e podemos errar! Fiquei surpreendida quando percebi que a candidato (que não conhecia) se tinha candidatado a este AE, mas também a outros! Isso faz-me confusão, as pessoas candidataram-se a várias, aqui e ali, porque demonstra uma sede de poder. Ou seja (isto pode parecer uma análise estúpida, mas eu penso assim): uma coisa é dizer assim – ‘eu gostava de pertencer àquela escola, desenvolver aquele projecto ... para aquele sítio tenho ideias!’. Agora se alguém quer aquele, mais o outro, e o outro... sítios com características totalmente diferentes (como foi o caso), então a pessoa quer é um poiso... quer um ‘tacho’, como se costuma dizer! É isso. Aquela pessoa acabou por ficar como directora de outro AE, mas correu muito mal. Felizmente que foi absorvido pelo mega-agrupamento, como nós.

Há uma coisa importante: quando uma pessoa fica como Directora, não deixa de ser professora ou educadora, por causa disso, é o que ela é. Os cargos são acréscimos à nossa função e ao nosso currículo, mas não deixamos de ser o que somos! Quando as pessoas se convencem de outra coisa, é muito mau sinal e é sinal que nem como directores são, de facto bons!

Um bom director tem de ter certas características, qualidades. Para este agrupamento, tão grande, com realidades diferentes nas escolas que foram absorvidas, ainda mais! Há uma coisa aqui... eu não conheço bem estas realidades, são desconhecidas, são estranhas... e tenho dificuldade em definir o director adequado. Veja: as reuniões do departamento do pré-escolar têm sempre decorrido na escola-sede (uma coisa impessoal) e isso não tem facilitado conhecermos as diferentes realidades em que trabalhamos. Podiam ser feitas como antigamente, rotativamente, nas nossas salinhas dos diferentes JI – fazíamos isso no tempo das delegações escolares. É que nós temos uma planificação comum, para todas trabalharmos os mesmos objectivos e competências, com as mesmas metas de aprendizagem... mas a forma de abordagem, para além de ser pessoal, tem a ver com o grupo e com o contexto em que trabalhamos. Todas estas freguesias são diferentes!

Voltando ao Director: eu, como não conheço bem o meio educativo, tenho dificuldade em definir o perfil indicado para os intervenientes, nomeadamente o Director. Mas, acima de tudo, uma pessoa que esteja à frente dum AE destes, com uma realidade tão díspar, penso que deve ser uma pessoa, primeiro, que saiba escutar, que saiba ouvir; que seja humilde, tentando fazer o seu melhor, naturalmente; e, acima de tudo, que seja um bom líder, porque se não houver liderança, humildade e capacidade

para ouvir as necessidades de cada um... então só fica o 'poleiro', como há em tanto lado! Se não for como digo, não será um bom director. Porque, como figura número um deverá representar, colmatar as faltas e necessidades e tentar dar resposta às dificuldades.

Não tenho um programa de intervenção pessoal, no CGT. Com os outros professores não direi que vou preparar os assuntos previamente, mas nas reuniões de departamento, com autorização da minha coordenadora, passará a haver (eu irei sentir essa necessidade), uns 5-10 minutos para eu pôr as minhas colegas ao corrente do que se passou e ver se há necessidade de levar alguma situação (ao CGT); eu terei de ser a interlocutora do grupo – eu represento o grupo, não vou lá só pela minha cabeça.

Dentro do CGT contarei ou penso contar, sobretudo, com as colegas do 1º ciclo, que estão mais ou menos despertas para as realidades do pré-escolar. Aqui, neste AE, a articulação com o 1º ciclo foi sempre muito importante e foi aqui que eu aprendi a trabalhar em articulação com as colegas do 1º ciclo.

No que diz respeito aos outros grupos, conto sobretudo com a Câmara; a Vereadora é bastante sensível aos problemas do pré-escolar. Em segundo lugar, a APEE. São os grupos com que conto mais como 'aliados' por assim dizer.

ENTREVISTA, Elvira (professora do 1º ciclo do EB)

Data - 11/05/2011

Local – JI-EB1 dos Dois Moinhos, Freguesia dos Dois Moinhos

Duração – 38 minutos

Cheguei a este Agrupamento no ano passado – quando er, ainda o AE horizontal. Estava bem onde estava, mas por uma questão de distância, acabei por concorrer e vim parar aqui.

No ano lectivo anterior, quando cheguei, constituímos o CG, do qual eu fui Presidente (antes de nos juntarmos ao actual mega-agrupamento). Eu acho que o convite surgiu precisamente por eu já ter experiência. Já tinha feito parte de um AE, estive como vice-presidente do Conselho Executivo. Depois fiz parte da Assembleia de Escola de outro AE. A partir daí não tive cargos até chegar aqui, quando entrei no CG e fui eleita Presidente. Havia já uma Directora recentemente eleita. O CG acabou por estar a trabalhar no Projecto Educativo, no RI, a estruturar as coisas...

Entretanto formou-se o mega-agrupamento e o CG caiu, naturalmente. Surgiu depois o convite para fazer parte da lista para este CGT. Penso que, por ter experiência e porque houve alguma preocupação em conseguir pessoas de diferentes ciclos e de diferentes zonas geográficas; penso que foi uma preocupação na constituição desta lista, que foi eleita. Convidaram-me e eu, que já conhecia alguns colegas, inclusivamente o professor Joel, aceitei o desafio. E lá estou.

Faço parte dos representantes dos professores e apesar de haver colegas dos outros ciclos que eu não conhecia, penso que não há desunião, pelo contrário. Mas as reuniões ainda foram poucas, claro! Não estou à espera de conflitos e penso que o grupo dos professores se manterá coeso. Temos de ver que os documentos a trabalhar num conselho deste – tirando a eleição do director, que é uma coisa à parte – são documentos que, por vezes, é quase a transcrição do que vem na legislação; não há muito por onde nós nos desviarmos e, por isso, também não vejo que haja possibilidade de discrepância entre os professores. Estamos mais ou menos a par da legislação e sabemos que não podemos sair dali.

Quanto à eleição do director, aí é claro que pode haver; não sabemos quem vai surgir e aí pode vir a haver algum desentendimento, não sabemos, não é? Mas, mesmo assim, penso que não. Os professores, aos poucos, têm-se unido. E não vejo só nos professores, mas em todo o CGT. Talvez os Pais tenham sempre, um bocadinho, aquela 'coisa' de tentar defender os seus interesses como pais, nota-se isso; é bom. Mas, às vezes também temos de lhes chamar a atenção acerca da legislação, que não é só direitos, também deveres – todos nós temos deveres. Julgo que não haverá desunião.

Vamos agora começar a trabalhar no RI. Há dois grupos e eu estou no grupo de trabalho da eleição do director. São dois grupos sensivelmente iguais, têm um representante de cada; só o do RI não tem representante do pré-escolar (que é só uma), vai ter de haver aqui algum intercâmbio. Teve-se sempre o cuidado de explicar (até porque há lá pais e as pessoas nem sempre estão a par da legislação) que é um grupo de trabalho que vai apresentar uma proposta do RI – não vai fazer o RI. Depois todos podem levar as suas propostas e as suas alterações e pôr à consideração do CGT – que desde que seja aprovadas, incluem-se as alterações. Da mesma forma, para a eleição do director, como é óbvio.

Nos restantes grupos de representantes também vejo união. Sinto que o grupo dos pais também tem trabalhado junto e não vejo cada um para seu lado; nota-se que conversam antes e que discutem os documentos antes, nota-se isso.

Nós, os professores, não tem sucedido preparar as reuniões em grupo. Mas é tudo muito à base de legislação e se surgirem dúvidas, então ... neste caso acho que me dirigiria directamente ao professor Joel. Porque é o Presidente e porque também tenho à vontade com o colega, para isso.

Os candidatos a director podem vir de qualquer ponto do país e de qualquer nível de ensino. Um professor do ES ou do Básico. O que eu penso que é mais importante é se o colega tem experiência de gerir. Porque, de facto é complicado para qualquer um dos ciclos; como sabemos, um professor do 2º ciclo ou do 3º ou do 1º ou de qualquer nível escolar, não tem noção do trabalho que é feito pelos outros colegas. Aliás, um dos poucos pontos positivos que vejo nos AE, é permitir superar um pouco este isolamento.

Todos terão dificuldades. Por isso eu penso que quando se é eleito director é preciso ter-se muito cuidado nas pessoas que vamos chamar para fazer parte da equipa: aqui é muito importante termos os diferentes ciclos representados. É a minha opinião. Por muito bom que seja, sem uma equipa deste género, não consegue. Quando surgiram o AE, os directores que eram do 2º ciclo não faziam ideia de como é que o 1º ciclo funcionava; não sabia, por exemplo, que um plano de actividades do 1º ciclo tinha de ir para a Câmara até à data 'x'; não sabia que tinha de ser aprovado até à data 'y'. Há sempre determinadas coisas específicas dos outros ciclos que o director não sabe. Daí que eu ache que é muito importante saber escolher a equipa.

Agora, a direcção da escola fica longe, em relação às escolas do pré-escolar, 1º e 2º ciclos. Não é só um sentimento de abandono, é também de injustiça, porque temos que ver que nós (1º ciclo) actualmente fazemos quase sempre um horário das 9:30 às 17:30h. Qualquer colega que queira ir à secretaria, mesmo só à secretaria, tem de se deslocar, às vezes quilómetros. Não temos tempo de ir, e não é na hora de almoço que dá para ir. Por isso eu digo que há coisas que têm de ser alteradas: horários de secretaria de apoio a professores, de reprografia, etc. Por acaso nesta escola podemos, por exemplo, tirar fotocópias, mas noutras não; como se faz? Tem de se requisitar e voltar outro dia para levantar. Acho que se queremos mega-agrupamentos, temos de pensar nisto tudo; as escolas têm de ter condições para conseguir trabalhar no seu dia-a-dia.

Os coordenadores de estabelecimento, nós sabemos que vão reduzir, agora. Isso tem facilitado imenso, aqui, que a coordenadora não ter turma. Mas noutras escolas, as coordenadoras têm turma. Os coordenadores não têm autonomia de decisão, independentemente da gestão do AE.

Os mega-agrupamentos podem ser bons ou maus, dependendo muito da pessoa que está à frente e da abertura que tem com os colegas. Se for uma pessoa que estiver sempre aberta a receber os colegas, de qualquer ciclo, e disposta a ouvir, vai ter um bom ambiente e o estar longe pode não ser mau; podem resolver-se as coisas por outras formas. Depende mesmo da pessoa que está à frente, se é muito formal ou não; imagine que eu tenho um problema com um aluno e tenho uma directora que me solicita que eu faça uma exposição por e-mail, aguarde resposta e só pode receber-me daqui a 15 dias... aí nós ficamos mais... preocupadas!

O Director é mesmo a cabeça do AE – a equipa é importante, mas também é o director que escolhe. Tem muito poder. Só não escolhe 7 representantes do CG – é mínimo, não é? E nesse aspecto eu acho muito mau. Foi cortada a gestão democrática em relação à altura em que nós elegíamos entre colegas, quem achávamos mais competente, era uma cara que nós conhecíamos. Agora pode ser qualquer pessoa. É muito injusto: eu até posso analisar um currículo, a pessoa até pode dizer lá maravilhas, eu até posso achar que a pessoa tem o perfil adequado. Mas eu não conheço a pessoa! Valorizo o aspecto afectivo e pessoal como qualidade necessária a um director.

O currículo, o projecto de intervenção e a entrevista são complementares, está visto. Penso que a entrevista é muito importante, porque é onde podemos conhecer a pessoa. Agora, é como tudo! Eu também posso não fazer nada o ano inteiro e preparar uma aula assistida de cinco estrelas, não é? Vamos ver. Mas pode acontecer uma selecção injusta e errada e quando isso acontece quem sofre somos nós, é o AE. Para correr bem o director tem de ter alguma experiência. Depois tem de se ter em conta o seu projecto de intervenção – o que prevê para o AE e o que quer, é muito importante. Ter uma noção das freguesias e das diferentes escolas, como é que funcionam, que dificuldades têm; as pessoas, muitas vezes, não têm noção disso.

Os representantes da comunidade do mega-agrupamento são todos da mesma freguesia, pois é. Realmente aqui houve a intenção de não ferir susceptibilidades e quisemos que, entre as Juntas de Freguesia, decidissem quem é o representante. Por acaso veio o Presidente da Freguesia dos Dois Moinhos, mas eu penso que não fica sempre ele, que vão fazer duma forma cíclica, rotativa. Foi o que me pareceu. Por causa de ser tudo da mesma freguesia eu até fui das pessoas que perguntei por que não o Centro Paroquial do Monte Santo em vez da Paróquia dos Dois Moinhos...! Mas foi devido ao facto das pessoas escolhidas já terem alguma experiência; valorizou-se a experiência. A escolha da Paróquia foi devida ao facto de ajudar muito os alunos desta comunidade; pela função, pelo bem que tem feito em termos sociais. Até houve uma proposta para o grupo dos 'Lions', mas acabou por ficar a Paróquia.

Os alunos, são duas meninas, que estão no CGT, sabe-se como são: ficam um bocado acanhadas, estão perante professores e pessoas mais velhas... não espero que participem muito. Mas o PND parece-me bastante activo, se tiverem alguma coisa a dizer, irão dizer.

Por acaso não acho que o grupo dos professores seja o mais influente; até acho que todos estão muito participativos. Não há grupos muito passivos, muito calados. A comunidade intervém bastante, mostram os seus pontos de vista, o que é positivo; os Pais também. Não noto um grupo passivo, excepto as alunas.

Espero que não elejamos um director que seja mau para o agrupamento. É só do que eu tenho medo; é a única coisa. Nós somos todos colegas e isto está muito mau

para nós, e se não tivermos um director que nos apoie, é muito mau. É a única coisa de que tenho receio. Por isso, desejo fazer, como membro do CGT, um bom trabalho, para não vir a prejudicar os meus colegas.

ENTREVISTA, Luísa (professora do 3º ciclo do EB e ES)

Data - 13/04/2011

Local – ES Margem

Duração – 40 minutos

Sou professora do 3º ciclo e ES (ES Margem) há cerca de dezassete anos, incompletos.

Sou, desde o ano passado, coordenadora dos DT. Estou quase sempre envolvida no Secretariado de Exames, ENES, ENEB, e isso assim. Já leccionei várias vezes os Currículos Alternativos e CEF; o Ensino Profissional, isso é que ainda não dei.

Fiz parte do Conselho Pedagógico; agora que passámos a AE, de entre as três coordenadoras dos DT (2º ciclo, 3º ciclo e ES), ficou a colega do 3º ciclo; eu sou coordenadora dos DT do ES, mas não vou ao CP, agora. Também fiz parte da antiga Assembleia de escola, quando estive noutra escola, e, já nesta, fiz parte do CGT da ES Margem. Daí, talvez a minha integração neste, pois na altura eu trabalhava muito com o Joel, que na altura era o Presidente, e agora, deste CGT, também é. Nós trabalhamos muito em conjunto, e ele deve ter gostado de trabalhar comigo, e então voltou a convidar-me para fazer parte deste CGT. Eu não respondi que sim nem que não, mas ele colocou logo o meu nome! E pronto, cá estou no CGT.

Na realidade, não fui capaz de dizer que não, como é óbvio. Eu gostei de estar no anterior. Gosto de experiências novas, gosto de desafios novos; achei muito interessante e gostei muito de trabalhar com o Joel; as coisas fluem, o trabalho rende, conseguimos discutir e conseguimos chegar a um rumo. Fizemos as entrevistas e desenvolvemos o processo eleitoral; foi a nossa principal função e é o que vai ser agora. Portanto, gostei do órgão e da equipa de trabalho.

Neste CGT, porque é do AE, temos que nos ajustar a uma nova realidade. Aliás, estamos, às vezes, desfasados da realidade. Por isso o CGT tem esta composição, tem professores do pré-escolar e do 1º ciclo do EB. O pré-escolar e o EB tem muita coisa que nos passa ao lado. Nós somos 7 professores, ao todo; daqui, desta escola, somos 4. Depois, há 3 que são dos outros níveis; acho que são 2 colegas do 1º ciclo, mas não conheço muito bem, sinceramente. Nós precisamos dessas pessoas porque não conhecemos as realidades das outras escolas. A experiência de ter colegas de outros níveis de ensino e outras escolas, nunca tive; é tudo novo para nós, não sabemos muito bem como vai funcionar. No outro CGT todos nós, os professores desta escola, se conheciam, pois não estava em AE. Assim é sempre um trabalho diferente, com estes novos colegas.

Ao nível do CGT já estamos a delinear uma estratégia de trabalho e vamos ter de formar equipas, que vão ter de se organizar, entre elas, para conseguirmos trabalhar, porque, caso contrário, será muito difícil... as pessoas são diferentes, mas têm de formar equipas dentro do CGT. Mas já no outro (CGT), foi assim. Não temos muito tempo, mas eu espero que sim, que se trabalhe e se aprenda uns com os outros... espero que sim, eu quando me meto nas coisas é sempre para aprender alguma coisa! Por vezes, quando estamos por fora, não se vê as coisas... mas quando já estamos a trabalhar, integrados em grupos de trabalho, já se vê as coisas de outra forma,

entende-se de outra forma e ... pronto, tem de ser! Mas eu espero, de facto, que seja uma aprendizagem, e apesar de ir colaborar com pessoas que já conheço e já trabalhei noutra altura, espero, realmente, aprender qualquer coisa, retirar uma lição. É sempre o objectivo que eu tenho e, de uma maneira geral, aprendo sempre.

Somos um grupo, dos professores, sem dúvida. Mas há pessoas vindas de outras realidades; nós não conhecemos a realidade do 1º ciclo e do pré-escolar: é como se houvesse dois grupos, dentro do grupo dos professores, isso é! Mas ainda não estamos organizados; já estive com o Joel para decidirmos as etapas a percorrer e as sub-equipas, porque vamos ter reunião no dia 28. Queremos, até ao fim de Junho, concluir o processo, nomeadamente a eleição do Director. As duas equipas (RI e Director) têm de trabalhar em paralelo.

O Presidente do CGT foi eleito por unanimidade, na última reunião; ele, o Joel, é uma pessoa bastante equilibrada e ponderada e nós vimos nele o representante ideal, a nossa referência, porque ele é ponderado, uma pessoa justa... E como ele já esteve no anterior CGT e também foi o presidente, achámos por bem propor, achámos que seria a pessoa indicada, certa para o cargo, digamos assim. Também não houve mais nenhum voluntário... E ele é que era o cabeça de lista, foi ele que avançou, por ser uma pessoa preocupada.

Claro que até podia ser um EE, ou um membro da autarquia, sim. Mas depois perguntou-se quem estava disponível, na reunião, e ninguém se voluntariou. O Joel também não se voluntariou, foi a Sónia que disse que achava por bem ser o Joel. Só depois ele tomou a palavra e disse que sim, que não se importava de ser o presidente; e depois as pessoas passaram à votação. É um cargo que ocupa muito tempo... por exemplo, se fosse um EE, só com certa disponibilidade... e as pessoas, também, não estão viradas para aí; gostam de participar, mas é aquela participação assim um bocadinho mais relativa, não é? Porque aquela, mesmo efectiva, já se esquivam um bocadinho. Uma participação, assim, mais 'soft', cá está!

Relativamente aos vários grupos de representante no órgão, penso que o interesse central deve ser sempre o mesmo: os alunos, a escola, o Agrupamento, em si. Obviamente. Mas, às vezes nota-se que há ali... No outro CGT (este é ainda muito recente e não consigo avaliar muito bem), por acaso achei que funcionou bem e que estávamos todos a trabalhar para o mesmo lado, vá lá! Realmente, os EE fazem o papel deles, que é representar os interesses dos alunos, tal como eles os vêem. Mas nós, professores, também estamos ali para representar os interesses dos alunos, porque são os alunos que fazem a escola e sem eles nós não temos escola. Portanto, até houve uma participação bastante positiva, quer dos EE, quer dos professores. Às vezes os membros da Autarquia é que parece que estavam sempre a contrapor qualquer coisa... e eu achei que isso era porque têm um bocadinho mais de política, misturada ao assunto. Mas houve uma relação bastante positiva.

Os membros da comunidade foram sugeridos na reunião do CGT. Sugerimos o senhor da Junta de Freguesia daqui, dos Dois Moinhos, também pela experiência que ele já teve. Mas houve alguém que disse: 'então, mas agora não é só a freguesia dos Dois Moinhos, o AE tem outras freguesias envolvidas'. Pois, sem dúvida! Então, pensou-se logo em os diferentes presidentes de junta se juntarem e decidirem, entre eles, um representante para o CGT; e, realmente, veio o mesmo, porque os outros não quiseram. Não quiseram... pelo menos, pareceu-nos isso. Quando indicámos houve logo, ali, quem dissesse que o agrupamento era maior. Mas o engraçado, é que acabou por vir o senhor que nós tínhamos sugerido!

Os outros 2 membros: a Escola Profissional porque são nossos vizinhos e pode haver, aqui, uma certa relação, e até porque também convém fazermos um trabalho de parceria com a Escola Profissional. O outro representante não apareceu na reunião, é

daqui, da Paróquia – porque também achámos que pode ser uma mais-valia, porque conhece muitos jovens e está sempre relacionada com os jovens. Foi só no sentido (a Paróquia) de eles trabalharem com muitos jovens, e apoiarem, aqui, a nossa zona. Também houve a hipótese dos «Lions», porque a escola tem uma parceria com eles, e eles fazem um trabalho colaborativo de ajudar socialmente, os jovens carenciados.

As funcionárias não docentes são daqui, da escola; julgo que não estão muito receptivas, porque encaram aquilo, ao fim de um dia de trabalho, como ter de estar ali mais uma série de horas. Portanto, não estão muito receptivos (o PND) a este tipo de trabalho e, daí, serem daqui da escola. Estes, aqui, ainda vão tendo algum contacto, os das outras escolas, passam mesmo ao lado.

As minhas expectativas para agora, é que as coisas possam correr bem. Nós vamos eleger, entre aspas, o novo director do AE, o que é uma grande responsabilidade; eu espero que o grupo de trabalho seja coeso e que possa conseguir definir, da melhor forma, ou eleger da melhor forma. Corremos o risco de maiores divergências, porque o AE é maior. Depois também temos os candidatos, se alguém aparecer, não é? Mas julgo que vai dar mais trabalho, porque, realmente, o grupo é mais diversificado, e vai haver mais opiniões.

Mesmo no RI pode haver grandes divergências, pode haver porque, ainda por cima, estamos perante outras realidades que nós não conhecemos, como é a integração do pré-escolar e do 1º ciclo, e portanto, pode acontecer alguma dificuldade. Vamos ter um leque maior, mais vasto, e daí podem gerar-se alguns conflitos... que podem nem ser no mau sentido! Pode haver aspectos em que nós (professores do ES) não temos sensibilidade... assim como 'eles' podem não ter para outros aspectos!

Mas o director também é muito importante!

A certa altura, quando estávamos a cooptar as outras entidades, já houve ... chamar a atenção: 'se o agrupamento é tão grande, porque é que é tudo da freguesia do A. (onde se situa a escola-sede)? Pode ser outra freguesia! Pois pode! Mas o que interessava, também, era que já houvesse alguma experiência!

Os Pais e EE talvez se preocupem, sobretudo, com o RI, mas a autarquia, é mais com o director. É o que eu acho, sou sincera! Porque o Director tem mais a ver com a parte política. Eles são políticos e eu acho que estão mais preocupados com o Director do que com o RI. Julgo que esta 'entrada' da política na escola, através do CG, não é prejudicial. Julgo que não, mas claro, tem de ser uma participação bem trabalhada. Mas julgo que pode ser aproveitada e, assim, em termos globais, a escola pode tirar partido da situação. Não podem é entrar em grandes conflitos, porque senão, a escola não vai conseguir tirar partido dessa situação. Mas a participação de todos é, na minha opinião, sempre bem vinda à escola, porque nós queremos construir uma boa escola, um bom Agrupamento, e temos de trabalhar nesse sentido.

Para mim, uma boa escola é uma escola que consegue responder àquilo que os alunos pretendem – estou a falar da escola em geral, e não da nossa. Acho que a escola, em si, hoje, não responde às necessidades e interesses dos alunos; porque, cada vez mais temos miúdos com muita aptidão prática e nós não temos escolas preparadas para isso; actualmente temos muito ensino profissional, mas não é a mesma coisa. Sabemos como funciona o ensino profissional nas nossas escolas! Estes miúdos precisavam de ser bem aproveitados, porque há miúdos que têm, mesmo, muita aptidão prática! Portanto, a escola tinha que dar respostas adequadas àquilo que os alunos querem: há uns que querem seguir estudos, muito bem, seguem estudos; há outros que não querem, procuram uma profissão mais prática, também deviam ter essa oportunidade. Isto, na escola, agora, é mais um 'pronto a vestir', que tem de servir igual para todos. E não é, não pode ser. Nós, professores, ajeitamos à nossa maneira, para dar resposta; mas nunca vamos conseguir, porque eles são vinte e tal em cada

turma! E não podemos dar resposta aos vinte e tal, quando os interesses deles são muito diferentes! Uma boa escola, para mim... tinha que ser uma revolução mesmo, completamente! Porque, para mim este sistema não é funcional e está muito longe...

No tempo dos Conselhos Executivos, todos os professores votavam para a gestão. Eu acho que devíamos todos votar, em eleição directa. Porque, no CGT, aparece-nos as candidaturas; temos de ler as candidaturas e fazer aquele processo todo, e depois elege-se o director consoante aquilo que se vê... Mas eu acho que o processo mais democrático é a eleição directa. Não só os professores. Todos. Os docentes, não docentes, alunos do secundário, EE... era mais democrático, todos poderem ter acesso ao voto.

Porque nós (os representantes dos docentes) não conseguimos representar completamente... é uma grande responsabilidade. Depois, ouvimos um dizer uma coisa de um lado, outro diz do outro...

Nós, no Conselho, tentamos, mas não conseguimos dar resposta a todos. Quando chega o momento temos de decidir, ali, qualquer coisa! A partir dali, bem ou mal, foi decidido.

O Director apresenta um projecto, tem um currículo. Mas eu valorizo, sobretudo, a experiência profissional. Não sei o que o CGT vai decidir, não é? Neste caso, para mim, é a experiência profissional. Apresentar-se uma pessoa (candidato) com um currículo todo 'xpto', mas, se não tiver nenhuma experiência no terreno, eu acho que é como com os nossos chefes, lá em cima, no Ministério: põem as leis, mas não têm nenhuma experiência no terreno, e depois as coisas não batem umas com as outras, e nada é funcional. Ao contrário, se for uma pessoa com experiência, já tem uma sensibilidade diferente e já consegue ver coisas que quem só está no gabinete, não consegue ver. Portanto, para mim, a experiência profissional será um factor relevante.

O Projecto também pode ser muito bonito, no papel. Lá está, é como os nossos chefes, lá em cima. Uma coisa é nós vermos a teoria, e outra, é a prática. E a prática deverá ter um peso mais importante; claro que a teoria é importante, nós sabemos isso, mas tem de se aliar à prática, se não, não dá.

O perfil de bom Director, ainda por cima de um AE, tem de ser: uma pessoa honesta; que saiba lidar com os outros; tem de ter perfil de chefia – tem de dizer 'fazes assim porque é assim'; ouvir os seus colaboradores, claro, mas tem de ser uma pessoa rígida; não pode ser uma pessoa muito flexível porque, senão, a coisa também abana muito. Julgo que tem de ser uma pessoa com um carácter forte, não só a nível pessoal, mas a trabalhar com os outros; e tem de marcar a sua presença, tem de impor a sua presença, se for caso disso. Porque tem de haver regras; uma escola com regras funciona muito melhor do que uma escola sem regras. Por vezes achamos que as regras são muito rígidas, mas tem de ser; as regras fazem muita falta! É que depois, nós vivemos todos aqui, nós sabemos como é que é: há sempre pessoas que conseguem desviar-se...

Portanto o Director tem de ser uma pessoa com um forte sentido de... indicar o caminho. Com uma boa estratégia de orientação. Porque, se não, se isto abanar muito, não vamos a lado nenhum. É preciso uma pessoa rígida, com definição e com segurança. Para que nós consigamos, também, perceber que podemos confiar na pessoa e que temos segurança.

Há dois anos elegemos a professora. Isabel. Tem perfil, mas não cem por cento. Cem por cento, não. Acho que ela podia ser um bocadinho mais dura, só aí... Mas, de resto, acho que é uma pessoa capaz, e já tem dado boas provas disso. Mas, mesmo assim, acho que ela podia ser um bocadinho mais dura, nalgumas regras. Mas nós não queremos nem o '8', nem o '80', porque isso também criaria mau ambiente na escola, e

uma pessoa vir trabalhar contrariada... não! Na escola, apesar disto tudo, sentimos que há bom ambiente, que as relações continuam a desenvolver-se.

Esperar muitos candidatos... Até tenho algum receio, que haja muitos candidatos! Porque, se for, vai sobrar para o CGT ! Há dois anos tivemos 3. Se bem que um, ficou pelo caminho, porque entregou fora do prazo; portanto tivemos 2.

Julgo que agora... para aí 3 ou 4 – é a minha opinião.

ENTREVISTA, Sónia (professora do 3º ciclo do EB e ES)

Data - 17/03/2011

Local – ES Margem

Duração – 58 minutos

Sou professor(a) há dezanove anos. Comecei a minha carreira na ES da Cidade, que era a minha escola como aluna. Comecei a leccionar lá há 20-21 anos. Quando terminei o estágio fiquei em M. e depois (era mais fácil) fiquei logo nesta escola. Há dezassete anos. Já tenho uma grande ligação, é a minha escola e quando dou o rosto, dou o rosto pela minha escola, quando trabalho os meus projectos, trabalho pela minha escola. Tenho uma coisa engraçada, sempre que estou com alguém da outra escola, da minha outra escola, porque tenho uma relação muito grande...onde fui aluna e comecei a ser professora... eu até tenho dificuldade em dizer qual é a minha escola! Lembro-me sempre da Vereadora ter dito uma vez, há uns dois anos: é a minha escola de coração e a minha escola de opção... Por isso eu digo sempre a 'minha' escola, às duas. Nunca sei bem. Profissionalmente é esta, mas a outra continua a ser... Tenho lá muitos amigos, colegas de trabalho com quem gostei muito de trabalhar e com quem continuo a trabalhar. Eu continuo a trabalhar com pessoal de lá. Partilhamos muita coisa.

Sou sempre directora de turma. Toda a gente acha que eu tenho perfil para directora de turma e então sou sempre a primeira a ser escolhida. Tenho turmas complicadas. Começo tudo o que surge de novo: desde CEF aos Profissionais, aos Currículos Alternativos. Estou sempre ligada a estas turmas. Neste momento sou coordenadora de um Gabinete de apoio aos alunos. Eu estava ligada à tutoria. É assim... é o meu projecto, eu gosto muito da tutoria. Mas a tutoria, não como quase uma sala de estudo, mas enquanto acompanhamento do aluno na vertente humana e na preocupação com o aluno como pessoa. Neste momento já pus tudo no novo gabinete, também a tutoria. Normalmente... ah! já fui orientadora de estágio e... acho que é tudo.

E agora o Conselho Geral Transitório (CGT).

Eu fui do Conselho Geral (CG), este, antes do CGT. Do outro, do CGT... pois, o CGT da ESPJS, não fui. Fiz parte do CG e fiz parte da Assembleia de Escola, e também já estive em vários Conselhos Pedagógicos, isso tenho estado sempre.

Em relação a este CGT... bom...

É assim: um dia nós chegámos a uma reunião do CG [da ESPJS] e descobrimos que já não existíamos...Já não éramos CG, mas, no fundo, existíamos, porque nós teríamos de preparar tudo e teríamos de concluir o que tínhamos iniciado (pensávamos nós), em termos de RI, revisão do RI, em termos dos vários documentos. E de repente surge a questão: e temos legalidade para o fazer? Afinal, até onde é que nós podemos ir?

Estávamos a trabalhar numa lógica de 4 anos, não é? Finalmente tínhamos alguma estabilidade, estávamos ali a trabalhar 4 anos, já nos conhecíamos todos, já

tínhamos iniciado os nossos grupos de trabalho, estava tudo a correr às mil maravilhas. De repente descobrimos que não. Cai tudo! Isto aconteceu no final do ano lectivo passado. Só que foi uma sensação muito, muito estranha, porque Porque não sabíamos bem o que era um Agrupamento. Sabíamos que tinha de existir outra vez um CGT – e isso para nós era uma coisa que já fazia parte do passado. Algumas pessoas decidiram logo que não queriam fazer parte do novo CGT, porque ... porque não sabiam bem o que é que íamos ter pela frente. Envolvia muitas escolas, vivia-se também uma fase muito complicada para os professores, com a avaliação, com o congelamento... Tudo isso não foi fácil para nenhum de nós. E a sensação que toda a gente teve foi... ‘como é que é? Vamos ficar no ‘barco’? Vamos abandonar o ‘barco’?

Eu, nesse dia, decidi logo: ‘Não. Eu vou ficar. Eu vou fazer parte de uma lista. Não sei o que vai acontecer, porque os meus colegas é que vão votar, mas eu vou fazer parte de uma lista’.

E avancei.

Porquê? Porque faço parte da escola, porque fazia parte do CG e porque tinha consciência que estava ali para 4 anos.

As ‘coisas’ tinham ‘caído’, de facto, mas não tinha sido eu a tomar essa decisão... por isso ia continuar.

Claro que em termos de Agrupamento não havia identidade, porque eu não conheço as outras escolas, mas havia com esta Escola! ‘É a minha Escola, não vou virar as costas à minha Escola!’.

Tinha consciência que tinha de trazer comigo mais algumas pessoas, claro... para a formação de uma lista [ao CGT], sim. E aí ...

Para nós era uma das listas, mas depois ficou só mesmo uma lista. Porque é que ficou só uma lista, não sei... não sei bem se tenho explicação para isso. Eu esperava que surgissem outras listas ...

Eu pensava que tinha a ver com o facto de nós estarmos todos muito cansados. Como eu referi, os professores estão todos muito cansados. Não é por falta de vontade, mas sim por cansaço, e o cansaço é físico também. Neste momento eu sinto que as pessoas não estão só fartas, estão mesmo cansadas fisicamente, também. E também me parece que houve algum medo, porque não se sabia o que é que íamos ter pela frente, ninguém sabia como é que íamos conviver todos, as várias escolas. Já não ia ser o CG da ‘nossa’ escola; e aqui deixámos de ter a ‘nossa’ escola e passámos a ter o ‘nosso’ Agrupamento.

O Agrupamento era algo com que não nos identificávamos. Não existia, falava-se pela primeira vez, eram muitas escolas.

Nós não temos identidade nem afinidade com os outros níveis de ensino: com o 1º ciclo, com o pré-primário... Com o 2º ciclo temos alguma ligação, mas com os outros, não, nunca tivemos. A realidade do professor ‘primário’ não tem nada a ver com a nossa realidade. Como é que nos iríamos ‘sentar’ todos, de tantas escolas diferente, para tentarmos fazer qualquer coisa em conjunto?

Parecia um projecto demasiado ambicioso, demasiado ‘alto’, com objectivos completamente diferentes. Discutir as questões do 3º ciclo e do secundário às vezes já era complicado, porque o 3º ciclo é muito diferente do secundário... Como é que iríamos discutir, agora, isso tudo, com professores que têm meninos pequeninos, por exemplo?

Se isto era um bocado estranho no início, agora acaba por fazer sentido, isto do Agrupamento. É possível, agora, saber o percurso dos meus alunos. Quando chegavam ao 7º ano, eu contactava os DT, ia lá abaixo, estava com os DT do 2º ciclo... Mas não chega apenas vir o PI do aluno, porque aquilo às vezes não diz nada. Por isso eu falava com os DT do 2º ciclo para ficar a conhecer melhor os alunos. Ora, se eu estiver em

Agrupamento, eu passo a saber a vida toda dos meus meninos, desde o início. Se articularmos todos e se conseguirmos articular de uma forma benéfica para os alunos, conseguimos evitar imensos problemas ao nível da indisciplina, problemas...até mesmo familiares, porque a vertente familiar não pode nunca...

Nós, escola, não podemos ser estanques ao resto, é impossível. E até mesmo, a nível do sucesso escolar, porque o aluno vem crescendo, mas vem crescendo connosco. Por acaso, ali no Conselho, acho que é dos sítios melhores para eu ver as escolas, os meninos, as turmas crescerem. E isso já começo a ver... os primeiros sinais disso. Já vou conhecendo alguns meninos do 1º ciclo, o que para mim, antes, era absolutamente...fora do meu universo. Neste momento já me dirijo a essas escolas, já trabalho com essas escolas, já conheço os meninos de nome, já conheço alguns pessoalmente, já contactei com famílias.

Os professores do 1º ciclo também já conheço, o perfil profissional, sim, pelo menos.

Mas no primeiro dia, em Setembro, foi horrível. Nós chegámos e deixámos de reconhecer a escola. Tínhamos uma secretaria com pessoas que nós não conhecíamos, inclusivamente as outras secretarias passaram a integrar a nossa.

Tínhamos imensos carros, carros em todo o lado, não conseguíamos estacionar...e, tu sabes, nós somos animais de hábitos! Pensamos: mas que é isto, esta é a minha escola, o que é esta gente toda, de onde é que veio?

Fomos para o Pavilhão. Enorme, cheio de gente. A maior parte, eu não conhecia! Foi ... falta de identidade, foi o que eu pensei nesse dia! E pensei: 'não quero estar nisto, eu não quero, não gosto disto!'

Mas, neste momento já não... já não penso assim. Já me habituei às pessoas, já estou habituada a ver caras novas todos os dias. Temos professoras do 1º ciclo aqui na nossa escola...elas já se integraram. Neste momento não sinto nada. Mas no início foi muito complicado, todos nós achámos que não ia resultar. Que não tínhamos espaço, não tínhamos computadores para todos, cada vez que fossemos à secretaria íamos ter uma fila enorme de pessoal... Depois tivemos cá os pais todos para virem levantar as senhas dos meninos... tu nem imaginas, os primeiros dias foram horrorosos.

Agora não, toda a gente já percebeu que há lugar para todos e que todos temos de coexistir.

Quando isto começou havia alguma desconfiança... mesmo dos professores...

O que é para mim a escola? Os alunos acima de tudo. E depois nós, os professores e os funcionários. Porque acho que os funcionários têm um papel fundamental numa escola. Às vezes as pessoas não se apercebem, os funcionários podem chegar ao aluno duma maneira que o professor não chega; podem aperceber-se mais rapidamente se um aluno tem febre, se não está bem, se não comeu, se anda a esconder o lanche no cacifo, como já aconteceu, se tem falta de material, não do material que o professor vê na aula, mas a nível mais global. Portanto, é fundamental na prevenção de comportamentos desviantes, podem ser aproveitados nos nossos projectos e muitas vezes esquecemos completamente os funcionários. E nós precisávamos, até, de ter mais pessoas na escola: precisávamos de ter animadores de pátio, precisávamos de ter...

Aqueles 10 minutos de intervalo, quando nós vamos beber o cafezinho e comer a sandes... nesses 10 minutos, que não são valorizados, passa-se tanta coisa, pode passar-se tanta coisa! Se existissem animadores de pátio nós teríamos, não digo controlo, mas uma intervenção diferente nos alunos e conseguíamos, em termos de desenvolvimento pessoal e social, muito melhor. O que temos agora... eu faço isso... mas é muito pouco, muito pouco.

O Gabinete [de apoio ao aluno], neste momento, é sentido pelos alunos em todo o lado. Não pelo aspecto negativo... não como aquele 'big brother', mas como um amigo, que partilha com eles momentos de lazer. Eles vão ao Gabinete, não são só encaminhados para lá; não é um espaço de castigo, não é. E não é só aquele espaço, o Gabinete é a escola toda.

O Gabinete interage com o DT, que é uma peça fundamental em qualquer escola. Temos de trabalhar com os DT. Mas estes Gabinetes só fazem sentido assim, orientados para os alunos...

Agora deste CGT, eu não conheço a maior parte das pessoas. Os Pais já são outros... Antes eu conhecia as pessoas todas, quer do primeiro CGT, quer do CG.

Para fazermos a lista isso tudo contou.

Nós, os professores da nossa escola que estávamos interessados e que queríamos avançar, reunimos. Também não foi muito fácil, pelos motivos que já referi. Depois tivemos de entrar em contacto com as pessoas das outras escolas ...

Corre-se algum risco, porque não conhecemos as pessoas... Agora não se sabia, não se podia pensar em afinidades. Era só assim: o sistema agora é este e nós temos de fazer 'assim'. Já não é só por uma escola, mas por várias escolas; então vamo-nos juntar todos. Agora temos de nos juntar todos, toca a juntar, toca a avançar. Teve de ser assim.

Não houve o perigo de não haver nenhuma lista, mesmo, porque ... a não ser que eu não conseguisse trazer mesmo ninguém comigo! Acho que sim, que uma lista havia sempre!

Eu não fui o espírito da lista...não, não. Acho que fomos todos! Eu acho que decidimos todos naquele momento, no próprio CG... logo ali. Quem queria e quem não queria.

Do CG foram para a lista dois professores desta escola; vieram mais dois do antigo CGT. Os outros três professores eu não sei... não conheço o percurso das pessoas... vieram dos outros níveis de ensino.

Depois, tínhamos quase a certeza que a Vereadora ia continuar connosco... a partir daí já não tínhamos certezas nenhuma...

Pois, o grupo de professores. Sei o que espero dos quatro, sim, esses sim. Dos outros três, não sei. Não faço a menor ideia. A única coisa que eu espero...

Bom, eu não sei o que espero, mas a única coisa que espero (percebes a diferença?), é que todos tenham um interesse comum, que é o bem dos alunos. O bem do Agrupamento.

O que nos uniu foi a vontade de fazermos alguma coisa no momento em que era preciso dar um passo em frente. Acho que foi isso. Eu acho que há opiniões diferente, mas o objectivo é o mesmo: os alunos. Acho que é o único objectivo.

Constituímos lista e houve eleições, claro.

Mas houve outra lista em formação e convidaram-me, até, para pertencer a essa lista. Mas foi só 2 ou 3 professores, não passou disso... Eu disse que não, que não podia, e expliquei porquê, porque tinha um compromisso já assumido, que já estava nesta lista. Mas foi só porque me tinha já comprometido, porque em relação aos professores desta escola que iam formar a outra lista sim, conseguia, também, trabalhar com eles. Depois não sei, que decisão tomaram... mas não foi para a frente.

Porque nós, no CG, tínhamos logo assumido o que cada um queria! Tínhamos de constituir a mesa para o processo de eleição [do CGT] e tivemos logo o cuidado de não fazer parte da mesa, aqueles que decidiram entrar na lista! Mas de uma forma espontânea. Foi natural.

Eu olhava para a Vereadora, a Vereadora olhava para mim e disse: 'Vais continuar?'. 'Eu vou! Se votarem em mim, vou!'.

Neste momento já tivemos uma reunião do CGT, para decidirmos os membros a cooptar; vamos ter uma reunião na próxima 5ª f, portanto, de hoje a oito dias, para os novos elementos poderem integrar. E depois vamos iniciar. Na próxima 5ª f, também, elege-se o Presidente... ou a Presidente!

Relativamente aos outros grupos representados no CGT espero... bom, eu acho que tem de ser trabalhado! Não acho que vá ser fácil, não tem de ser fácil, mas temos de quebrar barreiras. Porque eu seria ingénua se dissesse, ou então estava aqui a fazer papel de tolinha, a dizer, 'não, nós queremos todos o mesmo e vai correr tudo muito bem!' Não vai.

O que acontece é que os pais pensam como pais, os professores pensam como professores, a autarquia também tem a sua forma de estar na escola, que é certamente diferente da nossa, mas nós já conseguimos fazer isso com a autarquia! Inclusivamente, da autarquia só temos um elemento diferente, porque a Vereadora e Rudolfo mantêm-se. Portanto, esta parte, aqui, já está articulada. Em relação aos pais e aos professores das outras escolas, temos de quebrar as barreiras. E é para isso que as pessoas estão lá.

Os membros da comunidade, votámos. Foram apresentadas propostas, e votámos. Tentámos pensar nos nossos parceiros: as instituições, as escolas com quem trabalhamos, no dia a dia. O convite foi às instituições, por exemplo, à escola profissional, que depois definiu a pessoa que a representa, que é o professor José. Temos o senhor Padre (desta freguesia, da Igreja aqui ao lado), que eu não sei o nome, que está ligado aos nossos alunos; tem a ver com grande número de alunos deste Agrupamento que não são devidamente acompanhados pelas famílias e têm algum apoio na igreja, e vão buscar comida, e vão buscar roupa. Nós temos um projecto de solidariedade na escola, nós vestimos e calçamos... Não tem nada a ver com religião, de todo, tem mesmo só a ver com o papel social. Tínhamos pensado também nos Lions, que é um projecto ligado à solidariedade, mas, de facto, a maior parte das pessoas votou no senhor Padre.

O terceiro membro é o Presidente da Junta de Freguesia. Eu acho que é o desta freguesia, mas não fomos nós que tomámos essa decisão; foi uma das questões que foi debatida e nós pedimos para se juntarem todos os Presidentes das Juntas de Freguesia das escolas todas do Agrupamento, e que decidissem um para representar. Não fomos nós que tomámos esta decisão, foram eles.

Pela proximidade em relação a esta escola, a entidade mais próxima é a Escola Profissional, porque nós articulamos muito; neste momento são as pessoas que melhor conhecem a nossa escola... acho eu, mas posso estar a ser muito injusta. Não é pelo representante ser um professor e por se tratar de uma escola; eu acho que tem mesmo a ver com os miúdos, porque os nossos alunos quando saem daqui, a maior parte não quer continuar, e vão muito para ali.

Os Pais que estão no CGT abrange tudo, são quatro e abrange os vários níveis de ensino. Eu não conhecia... não conheço, tinha de ter mais tempo. Aquela primeira reunião foi muito estranha.

É o que digo: temos de deitar barreiras abaixo. Eu acho que há algum preconceito de parte a parte, quer dos professores em relação aos pais, quer dos pais em relação aos professores. Os pais, também, muito desconfiados com a autarquia; depois acaba por vir sempre a questão política.

E nós, eu não acredito numa escola que tenha religião e que tenha política, eu acredito numa escola em que todos funcionamos com o mesmo objectivo. Vai ser difícil. A política e a religião vai penetrar um bocado ali... [no CGT], vai. Mas acredito que essa não seja a prioridade das pessoas. Da autarquia não é, porque já vimos; acho que as pessoas que estão connosco, as duas que já vêm de antes, têm tido a honestidade de

trabalhar connosco e pela escola. Eu sinto isso. Eu acredito na honestidade dessas pessoas.

Falta só os representantes do pessoal não docente; são da nossa escola, por acaso. Duas funcionárias nossas, uma teve de ser substituída porque estava doente e pediu para se aproximar mais de familiares.

Em termos de trabalho o CGT é terrível.

Mas acho que a escola, os nossos colegas valorizam. Nós damos muito a cara, nós somos um rosto e na escola têm consciência do trabalho que estamos a realizar. Acho que os professores se sentem representados. Eu represento os professores mas, essencialmente, sou uma fazedora. Não gostaria, não quereria nunca ser Presidente do CGT. Não sei quem vai ser, não faço a mínima ideia. Neste momento acho que é absolutamente possível não ser um professor. Só os alunos não podem ser.

Ao construir o RI e ao eleger o Director do AE, estamos a definir o futuro. Já sabes que o que eu mais valorizo é a vertente humana, e não é só os alunos. A escola é para os alunos, mas o Projecto que for para a frente tem de valorizar toda a vertente humana; também os professores, todos têm de se sentir bem nesta casa, nesta caso, no AE.

Nessa fase já não podemos pensar só nos alunos, porque eu tenho de gostar de estar aqui, tenho de me sentir bem, confortável. Se de manhã, quando me levanto, tenho vontade de vir para aqui, então as coisas vão resultar; se eu perder a vontade de vir trabalhar, por mais que me esforce, então as coisas não vão resultar.

Se o Projecto for para as pessoas a escola vai funcionar, o Agrupamento vai funcionar; de outra forma, não funciona. Eu não acredito que se consiga fazer alguma coisa sem as pessoas.

A conjuntura também conta, o que se passa em termos gerais. Há muitas pessoas que se reformaram antes do tempo. Muitas pessoas trabalharam durante anos, com vontade, e actualmente dizem 'os mais novos que façam'.o que é complicado.

Precisamos de ter mais estabilidade. Neste momento há fome, e não só nos alunos. Temos colegas em dificuldades, antes nunca me tinha apercebido. E olha que eu trabalho o projecto de solidariedade, desde sempre. Eu apoio 69 famílias.

Sobre a eleição do Director, sabes o que me parece? Parece-me que o CGT existe mesmo só para isso! Na realidade o que interessa é eleger o Director e depois vamos para a frente com isto! Para mim o Director desta escola, deste AE, tem de ter isenção, honestidade e entrega; tem de estar presente, tem de se aperceber da realidade toda; não pode estar no seu gabinete, atrás de uma secretária. O Director, muitas vezes, protege-se (porque é mesmo por uma questão de protecção) atrás de uma secretária. Tem de conhecer o seu AE, tem de conhecer as famílias, tem de conhecer os funcionários, saber o nome dos professores, com quem é que pode contar. Porque se não conheceres a tua equipa, até podes ser excelente, mas as coisas não vão resultar; e só podes coordenar um bom trabalho, quando pões as pecinhas todas a mexer.

Todos nós somos fundamentais neste projecto, não é só o Director. Não depende apenas dele, mas ele tem de dar o exemplo, porque muitas vezes exige-se e não se faz, e o Director tem de estar lá.

Espero que haja vários candidatos. Espero que a actual Presidente da CAP seja candidata, uma vez que concorreu já antes, para Directora da ES. Reconheço-lhe perfil. Mas também, na altura tivemos outros candidatos, e eu não conheci a fundo esses projectos.

Vamos esperar, vamos ver.

Agora não somos só esta escola.

ENTREVISTA, Joaquina (encarregada do pessoal operacional)

Data - 1/04/2011

Local – ES Margem

Duração – 37 minutos

Estou a trabalhar nesta escola vai fazer 24 anos agora em Outubro. Já é uma vida inteira!

Neste momento sou encarregada do pessoal assistente operacional. Sou também representante do pessoal não docente no CGT. No CGT somos duas. A outra colega também é assistente operacional e é desta escola.

Agora tudo dá mais trabalho, é mais trabalhoso. Trabalhar numa escola não é fácil, e quando passa a agrupamento ainda é pior! Até sabermos onde ficam as outras escolinhas que estão dependentes desta... Havia escolas que eu não sabia onde ficavam! A pouco e pouco vamos sabendo. Às vezes é preciso lá ir, por exemplo, levar lá coisas... é preciso lá ir! Temos de nos adaptar, geograficamente, ao sítio onde elas ficam. Nas escolas primárias, que são pequenas, têm duas ou três assistentes operacionais, não há encarregada... não necessitam disso. Agora tudo passa por aqui. Vou tendo alguns contactos. Por exemplo, os produtos de limpeza vêm todos para aqui, sou eu que os recebo; depois tenho de os distribuir para as outras escolas. Pronto, isto ocupa muito mais tempo e dá mais trabalho. Dos serviços administrativos, então, nem se fala! Tem sido uma enchente! Coitadas! Matriculam-se todos aqui. É tudo tratado aqui! É uma trabalhadeira que nem queira saber!

É diferente em relação ao ano passado, porque há mais movimento. Não há espaços parados, temos de andar sempre a correr de um lado para outro, porque temos sempre a escola cheia de gente. Eu não sei a nível de professores o que é que eles pensam, como é que encararam isto. Mas a nível de pessoal auxiliar e administrativo foi mais trabalho, é claro que foi! Mas não é nada que não se faça, com boa vontade.

Eu, se calhar, estou um bocadinho por fora, do que é pretendido. Eu não sei o que é pretendido com este agrupamento, se é ... não sei... é capaz de sair mais barato, acho que sim! E como estamos em crise... Por aí até me faz sentido! Com essa dos alunos ... [não abandonarem tanto a escola] vamos ver se resulta. É uma fase que está no início. Com o tempo logo se vê, se é positivo ou não.

Desde que isto passou para agrupamento a professora Isabel foi sempre informando, foi sempre dando as notícias, foi-nos sempre pondo a par. Não fez aquela reunião oficial, imponente, mas foi sempre reunindo e falando. Foi sempre dando informação e orientações: como fazer, como encaminhar. Essas orientações foram sempre muito válidas. Pela minha parte não, mas havia alguns colegas (poucos) que perguntavam ‘será que a gente agora vai mudar de escola?’ Algumas manifestavam essa curiosidade, mas não chegava a ser receio, porque a escola nova (que é a maior a seguir à nossa) é que podia precisar de pessoal e é aqui mesmo ao lado. Quem vem para aqui, também podia ir para lá! Houve pessoas que vieram para aqui, da secretaria... isso houve! Não sei ao certo de que escolas vieram. O trabalho administrativo aumentou muito. Em grande.

Sobre o CGT... bom, não era uma obrigação! Mas estou aqui há 24 anos e senti-me na obrigação de colaborar. Tentar fazer tudo o que estiver ao meu alcance para melhorar a escola... e é com boa vontade. A lista é de 2 efectivos e 2 suplentes – 4 assistentes operacionais, todas daqui. O pessoal estava muito disperso e nunca fizemos nenhuma reunião alargada... era difícil fazer isso. As pessoas tinham conhecimento, e

bastava quererem... Mas não... Nem sequer tive conhecimento de qualquer tentativa de fazer outra lista de PND.

No dia da eleição acho que se deslocaram para votar. Sinceramente, não sei se houve muita abstenção... não estou certa dos números.

Agora estou no CGT. Eu pessoalmente acho que posso ser útil (quer para a eleição do Director, quer para o RI). Sinto-me ouvida, sim. O Presidente dá ouvidos a qualquer opinião. Eu é que posso não ter conhecimento de certas coisas, não estar tão por dentro de certos assuntos... Mas isso também se ultrapassa!

Eu e a minha colega também ouvimos as opiniões dos colegas. São sempre importantes, mesmo que possam não ser, assim, muito significativas. Eu e a outra representante pensamos vir a preparar as reuniões, antecipadamente, se for possível. A ideia é essa, ser a voz do pessoal não docente.

Quanto aos outros grupos, acho que vão fazer a mesma coisa. Vai haver diversidade de opiniões, claro. Até acho que é normal e é saudável; melhorar a escola não é a mesma coisa para toda a gente. Mas resolve-se com o diálogo e, quando houver divergências, chegar a um consenso. Em qualquer situação quanto mais pessoas, pior. Cada cabeça cada sentença. Apesar de sermos só duas, dá incentivo para lutarmos e explicarmos as nossas opiniões. Porque o PND é para ser valorizado – é muito esquecido, mas importante. Os alunos convivem muito directamente com os funcionários e eles às vezes até desabafam connosco coisas... problemas que não dizem aos pais! Os funcionários podem depois encaminhar para o DT ou para as pessoas competentes para resolver aquele tipo de problemas. O RI deveria reflectir a importância do Pessoal operacional e proteger mais as suas funções, com certeza.

Uma escola boa... nos tempos que correm é um bocado difícil. Mas uma escola o melhor possível, já seria bom! Seria uma escola ... com mais pessoal auxiliar, porque somos poucas! Sobre os alunos... nem sei, eles já têm tanto acompanhamento, tanto apoio, que antigamente não havia nada disto! Mas, não sei... motivá-los ainda mais, tentar agarrá-los mais à escola! É difícil, com alguns alunos é difícil. Mas não desistir deles. Agarrá-los, e levá-los a bom porto. Não é certo dizermos que eles precisam de melhores professores, porque já há bons professores. O pessoal auxiliar é pouco, mas também se esforçam bastante. Há esforço da parte dos adultos. Agora... que os miúdos são cada vez mais difíceis, também são. E, muitas vezes os Pais... nem sempre se dirigem à escola da melhor maneira. Temos EE um bocadinho difíceis, que dá para pensar que com os pais assim... o filho não podia ser doutro modo. Temos pais que ficam muito surpreendidos com a asneira que o filho fez... temos os que não acreditam! E o culpado é sempre o professor ou o funcionário! Também há os que colaboram... mas com os que não colaboram é sempre mais difícil!

No CGT estas divergências também é capaz de vir ao de cima! Mas tem de se alargar os horizontes! Quanto ao Director dum Agrupamento destes, a primeira qualidade como pessoa tem de ser o aspecto humano. Preocupar-se, de facto com os alunos... e com os funcionários e professores. A parte humana acima de tudo. Mas ser uma pessoa perspicaz, ver longe... Ser uma pessoa que venha do JI ou 1º ciclo ou ser da Secundária... pois depende de pessoa para pessoa. Mas, à partida, penso que uma pessoa do ES está mais preparada, tem uma visão mais ampla e mais profunda do sistema de ensino. Posso estar enganada...!

ENTREVISTA, Ernesto (representante dos Pais e Encarregados de Educação)

Data - 30/03/2011

Local – Biblioteca Municipal da Cidade

Duração – 58 minutos

Reportando à minha razão de pertencer a este órgão – o CGT – como representante da associação de pais a que pertenço, que é a associação de pais da escola da [AgrupamentoBeta] . Eu vivo neste concelho há 10 anos, tenho uma filha no 3º ano. Quando cheguei à escola, na apresentação, tive conhecimento de que não existia associação de pais na escola da minha filha. E soube depois, no seguimento deste meu interesse, que já tinha existido, mas estava extinto, ou melhor estava sem corpos sociais há 5 anos. Na altura era ainda Conselho Executivo, e falei com a professora Aurora, para me informar sobre o que era preciso fazer, porque eu não estava minimamente dentro do que era preciso fazer para constituir a Associação de Pais. Portanto, a professora disponibilizou os estatutos existentes, pois, embora não houvesse corpos sociais, a Associação existia juridicamente.

A partir daí desenvolvi vários contactos, muito trabalhosos! Porque as pessoas estão muito pouco motivadas para estas situações... A APEE é composta por 11 elementos (correspondente a 3 órgãos). Embora num universo de 180 alunos da escola e ao todo, mais de 300 do Agrupamento (o Agrupamento que foi extinto - Maestro JP - que Agrupamento englobava 2 JI e 3 escolas do 1º ciclo); pois, mesmo assim, só passado alguns meses é que consegui que 11 pessoas se disponibilizassem. Pedimos a reactivação da Associação, realizámos eleições e, no início do ano lectivo de 2009/10 conseguimos entrar em funções.

Portanto, eu desde sempre gostei de colaborar, partilhar e de ser voluntário para várias actividades. Ao longo da minha vida, quer no desporto, no plano recreativo, como cultural, desde a minha vinda de África, do serviço militar, estive sempre motivado para colaborar. Só que esta foi uma situação nova que eu, realmente, desconhecia; e é extremamente complicado. É muito difícil e eu, neste momento, já estive num outro CGT (do Agrupamento extinto) e faço agora parte deste. Estamos a iniciar agora; ficou completado, na semana passada, os órgãos [corpos de representantes], deu-se a tomada de posse... temos já marcada, para o fim do mês de Abril, a primeira reunião efectiva de trabalho e... é muito difícil. Ao longo destes 2 anos em que estou na APEE como presidente, fui-me inteirando das necessidades, fui-me inteirando dos órgãos que há em volta da Educação, portanto... no Distrito, pois é ao nível do Distrito que gostava de estar mais inserido. Este ano entrei, também, para os órgãos sociais da Federação das Associações de Pais do Distrito de X., e... penso que há muita coisa a fazer e muitas situações, na educação, que não deviam de existir. Infelizmente a minha Associação está a passar por outra dificuldade grande: este ano já devíamos ter feito eleições e ainda não conseguimos as pessoas, porque, embora não seja obrigatório, os nossos estatutos determinam que as 3 escolas (porque, embora tenha acabado o Agrupamento horizontal, a Associação é das escolas que o constituíam; foi decidido em reunião de Pais- Associação de Pais das escolas do Monte Santo e do Lameiro, já publicado em DR)... Bom, ainda não consegui arranjar pessoas para representarem as 3 escolas; já tenho 2 e ainda falta 1 pessoa. Estou com algumas esperanças que até ao final do período consigamos reunir e termos as pessoas todas para iniciarmos as eleições.

Neste momento, o AE Margem envolve 5 Associações de Pais.

Para a representação no CGT, a Escola Margem convocou-nos (a todas as Associações de pais.), para uma reunião. Aí foi decidida uma lista com pessoas de todas as Associações – não todas para o CGT, mas também para o CP. Ficou logo marcada data para a Assembleia Geral de Pais, para fazermos a eleição; infelizmente, algumas pessoas da lista, não compareceram nessa data, à reunião. São cerca de 2200 Pais Apareceram cerca de 30, 30 e tal pais. É desmotivante. Para quem despende grande parte do seu tempo, é desmotivante! Ao contrário, na minha Associações, onde são cerca de 300 Pais, aparecem 30-40. Mas aqui estamos a falar de num total de mais de 2000 Pais! Os Pais não têm preocupação acerca do que se passa na escola dos filhos. É o que parece! Mas, por outro lado, fizemos no dia do Pai, um evento na nossa escola, e ficámos absolutamente espantados, quando 90 Pais (num universo de 180) se inscreveram na manhã desportiva, com os filhos. Ficámos espantados, pois isto saiu totalmente fora daquilo que tem sido a prática de comparência dos Pais no acompanhamento dos filhos. Depois foi uma manhã espectacular, não apareceram os 90, mas apareceram 75 Pais. Foi espectacular, com uma envolvimento muito grande... Os Pais fizeram um jogo de futebol com os filhos a assistir, a fazerem claques... Foi muito bom.

Nestes aspectos [eleição de representantes] as pessoas não se interessam, não comparecem. Nada explica: o dia, a hora, nada explica! Não é porque não tenham conhecimento da importância dos órgãos; o conhecimento dos Pais já não é tão pouco. É mais um comodismo: que vão lá outros resolver o problema.

Mas fizemos a eleição. Substituímos no momento, as 2 pessoas da lista, que não compareceram, pois as pessoas só podem ser eleitas se estiverem presentes. Não se vai votar numa pessoa que não se conhece, que não existe, que não se sabe se é real ou não é. Tiveram que pedir a alguém na sala, que quisesse fazer parte do CGT.

Os 4 Pais eleitos para o CGT, são: uma senhora que representa Roseirais e Dois Moinhos; um pai da Nova Escola, que ainda não tem Associação de Pais; o Pai que representa a ES; e eu.

A minha filha depois do 4º ano, em princípio irá continuar no Agrupamento; como outras crianças. Num Agrupamento tão grande, um mega-agrupamento, há situações que é preciso discutir e pensar. A questão desportiva, por exemplo: penso que é cada vez mais necessário aumentar o peso da parte desportiva no JI e 1º ciclo, porque embora tenha tido sempre peso pequeno, parece-nos que ainda está a desvalorizar. Na Federação temos discutido estas situações, sobre a envolvimento que os pais devem ter. Felizmente a escola já não está tão fechada como estava há algum tempo!

Não sei como vai decorrer este CGT. Como sabe, o GGT vai definir as eleições para o novo Director e definir o RI. Tanto para nós como para a E. Secundária, são situações novas que apareceram este ano, pois agora, como Agrupamento, tem outras valências, passou a ter e não tinha antes. E há que, neste RI procurar colocar situações que nós, as Associações «novas» temos mais conhecimento e que a ES não tem... Não tem porque nunca houve necessidade de ter! Portanto, na minha opinião houve uma posição muito correcta da actual Presidente da CAP, em chamar para assessoras 2 professoras da direcção do nosso agrupamento, pessoas que sempre estiveram ligadas quer ao Pré-escolar, quer ao 1º ciclo, e daí a integração ter sido muito positiva. Eu acompanhei de perto e acho que não houve grandes atritos; houve aqueles do início do ano, pois isso é normal, mas penso que as coisas correram muito bem. Pois é aqui no RI que realmente vamos ter de interferir, nós, as Associações de Pais que estão no CGT. O 1º a ciclo vai ter de ser muito trabalhado ao nível do RI. Nestes níveis de ensino há coisas fundamentais... vamos a ver o desporto, a possibilidade de incrementar a parte desportiva; a nova escola tem condições materiais óptimas, vamos ver se a parte humana também vai ser orientada para isso. O fundamental é que os

alunos possam beneficiar do que há, e do que há de bom! Claro que estamos com o país em crise, e a crise provoca que muitas actividades que eram feitas fora do Monte Santo (na Cidade ou em Lisboa), começaram a ser cortadas por falta de verbas, por causa do transporte. Isto é uma situação de que iremos falar, dentro do que for possível ... perante a situação em que estamos.

Os 4 EE constituem um 'corpo' dentro do CGT. Concretamente ainda não começámos a trabalhar. Neste momento temos só 2 pessoas que estamos na União das Associações de Pais do Concelho. Solicitámos na última reunião do CGT, os contactos das outras duas pessoas (EE), para fazermos uma aproximação, de modo que quando começarmos a trabalhar nos grupos (são dois grupos, um para o RI outro para a selecção do novo Director e queremos estar 2 em cada Grupo) estarmos coordenados. Foi a essa conclusão que chegámos na União, embora os outros 2 Pais não estejam representados em nenhuma Associação. Contudo, quando formos para as reuniões sabemos o que vamos fazer, o que queremos defender, e para isso temos a disponibilidade da Federação que nos vai encaminhar na apresentação de propostas: mais para o RI, mas também quanto à selecção do concurso Director. Sim, vamos trabalhar em estratégia comum, pois é a única forma de podermos melhorar o RI, e para fazermos uma aproximação, tanto quanto possível, da escola ao exterior.

De entre as duas coisas (construção do RI e eleição do Director) parece-me que o RI é ainda mais importante – exactamente porque o Director, depois, tem de cumprir o RI. É a nossa estratégia também apoiada pela Federação. Queremos que o RI seja uma resposta adequada e eficaz à diversidade de problemas de todos os alunos (desde que entram na escola, até que saem), que são muito diversificadas, claro está. A aproximação dos Pais à escola é maior no 1º ciclo do que no ES. Nós temos um dos elementos (no CGT) que é representante da Associação de Pais da Escola Secundária... embora 2 outros 'venham' do 1º ciclo.

A integração dos pais na escola é recente, mas é positiva. Favorece o sistema de ensino. A minha relação pessoal com as 'minhas' escolas tem sido ótima, muito positiva. Se calhar porque já me conhecem, têm pedido muito mais a minha colaboração. Eu tenho ido mais à escola, tenho trabalhado com a coordenadora (neste momento temos uma coordenadora na escola). Tem sido bastante positivo. Não conheço o mundo da secundária. Tenho conhecimento que por vezes os pais da secundária não comparecem tanto...

Dentro dos vários grupos que compõem o CGT, há vários ... interesses diferentes, digamos assim. Eu já estive noutra CGT e da experiência que tive, não fiquei totalmente satisfeito; na parte concursal do Director foi pacífico, mas na parte do RI os Pais ficaram muito aquém das nossas expectativas. Primeiro porque a assiduidade às reuniões não era das melhores, estávamos sempre em desvantagem (numérica), mesmo para votar... Não houve possibilidades de levar para a frente algumas situações que a nós, Pais, pareciam razoáveis. Felizmente que o professor que era Presidente desse CGT, era uma pessoa razoável, e ainda houve a possibilidade de colocar lá umas coisas... mas ficou aquém. Houve alguma relutância da parte de professores, sobretudo, e da comunidade local... Estavam um pouco desfasados das nossas propostas e não foi possível introduzi-las naquele RI... Mas pronto, vamos ver aqui. Mas eu penso que neste CGT vai ser ainda mais difícil. O que é que acontece? Tenho algumas expectativas, pois 3 de nós já temos experiências anteriores e como pretendemos levar já estratégias delineadas... vamos ver. Vou encontrar resistências, muitas...

Esta eleição para Presidente do CGT foi 'sui generis'. Eu pensei em intervir, mas como concordava com a pessoa, acabei por me calar. Porque tínhamos já feito alguns contactos e... dos vários contactos chegámos à conclusão que a pessoa melhor

era a que acabou por ser eleita, porque era a mais capaz, a que tinha mais disponibilidade e mais experiência. Nós iríamos votar no professor Joel, que foi eleito. Mas acabámos por nos confrontar com uma situação em que a Presidente cessante (do CG) foi perguntando a todos se havia algum voluntário ou alguém que quisessem propor. Houve uma senhora professora do Escola Secundária que propôs o nome desse professor. Eu penso que, tanto quanto sei, as coisas não deveriam ter sido assim. Mas pronto. Como era unânime que fosse aquele senhor, eu não levantei problemas. E foi eleito por unanimidade.

Eu penso que é muito útil ser um professor como Presidente do CGT, porque é quem melhor conhece as escolas. A própria Federação tem essa opinião. Porque aquilo carece de bastante disponibilidade, e outra pessoa nem sempre tem disponibilidade. Estamos numa vivência do 2º ano dos Conselhos Gerais; mais para a frente pode mudar...

Uma boa escola, neste caso um bom AE, é para mim uma escola que seja aberta, que seja uma escola exigente, exigente em termos de dar conhecimento (aos alunos). Fundamentalmente estas situações. A exigência é a todos os níveis, na parte académica e no comportamento. E ser aberta porque penso que é fundamental haver conhecimento de como as coisas funcionam (de fora). Terem a percepção do que se passa na escola. Isto é útil para as crianças.

Um Director dum AE desta dimensão tem de ser colaborante e ser exigente. São fundamentais estas duas situações. Ser exigente em termos de ensino e comportamentos (dos alunos), exigindo dos professores que façam o seu trabalho.

ENTREVISTA, Susana (representante dos Pais e Encarregados de Educação)

Data - 12/04/2011

Local – Biblioteca Municipal da Cidade

Duração – 66 minutos

A minha filha está na EBI da Barra, no 7º ano. Desde que a minha filha entrou para a pé-primária (na rede pública) que começámos a sentir a necessidade de participar nas associações de pais (APEE). Eu estou no CGT, porque represento uma APEE (que abrange as escolas do Monte Santo e Roseirais, juntando agora a EBI nova). Existem mais APEE na zona do AE Margem, mas não chegaram ao CGT.

Em relação ao CGT as pessoas pensam... querem ir, mas não sabem exactamente para o que vão. Eu, como já vim do CGT da escola AE da Cidade, sabia e sei do que é que vamos tratar. Eu acho que todos os pais deveriam 'lá ir' porque o CGT tem um papel muito importante; é um órgão de gestão da escola. Só que as pessoas não dão importância... faltam às reuniões... não dão importância.

Nós, EE, é muito importante estarmos lá, não só pela eleição do Director; isso é o que eu acho menos importante. O RI é o que eu acho mais importante, porque depois, quando nós precisamos de defender certos direitos e certas coisas... a legislação que rege a escola está ali, no RI. É ali que vamos buscar tudo.

Eu ofereci-me, na APEE, para ir ao CGT. Nesta fase, isto vai dar muito trabalho. Nós ainda não começámos, praticamente; foram eleitos os representantes da comunidade, que tomaram posse na reunião passada. Mas praticamente não começámos a trabalhar. Vai ser árduo, até Junho. Vamos começar no fim de Abril. O

RI vai ter de ser adaptado ao mega-agrupamento; o que existe é da escola secundária com 3º ciclo... agora temos a pré-primária, o 1º e 2º ciclo, também. É um agrupamento enorme, acho que são cerca de dois mil e tal alunos. Vai ter de ser adaptado o RI, de maneira que toda a gente...vai ser um verdadeiro tratado!

Eu gosto destes desafios e como já tenho experiência de um CGT e elaboração de um RI, já sei o que não funcionou. Agora vamos tentar adaptar à nova realidade, que vai acontecer ali. Eu ofereci-me, porquê? Porque eu gosto, e depois os pais têm esta particularidade: quando fizemos a assembleia de pais para eleger os representantes do CGT eram 50 ou 60 pais, em dois mil alunos. É muito pouco... Assim, é difícil. Houve pessoas que se ofereceram e que nem sequer apareceram na Assembleia eleitoral. Tivemos que substituir duas pessoas, e duas pessoas que representavam duas Associações de Pais, o que é mais incrível, não é? Nós chegamos até lá como APEE, porque as APEE são as primeiras a ser ouvidas em relação a isto; depois é reunida a Assembleia Geral de Pais (porque é Transitório, se não, não seria assim). E as pessoas, simplesmente não comparecem. Não comparecem! Eu tenho notado que, conforme a minha filha vai avançando (no nível de ensino) os pais vão diminuindo; vai diminuindo o interesse dos pais, pela escola! Quanto mais os nossos filhos vão 'subindo', mais eu acho que nós, pais, devíamos estar interessados na vida da escola! E dá-me ideia que não... Quando são pequenos, é porque temos de os ir levar à escola, porque não vão sozinhos, depois, quando passam a ir sozinhos é como se fossem autónomos, e não são! Não são autónomos. Os pais desinteressam-se.

Mas eu não acho que a escola esteja, de facto, aberta aos pais. Pela parte dos professores que são pais, esses têm mais abertura, porque já não vêm a APEE como um 'bicho papão'. Porque a maior parte, via. E, ao princípio, há uns anos, éramos apontados: «aquele é da APEE». Eu acho que isto é incrível. Somos pais, só. E eu tive sempre esta postura: não estou lá para confrontar ninguém, eu estou para ajudar. E já trabalhei com vários professores, que me conhecem e sabem que a minha posição é simplesmente essa. Nunca procurei o confronto, porque acho que as pessoas, quando estão no 'sítio', é que sabem quais são os problemas que têm; e se um problema não é resolvido da maneira como nós (pais) achávamos, é porque a pessoa também tem uma 'cabeça', uma razão, e pensou da melhor maneira, perante a circunstância. Porque eu via muitos pais entrarem na escola tomarem atitudes incorrectas, que não levam a nada. Esse pai, a partir dessa altura, é posto de parte. E o que as APEE pretendem é que a escola os veja como um órgão que pode ajudar, um parceiro, só, mais nada.

Eu não gosto de brigas, gosto de falar, saber porque é que as pessoas acham assim, ou de outro modo... e colaborar. Por isso, eu ofereci-me para fazer parte do CGT. E depois, porque sinto que os pais querem ir, mas depois vão por ir. E não pode ser: é para irmos com vontade. Sabemos que, em princípio vai-nos roubar muito tempo, mas é para trabalhar, não é para faltar; porque às vezes chegam às reuniões e não sabem o que é que se passou, porque faltaram a uma ou duas... temos de 'parar' para explicar tudo, atrasamos os trabalhos. E depois, se for preciso, faltam à reunião seguinte, outra vez! Eu não acho isto nada normal!

Estamos ali para ajudar o AE a ir para a frente. Apesar de eu não concordar nada com os mega-agrupamentos! As realidades (das escolas) são muito distantes; o Concelho é enorme. A Direcção deste agrupamento se precisar de ir às outras escolas demora um dia inteiro a percorrer caminhos... vão ter grandes dificuldades de gestão, e, aliás já passámos por várias. A CAP deve estar com problemas, porque tem os refeitórios do 1º ciclo e JI a serem geridos pela Câmara, e tem o 3º ciclo e ES a ser gerido pelo Ministério da Educação. Já são 2 realidades completamente diferentes. Se é para agrupar tinham que resolver estas diferenças... fazer tudo igual. Por exemplo, quando houve o problema do lanche dos meninos carenciados, que não estava a chegar

às escola, a CAP teve de resolver, mas, de facto, não está na mão deles...porque quem gere aquela parte é outro órgão! A EBI da Barra não tem mobiliário, mas o que é que a CAP pode fazer? Nada. O ME ficou de mandar o equipamento e não mandou; todo o ano, os miúdos, não tiveram laboratórios, não têm pavilhão, nem balneários... Estão 28 crianças enfiadas numa sala e não têm Educação Física! Já falei, várias vezes com a Presidente da CAP: eu compreendo a parte dela, ela compreende a parte dos pais, mas estamos nisto...num impasse. Por isso, eu acho que é um AE grande de mais para ser gerido assim... tão centralizado!

Mesmo a continuidade de um aluno sempre no mesmo AE, sempre com a mesma realidade, as mesmas crianças, o mesmo Projecto Educativo, bom, é uma perspectiva, mas eu não concordo com ela. A mudança também é bom, também faz crescer. Quem só gere números, acredito que goste assim... é mais fácil, mas... Diminuir custos, é isso. Os prejudicados, são as crianças.

Na óptica dos EE que vão à escola, tem-se mantido o acesso fácil aos DT e às coordenadoras de estabelecimento. Fácil. O que é um bocadinho mais difícil é chegar à Directora da CAP, porquê? Porque eu entendo que ela deve ter montes de coisas para fazer... também só é preciso a Directora em casos extremos, quando tem mesmo que ser, não é?

O que me faz participar é mesmo o gosto pessoal. A parte que eu gosto menos, no CGT, é mesmo a eleição do Director. Porque acho que, às vezes, é muito injusto! É a parte do currículo, da entrevista e do projecto. Mas a gente lê aqueles projectos, e são todos tão bonitos! Por isso eu acho que a entrevista é o aspecto mais importante, tentar, naquele bocadinho, conhecer a pessoa. Um bom director tem de ser um bom gestor de pessoal e tem de ser uma pessoa humana; é isso que eu procuro descobrir, com a entrevista. Tem de ser uma pessoa disponível, gostar dos alunos e tentar resolver os problemas da melhor maneira possível. Eu valorizo mais a parte humana, mais do que um grande currículo, que faz isto, ou aquilo, ou aquel'outro. Claro que tem de se olhar, também, para a gestão: tem de conhecer bem a escola. Mas, para mim, o mais importante é mesmo a parte humana, conseguir gerir bem as pessoas, a diversidade de pessoas; porque os alunos têm umas necessidades, os professores e o pessoal outras...conseguir gerir conflitos.

É quase um especialista em relações humanas e também tem de ser uma espécie de economista, ou então, ter com ele gente boa nesta área.

Neste CGP a contribuição mais importante que podemos dar prende-se com o RI: definir critérios e todas as coisas que é preciso definir e saber. O Director gere a escola mas, não podemos esquecer, tem de se cingir ao que dispõe o RI. É como se fosse a Bíblia dele, não é?

No CGT estão pessoas de várias áreas, com várias maneiras de pensar e ver os problemas. Tem de se discutir e chegar a conclusões para que o RI possa ser um guião, um guião para os vários problemas que vão acontecendo, para que possamos resolver. Depois, a prática, é um teste. Aconteceu, no CGT do AE da Cidade, a que pertenci: definimos no RI as normas do quadro de honra e quadro de excelência; fizemos a discussão, não quisemos ser demasiado exclusivos de uma minoria, fizemos como nos pareceu bem. Mas depois, quando chegou ao fim do ano, tínhamos 'n' meninos no quadro de honra, chegava a 15 por turma! Acabou por não cumprir o seu objectivo, que era dar mérito! Banalizou...

No CGT somos quatro representantes; eu e o Ernesto já nos conhecíamos, os outros dois elementos foram escolhidos na Assembleia Geral. As pessoas ofereceram-se devido ao facto de haver duas faltas. São pais que não estão integrados em nenhuma estrutura; são, simplesmente, EE. Não têm a mesma experiência que eu e o A., ele até

faz parte dos órgãos da FERSAP; eu também, mas como suplente... não tenho tempo para mais. Sou representante das APEE na CPCJ da Cidade, também.

Os outros Pais estão a começar, andam ainda, um pouco perdidos. Não conseguimos, ainda, uma estratégia enquanto grupo. Eu pretendo, quando começar o trabalho, fazer com que se aproximem. Por enquanto, surpreenderam-me pela positiva, ainda não faltaram! Eu vou tentar trazê-los... A questão dos EE, às vezes, é não levarem isto muito a sério e faltarem! Mas também pode haver outros problemas, porque no outro CGT em que estive, havia uma mãe que nunca faltava e no entanto só levava problemas que não tinham nada a ver, e arranjava conflitos! Eu, isso, não acho bem, trazer problemas das diferentes escolas específicas! Nós, no CGT não representamos escolas específicas, representamos os Pais e EE de todo o AE. Outro problema é, quando não fazem chegar aos pais o que se está a passar; nós temos órgãos e estruturas para podermos fazê-lo, portanto, convém que se faça passar a informação do que se está a passar, aos Pais.

Mas vamos tentar coordenarmo-nos, os quatro, como os outros grupos do CGT. Na reunião, por exemplo: os professores, sentam-se juntos; os representantes da Câmara, sentam-se juntos; e os pais, sentam-se separados! Os das Associações, normalmente, sentam-se juntos, mas os outros não, sentam-se separados! Acho que devemos unir-nos, enquanto grupo, para podermos defender as mesmas coisas, ter uma estratégia unida. Não é contra ninguém, é a favor de toda a gente, mas é também puxar a 'brasa à sardinha' dos Pais !

Não acho que vá haver acordos fáceis, porque cada um tem a sua cabeça e pensa por ela, não é? Normalmente o grupo dos professores é o que se une mais, é o mais organizado. E os representantes do município, também, pois seguem as orientações que são dadas pela Câmara. Os pais são os mais dispersos. Eu, pela experiência que tive no outro CGT, gostava, agora neste, de definir uma estratégia em relação àquilo que vamos fazer, por acaso gostava! Em relação ao Ernesto, tenho a certeza que ele pensa da mesma maneira, em relação aos outros pais, vamos tentar agora, que seja assim também; puxá-los um bocadinho, trabalhar com eles ... e quem sabe, se saem daqui, para a APEE!

A estratégia dos pais é fazer um trabalho conjunto e mais coeso. Defendemos a união. Devemos mostrar que estamos lá, que fazemos falta, não para vigiar, nem para controlar, não é isso. É para ajudar nos problemas que a escola possa vir a ter. Por exemplo, há coisas que só a direcção da escola não consegue, mas nós, enquanto APEE, se calhar chegamos ao ME, com mais facilidade. A colaboração activa é o que queremos. Embora isto, às vezes, não passe, porque eu muitas vezes quero colaborar, digo 'chamem-me, se for preciso' – mas não me chamam! E eu tenho um bocadinho de pena! Agora, enquanto membro do CGT chamam, claro...

Portanto, ainda há um caminho a percorrer, no sentido da colaboração entre EE e escola, porque a escola, a direcção, os professores, também não chamam os pais! Mesmo no CGT, e assim, olham-nos como quem diz: 'estão cá para fazer número'. Mas a culpa é dos pais, que falham em certas coisas! Como quando são representantes de turma, e não comparecem... nem fazem chegar a informação aos restantes pais! Muitas vezes é esta a posição dos pais: oferecem-se para uma coisa, e depois não vão, ficam à espera que alguém vá!

No CGT o corpo de representantes mais forte, dominante, é o dos professores. Ao nível nacional há um pai que é presidente do CG! De facto, são sempre os professores, a presidir... Eu acho que os EE não querem, mais por receio, por receio de não cumprir. Embora eu ache que muitos pais nem sabem que qualquer um (excepto os alunos) pode ser eleito como Presidente (do CGT). O professor está na escola, o órgão é da escola... humm... pensa-se que deve ser um professor, o Presidente! Um CGT dá

muito trabalho! Mas num CG em que as reuniões são trimestrais, pode ser perfeitamente um Pai, perfeitamente! Um dia, chego lá!

Com os restantes grupos... neste momento ainda não sei dizer se haverá choques! Espero que não exista cada um a defender os seus interesses particulares. Não acho que vá haver conflitos. Só houve uma lista de Professores e só uma lista de PND – será que as pessoas não querem ir? Eu, ao falar com uma pessoa que também está no CGT, achei que as pessoas não estavam interessadas; ali, naquela escola, achei que as pessoas não estavam interessadas. É como se fosse: ‘vou fazer este favor, mais um favor, mais um CGT... vou lá, pronto!’. Por parte do corpo docente, foi isso que eu achei...

Os representantes do município são os mesmos (do CGT a que pertenci); já conheço e é aquele programa, aquela orientação ... que não é má! São colaboradores. Embora tenham pouco tempo, para desenvolver o trabalho!

Os membros da comunidade foram escolhidos, mais ou menos por votação. Fizem-se propostas. Os EE sugeriram que as pessoas não fossem escolhidas porque ‘já foram’; estavam a ser apresentados, um bocado, assim. Achávamos que era preciso dar oportunidade a pessoas novas. Porque os representantes da comunidade são uma mais-valia, porque podem ser parceiros em relação à escola. Escolhemos a EPM, que toda a gente concordou; é uma mais-valia, porque são colaboradores, são parceiros.

A Junta de Freguesia... ficámos com a mesma, apesar de nós termos sugerido que dessem uma oportunidade a outras juntas. Só que chegamos, sempre, ao mesmo problema: a Junta de Freguesia da Cidade já faz parte do AE da Cidade! Então eles decidiram juntar-se todos (os Presidentes das Juntas), para dizerem quem é que ia, e quem é que foi? A mesma pessoa que lá estava antes!

Relativamente à Paróquia, foi pacífico. Por acaso, foi a entidade com que menos concordei, não por ser Paróquia, mas eu achei que devíamos dar oportunidade a outra... Ainda alguém sugeriu que viesse uma instituição de fora, do estilo do «Lions» - eu achei bem. Mas, eu acho que a Paróquia foi escolhida pelo apoio que dá às crianças da freguesia.

Quanto ao CGT como um todo... não sei até que ponto é visto de fora. Acho que não, o CGT é só visto ‘de dentro’. Não se dá o devido valor. E a maioria das pessoas, nem sequer sabe o que é o CGT. Estavam pessoas na nossa Assembleia Geral de Pais, que pensavam que iam inscrever os filhos, que iam para outra coisa... não sabiam que íamos eleger os representantes dos pais ao CGT. Não sai para fora! E, nem mesmo dentro... os professores também vão, porque... vão...

Uma boa escola é aquela em que os professores podem ter aquilo que precisam para conseguirem ensinar os alunos, porque eles estão a fazer os futuros cidadãos. É uma escola com condições para todos: alunos, professores e funcionários. A escola deve ser um sítio onde os alunos se sintam bem e que no fim do dia, digam: ‘eu, hoje, aprendi qualquer coisa’. Para isso, é preciso condições. Eu acho que a qualidade do ensino decaiu, mas não tem a ver com os professores, mas ... com os conteúdos. Agora fazem muitos testes de cruzinhas, eu não acho bom. É bom para saber se eles conhecem a matéria, dão-lhes um teste com 100 perguntas e agora ‘vê lá se consegues responder’. Mas, acho que a minha filha faz demasiados testes de cruzinhas. Se ela não fizer outro tipo de testes, redacção, composição, ela não vai saber escrever! O ensino devia ser mais exigente, a qualidade do ensino está muito ‘em baixo’.

Seleccionar professores por nota e por currículo, também não chega. Devia de haver entrevista. Tivemos uma experiência com as AEC, acerca de um professor. A pessoa que coordena as AEC mostrou-me o currículo dele e disse ‘está a ver, é um excelente professor’! E eu olhava para aquilo e dizia: ‘está a ver? Esta pessoa tem um excelente currículo, mas não é para meninos com 6 anos, porque não sabe lidar com

eles'. A entrevista fazia sentido nestes casos, porque a falarmos com uma pessoa captamos se a pessoa tem capacidades para trabalhar com determinada faixa etária. A entrevista fazia todo o sentido. Embora tivesse, também, as suas limitações.

ENTREVISTA, Soraia (aluna do 12º ano)

Data - 12/04/2011

Local – ES Margem

Duração – 19 minutos

Sou aluna do 12º ano. Aderi a este projecto porque a minha professora de Inglês sugeriu-nos. Somos 4 – todas da minha turma – eu, que sou a cabeça de lista, e outra colega somos efectivas, e as outras 2 são suplentes. A professora achou que era uma maneira de nós nos integrarmos e conhecermos melhor a escola; já que é o nosso último ano, queremos ajudar em alguma coisa. Aceitámos, fomos à primeira reunião (antes da eleição), conhecer cada representante de cada grupo (Câmara, docentes...). Ela (professora de Inglês) deu-nos a ideia de... e nós concordámos! Nunca fiz parte de nada, antes.

Não houve mais nenhuma lista de alunos.

A votação foi recentemente – no mês passado, ou há dois meses. No dia da eleição estive a mesa, para votarem, mas alguns não votaram – então, uma das directoras da escola, conjuntamente com a comissão de finalistas, foram às salas para eles irem votar. Os alunos das outras escolas não votaram, porque não há mais escolas com secundário.

Se a professora de Inglês não tivesse dito nada, nós não nos tínhamos apercebido. Os alunos estão muito fora, não se interessam. Mas têm de ter consciência do que se está a passar na escola e têm de saber se podem ajudar ou não no crescimento... na melhoria da escola. E agora, já que é um AE, ajudar também os outros. Mas não há esse hábito... Não faço a mínima ideia como isto há-de mudar.

No meu caso, foi importante saber que a professora pensou... confiou em nós, para representarmos os alunos todos da escola. Foi muito bom... Nós nunca tínhamos pensado numa coisa destas, mas decidimos arriscar. Arriscámos e estamos a gostar. Estamos prontas para ajudar para o que der e vier. Os professores, nas reuniões, sabem que podem contar connosco e nós impomo-nos... tem que ser.

Nestas reuniões descobri que a escola trabalho com outros organismos e associações, que eu nem imaginava. Não sabia, julgava que a escola estava mais fechada. Não sabia que a Câmara trabalhava com as escolas! Acho que é muito difícil gerir uma escola! Fiquei a saber!

Quanto ao RI do Agrupamento, vai ser feito pelo CGT. Eu e a minha colega conversamos e combinamos entre nós. Os nossos colegas estão-se a 'borrifar' para isto. Portanto, nós combinamos as duas o que temos de falar e se houver alguma coisa com que não estamos de acordo, nós impomo-nos e dizemos que não concordamos. Os professores ouvem a nossa razão, o nosso motivo, e respeitam; podem não concordar, mas é a nossa opinião e estamos ali para dar.

Agora somos um AE. Ainda não pensámos bem que também temos de pensar nos alunos mais pequenos... mas nas próximas reuniões (do CGT) vamos ter de pensar nisso. É muito complicado, nesta escola, com o actual funcionamento: vamos à secretaria e não conseguimos ser atendidas, porque está sempre muita gente e muitos

processos doutras escolas, e assim... As contínuas e os funcionários têm muito mais trabalho e não estão à nossa inteira disposição como estavam antes... mas, pronto, estão a fazer os possíveis! Na papelaria há sempre fila; os pais fazem filas intermináveis e nós, muitas vezes, nem conseguimos comprar a senha de almoço do próprio dia!

Em termos de aulas não, nada mudou.

Mas o AE pode ter vantagens, porque, assim, as escolas estão todas interligadas e podem juntar-se umas às outras, e podem fazer projectos fantásticos. Isso é bom para as próprias escolas e para os alunos, que é quem mais beneficia com esses projectos. Os alunos são quem mais beneficia... mas os professores também.

No CGT há vários grupos. Cada grupo há-de ter uma ideia, nem toda a gente vai estar de acordo, de certeza. Isso já aconteceu na primeira reunião (do CGT); as pessoas defenderam o que achavam e depois chegou-se a um consenso. Cada um vai defender um ponto de vista, eu defendo os alunos. Mas, as reuniões, basicamente, são debates, e tem de se chegar a uma conclusão; temos de chegar ao consenso. Temos de saber falar... defender o que queremos. Antes das reuniões recebemos a convocatória com os assuntos, e temos de ir preparadas.

Os alunos não são o 'elo mais fraco' no CGT, acho que não, mas também não é o grupo que tem mais força. O grupo que tem mais força, acho que é dos professores. A seguir... a Autarquia. Os EE, pelo que tenho visto, não acho que se imponham, assim, da maneira que se deviam impor, mas...

Para melhorar a escola, ou seja, o AE, seria bom realizar-se mais actividades em conjunto, como fizeram no Carnaval. Também dar mais apoio e atenção, para ficarem todos interligados. Porque, há o AE, mas não mudaram as atitudes das escolas, que são as mesmas de antes do AE. Eu falo porque tenho um irmão mais novo, numa escola que pertence a este Agrupamento, e a escola não faz ligação com esta...

O Director do AE será director de tudo, de todas as escolas. As qualidades: tem de ser responsável, tem de defender a escola e os alunos e professores, à risca. Quando há uma situação tem de saber resolver... mesmo que não saiba ou não tenha experiência, tem de se 'desenrascar'. Basicamente, é isso. A responsabilidade para gerir isto tudo, que é duma grande 'magnitude'. Tem de ser 'desenrascado' porque vão surgir problemas e as pessoas vão ficar desamparadas se não se souber arranjar uma solução!

ENTREVISTA, Branca (Vereadora da Educação, representante do Município)

Data - 14/01/2011

Local – Município da Cidade, Passos do Concelho

Duração – 42 minutos

Não houve, desta vez, pedido de parecer do ME/DRELVT à Câmara, acerca da constituição deste AE. Normalmente, na constituição dos AE verticais é solicitada, nos termos da legislação em vigor, o parecer da autarquia, que vai a reunião de Câmara; ou pode ser enviado o parecer da Presidente, que vai depois a reunião de Câmara, para ratificar.

Neste caso concreto havia um agrupamento horizontal [o AEAlfa.] que, com a construção da nova escola [escola da Barra] caiu automaticamente.

Este AE horizontal, que só existia por despacho do ME, a título excepcional e que seria transformado em AE vertical assim que outra escola do 2º ciclo fosse construída no concelho – era horizontal porque não havia uma escola do 2º ciclo, mas, nos termos da lei, assim que existisse o AE seria transformado em vertical.

Portanto, o AE horizontal funcionava por um despacho de autorização excepcional; com a construção da nova escola este despacho cessa a sua validade e somos obrigados a integrar a nova escola em AE vertical – que incluiria a escola nova com JI e EB (1º, 2º e 3º ciclos) e as escolas básicas do AE horizontal pré-existente, das freguesias dos Dois Moinhos, Lameiro, Roseirais e Monte Santo.

Como entretanto se altera a legislação referente aos AE e se integram as escolas secundárias que passam a ser escola-sede (desde que não exceda um número razoável de alunos) a DREL através do coordenador da equipa de apoio às escolas, entra em contacto connosco; mas não o faz de forma formal e sim informal, até porque não havia nada na lei que obrigasse ao parecer da autarquia. Portanto, de forma informal o sr. Coordenador dá-me nota da decisão que vai ser tomada; a câmara concorda, desde que a srª directora da Escola secundária aceite ficar CAP do novo agrupamento. O sr. coordenador toma essa posição como boa e dirige-se a falar com a professora Isabel. Há aqui um procedimento todo ele correcto ao nível moral, mas legalmente não havia que existir, em termos legais não era necessária a auscultação da autarquia. Neste caso não, mas noutros casos anteriores sim, como da constituição do AE X houve obrigatoriedade legal de se ouvir a autarquia.

E o ME também não tinha de auscultar a srª Directora; podia, por mero despacho, nomeá-la para a CAP. Como directora da escola já não ficava, pois a lei determina que, quando se dá a constituição de um AE a direcção da escola secundária cai. A srª directora da ES assume a situação [presidente da CAP].

Perante esta situação, o novo AE faz cair três direcções (dois agrupamentos e uma ES) – a da ES Margem, a do AE Alfa e do AE Beta.

Foi da competência da senhora Presidente da CAP escolher a sua equipa e os coordenadores de estabelecimento. Atendendo a que não tinha qualquer experiência no pré-escolar e 1º ciclo, entendeu chamar a si a ex-directora do AE Beta.

Estes assuntos para a constituição do novo agrupamento nem sequer foram a sessão de Câmara. Só houve ‘démarches’ informais.

Como Vereadora da Educação eu entendi sempre que estes agrupamentos horizontais estavam em desvantagem em relação aos outros verticais, como o da Cidade; defendi sempre, nomeadamente nos Conselhos Gerais destes AE, que o nível era muito restrito e não permitia que os alunos tivessem uma visão diferente do que era a educação, porque os alunos, ao contrário de há dez anos atrás, já são cidadãos activos no pré-escolar e no 1º ciclo e estes AE horizontais eram redutores para eles próprios; os próprios professores também tinham esta noção, mais ainda com a nova maneira de se ver a escola pública, com a escola a tempo inteiro e tudo isso...não é possível conjugar estas novas dinâmicas da escola, sem ser em AE verticais. Ter o pessoal docente que vai desde o JI ao Secundário a trabalhar em conjunto, estou certa que vai evitar os contrastes que hoje se dão quando as crianças mudam de escola, de onde só conheciam aquelas dinâmicas do pré-escolar e do 1º ciclo e depois entram num mundo completamente diferente como é o 2º ciclo. Eu penso que estarem num AE – não é ter aulas juntos, porque em muitos casos estão em edifícios diferentes – mas, que lhes permite uma convivialidade social entre os diferentes graus de ensino e grupos etários.

No entanto, sou completamente contra os mega-Agrupamentos de grandes dimensões; sou contra porque conheço o processo do Agrupamento de Escolas da Cidade (que agora perdeu alunos e pode ser mais fácil a sua gestão), mas pela

experiência deste agrupamento e só ia até ao 2º ciclo, considero que os mega-agrupamentos são ingeríveis nos termos adequados.

No novo AE Margem o CGP já está constituído. Ao reunir tantas sensibilidades 'educativas' diferentes e tantas expectativas diferentes há uma convivialidade difícil. Nós não podemos só dizer 'isto está feito é muito bonito'. Está feito no papel; como é que nós agora vamos fazer com que estes diferentes interesses se conjuguem entre si em harmonia? Porque, por um lado há os docentes que têm as suas expectativas., tiveram toda a sua vida , muitos deles já com muitos anos de experiência ligados apenas a determinados grupos etários de alunos. Mesmo o grupo dos docentes não é homogéneo. Há aqui uma conflitualidade de interesses que no princípio choca... e choca sempre, não vale a pena dizermos de outra maneira!

Ainda não houve nenhuma reunião deste CGT.

Havia aqui um conjunto de expectativas que... ficaram pelo caminho. O Conselho Geral tinha sido eleito por 4 anos; a presidente do CG e os restantes membros estavam instalados por 4 anos, numa panorâmica que era o 3º ciclo e o ES. Eram as suas preocupações. Não havia outra área, outro campo de preocupações. Era para ali que se trabalhava. E trabalhar-se para uma escola só com estes graus de ensino... serem só eles... e agora entrarem na escola todas as coordenadoras das outras escolas...

Teve de haver eleições para o CGP, que isso também gera conflitos entre os professores e terem de estar representados todos os graus de ensino , o que implica que a lista candidata ao CGT, tem ser uma lista de consensos entre pessoas que não se conheciam ou se conheciam numa abordagem diferente. Portanto a lista tem de ter Pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e ES. Nesta ordem é complicado. Os do Pré-escolar e os do 1º ciclo terão as suas cumplicidades... normais!... E os outros terão outras cumplicidades! Bem como os Pais!

Quanto aos Pais, há 'n' associações de pais neste universo de escolas. Como é que se juntam numa assembleia [para eleger representantes]? Nem entendem que se juntam numa assembleia geral para eleger; entendem que as diferentes associações é que farão a representação no CGT, porque não vale a pena nós 'pintarmos a pílula dourada', porque existem interesses em jogo, interesses bons e interesses maus... não há aqui... Mas há conflitualidade de interesses. Os Pais do Secundário querem saber das notas dos filhos, sair e ir para a faculdade. Os do Pré-escolar que entraram agora, querem saber o Projecto Educativo até ao 12º ano; querem saber da segurança, como é o almoço... se há uma pedra no recreio e o menino vai cair.... como é o recreio...As preocupações são completamente diferentes. Há interesses completamente diferentes. Até porque de acordo com o que dizem os professores 'nós' vamos perdendo os Pais à medida que os filhos vão crescendo e evoluindo nos graus de ensino. Portanto, as associações de pais que estão na linha da frente são as do pré-escolar e 1º ciclo, embora haja associação de pais do ES; mas têm outra perspectiva, o que lhes interessa é o que é que aquela escola vai dar por forma a que os filhos se integrem no mundo do trabalho ou para a faculdade.

Depois temos os 'contínuos' e pessoal não docente, que também têm de fazer uma lista com pessoas de todas as escolas. E estamos a falar de cinco freguesias! Escolas num raio de 20 Km. Ainda 4 presidentes de Junta e uma Câmara; os presidentes de Junta também entram na gestão, não é só a Câmara. A Câmara entra nas escolas com dinheiro, excepto na ES margem, que é secundária, e na escola nova só em parte. Tem competências para uns estabelecimentos e para outros não. Aliás já pedimos uma reunião ao ME precisamente para definir em relação à escola nova, como é que vai ser... a manutenção e tudo isso.

Só agora é que a Câmara nomeou os seus representantes no CGT. Vamos entrar novamente num processo de eleição do Director do AE Margem. Ainda não houve nenhum CGT. O último CG (cessante) foi fúnebre. Ninguém sabia bem... havia decisões que este CG tinha de ter tomado mas, por outro lado, não pode tomar porque era demissionário e não tem competências para tal. E neste momento deve-se, estou certa, à sensibilidade e à calma da professora Isabel e de toda a CAP, estar-se a movimentar isto. Porque é difícil, não é fácil esta convivialidade.

Também fiquei surpreendida que só aparecesse uma lista de docentes a concorrer ao CGT. Não está toda a gente de acordo... Mas a presidente do CG anterior não podia ser candidata e ela tinha uma lista muito própria de gente muito ligada a ela e penso que isso desmotivou o seu grupo, de se candidatar. E depois o professor Joel teve a coragem de ir para a frente, porque senão nem uma lista haveria... É o meu sentir. Porquê? Porque eu acho que é muito violento ter-se feito todo este processo de eleição do director e depois nem um ano passado e voltamos outra vez ao mesmo! E eu acho que não podemos continuar a fazer isto na educação! Porque efectivamente nenhum professor está a dar aulas tranquilamente com esta instabilidade. A pessoa toma posse como director, tem a sua vida organizada, tem a escola 'tratada' e agora... espera aí! a perspectiva agora é esta! E caem-lhe mais 15 escolas em cima, ou 12 ou 13! Quer dizer... Os próprios professores que já tinham o seu Projecto Educativo (pese embora eu defender um PE concelhio) ... Mas também, a própria Câmara, face a estes constrangimentos não tem tido capacidade para pensar com os AE, que tem de ser com os AE, o Projecto concelhio ...!

Mas a escola tinha, de facto, já aprovados o seu Projecto Educativo, o seu Plano de Actividades e cai tudo!! E isto foi em Agosto, esta decisão.

Deve-se precisamente ao voluntariado de muitos docentes, que as coisa funcionem!

Nós, a Câmara e os dois AE horizontais estávamos preparados para fazer o AE vertical com a Escola nova. Tanto que estávamos, que retirámos da zona educativa do Montijo, a escola do Areias. Com as condições actuais eu tenho dúvidas se fizemos bem... porque não estávamos a contar com a secundária e assim metemos mais uma freguesia, ainda!

Ao logo deste ano vem o processo de candidaturas para director do AE... É assim, aquela escola e os próprios agrupamentos tiveram, em 2009, vários candidatos a director. Não sei agora... É um desafio ser Director deste AE! Ainda não tivemos nenhuma reunião do CGP.... Ainda não senti bem o pulsar das pessoas. Mas duas coisas podem acontecer: haver muitos candidatos e não serem de cá... Ou então pode ser só um candidato. Prevejo que a actual Presidente da CAP seja candidata. Era um erro ela não ser, depois de todo o trabalho e o desafio que ela aceitou. E note-se que a escola da Barra ainda não está a funcionar na íntegra (só funciona 5º e 7º anos; o pré-escolar e o 1º ciclo ainda não está a funcionar). Mas penso que depois de ela ter aceite este desafio, seria um erro não se candidatar, mas isso é do foro da pessoa.

ENTREVISTA, *Rudolfo* (representante do Município)

Data - 18/04/2011

Local – Biblioteca Municipal da Cidade

Duração – 155 minutos

Sou bibliotecário de profissão; exerço funções na Administração Pública Local desde 1992. No Município deste concelho, desde 1993. Já exerci funções como dirigente quando este serviço – biblioteca pública – era uma unidade orgânica (agora deixou de ser). Permaneço no acompanhamento à actividade da Biblioteca Municipal. Nos últimos 3 anos fiquei acometido do acompanhamento das Bibliotecas Escolares, portanto, ainda me aproximando mais do meio escolar.

Ao mesmo tempo que fazia a pós graduação em ciências documentais, na Universidade de Lisboa, fui professor; estive 4 anos como docente; fui professor do 6º ano, até ao 10º ano – foram os anos que eu leccionei. Estive em M., V., E., A. e aqui, na escola secundária da Cidade.

Concluí Ciências Documentais no ano de 1990 e fiquei, simultaneamente, colocado como professor na Escola Preparatória de E. Recusei o horário, optando pelo trabalho de bibliotecário, na Escola Superior de Educação; fui trabalhar para um projecto que hoje se chamaria de ‘igualdade de género’ e na altura era ‘igualdade de oportunidades para uma educação não sexista’, financiado pela EU. Mais uma vez, fico ligado ao mundo do ensino.

Antes de ir para as Ciências Documentais fiz, na ESE, um curso sobre Bibliotecas Escolares. Digamos que a minha passagem pelo ensino como docente, conduziu-me às bibliotecas. Não que eu não gostasse do ensino, porque gostava muito, mas as circunstâncias da vida levaram a isso.

Tenho, portanto, um percurso sempre próximo da realidade escolar (primeiro como docente, depois como bibliotecário) mesmo antes de me tornar encarregado de educação, o que me levou a aderir à Associação de Pais da Escola dos meus filhos (ES da Cidade); nesta qualidade fiz parte, primeiro, da Assembleia de Escola e, depois, em 2008/2009, do CGT desta escola. Portanto, vou sempre andando próximo do mundo do ensino, do sistema educativo...

Hoje, essa proximidade vê-se reforçada, agora como trabalhador da Câmara Municipal, tendo sido nomeado representante do município; sou representante do município no CG do AE da Cidade (já tinha estado, também no CGT deste mesmo AE) e sou representante do município no CGT do AE Margem (já tendo sido, na mesma qualidade, membro do CGT da ES Margem, há 2 anos, em simultâneo com o AE da Cidade e a ES da Cidade, somente esta última como EE).

Antes deste novo DL, o 75/2008 de 22 de Abril, fiz parte do Conselho Municipal de Educação, como representante das Associações de Pais (mandato 2005/2009, pois coincide com os mandatos autárquicos).

Graças a este passado e agora que estou mais liberto de funções, pois deixei de ser dirigente, a Vereadora abordou-me e perguntou se eu estava disponível para integrar o CGT do AE Margem, como representante do Município: eu disse que sim, porque é uma coisa que eu gosto e acho aliciante, ainda mais este novo ‘mega-agrupamento’, que é estimulante pôr uma ‘coisa’ desta em prática! Porque antes de dizermos mal, que não está bem, que não é assim que se faz, e tal, é preciso experimentar! Eu sou adepto do saber de experiência feito e temos de dar o benefício

da dúvida, mesmo que encontremos algumas incongruências, indefinições ou ambiguidades, há que avaliar tudo isto através da experiência.

Eu cheguei a este AE desta forma: fui convidado pela Vereadora, depois a Sr^a Presidente levou uma proposta a Reunião de Câmara, com a lista com 3 nomes; a Câmara delibera, isto é, por voto secreto. Somos eleitos pela Câmara, pelos sete Vereadores – 4 do PS; 2 do PSD e 1 CDU. A lista contava com a Vereadora, a actual chefe de decisão da Cultura e Turismo, e eu. Fomos eleitos por maioria com 5 votos a favor e 2 abstenções. Não é difícil perceber de onde vieram as abstenções mas, o mais engraçado, é que já votaram a favor, estes mesmos 3 nomes, noutra ocasião (2008) – é uma coisa que me surpreende!

Cheguei aqui por este percurso que tem uma dimensão pessoal, cívica e de cidadania, conjugado com o percurso proposto pelo município. A justificação da Vereadora para este convite (para o CGT do AE Margem) refere que eu já tenho experiência, que queria contar com a minha colaboração; este convite orgulha-me, porque é sempre bom ser escolhido como representante do município, tanto mais quando o convite vem de quem vem, da Presidente e da Vereadora. Por outro lado, sei que a missão é árdua e difícil, mas se queremos mudar alguma coisa é lá no terreno, não é cá fora... Os treinadores de bancada são o que são, e é a quem está 'lá dentro' que temos de deixar trabalhar, fazer qualquer coisa.

Portanto, o assumir destas funções no CGT é o corolário de um conjunto de colaborações e relacionamento com o mundo escolar. Agora, a Vereadora indicou-me para ser membro da Comissão Permanente. O que eu entendi é que esta comissão faz tudo – proposta do RI e processo para eleição do Director – mas não sei... vai ainda haver uma reunião para isso ficar bem definido, depois da Páscoa. Esta comissão é constituída por proporção dos corpos de representantes. Portanto, vou ter estas funções um pouco mais activas; a metodologia é preparar os documentos, para depois o plenário se pronunciar.

Esta legislação alterou tudo – o 75/2008. Lembro-me que, como membro da APEE da ES da Cidade, promovemos uma sessão de debate, quando o documento esteve em discussão pública. Era ainda uma versão menos favorável aos professores, como a hipótese de nenhum professor poder ser Presidente do CG. Depois disso foi alterado. Fizemos uma sessão de debate, e orgulho-me disso, não com todos os EE, porque isso seria impossível. Mas utilizámos os meios que a escola põe ao nosso dispor para convocar os associados da APEE e os representantes dos EE de cada turma da ES. Convocámos, utilizando os dados disponibilizados pelo CE e conseguimos ter lá um bom número de pessoas. Fizemos um debate sobre a nova legislação, que todos desconheciam a existência; focámos ali 3 ou 4 coisas, sacando do 'site' da Federação Nacional de Pais e EE (CONFAP), tirámos da imprensa, vimos os tópicos mais críticos (como da representatividade dos professores).

Quando foi publicado o 75 achei que era um momento histórico, uma completa revolução naquilo que tinha sido até ao momento, em relação ao modelo da chamada gestão democrática das escolas. Nunca uma profissão pode ser ela própria a fazer a sua própria governação, o seu auto-governo; mesmo com aquelas peias todas do ponto de vista legislativo, das circulares, daquela burocracia que é um paradigma do Ministério da Educação... de enlear, enlear de burocracia – mesmo assim, os professores, até à data (o que é interessantíssimo) auto-governavam-se; escolhiam-se a si próprios. Não conheço nenhuns outros profissionais que se pudessem escolher a eles próprios. Nem mesmo os médicos, que tiveram essa fase, mas depois tiveram de 'levar' com os administradores dos hospitais. Os professores governavam-se a eles próprios, decidiam sobre a sua vida; claro, com aquela burocracia, mas com uma boa margem

para trabalhar e sem ninguém a imiscuir-se na sua vida socio-profissional – eram eles; entre eles.

Portanto, tratou-se de uma verdadeira revolução, de uma ruptura com o que havia. A Assembleia de Escola foi uma primeira tentativa, mas cedeu à hegemonia dos professores. Eu achei esta ruptura muito interessante e como, de formação de base, sou licenciado em história, vi nesta legislação uma ruptura histórica. Não foi por acaso que quando fizemos aquela sessão aberta para votar o RI (na ES da Cidade, em 2009), que foi bonita, teve muita classe, também assumimos a solenidade do momento histórico.

O 75/2008 é uma oportunidade para as escolas e não só, para a comunidade envolvente.

Primeiro a questão do RI, aprovado pela comunidade representada na escola, e não só pelos professores; em segundo lugar, a eleição do director – a pessoa que vai dirigir a escola não é escolhida, única e exclusivamente, pelos professores. Dizia-se, na altura, que os professores se iam alhear daquilo, iam desmotivar-se... Não sucedeu assim! O CGT da ES da Cidade (onde eu estava como representante dos EE) desmentiu categoricamente – as eleições para o CGT foram bastante disputadas... o trabalho em equipa, no órgão, foi muito interessante.

Neste CGT, do AE Margem, há, de facto só uma lista de professores... Faço um paralelismo entre este e o outro AE (CG do AE da Cidade) e é a mesma coisa: está ali uma pasmaceira, um coisa preocupante, mesmo!

Parece que depois do frenesim, do entusiasmo inicial... algo se perdeu. E isso, desprestigia o órgão. Mas na realidade, as ‘coisas’ são aquilo que as pessoas fazem delas...

O que me move ao participar nestes órgãos é:

- no primeiro momento, participar num acontecimento histórico, fundador (tal como aconteceu em 2008/09); esta mesma motivação repete-se neste caso, no CGT do AE Margem;

- há depois uma motivação e uma expectativa de dar o meu contributo, ajudar a melhorar, o que implica que, em sede própria, se deve dizer as coisas; não é andarmos a dizer coisas nos cafés, nas caixas dos supermercados, etc. É ali que temos de dizer o que for preciso, para melhorar e aperfeiçoar a escola e chamar ‘os bois pelos nomes’.

O CG e o CGT são isso: dar voz aos diversos corpos e contribuir para a melhoria. Não é para obstaculizar, para fazer políticas de terra queimada, de caça às bruxas. Nada disso. É dar contributos para melhorar, para aperfeiçoar, para que a gente chegue a um ponto melhor. Se tivermos bons contributos, as coisas vão sempre melhorando!

O nosso contributo, do grupo do município, no outro agrupamento (AE da Cidade) tem envolvido também, levarmos para lá alguma da metodologia que existe aqui, por exemplo (nomeadamente através da Comissão Permanente, de que também faço parte):

- desmontar aquilo em termos das metodologias para as questões orçamentais;

- depois, a maneira de fazer os planos.

O ‘corpo’ municipal contribui para olharmos os processos através do ‘know how’ adquirido na Câmara. Que à vezes é complicado, como, por exemplo, nas questões financeiras. Este país é engraçado: há um plano oficial de contabilidade para a administração pública, mas que as escolas não fazem, pois têm uma modalidade específica, própria, que é uma verdadeira trapalhada e que abre oportunidades para situações pouco claras, pouco transparentes; aquele modelo não é adequado. Nós, dentro do possível, procuramos dar o nosso contributo. No AE da Cidade o nosso ‘corpo’ municipal está a contribuir para se ultrapassar aquele tipo de contabilidade ‘doméstica’, de ‘mercearia’ e totalmente fechada em torno do órgão executivo, com a

cumplicidade dos administrativos que tocam naquilo. Tentar melhorar essa parte, para ficar mais explícita, mais clara e transparente e as pessoas perceberem a realidade financeira da escola.

Outro aspecto é contribuir para definir, com clareza, questões conceptuais – a escola precisa desse contributo. E, ainda mais fundamental, este corpo tem de contribuir para questões de visão estratégica; porque, mais dia, menos dia, todos os estabelecimentos escolares estão sob o controlo do município. Portanto, estamos particularmente envolvidos com as questões relativas aos Projectos Educativos; uma das coisas que tenho notado, relativamente à aprovação dos Planos de Actividades (que cabe ao CG), para além de chegarem sempre tardiamente, o que não se compreende, estão sempre à espera que se concretize alguma coisa da parte do município... umas parcerias e não sei que mais! Estão à espera, e não é assim; deve-se criar uma dinâmica própria para interagir, para participar, para fundir... por exemplo, para além da parte curricular obrigatória, que é nacional, há aspectos que se podem trabalhar com outros contributos, fazendo um trabalho de rede, com canais identificados e interlocutores válidos. Acho que o nosso contributo é facilitar estas metodologias, de que temos mais experiência, nomeadamente ao nível da Biblioteca Municipal, do programa das bibliotecas escolares e da rede nacional de leitura. Identificar redes, gente para trabalhar... Muitas das metodologias dos professores são bem vindas; são especialistas em planificar actividades, é uma das coisas inerentes à profissão; são especialistas em avaliação, são as pessoas mais especializadas, no nosso país, em avaliação, creio – há aquelas tipologias de avaliação, a formativa, a sumativa... há muitas formas de trabalhar neste âmbito e todo o contributo é válido. Podemos interagir em tudo isto. Não é que eu defenda a municipalização ‘tout court’, no mau sentido. Mas, quer queiramos, quer não, o caminho é esse. Os municípios ficarão responsáveis totais sobre a educação no seu território, em muitos âmbitos. Há até quem avance muita coisa, que os municípios devam ser responsáveis por recrutar os professores, mas para isso acontecer é preciso ter uma estrutura montada que permita fazer um trabalho sério. Mas a parte organizativa e até certas áreas curriculares (para lá do currículo nacional), que possam ter a ver com a identidade local e possam envolver a intervenção local... isso, sim. E o município investe cada vez mais; toda a legislação produzida e toda a política governamental é para nos acometer de responsabilidades; e então, se temos responsabilidades, os nossos representantes têm de estar bem documentados, bem informados e tomar as posições certas!

Ao mesmo tempo, como representantes do município, damos duplamente a ‘voz’. Quer dizer, somos a voz do município enquanto governo local, que tem funções de gestão e que, cada vez mais intervêm, a nível financeiro, e tem o direito de pedir contas; ao mesmo tempo, como uma autarquia é uma ‘pessoa colectiva territorial’ com órgãos representativos, é também a voz dos cidadãos. Portanto, estamos a fazer dois papéis, que se implicam.

A metodologia de escolha dos representantes da autarquia foi a que já disse. Mas podiam escolher-se membros eleitos – membros da Assembleia Municipal, por exemplo – muitas vezes com muito mais vastos conhecimentos sobre os assuntos. Ainda no outro dia, na reunião [do CGT], no AE Margem, quando se falava em convidar o Presidente da Junta de Freguesia, eu estava a pensar: mas porquê o Presidente da Junta? Porque não outro elemento representativo da Junta, que não seja executivo, que não tenha uma agenda tão sobrecarregada? Havia ali uma discussão pertinente, que tinha a ver com os restantes autarcas, das outras Juntas de Freguesia; mas a freguesia tem outros representantes, porquê só os Presidentes? As Juntas têm outras pessoas quer no órgão executivo, quer na assembleia de freguesia, que, se calhar têm outras disponibilidades e conhecimentos, habilitada e capaz, e seriam bem vindas aqui... Esta

visão macrocéfala, sempre em torno da vertente 'presidencialista', não é positiva e dava para conversar...

Portanto, como representantes do município somos uma dupla voz. Por outro lado, quando eu, pessoalmente, sou nomeado pelo executivo da Câmara e estou ali como seu representante, tenho de saber o que é que a Câmara – a Presidente, a Vereadora – querem. Nesta medida, tenho de seguir orientações; posso, no caso de uma posição que eu ache totalmente disparatada, assumir uma declaração de voto... mas, mais nada. É para isso que estamos lá. Por isso eu procuro sempre discutir com a Vereadora, nomeadamente, falarmos um bocadinho, perguntar 'como é'. No nosso concelho a Vereadora esta em todos os CG e agora no CGT do AE Margem, e isso é uma grande sobrecarga; no outro dia havia reuniões simultâneas! Tivemos de nos dividir.

Os professores têm tido dificuldades em ultrapassar a lógica burocrática e aceitar as dinâmicas autárquicas, em termos de responsabilidade comum. O grupo de representação do município tem de intervir – não esquecer que está cada vez mais acometido de responsabilidades, já tem as responsabilidades das instalações e do PND das Escolas básicas. Tem de ter voz e uma voz activa. Nas reuniões tem que fazer intervenções fundamentadas, fazer propostas de trabalho, fiscalizar o que se anda a fazer e, finalmente, levar os outros grupos a tomarem posições. Não alimentar as tricas e os joguinhos internos... que muitas vezes deixam de ser questões de grupo e corporativas, para serem questões pessoais. Portanto, evitar isso e assumir uma postura séria, organizada, metódica, de como é que se deve trabalhar. E estar orientado para a negociação: somos vários grupos, temos de negociar. Ver o que vamos fazer, em que sentido vamos trabalhar; não impor nada, porque é através da negociação que devemos atingir os nossos objectivos. A autarquia, ali, não é representada como 3 indivíduos, mas como um 'corpo' – com objectivos únicos, previamente negociados, também, entre nós. Eu fico na Comissão Permanente, sou o único que fico a representar a autarquia, mas mantenho-me sempre em interacção com a Vereadora, pelo menos com a Vereadora, que é a tutela: analisar os cenários, ver qual é o caminho, as nossas posições... intervimos, não intervimos nisto e ficamos caladinhos ... como é?

Neste momento é assim: em relação ao RI temos de ter orientações, porque há ali uma questão que eu... É uma questão importante e estimuladora, que é a representatividade da comunidade – dos chamados 'membros da comunidade'. Porque, da ES é pacífico, agora num agrupamento que engloba 5 territórios, 5 circunscrições administrativas, é muito complicado – o que é que é a comunidade? Não é assim tão claro! E a discussão que houve, na reunião, não deu para fazer ... o debate com a profundidade merecida! O porquê, por exemplo, de, sendo a escola pública de um Estado laico (olhe, faz hoje, precisamente hoje, 100 anos, a lei da separação da Igreja e do Estado!), porque é que está lá a paróquia? Porquê? Não tenho nada contra a paróquia... mas sinceramente! Porque, entretanto, um dos EE (Ernesto) até questionou: então e porquê a paróquia daqui, dos dois Moinhos e não a do Monte Santo, que tem mais tradição? E porquê o Presidente da Junta dos dois Moinhos e não os outros, porque os outros também têm de ser representados! Até o Presidente de Junta da Freguesia da Cidade... também tem lá uma escolinha (a EB1/JI do Vilar) ! O CGT do AE Margem ainda não... ainda está absorvido pela ES. Assim, cria-se um novo 'macrocefalismo', uma nova centralidade! Não pode!

Outro aspecto que é perceptível em termos de mentalidade é o domínio dos professores da ES. Em termos de mentalidade, já não em termos efectivos, mas está lá! Estas coisas carecem de reflexão.

As duas tarefas que temos é a eleição do Director e o RI. Ninguém está a dar importância ao RI, mas se o RI não fica bem desenhado, vai dar complicação para o futuro. E está ali a criar-se um novo centralismo, está ali um esquema a dominar aquilo tudo – entre a escola, que não vai querer abdicar de ser a cabeça daquilo, e com os representantes da comunidade – arrastando para ali os outros elementos. Há uma voz discordante, que é o EE que vem da freguesia do Monte Santo.

A Biblioteca Escolar é um serviço que permite unir e contribui para dar identidade ao Agrupamento, para fugir à linguagem e às práticas da ‘escola’ tomada em sentido singular. Para que as pessoas se revejam no todo e não em cada escola. É um contributo que se pode dar.

O nosso papel, como Município, pode ser muito importante na definição dessa nova identidade. Já há lá fissuras; e há a hegemonia dos Dois Moinhos – da ES, do executivo da Junta e da Paróquia. A representatividade deve ser alargada por todos os territórios. No CG definitivo, que há-de obedecer ao RI que vamos aprovar, e que é por 4 anos, pode ser, por exemplo, criando mandatos mais curtos para os representantes da comunidade e favorecendo, assim, a rotatividade. Para que se sintam todos representados e para não haver, ali, esquemas já estabelecidos.

Quanto à Paróquia a questão também se limitou ao território... a questão de ser uma representação religiosa, não. Eu, por acaso, fiquei assim, um bocado... mas lá está, não estávamos à espera e, como município, não tínhamos aferido nada disto! E já tínhamos uma metodologia que resultou da nossa experiência no CGT da ES da Cidade, que não é bom ter instituições. Excepto da Câmara, que é obrigatória. Nos membros da comunidade é de evitar; para já, porque se o representante é a instituição, a pessoa que lá vai, mandatada, pode não ser sempre a mesma; depois há posições institucionais e aquelas declarações: ‘a título pessoal digo isto, mas...’. Não acho que seja bom. Na comunidade precisamos de cidadãos e não de instituições. São cooptados porque têm uma prática relevante, pessoas que consideremos com qualidades, cujo prestígio venha do seu trabalho nesta ou naquela instituição, claro, mas que vá em nome pessoal. Por exemplo, poder-se-ia ter convidado alguém que se destaque pelo seu trabalho na escola profissional, mas não a própria escola profissional – um dos seus professores por exemplo; embora aí pudesse surgir outro problema, pois ele via-se como professor e teria tendência a aliar-se ao corpo dos professores, mas isso... é um risco que se corre! Um pai (como representante da comunidade) pode ter tendência para se aliar ao corpo de pais...!

De qualquer maneira tem de se romper com algumas peias e alguns elementos muito tolhidos pela tradição da escola fechada, e tornar tudo mais aberto e mais fácil. Refrescar o funcionamento das escolas e AE, sempre com a ideia de que a escola é pública, envolve dinheiros públicos, os destinatários são a população e não pode entrar em situações nem empresariais (como alguns que querem fazer da escola uma empresa), como não pode entrar no ‘laissez faire laissez passer’ e que tudo é possível. O nosso contributo como município deve ser este: o de uma organização que tem responsabilidades no governo do território e que, por outro lado, representa o todo do cidadão. O nosso contributo passa, ainda, por levarmos as nossas metodologias, as nossas práticas, passá-las para lá, e, por outro lado, aprendermos com as metodologias da escola.

Dos restantes corpos de representantes espero que também tragam os seus contributos próprios, úteis à escola. Isto passa, necessariamente, pela concepção de escola. O que é, para mim, a escola? Dantes chamava-se ‘instrução’, aprender qualquer coisa, ferramentas que sejam úteis para a nossa vida; depois tem também a componente educativa e formativa, que é, no fundo, um conjunto de valores, princípios porque nos vamos pautar – não podemos ser indivíduos acéfalos, que sabemos fazer

contas e ler, possuímos vários conhecimentos operativos, mas temos de ter outras coisas que nos conduzam, sabermos porque é que são todos estes conhecimentos que nos passam. E a escola tem, para mim, esta tripla componente: de instrução, de educação e formação. A escola tem uma perspectiva diacrónica: agora entra-se mais cedo, com 3 ou 4 anos e, em princípio, saímos com 18 anos; portanto, acompanha os nossos anos de desenvolvimento pessoal, os principais anos da nossa vida, em que é o corpo que se altera, mas é, ainda mais, a nossa cabeça, o nosso cérebro – as capacidades cognitivas, as capacidades de relacionar conhecimentos, de os passar cá para fora. É um processo tão crítico e decisivo, que a escola acompanha, que eu acho que tem de ser muito bem preparado, é... um cristal autêntico que tem de ser muito bem cuidado! Portanto, tem de se ter muito cuidado com o que se anda a fazer em termos educativos. Não só com as decisões estapafúrdias, incongruentes, de gente que não percebe, que não tem linha condutora – que são algumas decisões do Ministério da Educação! Muitas vezes, no mesmo ano lectivo alteram-se as regras do jogo, as coisas começam de uma maneira e acabam de outra, e isso tem prejuízos grandes, mesmo sobre os alunos e os pais! Para os professores, então, é a perfeita desorientação! Mas também tem de ser ter cuidado com as orientações da nossa participação. Nomeadamente em órgãos de direcção como os CG e CGT!

Os diferentes grupos, para a qualidade da sua participação, partem do que pensam que é a escola. De uma definição própria, mesmo que não esteja explícita. Não há uma definição comum mas, para podermos trabalhar a sério era preciso, para já, saber que percepção é que cada grupo tem da escola. Cada um partilhar a sua percepção – essa devia ser uma metodologia que o presidente do CGT devia propor. Porque não são as mesmas, mas temos que as aproximar...chegarmos a plataformas negociadas, discutidas. Porque, se cada um parte da sua percepção, sem este exercício, em breve cada um está a falar duma coisa... depois surgem os conflitos. E preciso partir das percepções de cada um para depois podermos chegar a uma definição, a um conceito que seja aceitável, não é? Só assim é que a gente sabia que, para a nossa escola, era aquilo que queríamos. E só depois, perceber o que se pede a cada um, qual o contributo de cada corpo de representantes, para evitar que as pessoas fiquem ali com posições entrincheiradas e incompatibilizadas – e assim não funciona. Sintetizar e criar condições para seguirmos o caminho, esse é o papel do Presidente do órgão; sem isso, não chegamos a lado nenhum, vai-se encontrar situações particularizadas, atomizadas...

Os grupos diferentes têm diferentes níveis de poder. Neste momento, no CGT, já dá para perceber uma questão: logo a partir das propostas para os membros da comunidade e de eleição do Presidente. Vem tudo do lado dos professores, todos os grupos deixaram aos professores esse papel, até o nosso grupo, também deixou. Nós (representantes do município) temos de trabalhar muito bem, porque senão, começa-se a entrar ali em posições... começa-se a entrar ali no campo do domínio. Temos de arranjar aliados, senão aquilo fica ali tudo baralhado e ficam os professores a dar as cartas. Não é que eu esteja contra os professores, porque não estou. Eu não conheço alguns professores que lá estão... Mas os professores não são um grupo, na verdadeira acepção da palavra. Os 'outros', do pré-escolar e 1º ciclo, estão separados dos da escola secundária. Os da escola secundária estão separados e têm uma posição comum e revezam-se nas intervenções. Os outros até se sentam à parte, às vezes chegam atrasados... não fica ninguém ao pé deles. Ficam afastados; uma professora que até chega a horas, do 1º ciclo, também não se mistura, nem com os outros professores do pré-escolar e do 1º ciclo. Os do ES ficam 'agrupadinhos' e têm cumplicidades. Foi da professora Sónia que saiu a proposta para o Presidente, que foi eleito por unanimidade. Não havia ali alternativas nenhuma, não tínhamos nada trabalhado... E

ele já tinha sido Presidente do anterior CGT (da ES Margem). Mas nota-se o domínio hegemónico do grupo de professores da ES (são 4, um é o Presidente). Esses 4 vão tentar algum ascendente junto dos Pais e EE, não sei... julgo que não conseguem; mas vão buscar aliados ao pessoal não docente, que é todo da ES – que é outra questão interessantíssima; e depois vão buscar aos membros da comunidade, que os vai favorecer, porque foram eles que os convidaram. Há ali essa situação.

Este tipo de trabalho não deriva, de facto, de um denominador comum, suficientemente pensado e trabalhado, que era, quanto a mim, o que podia fazer do AE uma boa escola.

O que era preciso era chegarmos a questões de consenso, através da negociação, que constituíssem o ponto de partida para o caminho que temos de percorrer. Questões de balcanização e de fulanização, não interessam. E esse é o maior risco. É o que tem de ser evitado. A definição do que se entende por AE, esta conceptualização, parte da iniciativa do Presidente, enquanto dinâmica de trabalho; era com esta conceptualização que se deveria, inclusivamente, abrir o RI. Ser o nosso fio condutor, tanto mais que é um aspecto fundamental para o futuro projecto educativo do AE – já me antecipo, dizendo que, quanto a mim, o ‘ligh motif’ deste projecto educativo é a ‘identidade’, procurar que este AE ganhe identidade. É a territorialização ao nível da educação, um aspecto incontornável da política educativa e um ensaio do que está para vir, por aí, para os municípios; o próprio FMI já se pronunciou acerca do excesso de municípios, tudo muito repartido, no nosso país...

Como representantes dos cidadãos, do poder democrático, nós, Câmara, devemos pugnar para que não haja corporativismo nas decisões, que não se vá por aí. Temos de passar do conceito ‘escola secundária’ para o conceito ‘AE’. Neste momento a constituição dos mega-agrupamentos aparece com um peso negativo, desmotivador, ‘não vale a pena, isto não dá para trabalhar’... Mas estes aspectos que aparecem como ameaça, nós devemos transformar num ponto forte, e os representantes devem de dar a resposta de forma positiva. É aqui que o CGT tem um papel importante – e o nosso grupo deve ter um papel ‘pedagógico’ no sentido em que estamos habituados a trabalhar com as grandes massas, com o território alargado. Dar este contributo para ali.

Quanto à nossas estratégias de acção, um micro-programa... Nós, de facto, muitas vezes esquecemo-nos de estratégias. O nosso país chegou onde chegou porque, não só de hoje... esquecemos o desenvolvimento estratégico. O trabalho do CGT tem de seguir uma estratégia que tem de passar, primeiro, pelo RI, que, em meu entender, deve abrir portas para o futuro projecto educativo e, depois, para a eleição do Director. Os CGT, na primeira fase (em 2008/09) na realidade, elegeram os directores indevidamente, porque as coisas se atrasaram com a elaboração do RI. O RI tem anterioridade, de facto – aquilo que deliberamos em termos de RI, quem é que vai pôr em prática? Elaborar bem o RI, pensar nele para um horizonte alargado, de 4 anos. Não são dois departamentos estanques, o RI e a eleição do Director. Portanto, quando se está a fazer a selecção do Director, incluindo a entrevista (lembrei-me agora que um dos elementos do recrutamento na Administração Pública é uma entrevista aberta. Esta também devia de ser aberta e pública. Não é o conclave papal, não é?)... temos de ter uma ideia que parte do RI, que já é precisa e segura, para testarmos a capacidade dos candidatos para a pôr em prática. Mas há outra coisa decisiva a analisar nos candidatos a director, que para mim é a mais decisiva: é a sua capacidade de liderança. Já nem é os dois mil e tal alunos, mas é os duzentos e tal professores, que não são todos iguais! Porque temos de os pôr todos a remar para o mesmo lado e seguindo a orgânica da escola, encaminhar para o Projecto Educativo, para os Projectos Curriculares da turma e assim sucessivamente. Não é fácil. Tem de ser

alguém que domine muito bem toda esta linguagem, todos estes conceitos e que seja capaz de levar as pessoas. O que eu já vi é um Director que não é capaz de impor regras, nem de motivar! Os professores dizem ‘não, não!’ Falta de liderança e depois a sua consequência: o director encafuado no casulo com o seu séquito. O que depois dá azo aos autismos, ouvir só 3 ou 4 pessoas... Dá azo às questiúnculazinhas, às fulanizações, as coisas enredam-se, e não se vai a lado nenhum.

A questão principal é, pois, a liderança. Liderança e gestão de pessoas. E também ser portador de uma bagagem conceptual que funcione, num AE desta dimensão. Ao mesmo tempo, ser portador de um programa minimamente exequível, que possa tornar aquilo uno – não somente esse termo burocrático de ‘unidade de gestão’, mas duma realidade concreta, espalhada por 5 territórios, com pessoas, do ponto de vista sócio-cultural e sócio-profissional muito heterogéneo, díspar. Um Director que saiba motivar o corpo docente para a violência de alguns destes embates.

A escola tem ciclos – de vez em quando tem de se refundar os conceitos e as instituições; esta nova noção, o AE ‘verticalíssimo’, refunda, na actualidade, o conceito de escola. As pessoas têm de reconhecer o que é, agora, a escola – é isso (o AE) e não a escola-sede! Dou o exemplo da Biblioteca Escolar porque, como é uma coisa transversal, pode ser um bom instrumento, constituir uma boa metáfora para diluirmos as questões particulares e tentarmos fazer uma ‘coisa’ condutora e bem conduzida!

No CGT percebe-se a hegemonia dos professores da ES. Quanto à eleição do Director, também se sente ali... qualquer coisa em redor da actual Presidente da CAP. Ou então de outro elemento, mas saído daquele escola... sente-se! Não me parece possível um candidato que seja professor do 1º ciclo, por exemplo, conseguir ganhar. Ali há um peso específico da ES e um peso específico da freguesia dos Dois Moinhos. É evidente. O Presidente da Junta de freguesia dos Dois Moinhos já tinha estado no anterior CGT, no CG – é uma pessoa de confiança da actual presidente da CAP, ex-directora da ES.

Não sei se o AE Margem vai ter muitos candidatos a Directores, ou não. É assim, os aspectos que podem fazer com que alguém queira ser director são:

- a vaidade ou o ego - alguns querem isso, acima de tudo;*
- a remuneração salarial também pode constituir um estímulo, sobretudo nos tempos que correm, porque o Director ganha mais do que a sua tabela normal de professor;*
- depois (e não sei se haverá alguém) um projecto de vida – por exemplo, um cinquentão que já passou por um conjunto de experiências e cargos e chegou a um momento de considerar que ser director faz parte do seu projecto de vida, é algo que quer fazer.*

Há aqui também um espaço interessante que se abre, para 2013, com as candidaturas autárquicas: pode ser um trampolim, um espaço de visibilidade. Muitas candidaturas municipais vêm da área docente.

Não quero parecer utópico, mas o que eu gostava era de alguém que apresentasse um verdadeiro projecto para o AE. O Projecto de Intervenção com que os candidatos concorrem, já diz qualquer coisa – pode ser muito sumário ou muito estilizado... mas diz qualquer coisa. Onde podemos tirar a prova dos nove é na entrevista – fazermos uma marcação cerrada, obrigá-lo a justificar o projecto que apresenta; na entrevista também é possível ver o estilo humano, perceber o perfil. Estes aspectos do perfil, também devem ser trabalhados previamente, como se passa com o recrutamento de pessoal, actualmente, nas Câmaras. Deveríamos tentar construir um perfil do Director: umas balizas, uns referenciais, para não estarmos, ali, totalmente no escuro. O Currículo também pode ser avaliado, objectivamente, se criarmos uma grelha de ponderação, escolhendo previamente os aspectos significativos e a ponderação a atribuir. Por exemplo, há pessoas que têm sido, eternamente, presidentes

do Conselho Executivo, o que não quer dizer que tenham feito alguma coisa de relevante. Esteve lá. E não é o tempo que lá esteve, que conta! Era importante criar instrumentos para avaliar bem as candidaturas. Mas uma coisa é certa, para este tipo de AE, é preciso uma grande exigência, quer do ponto de vista organizacional, quer no âmbito educativo – por aquela gente a interagir uns com os outros. É preciso uma pessoa que tenha uma boa equipa de suporte – subdirector, assessores...

Tem de saber escolher muito bem os coordenadores de estabelecimento. Portanto, é uma pessoa que tem de estar em sistemático rodopio! Em resumo, o que tem de ter o futuro Director do AE :

- liderança e gestão de pessoas (que é diferente de recursos humanos);*
- comunicabilidade, capacidade de comunicação e relação interpessoal;*
- portadora de um verdadeiro projecto político- educativo e não um burocrata ; com um burocrata não vamos a lado nenhum;*
- visionário e estratega – tem de puxar, saber levar os outros.*

São os 4 aspectos, para mim, fundamentais. Espero que se encontre a pessoa indicada. É verdade que o cenário aponta para uma manutenção em relação ao presente (eu, pessoalmente, não conheço o modo de trabalhar, mas vejo tudo muito... digamos, muito 'situacionista'). A situação actual, no nosso país, põe dificuldades e desafios ainda maiores: as pessoas têm de ser capazes de levar o barco, não se desorientarem e ainda orientar os outros.

ENTREVISTA, Hugo (representante da comunidade local, Presidente da Junta de Freguesia dos Dois Moinhos)

Data - 8/04/2011

Local – sede da Junta de Freguesia dos Dois Moinhos

Duração – 47 minutos

Eu pertenci ao anterior CGT da escola secundária, que era uma escola não agrupada e também ao CGT do Agrupamento horizontal Alfa. Na escola secundária fui cooptado como membro da comunidade; no AE Alfa fui designado pela Câmara municipal, como representante do município.

Nessa altura ... as coisas correram bem, tivemos várias reuniões. No AE Alfa pertenci à comissão que analisou os projectos e os currículos dos candidatos a Director; ao contrário do que normalmente acontece, não foi reconduzida a pessoa que estava no Conselho Executivo, mas foi outra candidata.

Na Escola Secundária, foi eleita Directora a ex-presidente do Conselho Executivo.

Também fazia parte, na qualidade de representante da comunidade, do CG (cessante) da ES Margem.

O órgão que represento é a Junta de Freguesia dos Dois Moinhos.

Eu, enquanto representante da comunidade fui convidado, mas houve uma situação que provocou alguma controvérsia. Quando o professor Joel fez a indigitação das pessoas que poderiam representar a comunidade, ou das instituições, colocou o nome da Junta de Freguesia dos Dois Moinhos.. Foi questionado porque é que havia de ser esta Junta, porque não outra? Houve argumentação contraditória; uns diziam que era pela proximidade local em relação à escola (sede), outros porque eu já tinha

colaborado no anterior CGT, que têm alguma tradição em termos de colaboração com a escola e parcerias, e portanto já nos conhecemos. Outros diziam: mas então, porque não outra Junta? A comunidade local não pode ser restrita à freguesia da Escola Secundária, uma vez que agora é um AE, e há escolas que estão noutras freguesias. Eu sei que a senhora Vereadora fez... não foi um pedido. Sugeriu que as freguesias se reunissem e que houvesse um consenso, decidindo-se, nessa reunião, qual o presidente de Junta que ficaria no CGT. Curiosamente, nós (Presidentes de Junta do Concelho) íamos ter uma reunião, mas mais abrangente – não se resumia apenas às freguesias associadas ao novo agrupamento; era uma reunião mais alargada em que estavam presentes todos os Presidentes de Junta. Eu, nessa reunião, contestei o tratamento deste assunto (referente ao representante da comunidade no CGT); contestei porque acho que não fazia sentido, a lei não prevê... O que a lei prevê é que o CGT endereça o convite às instituições, que são apresentadas, e que aceitam ou não. O que eu quis transmitir aos meus colegas (Presidentes das restantes Juntas) é que nós não nos devemos antecipar; não devemos dizer 'das Juntas de Freguesia o representante é este ou aquele'. Não, primeiro temos de receber, da parte do órgão da escola, o convite – até podia vir o convite para mais do que um Presidente de Junta, eventualmente! A legislação não diz que não possam ser duas Juntas de Freguesia, o que diz é que a comunidade deve estar representada (três representantes) – isso é o que diz! Eu achei que na altura, nós não nos deveríamos antecipar aos acontecimentos. E prevaleceu essa minha tese! A escola enviará o convite e será aceite ou não, neste caso por qualquer das Juntas de Freguesia que fosse convidada. Mas isso foi ultrapassado, até porque qualquer dos meus colegas achavam que a Junta de Freguesia dos Dois Moinhos, deveria ser ela a representar a comunidade local, uma vez que ... dada a proximidade da escola (sede), que se situa aqui na freguesia; e também porque eu já conhecia estes processos e já estava, por assim dizer, 'instalado'. Eu não partilho desta ideia porque acho que as coisas devem mudar, deve haver inovação... não devemos parar no tempo; devemos dar oportunidade a outras pessoas para poderem participar, eu acho isso muito importante. Portanto, esta foi a 'chegada' da Junta de Freguesia do A. ao CGT.

No meu caso o convite até nem foi formal; tive uma conversa telefónica, e esta dificuldade foi superada e eu acabei por ser nomeado na última reunião, onde tomei posse.

Neste momento, estou no CGT, mas como entidade completamente à parte do Município. Não fui nomeado pela Câmara, mas sim indigitado [cooptado] pelos elementos do CGT. Foi cooptada a Junta de Freguesia. Quem representa a Junta de Freguesia? Até podia não ser eu, ser o secretário ou outra pessoa do órgão. Mas a Junta indicou o seu Presidente.

É difícil pronunciar-me sobre o RI e sobre o Projecto Educativo, porque isso é matéria dos professores e eles é que estão bem identificados como modo como devem gerir e orientar, internamente, a escola.

Vai ser nomeada uma comissão para adaptar o RI às novas circunstâncias; o órgão vai apreciar e votar.

O RI e a eleição do Director são 2 momentos distintos; e são ambos importantes. Se bem que eu continue a dizer que, sob o ponto de vista do regulamento, eu não conheço em pormenor... temos (os membros da comunidade) uma visão não aprofundada. Eu entendo que são 2 momentos importantes, que vão definir o futuro da escola.

A acção do Director depende muito do seu perfil, daquilo que ele é capaz. Anteriormente, no AE Alfa foi eleita uma professora, que era exterior, não estava a leccionar naquele espaço. Era dinâmica e apresentou-se como superior às outras

candidaturas. Mas reconheço hoje que, face ao desenvolvimento, a senhora não foi a melhor escolha. Não terá sido devido ao 'feitio' da senhora.

Claro que as qualidades das pessoas é muito subjectivo.

Eu não vou fazer parte da comissão de análise das candidaturas, não estarei nas entrevistas. E isso é importante, porque estarmos em presença, perante as pessoas, dá-nos melhor percepção, diz-nos...apercebemo-nos se a pessoa será mais válida para um lugar, do que outra.

O que eu entendo ser uma pessoa com perfil adequado para Director. Para já tem de ter conhecimento profundo do meio em que se vai enquadrar; da escola e do local em que se vai enquadrar, e das pessoas desse local. As freguesias são diferentes nas suas gentes e formas de estar e é preciso alguém que conheça, que tenha sensibilidade para esses aspectos. Portanto, o Director deve conhecer profundamente o espaço de onde vêm os jovens e as crianças que frequentam as escolas. Isto, para mim. É fundamental.

Depois, o Director deve ter um projecto [de intervenção] que seja credível, que seja possível implementar. Não vale a pena vir com projectos copiados doutros projectos, coisa que nós sabemos que existe (e a net favorece isto) – há pessoas que tentam ganhar, com projectos copiados de outros. É preciso um projecto que faça sentido e que seja possível implementar.

Depois, também, ser uma pessoa que consiga dialogar (no caso do AE Alfa, foi o que aconteceu: a Directora não era uma pessoa com quem fosse possível o diálogo).

Estas três características: Conhecimento, Projecto, Diálogo.

Espero que a professora Isabel seja candidata. Gosto dela.

Mas o único candidato que consta, acabei de saber, é o V.. Ele é sempre candidato. Foi candidato à ES Margem enquanto escola não agrupada e foi candidato ao AE Alfa. Perdeu nas duas. Ele é professor do 1º ciclo, mas faz muitos cursos, muitas teses. Tem raízes aqui na freguesia e valoriza muito a freguesia. Mas o V. é um teórico. E vale o que vale...Lá está, é importante a comunicação, ser ouvido e ser bem aceite por quem o rodeia, isso faz da pessoa um bom candidato. Ele é muito teórico, e ninguém o leva a sério.

Sob o ponto de vista da Comunidade, enquanto Junta de Freguesia, é importante realizarmos parceria e estabelecermos relações próximas, de colaboração. O que é que nos interessa? A escola, para nós não é um elemento de somenos importância. Durante o ano lectivo a nossa população aumenta substancialmente. No período escolar a população jovem, mesmo não residente, passa grande parte do dia na nossa freguesia. E nós queremos que os jovens se sintam bem, que tenha o trajecto em condições (transportes, autocarro, pedonais) e que tenham boas condições logísticas fora da escola e no acesso à escola. Isto tem muito a ver com a nossa acção: os espaços bem iluminados, as calçadas bem executadas...algum arvoredo e paisagem agradável. Também queremos colaborar com a escola em termos de partilha de equipamentos, como este espaço que temos aqui em baixo. A escola tem um grupo de alunos que faz teatro, tem esse projecto, e nós cedemos as instalações; têm feito aqui os ensaios e pensam levar à cena, aqui, uma peça, no final do ano lectivo. Há aqui regras, mas há uma ligação estreita entre a escola e a autarquia, porque nós somos todos comunidade escolar. Também fazemos parte da comunidade escolar. Há aqui uma relação boa, sempre houve, mesmo antes desta abertura da escola à comunidade, tem havido um intercâmbio que tem valido a pena. E isso mesmo deve ter sido reconhecido pelos professores, considerarem a Junta de Freguesia um parceiro. Agora, por exemplo, vem um aluno fazer estágio aqui na Junta de Freguesia. Tem havido um entendimento que tem sido frutífero quer para a escola quer para a JF e os alunos são que deve ser beneficiado.

De facto, o que a lei diz é que os membros do CGT reúnem uma primeira vez, para decidirem quais são os elementos da comunidade que vão indigitar [cooptar]. E endereçam o convite. E as coisas não se estavam a passar bem assim. Houve quem propusesse a Junta do A., houve quem não aceitasse. Mas quem não aceitou devia propor outros, devia ter na altura uma outra proposta; e da votação é que sai a representação. Foi assim em todos os CG, menos aqui. Houve aqui umas 'portas travessas' que não entendi muito bem. Em termos políticos, podia ter saído daqui o convite para um Presidente de Junta de partido diferente do que 'governa' a Câmara; e isso tinha sido muito desagradável. Sabemos que é na base política que isto funciona.

A Junta de Freguesia entra nisto como membro da comunidade e não como representante do município. Este é um aspecto muito importante: se a Câmara entendesse que a Junta representava o Município, tinha nomeado. E não, na reunião de Câmara foram indicados os 3 representantes do município neste AE – e nenhum era Presidente de Junta! Eu não fiquei preocupado, claro que não... mas não aceitei muito bem. E porquê? Porque eu tenho conhecimento, e fui confirmar, através da net, o que acontece em quase todos os AE e escolas de Lisboa, a presença, sempre, dos Presidentes de Junta do local onde se situam. Sempre! E perguntei-me porque é que aqui não é assim – mas porquê? Por isso eu entendi que a senhora Vereadora não esteve bem. Se queria garantir a presença de um determinado Presidente de Junta, no órgão, tinha-o nomeado como representante da Câmara. E não o fez. E depois, quis fazer 'voz' (na escolha dos membros da comunidade), quando não tinha razão nenhuma para isso. Fiquei incomodado. Eu disse ao Presidente da Junta da Cidade 'se a Câmara quisesse que fosse um de nós, tinha-nos nomeado!' Até que ele é uma pessoa que foi professor, que vem da área! Claro que isto não tem nada a ver com professores, mas, enfim... todos sabem que ele conhece 'o terreno'. A Câmara não o fez e depois, vem dizer: «eles devem reunir» (para decidirem qual é a Junta representada no CGT) – ora, eu não aceito esta reunião, coisa nenhuma! Dirigi-me aos meus colegas desta maneira! Porque a senhora Vereadora, aqui, não conta! Conta enquanto espaço do município, onde exerce as funções de Vereadora. Aqui, trata-se dos representantes da comunidade, e os órgãos são completamente autónomos! Houve esta controvérsia. Isto foi sujeito a comentários, não foi assim tão leve. E isto 'mexeu' muito comigo! Porque há alguém (não interessa quem), do CGT, que indica a Junta de Freguesia dos Dois Moinhos e há alguém da Câmara, mas mesmo da Câmara, que não concorda... Até depois houve alguns comentários: «mas vocês têm algum problema?» Alguém propôs a Junta de Freguesia ds Dois Moinhos e a Vereadora levantou a voz e disse que não concordava, que as Juntas se deviam reunir ... Como membro do CGT não devia ter essa posição, não pode ter essa posição porque isso não decorre da lei.

Todos os corpos de representantes devem colaborar para defenderem um interesse comum, que é o interesse da escola. Mas cada grupo representa, também, um certo grupo de interesses próprios: os professores, os funcionários, os EE...

Os outros elementos são: a paróquia e a EPM. Da quase-paróquia não sei se é o padre ou outra pessoa.

Este grupo tem em comum serem todos da comunidade.

Podia ser o Centro de Saúde ou outra instituição da comunidade.

Nunca tinha pensado que a escolha da paróquia pode ser polémica, visto que se trata de uma escola pública, portanto, laica. Não tinha pensado, mas considero que tem todo o sentido, esta dúvida. Ninguém, dos 18 membros do CGT (os que escolherem os membros da comunidade) quis contestar. E porquê? Parece-me que se alguém tivesse colocado ... tivesse essa consciência ... Se calhar não estamos a dar a importância devida ao órgão, não nos estamos a preocupar com a forma como ele deve ser constituído. Porque esta questão (da laicidade) é importante. Devo confessar que não

estava desperto... mas acho que é uma falha grave. Uma falha grave de quem faz a proposta e de quem a aceita sem sequer contestar.

Na primeira reunião não estava lá o representante da paróquia.

Pergunto-me se as pessoas terão verdadeira consciência da importância deste órgão, que é o órgão máximo, e do seu verdadeiro significado. Será que as pessoas estão a dar a devida importância ao órgão, ao ignorarem coisas que parecem pequenas mas são tão grandes?! Será que nós estamos a corresponder à responsabilidade? Porque é uma responsabilidade, de facto, grande! E esta falha de ter sido nomeado um representante religioso, uma igreja (neste caso a católica, como podia ser outra qualquer) sem sequer ninguém questionar...

Se calhar somos demasiado passivos e não questionamos o porquê... Quer dizer: toda a gente questionou a Freguesia dos Dois Moinhos e não questionaram a presença do padre.

ENTREVISTA, José (representante da comunidade local, membro do Conselho de Administração da Escola Profissional)

Data - 10/05/2011

Local – instalações da Escola Profissional, Freguesia dos Dois Moinhos

Duração – 50 minutos

O CGT do AE Margem convidaram a escola profissional para integrar o órgão. A direcção da escola achou que eu estava em condições de assumir esse cargo. O processo da minha selecção foi este. Já tinha estado, nas mesmas circunstâncias, no CG da ES Margem; portanto, transitei do outro, para este.

A nível do meu contexto, enquanto representante da comunidade, a integração da EPM na Freguesia dos Dois Moinhos é recente. Não estávamos integrados neste contexto, desta freguesia; estamos cá há 3 anos, fez 3 anos, agora, em Abril. Mas acho que estamos bem integrados e acho que podemos ser uns parceiros, a nível de CG e CGT, úteis; foi neste sentido que aceitámos o convite da escola, do AE, neste caso.

Pessoalmente, vivo neste concelho há 30 anos, é uma terra que foi adoptada. Vivi sempre na freguesia da Cidade, onde continuo a viver. A minha profissão é professor, sou professor. Com responsabilidades ao nível de gestão desde que vim para aqui, portanto há 11 anos.

Neste contexto, eu acho que um mega-agrupamento é um 'barco' muito difícil de governar; porque (dependendo do contexto, mas neste caso é o que se passa) integra grande diversidade: de cursos, de pessoas e até de sistemas; são sistemas diferentes. Por exemplo, eu acho que criar um RI para um mega-agrupamento é extremamente complicado; porque, nomeadamente a legislação inerente aos diversos ciclos, é diferente. Quer dizer, ou se pensa em termos globais e tudo integra dentro do mesmo perfil legislativo, ou estamos a fazer uma manta de retalhos que depois é aplicada sectorialmente. Qual é o sentido de termos um RI que depois é aplicada sectorialmente?! Trata-se, assim, de vários regulamentos, no fundo. Agora, a nível do próprio funcionamento, o CG poderá ter um papel importante como aglutinador de todas as políticas inerentes à educação, no AE. Mas, mesmo aí, as clivagens também me parece que, no caso anterior (CG do ES Margem), não se manifestavam tanto – agora vai-se manifestar porque os interesses são muito mais diversificados; estarmos a

falar do 1º ciclo ou estarmos a falar do ES, não é bem a mesma coisa: os objectivos são diferentes, os interesses são diferentes, as situações são diferentes e as necessidades também são diferentes. É verdade. É capaz do CG ter um papel que eu acho que se calhar é fundamental, na articulação; com o director, por exemplo, é capaz de ser mais complicado, porque o director tem a política dele para o AE. É claro que o CG aprova os documentos – o Plano de Actividades e todo o esquema de suporte à gestão, mas efectivamente, poderá ficar aquém do papel que é inerente ao próprio CG, sobretudo no caso de um AE, que, volto a repetir, me parece um ‘barco’ muito difícil de governar.

Vamos ver como decorre o CGT; a expectativa, neste momento, é uma expectativa reduzida, porque, no fundo o que temos em mãos, de carácter prioritário, é a eleição do director do AE. Fizemos 2 grupos de trabalho; um para a eleição e processo concursal do director e, paralelamente temos um grupo de trabalho para o RI; eu faço parte do ‘concursal’. O edital está aprovado, será enviado para o DR. Até final de Junho tem de estar o processo todo concluído. Por proposta do Presidente, foram constituídos os dois grupos. Salvo erro são 9 elementos que estão no grupo do procedimento concursal – professores e um membro de cada grupo de representantes. Para o grupo de trabalho do RI ficou uma comissão mais reduzida; como é um trabalho mais burocrático, de análise de legislação, ficaram duas professoras (uma professora do ES e uma do 1º ciclo) que trabalharão a ‘fazer a ponte’ com uma outra, que não é do CGT, mas está ligada ao 1º ciclo – são 3 ou 4 pessoas. Não ficaram EE, o procedimento é outro. As professoras farão o esboço do RI, que será enviado previamente a todos os conselheiros, e a partir daí, vamos votar os artigos. O que elas vão fazer é a ‘manta’ para apresentar ao CGT. Vão fazer o estudo da legislação e eu até nem sei se não pode haver, na legislação, contradições e incompatibilidades entre os vários ciclos! O que vai ser, com certeza, são secções muito rígidas no RI, que reflectem os diferentes ciclos escolares! Duvido que o RI possa ser aplicado uniformemente a todo o AE. Neste sentido, para agilizar o processo, criou-se este grupo. Na reunião também foi sugerido dividir-se por secções, não sei até que ponto resultaria. Mas não foi essa a metodologia escolhida, foi votada esta.

Pessoalmente, como já tinha trabalhado com o Regimento do outro [CG], seria ‘mais fácil’ estar dentro deste processo. Mas também é um desafio estar no grupo em que estou, porque me obriga a uma actualização da legislação, neste sentido. Como disse, já estive no anterior CG (não no anterior CGT), nomeadamente na elaboração do Regimento Interno do CG. Por outro lado, temo que o trabalho de elaboração do RI seja um bocado inglório, pelo que já disse. Porque o RI deve poder ser aplicado a todos – é lógico que há especificidades de cada um dos ciclos, está bem. Mas essas especificidades não formam secções separadas, sem transversalidade. Haverá ‘opúsculos’ separados por cada um dos sectores e nunca se pode aplicar o RI uniformemente. Dou um exemplo: o PND que está ligado à Câmara e não ao ME, não funcionam sob as mesmas regras; há especificidades próprias. Há educadores de infância com contratos com a Câmara e outros com o ME! Portanto, há contratos e vínculos distintos e, mesmo, divergentes.

No fundo, se se conseguir criar um documento que possibilite uma organização do AE para a eficácia, já seria bom. A nível de eficiência, já não sei se será tão bom.

Os grupos de representantes muito coesos, a falar a uma só voz, não acho que vá ser possível; nomeadamente por causa dessa divergência inerente à especificidade de cada ciclo - o caso dos professores e no caso dos pais, também. Embora a nível dos pais me pareça mais fácil criar uma ‘voz’, porque são sempre os EE de alguém, portanto estar de um lado ou estar do outro, não invalida a defesa dos direitos dos seus educandos. Onde vejo mais dificuldades é mesmo nos professores, porque as clivagens podem ser bastante fortes, nomeadamente nos objectivos que têm.

Ao nível do grupo (para eleição do director) ainda não reunimos. Penso que fazê-lo e conseguir, pelo menos, uma definição de objectivos para o próprio grupo; temos de seguir uma planificação e se adequar à calendarização do concurso, não é? Mas neste momento ainda não reunimos como comissão. A nível de conselho geral foi definido e será enviado o edital e a partir daí decorrem os prazos.

Sobre grupo de representantes da comunidade não tenho ainda uma percepção muito nítida. Eu só estive, ainda, em 2 reuniões do CGT. E um dos elementos só tomou posse nesta segunda reunião: o representante da Paróquia (que não é o Padre, é um leigo). Provavelmente conseguiremos algum plano de entendimento entre grupo, acho possível... O que temos em comum, o elo que nos pode ligar, e pode ligar todos, são as preocupações inerentes ao processo educativo – independentemente de ser Junta, ser Paróquia ou ser escola. Digamos que, no fundo, as preocupações estarão orientadas para a consecução dos objectivos do próprio CGT, em função de uma estrutura que será permanente, que é a Direcção. Agora, de específico, definirmos uma política de intervenção por parte dos representantes da comunidade local, não sei se será viável. Neste sentido: é lógico que um Presidente de Junta que está como representantes da Junta, a sua perspectiva, quer do CGT, quer da escola, é de certeza absoluta diferente, por exemplo, da minha. Portanto, a nível de objectivos assim mais específicos, não estou a ver...

Na realidade todos os representantes da comunidade são desta freguesia [Dois Moinhos], o que pode implicar um bocadinho de centralidade excessiva... Num raio de 500 metros em redor da ES, recrutaram-se os representantes da comunidade, isso é verdade. Não tenho, ainda a percepção do efeito que esta situação pode ter no CGT – para já não tenho essa percepção, não me apercebi. A percepção que eu tenho é mais a nível monetário, de financiamento : a reunião que tivemos permitiu-me perceber os problemas financeiros que resultam dos vários micro-organismos que compõem o grande organismo que é o mega-agrupamento. No caso, por exemplo, da escola nova que gasta à volta de 3.500 euros /mês em gaz, não há orçamento que resista a isto. Quem for a gerir os dinheiros tem de... Porque o grande problema destes mega-agrupamentos vai ser o problema financeiro, e neste sentido, vão surgir as clivagens de que falávamos atrás. Porque depois, quer queiramos quer não, numa situação em que há uma descentralização dos micro-organismos vão ficar fechados no seu 'sítio' – até ao nível pedagógico, também! Os objectivos pedagógicos são completamente diferentes. É uma estrutura muito complexa. Pode ser que ao fim de alguns anos deste tipo de gestão venha a emergir, mas, para já, acho muito difícil a comunidade toda do mega-agrupamento 'vestir a camisola' do AE. Para isso, terá de se passar por um trabalho muito profundo a nível de mentalidades (que, se calhar é útil, não digo o contrário), mas que vai ser um 'parto' um bocado difícil. É porque o esquema está muito burocratizado e quando a burocracia se apropria, é difícil encontrar outro tipo de centralidades. A burocracia cederia, somente se houvesse uma descentralização efectiva, porque o que se passa é um sistema em pirâmide, mesmo o do próprio agrupamento. O esquema do AE é autocrático, quer queiramos, quer não; podemos dizer que tem o CG, etc., mas há uma figura que está em cima. Ou há uma gestão participada, ou então é mesmo autocrático.

Em relação aos outros grupos de representantes do CGT, tem os professores; eu também sou professor. Talvez porque ainda não houve uma reunião só dos membros da comunidade local para gerir ou para pensarmos em termos de um plano de acção, eu ainda me sinto muito mais como professor do que como membro da comunidade local – até porque represento uma escola (que, na realidade, é uma Associação). Não sei quais foram os critérios que presidiram aos convites aos membros da comunidade. É um convite. Eu acho que a nível deste tipo de conselhos pode haver disputas,

nomeadamente, de poder e de aumento de influência, mas neste ainda não notei nada. Nem no outro [CG da ES Margem], também não notei. Agora, há grupos mais fragilizados, claro: o PND, os alunos, embora dependa do grau de percepção que eles tenham, também.

O grupo de representante mais influente, neste CGT, ainda não deu para perceber. Notou-se, sim, alguma clivagem entre os professores. No outro CG também não senti a hegemonia dos professores; a nível de influência e poder, o grupo mais destacado parece-me ser a autarquia. Tinha uma certa hegemonia, o que não quer dizer que fosse plantada pelos professores. Também não assisti a situações conflituosas que implicassem uma certa luta de perspectivas e irmos por uma situação ou outra. Neste CGT, em meu entender, pode ser, também o grupo com mais força – é um grupo com força. Depois há uma coisa: o Presidente da Junta está associado formalmente, à Autarquia; mas eu também estou, porque pertença a uma Associação cujo sócio maioritário é a Câmara! Pode haver fenómenos de ‘aproximação’, isto pode. Mesmo sem nenhuma clivagens perceptíveis, de manipulação de poder!

O CGT é um órgão que começa com uma morte anunciada. Tem uma história muito curta, pois termina logo que o Director seja eleito e tem de criar um CG. A finalidade deste conselho é, de facto, eleger o director – o resto, até pode analisar, mas é secundário, a tarefa fundamental é, de facto, a eleição do director.

Um bom director, um director ideal para um mega-agrupamento, confesso que é difícil definir e encontrar. Tem uma tarefa grande de mais. Eu vejo um director de uma instituição deste tipo como alguém próximo, tem de estar próximo das pessoas – e neste caso, não consegue! Pode ser muito bom gestor, mas se num processo em que o produto final são pessoas, e não um produto físico é muito mais complicado; ou está próximo e consegue aglutinar... pôr o todo a trabalhar, pôr o barco em andamento... ou será difícil. A meu ver, tem de ter qualidades de gestão, ser gestor, mas não chega; tem de ser uma gestão de proximidade. Tem de ser assim em áreas como a educação; eu não consigo perceber um director de um AE que seja director de gabinete. Tem de ser um gestor apoiante, digamos assim; que os professores, o PND, os alunos... têm de o sentir próximo. Alguém que gere e que simultaneamente é solução para os eventuais problemas que possam emergir. E não estou a falar da gestão dos dinheiros, isso aí já é outra questão. Tem de ser bom líder e a proximidade é inerente à liderança; devia ter um leque de pessoas (embora não possa, porque legalmente não pode ter muitos assessores) adequadas às várias áreas. É como digo, muito difícil definir o perfil ideal; eu não sei como é que geria, eu, um mega-agrupamento.

A nível de concurso formal, os candidatos que são professores do pré-escolar ou 1º ciclo têm as mesmas possibilidades de um que venha do ES. Se quem analisa, neste caso, a comissão, definir critérios objectivos para analisar currículos, critérios, etc., eu penso que aí, qualquer um tem iguais possibilidades, em pé de igualdade. Agora se se deixar um pouco à subjectividade e, eventualmente, à influência política ou influência de grupo, assim, se calhar um candidato que venha do ES é capaz de ter mais probabilidades. Eventualmente, a pessoa mais bem posicionada, se vier a concorrer, é a actual Presidente da CAP. Eventualmente. Porque o que passa pela cabeça de quem está a analisar é que ela já conhece a casa, já sabe como deve organizar...já está por dentro.

ENTREVISTA, Isabel (presidente da CAP do AE Margem)

Data - 10/02/2011

Local –ES Margem

Duração – 56 minutos

O processo começa no início de Junho quando nos é comunicado que cessamos funções e iniciamos o Agrupamento (AE) e nos é feito o convite para constituirmos a CAP. Portanto isto...a diferença entre a comunicação e a decisão foi uma semana. Portanto, foi tudo a seguir... foi tudo em simultâneo, o convite para constituir a CAP e ser eu a Presidente.

Sei que noutros sítios não foi assim, aqui o Coordenador da Área Educativa fez ele mesmo esta comunicação pessoalmente. Veio à escola pessoalmente e fez esta comunicação assim; portanto, não foi tão traumatizante como poderia ser, não é? Porque nós quando tomámos posse [como direcção da ES Margem] tínhamos a expectativa de um plano de trabalho para 4 anos, começamos a encaminhar as coisas, aprovamos o Projecto Educativo... aprova-se as coisas e depois, quando estão as coisas prontas, cai tudo. É altamente frustrante, pronto... Nesse aspecto foi muito frustrante. Portanto, foi o reiniciar de tudo, porque agora começou-se do zero, outra vez. Tudo do zero.

Penso que aqui, o momento crucial foi o arranque do ano lectivo. Conseguirmos pôr no papel e na distribuição de serviço algo que nós nem sequer dominávamos, que era o caso da distribuição do serviço [e funções] do 1º ciclo, que a gente nem sabia muito bem como é que isto funcionava. Ver as pessoas para convidar, que também não conhecíamos muito bem. Conhecíamos exteriormente, mas uma coisa é conhecer exteriormente, outra coisa é conhecer o trabalho da pessoa. Portanto, quando nós, habitualmente, dirigimos convites dentro da escola, nós sabemos como é que aquelas pessoas trabalham. Agora, são pessoas que trabalhavam noutros agrupamentos, que nós conhecemos informalmente, mas que a parte formal é complicada. Por aquilo que recolhi, por aquilo que fui conversando com as pessoas, fiz os convites que achei que tinha de fazer e tivemos de avançar com este conhecimento escasso, quase não conhecendo as pessoas. A distribuição de serviço foi a nomes e não a caras, porque naquela altura, meses de Agosto-Setembro, tínhamos nomes, uma lista, se eram do quadro ou não, em que AE estavam, que turma tinham tido no ano anterior... E tivemos de distribuir o serviço com base nisto, sem conhecer as capacidades das pessoas, sem conhecer nada. É muito complicado. Foi muito complicada esta distribuição de serviço, foi caótica.

A constituição do AE Margem, fez cair, a minha e mais duas direcções. Agrupámos com dois AE horizontais que tinham cada um deles a sua direcção. A escola nova não tinha direcção e, portanto, inicialmente a nossa expectativa é que seria mais fácil, porque ali não havia nada instalado e seria uma absorção mais simples. Ao contrário disso, aquela escola tem sido uma permanente fonte de problemas, mais do que os AE já constituídos. Tem sido os problemas da instalação da escola em si, que têm sido verdadeiramente caóticos, porque não tem nada, pronto. É muito mau.

Quanto aos elementos das direcções que caíram dos AE horizontais, alguns elementos ficaram a trabalhar connosco. Num dos agrupamentos dois dos elementos da direcção são as assessoras desta CAP; a directora e subdirectora são as pessoas que vieram para aqui como coordenadoras do 1º ciclo e do pré-escolar, portanto, estão aqui a trabalhar connosco como assessoras. No caso da outra direcção, um dos

elementos estava destacado, portanto, saiu logo, a directora é agora professora no AE, não tendo qualquer cargo e a subdirectora é coordenadora de estabelecimento. Quanto a esta directora pôs-se a questão dela ficar em destacamento, uma vez que era uma pessoa que estava em comissão de serviço, portanto, deveria voltar ao se AE de origem, que até fica longe da Cidade. Era uma situação de deslocação de escola. Depois foi solicitado o destacamento especial e foi autorizado. Quando isso aconteceu, e foi autorizado, já estava tudo adiantado, tudo convidado e portanto ela é professora dentro do AE, simplesmente.

Mas as pessoas que eu trouxe para aqui, até correu bem. Correu bastante bem.

Para a escola nova nomeei uma coordenadora desta escola. Fiz questão que fosse desta escola, porque se já havia um sentido de pertença à escola, que nós gostamos e que tem sido defendida ao longo dos anos, nesta escola, achámos que este sentimento de pertença devia ser estendido à escola nova e ao AE todo. Portanto, no caso do Agrupamentos havendo já uma cultura estabelecida, tinha de haver uma negociação para conseguirmos chegar a bom porto; no caso da escola nova entendemos que sendo uma escola nova podia ser absorvida mais facilmente. A verdade é que não está a ser... mas pronto... isto é...

A escola nova tem onze turmas, só. Mas as pessoas que vieram deslocadas do outro AE, em termos de transferência de quadro, estão a marcar uma posição um bocadinho rígida, não querendo absorver nada deste lado. Manter os hábitos antigos... Está a ser um problema para a coordenadora, que luta com dificuldades todos os dias. E pior pelo facto da escola não ter nada: onde não há um bar de alunos... o facto de até as aulas ... só têm salas de aulas, não há um laboratório, não há nada. Isto torna as coisa muito desgastantes, muito cansativas. Até para tirar uma fotocópia, é aqui!

Para já, ainda não nos puseram em rede [informática]. Querem registar no programa de alunos, tem de ser aqui, porque a DREL não nos pôs em rede. Tudo é complicado... Nenhuma escola está ligada em rede. Nem neste AE nem em nenhum dos AE que se constituíram. Porque isto é um problema técnico – como é que conseguem estabelecimentos de ensino que não estão no mesmo perímetro, pô-los em rede. Este é o problema técnico, logo à partida, que ainda se mantém. E não sabemos quando terá solução porque a DREL ainda não tem solução para isto. Eles ainda estão à procura, tecnicamente, porque as soluções que há são muito dispendiosas.

A nível nacional constituíram-se 83, foi o secretário de estado que informou. Inicialmente previam-se mais, mas devido a várias dificuldades acabaram por ficar 83.

Se prevalecer de novo a parte económica eu creio que para o ano vão avançar mais uns quantos. No entanto, acho que neste momento os serviços do ME perceberam algumas dificuldades de que não se tinham apercebido. É o caso do plano informático que não funciona. Até porque agrupamentos como este que tem escolas tão distantes... Até o serviço telefónico implica que cada escola tenha um telefone independente, porque não há hipótese de uniformizar. Isto em termos económicos é um dispêndio enorme. Eu acho que das dificuldades técnicas, eles não se tinham apercebido. Inclusive a fusão das bases de dados foi extremamente problemática; nas reuniões que temos feito [com outras escolas agrupadas] apercebi-me que ninguém demorou menos de 3 meses até conseguir fundir as bases de dados; isto implicou a intervenção técnica exterior, porque era preciso integrar a informação do AE que cessaram, todos na mesma base de dados.

O acompanhamento da DREL não se pode dizer que eles não querem acompanhar. Não é isso. Eles próprios não pensaram na dimensão dos problemas e não têm soluções, porque isto tem sido... aprender com as experiências uns dos outros... juntarem-nos para trocar experiências... para ver como é que este resolveu um problema, como é que o outro resolveu outro problema. Tentamos uma inter-ajuda de

maneira que quem encontre a solução para um problema, sirva para todos. Esta parte informática, ainda não há solução em lado nenhum. Algumas escolas conseguiram porque estavam paredes meias e passando um cabo conseguiu-se a ligação informática. Nas escolas mais distantes ainda não se conseguiu, como é o nosso caso.

Outra dificuldade foi: nas escolas secundárias o nosso relacionamento com a Câmara e Juntas de Freguesia é uma simples parceria. Em relação às escolas do 1º ciclo deixa de ser uma parceria e passa a ser uma gestão partilhada, em que nós temos a parte pedagógica e eles têm a parte financeira, de equipamentos, etc. Enquanto na escola secundária se temos um problema técnico, resolvemos; pedimos financiamento, quanto muito, e resolvemos, neste AE com as escolas do 1º ciclo não se passa assim: reportamos aquilo que precisa de ser arranjado, pedimos à Câmara ou à Junta de Freguesia (nuns casos a uma noutros a outra) e depois eles é que vêm resolver o problema... Dentro do mesmo AE mantêm-se estas diferentes lógicas, conforme o estabelecimento. Passamos a ter, a nível administrativo, duas gestões completamente diferentes, que passam por compromissos de financiamento diferentes... É completamente caótico.

O financiamento do 1º ciclo, ao depender da Câmara, tem atrasos nos pagamentos. É diferente das escolas secundária se 3º ciclo, onde nós temos aquele valor para gerir e sabemos que temos de gerir mensalmente, como nos duodécimos. No caso do pré-escolar sabemos que há um financiamento por turma, mas esse dinheiro vem quando vem; por exemplo, a primeira tranche da Câmara para pagar o material para as escolas que iniciaram em Setembro, veio em Dezembro. Portanto, isto cria dificuldades acrescidas. É muito complicado trabalhar com as Câmaras. Eu por acaso tinha uma ideia diferente, aquela ideia de quem está de fora. Mas é muito complicado trabalhar com as Câmaras. Já conversei com outras colegas de outros agrupamentos, que também estão a aprender a trabalhar com as Câmaras e, sim... as Câmaras funcionam de maneira pouco técnica e as coisas são extremamente lentas e complicadas. Foi para nós uma surpresa, porque não era esta a ideia que tínhamos, porque trabalhávamos com a Câmara a outros níveis, não era nesta base. Eu que era adepta da descentralização estou a mudar de ideias, completamente!

O CGT já escolheu os cooptados, portanto, assim que os cooptados aceitarem...

Houve só uma lista de professores... Como é que interpreto? Houve aqui... bem, a lista tem de ter representantes de todos os níveis de ensino; como as pessoas não se conheciam, tinham dificuldade em arranjar uma lista que tivesse os representantes de todos, portanto, foi aqui, um bocadinho... uma lista tirada a ferros. A iniciativa foi da escola sede, sem dúvida.

Depois dos cooptados aceitarem, vamos eleger o Presidente do CGP e vamos fazer a mesma coisa que estava previsto no 75, é o RI e eleger o Director. Outra vez.

De uma maneira geral as pessoas, aqui na escola reagiram com alguma desconfiança, por ir repetir-se tudo. Actualmente, as coisas estão a modificar-se. O relacionamento com o 1º ciclo não está a ser muito complicado; o que está aqui em jogo é a maneira de trabalhar dos professores do 1º ciclo, que também não tem nada a ver com a maneira de trabalhar dos professores do 2º e 3º ciclos. O facto das escolas estarem isoladas cria dinâmicas completamente diferentes. Estas escolas isoladas em que há 2 ou 3 professores, têm dinâmicas muito particulares em que se permite tudo e mais alguma coisa; o professor chega atrasado, mas passa tudo camuflado, porque o funcionário, quando chegar atrasado também o professor encobre; portanto há aqui umas dinâmicas que é importante combater, porque isto é uma falta de profissionalismo que existe, mas que este modo de funcionamento acaba por permitir. Isto é algo que só se resolve quando tivermos Centros Escolares que possam congregar... Porque as pessoas têm esses benefícios, por assim dizer, porque não é um benefício, mas depois

não têm uma biblioteca, não têm um bar, não têm nada ao seu dispor que permita melhorar a qualidade da escola. Portanto, é muito importante os Centros Escolares... fazem todo o sentido para permitir estas coisas todas e, sim, a igualdade de oportunidades na educação dos alunos. Mesmo sendo um AE é diferente estar aqui no Montijo ou numa escola isolada; é verdade que eles podem vir cá à Biblioteca, mas vir cá implica custos, pagar uma camioneta alugada. E há dificuldade em cobrir esses custos elevados.

Depois temos um outro conceito que, para nós, também era um bocadinho diferente, que é no 1º ciclo tu pudes ter turmas onde estão alunos do 1º ao 4º ano; há uma escola que só tem uma turma, todos os alunos daquela zona estão naquela turma. A professora tem uma turma com todos os níveis de ensino! Na lógica dos estabelecimentos nada mudou, apesar de sermos um AE; os problemas que tinham são quase os mesmos que têm. Faz sentido esta nova política dos Centros Escolares. Faz todo o sentido quando a gente percebe estas dificuldades, porque realmente estas escolas não dão às crianças oportunidades... ou as mesmas oportunidades, de uma criança que está numa escola grande onde tem acesso a tudo... tecnologias, internet. Repara que nas escolas do 1º ciclo, em todas, têm um computador dado pela Câmara, antigo, muito antigo, por sala de aula; parte deles nem têm acesso à internet. Estas crianças não têm os mesmos recursos de um aluno que esteja, por exemplo, no Areias ou na escola nova, que têm disponibilizados estes recursos.

Voltando aos órgãos do AE Margem, em termos de calendário será: abrir concurso para Director em Março-Abril, para estar eleito em Junho e tomar posse em Julho, o mais tardar.

A organização do próximo ano lectivo já tem de ser prevista pelo Director e as nomeações dos cargos, fazem sentido que sejam a seguir.

Não sei... mas vai ter alguém a concorrer... vai ter algumas pessoas a concorrer. Sim, tenho noção disso. Eu? Olha, tem dias... (riso). Tem dias em que acho que sim e outros em que acho que não. Por outro lado também sei, por exemplo os professores que avançaram com alguns investimentos do seu tempo e do seu trabalho, nesta organização, avançaram com a ideia de que eu me ia candidatar [a Directora do AE Margem], e também me custa um bocadinho dizer assim, 'não, não me vou candidatar' e deixo toda esta gente que se comprometeu por minha causa ... completamente... Porque, na realidade há dias que apetece largar isto tudo, porque tem sido caótico, caótico. É muita coisa ao mesmo tempo e são dinâmicas completamente diversas. Por exemplo, nós tínhamos uma noção dos pais, que contactam connosco a nível de 3º ciclo e secundário, de uma maneira perfeitamente normal; há uma relação... não era problemática. A relação dos pais ao nível do 1º ciclo, ao quererem entrar pela sala dentro, interferir com a sala de aula, interferir com o professor, são verdadeiramente caóticas! Os pais passam a vida lá metidos dentro das salas, se não estão metidos estão pendurados nas redes, interferem com as brincadeiras das crianças! É uma gestão verdadeiramente... é do género dos pais das turmas pegarem-se entre si (já tivemos isso ali no Alto Estanqueiro); pegam-se e andam à briga e tem de se chamar a GNR para separar os pais à porta da escola, porque são os pais que brigam! São coisas que não nos passava pela cabeça que acontecia (risos). Há pais que colaboram na escola e pais que também vêm reclamar por motivos que não têm fundamento. Mas aqui não há... a própria interferência na sala de aula; no 1º ciclo os pais interferem dentro da sala de aula, manobram o professor. E, às vezes, também são manobrados pelo professor...há as duas coisas!

Neste momento temos (e tínhamos) 5 associações de pais constituídas. Uma da Escola Secundária; outra do Monte santo e Lameiro; duas dos Dois Moinhos; e uma de escola do Vilar, Cidade. Tivemos de reunir as cinco para conseguir conciliar e poder

haver representantes no CGT. Fizerem um consenso mas que depois não foi bem aceite na assembleia para validar os nomes e houve trocas de nomes na própria assembleia, mas lá conseguiram... Estão eleitos os 4 EE com os 4 suplentes. Nem foi tão complicado como se previa ao início, porque estas associações estão todas de costas viradas umas para as outras. A do Monte Santo com uma das do Dois Moinhos ainda se relacionam menos mal, mas depois as outras estão todas independentes, foi preciso conciliar, fizemos várias reuniões com eles até chegar a algum acordo.

O 'agrupamento' neste momento já é uma realidade material, mas foi imposta pelo conceito. Exactamente. É obrigado a ser uma realidade material.

Na escola nova há pressão ... mas nas outras, não, não sentimos isso. Ainda não conseguimos perceber bem o significado desta pressão, o que é que pretendem. Também nós não desistimos. Quando há uma actividade conjunta que seja participada por todos... estamos a tentar que não haja ali qualquer tipo de diferenciação. O facto deles estarem isolados também ajuda a que se crie, às vezes...

Queremos todos cá! Vamos aproveitar o Carnaval e vamos fazer aqui uma actividade para todos. Uma estratégia de negociação? É. Cada escola traz o que tem. Começar a criar cada vez mais actividades conjuntas, para que as escolas possam conviver entre si e se possa criar cada vez maior proximidade, nos alunos e, principalmente, nos professores. Só a trabalhar em conjunto é que os professores, algum dia, farão parte do mesmo 'corpo', porque há, nós todos sabemos, há... Nós a nível do 3º ciclo e Secundário desconsideramos o 1º ciclo. O 1º ciclo desconsidera-nos a nós... Portanto, há aqui estas lógicas antigas que se mantêm e que é preciso que as pessoas desmistifiquem, porque aquilo que estamos a chegar à conclusão é que aqueles estereótipos que a gente tinha em relação ao 1º ciclo também não é bem verdade. E eles também têm de aprender que as lógicas são diferentes, mas que, se calhar, temos muita coisa em comum que podemos a trabalhar muita coisa em comum. Já se começa a perceber que é mais fácil começar a trabalhar aqueles casos problemáticos que eram deixados andar, porque as escolas estavam isoladas. Agora é possível começar a trabalhá-los já. Nós já estamos a trabalhar pelo menos uns quantos casos de crianças-problema, aos 6 anos! Já estão a reunir, desde a escola segura... procurar consultas médicas... Vai ser trabalhado logo, e portanto, estes alunos já não vão chegar a ter aquele problema de chegar aqui aos 12, 13 anos e... já pouco se poder fazer. Neste aspecto temos muito a beneficiar as crianças. Porque conseguirmos articular tudo bem, mas é preciso começar a intervir o mais cedo possível: encaminhamentos para apoios, começar a trabalhar esta lógica e não perdermos nunca o fio condutos. Isto no AE é mais fácil. Acontecia muito antigamente um aluno que tinha tido um PEI no 1º ciclo e desaparecia, não se sabe porquê; mais tarde nós percebíamos que o aluno tinha mesmo dificuldades, íamos analisar o percurso deles e descobríamos que tinha havido ali um lapso, pelo meio, e que o aluno tinha deixado de ser acompanhado. Esta lógica de AE permite-nos resolver este problema; como há uma centralização do processo, as pessoas [técnicos] responsáveis são as mesmas... Para o aluno é importante. Esta é a grande vantagem que eu encontro nos AE.

No interior desta escola também há divergência, como dizes, grupos com diferentes discursos acerca do AE. Entusiastas, não há (riso). Mas há quem esteja mais receptivo, porque até estamos a ver como é que isto dá... nesta lógica! Aquela oposição cerrada, não tem havido muito marcada. É mais, 'a gente vai indo e vai vendo'. Até porque a dinâmica destes AE, a dinâmica da escola, para quem não está envolvido a nível de direcção e de cargos (que têm este 'alargamento'), não mudou... não sente grande coisa. Para p professor na sala de aula, não... Tirando para quem está envolvido em Conselho Pedagógico, CG, etc..., neste órgãos que convivem com todos [os níveis de ensino e estabelecimentos do AE], a nível da escola não...

No CP, bom... os primeiros pedagógicos foram muito complicados. Conseguir que as colegas de 1º ciclo e pré-escolar fossem aceites... a aceitação foi inicialmente muito céptica. Mas agora está pacificado. Já se está a começar a trabalhar... a ser pares. Mas ao princípio não, as colegas eram nitidamente rejeitadas; elas até ao sentarem-se, sentavam-se o mais perto de mim possível, porque era a única pessoa que elas sentiam que conheciam e que as apoiava. Depois ainda pior, nas primeiras reuniões estávamos a acabar de aprovar o regulamento dos profissionais, que vinha do ano anterior, só faltavam algumas alterações e isso também não ajudou, porque elas sentiram-se completamente perdidas; era um assunto que não dominavam. As coisas amenizaram-se quando a seguir passámos a aprovar os documentos do 1º ciclo e passou-se o inverso... elas tinham coisas para explicar.

ENTREVISTA, Felisbela (presidente do CGT cessante da ES Margem)

Data - 30/12/2010

Local –ES Margem

Duração – 38 minutos

Sou Presidente do Conselho Geral(CG) cessante. Este CG cessou funções em 31/7/2010.

Houve uma reunião posteriormente, que foi convocada por mim para o dia 7 de Outubro, que tinha como finalidade promover o acto eleitoral do Conselho Geral Transitório.

O processo foi todo, agora, despoletado por mim. Fiz um edital para este acto eleitoral (em anexo) em que nós em reunião do CG estivemos a analisar o edital, as condições dos actos eleitoral, as datas... todo este edital foi analisado e foi aprovado, para se dar seguimento ao processo eleitoral para as várias ... [corpos representados].

O acto eleitoral foi no dia 25 de Novembro [de 2010].

A nomeação da comissão eleitoral foi no dia 7 de Outubro; nós nesta reunião nomeámos uma comissão para acompanhar todo o processo. A publicação do edital foi no dia 11 de Outubro. A nomeação das mesas eleitorais no dia 18 em que a Directora da Escola [Presidente da CAP do Agrupamento] e eu estivemos a ver mais ou menos as pessoas disponíveis para as mesas eleitorais, e eu depois tive de fazer os documentos e publicá-los. A entrega das listas à Presidente do CG, portanto, para mim, no dia 3 de Novembro. A validação das listas candidatas, 4 de Novembro, feita com a respectiva comissão. A publicação das listas foi no dia 8 de Novembro, pelas várias escolas do Agrupamento. O acto eleitoral, no dia 25 de Novembro foi na escola sede, portanto na ES Margem; as pessoas tiveram de ir lá votar. Isto já se viu... foi a primeira vez que passámos de eleições de uma escola para um Agrupamento, e aqui houve uma dificuldade, que foi, exactamente, as pessoas deslocarem-se à escola sede para irem votar. Portanto, as próximas eleições que tiverem de ocorrer, terá de se espalhar as mesas eleitorais. Não houve muita representatividade da parte dos professores e dos funcionários das outras escolas; porque são muitas escolas e apanha várias localidades diferentes. Da parte dos alunos não, porque são só alunos da PJS, porque são só os alunos do ensino secundário ...[que têm assento no CGT]; aí foi mais fácil. Já vimos que temos de espalhar mais mesas eleitorais, para que seja mais perto para as pessoas irem votar.

Só havia uma lista. Só houve uma lista para professores; uma lista para Pessoal não docente e para alunos. Só uma lista.

No caso da lista dos professores, ela não tem representatividade só ao nível dos professores do secundário; nós pusemos aqui no edital e de acordo com a lei as listas tinham de ter representantes dos professores do 1º ciclo e do jardim de infância. E tem. Dos sete professores [efectivos] tem dois do jardim de infância e um do 1º ciclo. Parece-me que é assim... portanto está uma lista equilibrada, não foi só do ensino secundário.

Os alunos é que é só o ensino secundário, é o que diz a lei.

Dos funcionários, a lista é só de funcionários da ES Margem; até porque aqui temos outro contra, porque a maior parte dos funcionários [das outras escolas do Agrupamento] são da Câmara; os únicos que não pertencem à Câmara são os funcionários desta escola (ES). Os outros todos, do Jardim de Infância e do 1º ciclo, são todos funcionários da Câmara, se calhar um bocadinho mais à margem deste processo todo.

O cabeça de lista da lista dos professores é o Joel, que já foi, também Presidente do Conselho Geral Transitório, antes de eu ter tomado posse. O Joel é o professor bibliotecário.

Eu penso que o mais importante para a feitura desta lista e com o que as pessoas mais se vão preocupar, agora é com a eleição do novo Director. Isto é o CGT por um ano e o que eles vão fazer mesmo, é a eleição do Director, não vão fazer mais nada. E a alteração do RI também.

O Presidente do CGT vai assumir muito tarde, porque eles estão formados desde o dia 25 de Novembro, desde que houve as eleições, só que agora estamos à espera dos três representantes do município. Eles ainda não tomaram posse. Eu sei que vai haver reunião de Câmara em Janeiro e só depois, aí, é que será aprovado, com certeza, os três nomes, e só depois é que nos dão a conhecer os três representantes. Depois eu vou convocar uma reunião do CGT, para fazerem a tomada de posse e para escolherem os três elementos cooptados. Só depois vou ter de contactar essas entidades; as entidades aceitarão ou não aceitarão o convite ... Se a aceitação se der faz-se uma reunião com todos, já com os membros cooptados, também, e só depois é que se faz a eleição do Presidente do CGT. A partir daí é que eles vão pegar nas tarefas que têm a desempenhar, de acordo com as funções que estão estipuladas, que é preparar a eleição do Director e começar a trabalhar no RI do Agrupamento.

Sobre o ambiente em que este processo se está a viver, nós a nível do CG ainda não conseguimos perceber muito bem. Porque o CG é um órgão que reúne muito pouco, comparativamente com o C. Pedagógico. O CP tem, de certeza, maior noção de todas as dificuldades que se vão sentindo. Muito menos nós agora, em que já não há um órgão (CG) e ainda não há o outro (CGT); quem sobrou do CG fui eu, todos os outros do CG cessante já não estão dentro do assunto. Eu sou a única que tenho 'um pé' dentro deste novo órgão, mas também não tenho direito a voto. Só estou a organizar, a promover, a tapar a falha de ainda não haver um Presidente [do CGT]. Portanto, a nível do CG não estamos a trabalhar nada, absolutamente nada, com as directivas do novo Agrupamento. A nível de Escola, sentimos que há mais complicação... sentimos que a Direcção teve muito trabalho, que andou muito aflita... porque foi tudo, assim, muito a correr, muito em cima. Podemos ver, por exemplo, que a legislação que rege toda esta mudança saiu a 11 de Agosto e no entanto foi-nos dito que nós só estávamos em funções até 31 de Julho. Mas a legislação que rege as novas CAP's só sai a 11 de Agosto. Portanto há aqui todo um processo de 'diz-se que', antes de, propriamente, as coisas estarem escritas. Eu soube que... "olha, não te preocupes muito a continuar a trabalhar" - nós estávamos a trabalhar no Regimento -, "não te preocupes mais,

porque nós vamos ser um Agrupamento”. Portanto, isto é dito, assim, ‘de boca’. Entretanto, eu adoeci e estive mais de um mês fora da Escola, fiquei um bocadinho à margem; só sabia coisas pelo telefone, com os colegas. Mas foi assim: caiu-nos e cima da cabeça, a ‘bomba’. Não foi nada preparado com antecedência. Ninguém estava à espera, eu, pelo menos, não. Não estava a contar. Eu fui eleita em Março, a minha primeira reunião foi feita a 18 de Março (a primeira que eu dirigi). Portanto, fiz uma reunião em Março, fiz outra em Abril, isto tudo para trabalharmos o Regimento do novo órgão e depois a outra [reunião] que tínhamos para tratar das propostas de alteração de um ou outro artigo... ficou tudo a meio. O que nós sentimos é que há uma certa falta de respeito pelos órgãos, pelas pessoas que dão do seu tempo (porque nós não temos reduções para estas coisas, ninguém tem) para pôr estes órgãos a funcionar na Escola e depois, da parte das entidades superiores, não há respeito pelos órgãos.

O processo é todo centralizado fora da escola, não nasce da escola. Foi comunicado à escola. A tão apregoada ‘autonomia’ não se verifica. Não. Eu já estive no Conselho Executivo e toda a gente se ria, já, quando eu dizia que nós temos autonomia para pedir autorização. Porque a partir daí... Até mesmo a autonomia pedagógica é muito limitada. Temos programas a que temos de obedecer, temos currículos para cumprir, temos exames nacionais... portanto, onde está aqui a autonomia pedagógica? Portanto, a autonomia é muito relativa. A autonomia financeira também não existe. O processo de constituição do Agrupamento é centralizado, legalista e não nasce da necessidade sentida pelas escolas. Penso que não... Como disse eu era Presidente do CG há muito pouco tempo. Dois meses depois sou ‘posta na rua’.

Também foi só uma lista. Tentou criar-se outra... mas depois as pessoas acabaram por se afastar e a lista não se formou.

Não há mais listas... a sensação que me dá é que nós, e estou a falar a nível de professores, estamos todos tão sobrecarregados de trabalho que as pessoas já não estão interessadas em fazer parte, de livre vontade, deste tipo de órgãos nas escolas. Porque estão sobrecarregadíssimas com outras tarefas e estão desmotivadas. Conseguiram desmotivar os professores a participarem espontaneamente numa série de projectos e situações em que antigamente participavam. Agora não querem: primeiro porque não têm tempo, depois porque ... neste caso, as pessoas já não quiserem entrar outra vez, como eu, não quis entrar na lista [para o CGT] outra vez. Por acaso, na minha lista, que faziam parte do CG, até há duas professoras que sim..., mas os outros não.

Existem diferentes concepções e visões da escola, das suas metas ... nomeadamente nos professores de diferentes ciclos de ensino, mas não estou muito a par disso... a nível desta lista não conheço muito bem as pessoas do 1º ciclo e do JI. Portanto, limitei-me, neste processo, a ver se estava tudo em ordem, de acordo com a lei. Nos elementos da minha escola são pessoas que têm uma visão da escola que talvez seja um tanto ou quanto comum e que são pessoas bem conceituadas na escola, muito dedicadas à escola e que portanto, da nossa parte têm todo o apoio para entrar neste tipo de lista, inclusivamente na tarefa que vão agora desempenhar que é uma das coisas que preocupa as pessoas, que é a eleição do Director.

Nós não sabemos quem serão os candidatos. Nós achamos que a Isabel se vai candidatar outra vez, achamos nós. Mas nunca sabemos quais são as surpresas que podem aparecer, porque agora podem vir pessoas de vários sítios, não é? Mas penso que a Isabel é capaz de se querer candidatar outra vez, e penso que a escola até gostaria que ela continuasse.

Quanto à liderança está tudo muito centrado na figura da Isabel, a presidente da CAP, e na da vice-presidente. Elas trabalham muito em conjunto, as duas. A minha

escola tem um aspecto muito curioso: tem a Isabel, que agora não está, fisicamente, tão presente na escola, porque tem muitas reuniões nas outras escolas do Agrupamento. A vice-presidente é uma pessoa que está mais 'ali'. A Isabel sai para reuniões e a vice-presidente vai 'tomando as rédeas' ali dentro. Mas depois há o outro lado, que é o lado do apoio pedagógico que está centrado noutra docente, já com muita experiência. Quem entra na escola sabe que se apoia, em termos pedagógicos, muito nessa pessoa; está há muito tempo no Conselho Executivo, já estava no meu tempo e é uma 'miúda' extraordinária e as pessoas amparam-se nela a nível pedagógico e gestão de alunos. É o amparo dos professores, dos DT, da professora do Ensino Especial.

Só se eu estou um bocadinho a leste, mas não me apercebo de nenhuma movimentação, na minha escola, par outras candidaturas a Director. Vamos lá ver... a Helena não agrada a todos, não se agrada a gregos e troianos, e as pessoas que estão neste tipo de cargos sabem perfeitamente que qualquer deslizezinho, qualquer palavrinha mal formulada ou interpretaçãozinha mais mal feita, que é muito levado a peito. Está toda a gente, sempre com os olhos em cima dos elementos da Direcção. Mas penso que, apesar de tudo, aquela equipa tem feito um trabalho que tem conseguido uma certa ... que a escola esteja organizada. Apesar de haver algumas críticas, há sempre pessoas que não estão contentes... por exemplo com o facto de agora termos lá o PIEF... Mas são coisas que vão aparecendo na escola sem se pedir opinião seja a quem for. Aparecem, caem na escola e nem o próprio CP tem uma palavra a dizer, nem nada disso. Se se é da Direcção a Direcção assume, faz... e se calhar era importante ouvir um bocadinho a opinião das pessoas da escola, porque depois são chamadas para actuar com esses alunos. E não. Abriu um CNO, ninguém soube que ia abrir... com o PIEF foi a mesma coisa. E isso, às vezes, da parte das pessoas que estão 'cá em baixo', no terreno, há assim uma certa revoltazinha e uns certos comentários... Mas, apesar de tudo, eu acho que é uma escola organizada. Tanto da parte dos alunos, como da parte dos professores.

Não vejo ninguém ali a movimentar-se para se candidatar a Director. Quando foi o anterior processo, em que a Isabel ganhou, houve; houve um colega que não ganhou e que entretanto já não está nesta escola. Mas agora não ouço falar nada. A Isabel também não disse abertamente que se ia candidatar. Nós é que achamos que elas estão a fazer um trabalho que, se calhar, querem dar continuidade, dar resposta aos objectivos iniciais.

Acho que a representação dos professores é muito precária – éramos 7 professores em 20. É muito pouco. Tínhamos 2 alunos, 2 funcionários, 4 E.E., 3 representantes do município e 3 cooptados. E realmente quem percebe bem do funcionamento de uma escola, são os professores. Havia um representante dos Pais que é professor de profissão e notava-se que a pessoa estava muito mais dentro da organização da escola, do que os outros representantes dos Pais. Mesmo os funcionários têm uma certa dificuldade em perceber tudo o que se está ali a trabalhar. Os próprios alunos... às vezes faltavam... não é, assim, com tanta seriedade como seria de desejar. Da parte dos representantes do município, eu penso que é um órgão um bocadinho politizado. Os professores têm uma atitude muito mais simples como equipa de trabalho, como encaramos a organização e o método de trabalho numa reunião, do que as pessoas que estão em ambientes políticos – a Câmara... Há ali um jogo um bocadinho diferente, que nós não temos. Às vezes é capaz de interferir, um pouco, de forma negativa, no funcionamento do órgão; principalmente agora que as Câmaras vão começando a dominar também as escolas, portanto há um certo interesse relativamente a decisões de escola e até aos Presidentes e Directores que se possam eleger. Há um certo interesse, aqui há uns anos atrás não havia. Futuramente as Câmaras terão um certo interesse neste ou naquele candidato, não tenho dúvida nenhuma.

ANEXO 3 – Análise Documental

Acta nº 1 – 3 de Fevereiro de 2011

Ordem de trabalhos:

Ponto um : Tomada de posse dos membros eleitos e dos membros designados pelo Município;

Ponto dois: escolha dos elementos representantes da comunidade local, a cooptar para o Conselho Geral Transitório, de acordo com o artigo 60.º, ponto sete, do Decreto-Lei N.º 75/2008, de 22 de Abril.

Excertos:

(...)

Passou-se de imediato ao ponto dois da ordem de trabalhos, escolha dos elementos da comunidade local. Relativamente a este ponto, e tendo em conta a existência de uma proposta na mesa para cooptar os elementos da comunidade local, a saber: Escola Profissional (...), Junta de Freguesia [dos Dois Moinhos] e Paróquia [dos Dois Moinhos], o conselheiro [Ernesto] manifestou-se, tendo referido que, seria interessante dar oportunidade a outra junta de freguesia, não retirando obviamente prestígio às pessoas que integram a referida junta, mas para que houvesse uma distribuição e uma representação mais efectiva das outras localidades que actualmente também integram o Agrupamento. -----

O conselheiro [Joel] referiu que, a opção pela junta de freguesia [dos Dois Moinhos] foi feita tendo em conta a sua participação no primeiro conselho geral transitório, e como tal já conhecem o processo que agora se vai voltar a iniciar. Contudo, sugeriu que as juntas se podem reunir para eleger, entre elas, o seu representante. -----

A conselheira [Branca] referiu que, o conselho geral transitório, apesar de ter um tempo de vida curto, terá um papel fundamental pois será o órgão que elegerá o novo director do Agrupamento, assim como aprovará o regulamento interno. E tendo em conta estas funções, e apesar da maior fatia de alunos do Agrupamento pertencer à freguesia [dos Dois Moinhos] , concorda que as juntas se devem reunir para que, entre elas elejam o elemento que integrará o conselho geral transitório. -----

Estas opiniões foram também corroboradas pelo conselheiro [Rudolfo], assim como por todos os outros conselheiros. -----

Em relação aos outros elementos cooptados e apresentados na proposta, todos os conselheiros concordaram com a sua integração, sem levantar nenhuma objecção.

Assim sendo, ficou então decidido que, todas as juntas de freguesia deverão reunir para, entre elas, escolher o representante que integrará o conselho geral transitório. O Agrupamento enviará um ofício para a Escola Profissional (...) e para a Paróquia (...) e ficará a aguardar uma resposta desses parceiros. -----
(...)

Reunião presidida pela Presidente do Conselho Geral (cessante): *Felisbela*

Acta nº 2 – 24 de Março de 2011

Ordem de trabalhos:

Ponto um : Tomada de posse dos elementos representantes da comunidade local, cooptados para o Conselho Geral Transitório de acordo com o artigo 60º, ponto 7 do Decreto-Lei N.º 75/2008, de 22 de Abril;

Ponto dois: Eleição do(a) Presidente do Conselho Geral Transitório.

Excertos:

(...)

A professora [Felisbela] deu posse aos elementos da comunidade local, professor [José], representante da Escola Profissional (...) e [Hugo], Presidente da Junta de Freguesia dos Dois Moinhos, tendo-se verificado a ausência do senhor [...], representante da Paróquia [dos Dois Moinhos] .-----

(...)

No seguimento dos trabalhos, procedeu-se à eleição do Presidente do Conselho Geral Transitório, da qual resultou a eleição por unanimidade do professor [Joel].-----

O professor [Joel] agradeceu a confiança manifestada e informou o órgão colegial que tudo fará para corresponder a este voto de confiança.-----

Para finalizar a reunião a professora [Felisbela] solicitou a atenção dos elementos do Conselho Geral Transitório para um pedido de colaboração, apresentado, por escrito, pela professora Fernanda Fernandes, mestranda em administração e gestão escolar, que consistirá na realização de entrevistas a alguns elementos deste Conselho Geral Transitório.-----

O professor [Joel] sugeriu que essas entrevistas se realizassem antes do início do procedimento concursal, uma vez que este procedimento deverá ser sigiloso, não devendo haver qualquer intervenção externa no seu decurso, sob pena de haver lugar a impugnação do processo.-----

(...)

Reunião presidida pela Presidente do Conselho Geral (cessante): *Felisbela*

Acta nº 3 – 5 de Maio de 2011

Ordem de trabalhos:

Ponto um : Apreciação e aprovação do regulamento para eleição do Director do Agrupamento;

Ponto dois: Apreciação e aprovação do Edital para aviso do concurso, nos termos do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, e da Portaria nº 604/2008, de 9 de Julho;

Ponto três: Constituição da comissão de trabalho para elaboração do Regimento Interno do Conselho Geral Transitório e desenvolvimento do procedimento concursal;

Ponto quatro: Constituição da comissão de trabalho para elaboração da proposta de revisão do Regulamento Interno do Agrupamento;

Ponto cinco: Aprovação do Plano Anual de Actividades e apreciação do relatório de avaliação do PAA, referente ao primeiro período.

Excertos:

(...)

Ainda antes do primeiro ponto da ordem de trabalhos, o Presidente do do Conselho Geral Transitório deu posse ao elemento da comunidade local [...], representante da quasi-paróquia (...), situada nos Dois Moinhos.-----

(...)

De seguida apresentou o Edital para aviso do concurso para provimento do cargo de Director do Agrupamento de Escolas [Margem], nos termos do Decreto-Lei N.º 75/2008, de 22 de Abril, e da Portaria nº 604/2008, de 9 de Julho, o qual foi apreciado pelos conselheiros e aprovado por unanimidade.-----

Relativamente ao terceiro ponto da ordem de trabalhos foi solicitado pelo Presidente do Conselho Geral Transitório que se organizasse um grupo de trabalho para elaboração do Regimento Interno e desenvolvimento do procedimento concursal, devendo este ser constituído por nove elementos, distribuídos da seguinte forma:-----

- um representante da comunidade local-----

- um representante dos pais-----

-- um representante dos alunos-----

-- um representante dos funcionários-----

-- um representante da Câmara Municipal [...]-----

- quatro docentes.-----

No que diz respeito ao ponto quatro, o professor [Joel] propôs a constituição de um grupo de trabalho para a elaboração da proposta de revisão do Regulamento Interno

do Agrupamento, formado por dois docentes, uma vez que considera que assim o processo de organização do documento se torna mais célere. Os representantes dos pais manifestaram o interesse e disponibilidade para uma participação e colaboração activa na organização do documento. Apesar do grupo ser composto apenas pelos membros do Conselho, a saber, [uma professora do 1º ciclo do Ensino Básico e uma professora do 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário], comprometeram-se a dar conhecimento com a devida antecedência, do documento produzido, para que os representantes de pais o possam analisar e assim terem a possibilidade de contribuir com propostas, para a sua construção.-----

Foi ainda sugerido pelo professor [Joel] que as docentes que constituem este grupo deverão fazer a ligação com os diferentes níveis de ensino e educação que aqui não estão representados, para que haja uma verdadeira articulação.-----

(...)

Reunião presidida pela Presidente do Conselho Geral Transitório: *Joel*

Acta nº 4 – 2 de Junho de 2011

Ordem de trabalhos:

Ponto um : Proposta do Regimento do Conselho Geral Transitório;

Ponto dois: Apreciação das candidaturas e elaboração da lista provisória dos candidatos admitidos e dos candidatos excluídos do concurso.

Excertos:

(...)

No ponto um da ordem de trabalhos, procedeu-se à análise da proposta de Regimento do Conselho Geral Transitório, o qual foi aprovado por unanimidade, com a seguinte rectificação:-----

- artigo 2º, ponto 2- onde se lê “das Associações de Pais e Encarregados de Educação” deverá ler-se “Pais e Encarregados de Educação”-----

No que se refere ao ponto dois da ordem de trabalhos, o Presidente do Conselho Geral informou que deram entrada duas candidaturas nos prazos regulamentares. Uma entregue nos serviços administrativos e outra enviada pelo correio, no dia 27 de Maio. Sobre esta última candidatura, informou que recebeu uma carta do remetente, datada de 31 de Maio, a solicitar a retirada da sua candidatura, apresentando as seguintes razões:-----

- a) *Situação de bolseiro para conclusão do doutoramento em ciências da educação;*
- b) *O exercício de Director confere a moldura legal de comissão de serviço, como forma de mobilidade, e que o mesmo já se encontra em situação de mobilidade.*

(...)

O Presidente irá informar o candidato de que a sua candidatura foi retirada, de acordo com a solicitação do próprio. No entanto, o nome do candidato irá constar da lista provisória de candidatos com a observação: 'candidatura desistente por vontade do próprio, expressa por carta entregue nos serviços administrativos da escola-sede, no dia 31 de Maio de 2011, dirigida ao Presidente do Conselho Geral Transitório'.-----

De seguida foi apresentado o documento de candidatura de [Isabel] e feita a verificação do cumprimento dos requisitos. Assim, constatou-se que:-----

1) É uma docente de carreira do Ensino Público, com mil e trinta e cinco dias de serviço antes da profissionalização e sete mil trezentos e cinco dias após a profissionalização, perfazendo um total de oito mil trezentos e quarenta.-----

2) Tem mais de cinco anos de serviço, nomeadamente vinte e dois anos e dez meses.-----

3) Considera-se qualificada para o exercício das funções de administração e gestão escolar, uma vez que:-----

- É actualmente Presidente da Comissão Administrativa Provisória do Agrupamento de Escolas [Margem]*-----
- No ano lectivo de 2009/10 foi Directora da Escola Secundária [Margem]*-----
- Entre 2006 e 2009 foi Presidente do Conselho Executivo*-----
- No ano lectivo de 2005/06 foi Vice- presidente do Conselho Executivo*-----
- Entre 1999 e 2002 foi Vice- presidente do Conselho Executivo*-----
- No ano lectivo de 1998/99 foi Vice-presidente da Comissão Executiva Instaladora*-----
- Entre 1996 e 1998 foi Vogal do Conselho Directivo.*-----

4) Apresentou requerimento.-----

5) Apresentou Projecto de Intervenção de acordo com os requisitos enunciados no regulamento do concurso, a saber:-----

- Cinco mil setecentos e quarenta e um caracteres de um máximo de seis mil caracteres*-----
- Foi feita a identificação de problemas e a contextualização*-----
- Foram definidos objectivos e estratégias*-----

- *Foi apresentado um Plano de Acção, com a programação das actividades a realizar no mandato.*-----
- 6) *Apresenta ‘Curriculum Vitae’, onde constam as funções desempenhadas e a formação profissional.*-----
- De acordo com a legislação em vigor, o Conselho Geral Transitório deliberou que a candidatura de [Isabel]está conforme os requisitos exigidos, aprovando, assim, por unanimidade, a aprovação desta candidatura a concurso.*-----
- (...)

Reunião presidida pela Presidente do Conselho Geral Transitório: *Joel*

Cronograma do Procedimento Concursal

- Lista ordenada de candidatos admitidos e excluídos: até dia 13 de Junho
- Apreciação das candidaturas, entrevistas aos candidatos e elaboração do relatório de avaliação: de 14 a 27 de Junho
- Apreciação do relatório de avaliação pelo Conselho Geral Transitório e eleição do Director: 13 de Junho.

Documento assinado pelo Presidente do Conselho Geral Transitório

Guião da Entrevista

1. Curriculum Vitae

Apresentou a candidatura a directora do AE *Margem* para o quadriénio 2011-2015. O que considera mais relevante no seu CV, para o exercício das funções de directora do AE *Margem*?

2. Projecto de Intervenção

2.1 – Diagnosticou vários problemas no AE. Em relação às famílias, refere que existe pouco envolvimento dos EE no processo de ensino-aprendizagem.

Como pensa inverter esta situação?

2.2 Fale-nos de um problema que ainda não conseguiu resolver como Presidente da CAP.

3. Fundamentos do Projecto e adequação à realidade

Com a constituição deste AE, surgiram constrangimentos resultantes da grande dimensão e dispersão das várias escolas que o constituem. No que respeita à

Acção Social Escolar, como pensa otimizar as competências/serviços do AE, face às necessidades dos Pais e EE e alunos?

Entrevista realizada em 22 de Junho de 2011, pelas 18:30, pela ‘Comissão de Avaliação das Candidaturas’

Relatório de Avaliação das candidaturas (excertos)

(...)

Foi admitida a concurso a professora [Isabel], por cumprir os requisitos, nos termos do disposto no Decreto-Lei N.º 75/2008, de 22 de Abril, na Portaria nº 604/2008, de 9 de Julho, no Regulamento para o Processo Concursal de eleição do Director e no aviso nº [...], publicado no DR [...].

Foi retirada do procedimento concursal, a candidatura do professor [...], por vontade própria expressa por carta, endereçada ao Presidente do Conselho Geral Provisório, entregue nos serviços administrativos deste Agrupamento, em 31 de Maio.

(...)

Foi convocada para a entrevista, nos termos e para os efeitos do disposto no nº 5, alínea c) do artigo 22º do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, a candidata admitida (...), que se realizou no dia 22 de Junho, pelas 18:30 horas, na escola-sede deste Agrupamento.

No cumprimento do ponto 6, do artigo 5º do Regulamento para a Eleição do Director, a comissão, nomeada pelo CGT, para avaliação das candidaturas, reunida no dia 28 de Junho do corrente ano, deliberou, por unanimidade, submeter à consideração deste órgão colegial, o relatório de avaliação, que a seguir se apresenta.

(...)

Documento assinado pela ‘Comissão de Avaliação’

Convocatória nº 443, de 24 de Junho de 2011

De acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, e da Portaria nº 604/2008, de 9 de Julho, convoco os elementos constituintes do Conselho Geral Provisório, para uma reunião a realizar no próximo dia 30 de Junho de 2011, pelas 18:30 horas (...), com a seguinte ordem de trabalhos:

Ponto um: Discussão e aprovação da proposta de Regulamento Interno;

Ponto dois: Discussão e aprovação do relatório de avaliação;

Ponto três: Eleição do Director do Agrupamento de Escolas [*Margem*].

Documento assinado pelo Presidente do Conselho Geral Transitório