

CAMPOS, Maria Malta. Educação e políticas de combate à pobreza. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Número 24. ANPEd, set/out/nov/dez, 2003.

CARVALHO, Levindo Diniz. Infância, brincadeira e cultura. GT 7 – Educação da Criança de 0 a 6 anos. 31ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, outubro de 2008. pp. 1-21. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-5041--Int.pdf>.

CHALHUB, Samira. Funções da linguagem. Série Princípios. Ed. Ática. Disponível em <http://www.scribd.com/doc/5189840/Samira-Chalhub-Funcoes-da-Linguagem-doc-rev>. Acesso em julho de 2009.

CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. 7ª edição. São Paulo: Ática, 2001.

Ferreira, Gil A. Baptista. A beleza do desespero – o prazer da decifração em Walter Benjamin. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação – Labcom. Universidade da Beira Interior/ Portugal, 1998. Disponível em www.bocc.ubi.pt.

FIDALGO, António. A semiótica e as artes. Disponível em <http://comunicare2009.blogspot.com/2009/01/semiotica-e-as-artes.html>. Acesso em 15 de julho de 2009.

GARCIA, Pedro Benjamim. Imaginário e educação. In AZEVEDO, Nyrma Souza de (org). Imaginário e educação: reflexões teóricas e aplicações. Campinas/SP: Ed. Alínea, 2006. pp. 141-148.

GUATTARI, Felix. Revolução molecular: pulsações políticas do desejo. 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1987.

Jakobson. Lingüística e comunicação. 21ª edição. São Paulo: Cultrix, 2008.

Jobim e Souza, Solange. Infância e linguagem. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 2ª edição. Campinas: Papyrus, 1995.

TUNES, Elizabeth. Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal. In Cadernos CEDES (35) implicações pedagógicas do modelo histórico cultural. Campinas, Papyrus, 1995.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Orientações curriculares para a educação infantil. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de Ensino. Coordenadoria de Educação. Gerência de Educação Infantil, fevereiro de 2010.

Vasconcellos, Vera & VALSINER, Jan. Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

Vygotsky, Lev. Pensamento e linguagem. Lisboa, Edições Antídoto, 1979.

Lisete Almeida; Carlinda Leite & Preciosa Fernandes

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

lisetealmeida25@gmail.com

AS TOMADAS DE DECISÃO CURRICULARES NO QUADRO DA GOVERNAÇÃO DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS

As reformas nos domínios administrativo-gestionário e pedagógico-curriculares que ocorreram pós a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português despoletaram alterações várias, entre as quais as do funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário. A este nível há que ter também em atenção a formação de agrupamentos de escolas em todo o território nacional, na primeira década deste século, que veio implementar órgãos próprios de direcção, administração e gestão.

Estas medidas da macropolítica educacional, dirigidas a todo o sistema educativo, geram efeitos nas micropolíticas que têm lugar na vida quotidiana das escolas que passaram a integrar nas mesmas estruturas formais de poder docentes dos diferentes níveis de ensino agrupados, partilhando a responsabilidade nas tomadas de decisão. Neste plano das micropolíticas emergem novos mandatos para os docentes que, localmente, tomam decisões curriculares através da sua integração nas estruturas formais de poder ou nas redes informais

de decisão. É a este nível que se situa o estudo que está a ser realizado, no quadro do doutoramento em que se insere esta comunicação, e que intenta contribuir para aclarar e compreender fenómenos relacionais e dinâmicas profissionais que marcam os quotidianos escolares.

Tendo esse estudo por base, esta comunicação apresenta o quadro teórico de referência e analisa o discurso da macropolítica sobre a gestão educacional - recorrendo para tal à análise de normativos que a regulamentam - na sua relação com discursos teóricos sobre a micropolítica escolar e que ajudam a elucidar lógicas locais de decisão curricular que caracterizam o funcionamento dos agrupamentos.

Focando-nos no caso do 1º CEB, recorre-se a entrevistas a alguns actores - uns com cargo atribuído e outros sem cargo atribuído - pretendendo-se, a partir dos seus pontos de vista, construir um quadro de interpretação sobre os processos decisoriais e o papel que neles ocupam os professores do 1º CEB.

Em síntese, a intenção última que nos orienta é destacar, no quadro de um novo modelo de gestão, o modo como localmente são tomadas as decisões curriculares e evidenciar o papel determinante que nelas têm as relações de poder (decorrentes dos cargos atribuídos) e relações de influências (poder informal) instituídas.

1 - O MODELO DE GESTÃO DOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS DEFINIDO PELOS NORMATIVOS LEGAIS

A política de descentralização e de territorialização da educação em Portugal, iniciada no final da década de oitenta, do século XX, incrementou-se durante a década de noventa, com a implementação do regime de autonomia das escolas (Decreto-lei n.º 115-A/98, 04.Mai) e consolidou-se no século XXI, com a reorganização da rede escolar em agrupamentos (Despacho n.º 13313/2003, 8.Jul) e, mais recentemente, com a redefinição do regime de autonomia (Decreto-lei n.º 75/2008, 22.Abr).

Nos últimos trinta anos, as políticas educativas têm vindo a deslocar-se no sentido de uma maior “articulação das escolas com as instituições locais, e (de) atribuição de responsabilidades a esses territórios educativos” (Leite, 2005: 16). Este processo de territorialização da educação, tendo subjacente a “ideia de valorização do local” (*idem*: 15), tem, entre outras, a finalidade de “contextualizar e localizar as políticas e a acção educativas, contrapondo à homogeneidade das normas e dos processos, a heterogeneidade das formas e das situações” (Barroso, 1998: 31). A este propósito, Lima (2007) lembra que a “governança da educação implica um conjunto múltiplo de organizações e de conexões sem as quais a concretização dos objectivos públicos pode ficar comprometida” (*idem*:164-165).

A constituição de agrupamentos de escolas¹⁵⁹ e o processo de os dotar de maior autonomia fez emergir novos desafios e dinâmicas locais, nem sempre vividas de forma pacífica. O estudo desenvolvido por Leite e Fernandes (2007¹⁶⁰) revela que a constituição de agrupamentos de escolas ocorreu com muitas tensões e que, apesar de terem sido “depositadas fortes expectativas neste modelo organizativo”, passados 2 anos ainda não se tinha conseguido cumprir os ideais para eles apontados (*idem*:71).

Os “novos” modos de governança das escolas/agrupamentos, e o actual modelo de gestão e autonomia das escolas (Decreto-lei n.º 75/2008, 22.Abr) implicam uma maior articulação das instituições e dos seus profissionais com o contexto em que se inserem e um relacionamento entre organizações públicas e não públicas. Nesta perspectiva, altera-se também o sentido de gestão das instituições escolares ampliado a uma partilha de poderes, concebendo-se o conceito de governança de escolas enquanto “actividade de coordenação da vida social garantida por múltiplas entidades, de forma descentralizada e até autónoma” (Lima, 2007: 166). Ou seja, neste modo de governar, enfatizam-se os processos, mais do que as estruturas formais, e inclui-se a complexidade de mecanismos, de relações e de instituições que permitem uma articulação dos interesses dos cidadãos.

¹⁵⁹ A implementação definitiva dos agrupamentos de escolas teve lugar com a publicação do Despacho n.º 13313/2003, 8.Jul, que vem regulamentar a concretização do processo, nos moldes actuais.

¹⁶⁰ O estudo foi desenvolvido em 2005 e a sua publicação, parcial, em artigo, em 2007.

Da análise dos documentos legais que regulamentam a autonomia, administração e gestão (Decreto-Lei nº 115-A/98, 4.Mai, revisto e revogado pelo Decreto-lei nº 75/2008, 22.Abr) depreende-se a existência de um discurso normativo que pretende a melhoria do desempenho do sistema educativo envolvendo famílias e comunidades locais, responsabilizando os directores executivos pelos resultados obtidos e, ainda, estimulando o compromisso e a iniciativa pessoal do corpo docente. O conceito de autonomia declarado no Decreto-Lei nº 115-A/98 é entendido como o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégicos, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados, tendo como instrumentos: projecto educativo, regulamento interno, plano anual de actividades. No Decreto-lei nº 75/2008 este entendimento de autonomia amplia-se, perspectivando-a como a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica e curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das suas funções, competências e recursos, tendo como instrumentos: projecto educativo, regulamento interno, planos anual e plurianual de actividades e orçamento, relatório anual de actividades, conta de gerência e relatório de auto-avaliação.

Quanto ao regime de administração e gestão, no decreto de 1998, são definidos como “órgãos de administração e gestão das escolas” a assembleia, o conselho executivo ou director, o conselho pedagógico e o conselho administrativo, enquanto o decreto de 2008 altera aquela designação para “órgãos de direcção, administração e gestão”, mantendo o conselho pedagógico e o conselho administrativo, mudando os dois primeiros para conselho geral e director. Mais do que uma diferença de designações, o actual decreto introduz alterações na direcção estratégica dos agrupamentos, com novas competências para o conselho geral, órgão colegial de direcção. O reforço das lideranças passa pela criação do cargo de director, órgão unipessoal eleito pelo conselho geral, com poder para nomear o subdirector e os adjuntos e para designar os coordenadores. Assim, este modelo reforça a liderança do director e a participação do local na direcção estratégica, fortalecendo uma visão de escola aberta ao exterior, articulando-se com a comunidade envolvente, ao mesmo tempo que exige à escola pública a prestação de contas.

Este modelo tem sido objecto de atenção por parte de estudiosos do campo da administração educacional. Segundo Lima (2008), com o actual regime de autonomia, administração e gestão há “uma espécie de mudança de paradigma (...) iniciado há alguns anos atrás e agora acelerado” (*idem*:2). Concordando com esta visão, consideramos que há a transição de formas de governo colegial e de liderança colectiva para as lideranças individuais fortes, com grande destaque para a figura do director. Também sobre este assunto, Barroso (2008:6) refere que não é a “existência de um órgão de gestão unipessoal ou colegial” que garante a “democratiticidade, qualidade e eficácia do exercício das funções de gestão de topo de uma organização”. Com efeito, o normativo anterior permitia a cada escola/agrupamento decidir qual o modelo a adoptar, situação não prevista no actual diploma que apresenta o director como órgão unipessoal. Subscrevemos, por isso, a opinião deste autor quando defende a importância do director, bem como dos adjuntos, “terem acesso a formação específica para as suas funções” (*idem*:8).

Em síntese, o actual quadro legal reforça a liderança da escola e confere mais responsabilidade e poder ao director. Ao nível das micropolíticas, o director, sendo o presidente do conselho pedagógico, tem responsabilidades na definição dos princípios gerais nos domínios da sequencialidade, articulação e diversificação curricular. A ele compete designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, e demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica, cuja acção visa efectuar a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional, e desenvolver as componentes curriculares. Mas, como se processa, efectivamente, este poder do director e como se tomam decisões curriculares nos agrupamentos? Será que as escolas, como refere Leite (2006: 74,75), desejam ser “lugares de decisão curricular” e “espaços de autonomia pedagógica e de gestão do currículo”? Será que os professores e educadores querem e sabem “assumir profissionalmente essa autonomia” (*ibidem*)?

Na linha apresentada por Leite, para que as escolas sejam curricularmente inteligentes¹⁶¹ é, de facto, necessário que os docentes tenham conhecimentos quer de organização e gestão curriculares, quer do contexto e, ainda, “que vivenciem dinâmicas de um trabalho colectivo que permita a concepção e o desenvolvimento de estratégias de acção que se regem por uma intencionalidade comum, e que dão coerência ao fazer educativo de cada um” (Leite, 2003:125).

Não tencionando, nesta comunicação, dar resposta às questões colocadas, elas são tidas em conta no trabalho de doutoramento quando explicitamos as novas configurações atribuídas aos professores no desempenho do seu papel de decisores curriculares e na governação das escolas.

2 – AS DINÂMICAS MICROPOLÍTICAS NOS AGRUPAMENTOS DE ESCOLA

Na governação dos agrupamentos de escolas, como assinalámos, estão envolvidos diversos órgãos e estruturas definidos pela macropolítica educacional, que estabelece uma estrutura formal reguladora que garante uma homogeneidade de critérios na organização e funcionamento do sistema educativo português.

Os normativos que actualmente regem a governação das escolas pretendem reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção, promovendo a celebração de contratos de autonomia e favorecendo a auto-organização. Assim, além da obrigatoriedade de constituição dos departamentos curriculares, é dada à escola autonomia para se organizar com as estruturas que considere mais adequadas ao seu contexto. Estas decisões organizacionais, que visam o desenvolvimento do projecto educativo, são fixadas no regulamento interno e aprovadas pelo Conselho Geral, que aprova ainda o projecto educativo, o plano de actividades e o relatório anual de actividades. Na sua composição está salvaguardada a participação de representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos, do município e da comunidade local.

Estas directrizes da macropolítica educacional fazem transparecer uma vontade de efectiva descentralização e territorialização, reguladas pelo poder central, e parecem promover as condições necessárias para que as tomadas de decisão educacionais se tomem a nível local, com a participação da comunidade educativa. Assim, torna-se imprescindível reflectir sobre a articulação entre as macropolíticas e as micropolíticas¹⁶² educacionais, ou seja, entre as políticas dirigidas a todo o sistema educativo e as que têm lugar na vida quotidiana da escola. A interacção quotidiana entre as escolas e as comunidades locais exige à instituição escolar uma actuação mais articulada com todos os agentes locais e, ainda, que o trabalho docente não fique confinado ao espaço de sala de aula, aos conteúdos e saberes disciplinares, nem tão pouco aos muros da escola.

Privilegiar uma focagem nas relações e nos processos que têm lugar ao nível do quotidiano escolar, nas “dinâmicas políticas que ocorrem *dentro* de las escuelas” (González, 1997: 45), permite-nos perceber o funcionamento de um agrupamento de escolas e tem a “virtualidad de poner al descubierto aspectos importantes de la vida de la escuela” (Benítez, 1997: 10), como, por exemplo, e segundo este autor, os conflitos internos, as relações de poder entre os sujeitos, as estratégias dos grupos de interesse, a interrelação entre as autoridades da escola e os diferentes níveis de administração.

¹⁶¹ “instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior, porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo colectivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem” (Leite, 2003:125).

¹⁶² De acordo com Blase (2002:1), a micropolítica tem vindo a emergir como relevante desde meados de 1970, altura em que Lannaccone introduziu o conceito, que define da seguinte forma: “*La micropolítica se refiere al uso del poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones. En gran parte, las acciones políticas resultan de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación por usar el poder para ejercer influencia y/o proteger. Aunque tales acciones están motivadas conscientemente, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada, puede tener una relevancia política en una situación dada. Tanto las acciones cooperativas y conflictivas como los procesos forman parte del dominio de las micropolíticas*”.

2.1 - OS CONFLITOS INTERNOS

As situações de conflito, entendidas como aquelas em “que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes» (Jares, 1997:54), são vividas em contexto escolar e estão relacionadas com a convivência entre todos os intervenientes e o intercâmbio que naquele contexto têm lugar. O conflito é “en esencia, un fenómeno de incompatibilidad entre personas o grupos” (*ibidem*) e está inerente ao relacionamento humano, podendo ser omisso por não ser desejável ou assumido como desencadeador de melhoria.

Nas escolas vivem-se quotidianamente relações de paridade e relações hierárquicas e, por vezes, “surgen conflictos y contradicciones porque no se toma en cuenta que sólo es posible actuar en un sistema si se respeta la lógica que en él impera” (Alvarez, 1997:144). As macropolíticas geram também conflitos institucionais na organização e no funcionamento dos agrupamentos de escolas, uma vez que os órgãos de gestão, além de obedecerem às directrizes emanadas pelo poder central, têm de atender às regras de poder inerentes à organização escolar e às relações entre os seus actores o que, por vezes, se traduz em situações de tensão. Ao nível micropolítico das relações humanas quotidianas surgem situações de conflito entre professores e entre estes e outros elementos da comunidade educativa – alunos, funcionários, pais, órgãos de direcção. Trata-se de relações entre indivíduos e entre grupos portadores de interesses diferentes, com perspectivas relativas à Escola que divergem de acordo com as suas conveniências ou ideais. Assumindo que o conflito é gerador de reflexão e, por isso, potenciador de mudanças, corroboramos a visão de Jares (1997: 55) para quem os conflitos fazem parte “de la naturaleza organizativa de la escuela (...) e pueden ser un factor fundamental para el cambio y el desarrollo organizativo de los centros de carácter democrático”.

2.2 - AS RELAÇÕES DE PODER

González (1997:49), ancorando a sua opinião noutros autores¹⁶³, refere que o poder constitui o elemento chave da micropolítica, distinguindo dois tipos de poder: a autoridade e a influência¹⁶⁴. Enquanto a autoridade representa o aspecto estrutural, estático e formal do poder, a influência representa o aspecto informal, táctico e dinâmico. Num contexto organizativo como a escola, as pessoas e os grupos com autoridade e, também, com influência “interaccionam continuamente gerando actividade micropolítica” (*idem*:50). No entanto, todos os indivíduos e grupos presentes no contexto escolar são detentores de um determinado poder inerente às suas funções e interesses, ou seja, o poder não está associado apenas àqueles que ocupam cargos com competência para tomar decisões formais. Assim, ao estudar as micropolíticas em contexto escolar, é importante ter em atenção o “uso del poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones” (Blase, 2002:2). Segundo Ruiz, a característica que distingue as relações de poder na escola “está configurada por la compenetración con la autoridad del director y la influencia de los profesores” (Ruiz, 1997: 28), sendo que há “individuos con poca autoridad (que) pueden tener una considerable influencia” (*ibidem*).

De facto, no quotidiano escolar desenvolvem-se relações de poder de vária ordem, embora neste texto privilegiemos as relações de poder – de autoridade e de influência - exercidas pelos docentes que ocupam cargos nos órgãos de direcção, administração e gestão dos agrupamentos: director, presidente do conselho geral, coordenadores de departamento curricular e coordenadores de escola, tomando como contexto empírico um agrupamento específico. Estes actores interagem frequentemente com os seus pares, actuando de acordo com os papéis que desempenham, quer em relações de igualdade profissional enquanto docentes sujeitos às mesmas regras instituídas, quer em relações de maior poder hierárquico decorrentes dos cargos que ocupam.

¹⁶³ Bacharach y Lawer, 1980; Bacharach, 1988; Conly, Bacharach y Lawer, 1989; Corbett, 1991; Hoyle, 1986 e 1988; Bacharach y Mundell, 1993.

¹⁶⁴ Gonzalez, apoia-se em Hoyle: “el poder, com sus dos dimensiones básicas: la autoridad o poder formal, y la influencia o poder informal proveniente de fuentes no estructurales”.

2.3 - OS GRUPOS DE INTERESSE

As escolas/agrupamentos são formadas por “personas y grupos con intereses distintos que, de forma más o menos explícita, luchan por que éstos lleguen a formar parte de la definición y propósitos de la organización” (González, 1997: 45). Ainda segundo esta autora (*ibidem*), o mundo da vida quotidiana das escolas é complexo, incerto, imprevisível e ambíguo, um mundo em que nem tudo funciona com consenso, certeza e linearidade. A micropolítica permite ler esta complexidade interna colocando “en el núcleo del análisis de la vida organizativa la noción de poder y su utilización por parte de los miembros de la organización” (*ibidem*) e, também, com “os intereses, concepciones, visiones, con los intentos de los individuos de ejercer influencia en los acontecimientos organizativos, con las estrategias que utilizan y el poder que pueden movilizar en la persecución de sus intereses” (*idem*: 46).

Os docentes e os outros membros da comunidade educativa, interagem quotidianamente e, entre si, em determinados momentos, partilham interesses comuns formando *grupos de interesse*, ou seja, “conjuntos de individuos que, independientemente o no de los agrupamientos formales, se unen para cooperar en torno a temas, acontecimientos o decisiones específicas, para promover determinados valores o para, en definitiva, influir en la vida organizativa” (González, 1997: 48), recorrendo, para concretizarem os seus interesses, a estratégias de coligação, de negociação e de conflito (*idem*:49).

2.4 – AS TOMADAS DE DECISÃO

As situações de conflito interno, as relações de poder e a presença de grupos de interesse, que ocorrem no seio de um agrupamento de escolas, estão inter-relacionadas com o processo de tomada de decisão que aí tem lugar, todos os dias, umas vezes de forma explícita e, outras, implícita.

Na perspectiva de micropolítica defendida por Blase é reconhecida “la importancia de todos los aspectos relacionados con los procesos de influencia y con la distribución de los recursos, simbólicos y tangibles, en los centros escolares” (Blase, 2002: 3). Este autor afirma que a “toma de decisiones es considerada solamente como un ámbito micropolítico” (*ibidem*), quer pelas acções e processos desencadeados por “aquéllos que ocupan una posición de autoridad” (*ibidem*) quer, também, pelas “acciones llevadas a cabo por grupos e individuos que carecen del *status* para la toma de decisiones formales” (*ibidem*).

Referindo-se às tomadas de decisão que têm lugar nos contextos escolares, visando o “prosseguimento dos objectivos educacionais”, Costa (2005: 3) destaca a importância a atribuir aos sistemas de informação que decorrem nas escolas, pois a informação “una vez transmitida a pessoas e órgãos, serve de base à tomada de decisão” (*idem*: 4). Os fluxos de informação, provenientes do exterior e/ou do interior da escola, têm como centro nevrálgico a direcção das escolas que a faz circular.

Relativamente às práticas de gestão e liderança escolar quotidiana, Afonso (2009: 18) refere que os directores de escolas usam como estratégia: a ambiguidade que “consiste em estratégias de gestão que tendem a evitar uma clara tomada de decisão sobre questões controversas”; ou a negociação tácita que é uma estratégia “centrada em transacções implícitas com os professores e com a burocracia da administração educacional”; ou a resistência passiva que “consiste em não tomar decisões de gestão necessárias à concretização de certas medidas de política governamental”.

Em síntese, e tendo em conta que o actual enquadramento normativo perspectiva mudanças nas configurações dos papéis dos professores, nomeadamente naqueles que ocupam cargos com poder formal e competências decisórias, olhamos os quotidianos escolares, na actualidade, como cenários propícios à ocorrência de dinâmicas micropolíticas. Tais dinâmicas, como sustentámos, podem ser caracterizadas por situações de conflito, relações de poder, grupos de interesses e situações de tomadas de decisão administrativo-gestionárias ou curriculares que aí têm lugar. A este nível de tomada de decisão

destaca-se a figura do director, que ocupa um local central nesses processos, parecendo contrariar “a cultura colegial da tradição corporativa dominante na maior parte das escolas públicas portuguesas” (Afonso, 2009: 15).

Mas, como serão vividos e olhados estes novos papéis? Não sendo intenção, no âmbito desta comunicação, responder a esta questão pretendemos, com o trabalho de doutoramento em curso, obter dados que melhor ajudem a compreender este novo modelo de governação das escolas.

3 – A GOVERNAÇÃO DE UM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS - OLHARES DE DECISORES

Como neste texto temos vindo a referir, os processos de territorialização educacional e de implementação da autonomia das escolas têm trazido às escolas e aos professores novas responsabilidades, geradoras de desafios, oportunidades e constrangimentos com as quais têm vindo a aprender a lidar. As mudanças normativas para a governação das escolas colocam os professores “perante novas configurações do seu papel, e novos parâmetros para organizar as relações que necessariamente estabelecem com os seus pares, com os outros actores no terreno e com as autoridades governamentais” (Afonso: 2009, 15).

É no quadro destas ideias que neste ponto pretendemos dar conta de olhares de professores decisores, das suas percepções e vivências, relativamente ao seu próprio papel e aos dos outros no actual modelo de governação. Estes dados foram captados através de entrevistas individuais¹⁶⁵ e colectivas¹⁶⁶ que realizámos a docentes de um agrupamento de escolas¹⁶⁷ com competências para tomarem decisões curriculares através da sua integração nas estruturas formais de poder, de acordo com o cargo desempenhado. É esse conhecimento que apresentamos a seguir tendo em conta o papel atribuído: ao director, ao conselho geral, ao conselho pedagógico e à coordenação de estabelecimento.

Papel atribuído ao cargo de director

Segundo o legislado ao director compete participar nas reuniões de conselho geral e assumir, obrigatoriamente, as funções de presidente do conselho pedagógico e do conselho administrativo, centralizando nesta figura as decisões que orientam a organização e funcionamento do agrupamento.

Na opinião da presidente do conselho geral, o director deste agrupamento “tem lugar no conselho geral sem direito a voto e está sempre lá” (E1). Este sentimento é reforçado quando diz que “a lei dá-lhe essa possibilidade e para mim é uma questão de honra que ele esteja, até pelas relações cordiais que eu considero que o conselho geral tem de ter com a direcção” (E1). O facto de o director estar presente nas reuniões facilita o diálogo e o intercâmbio de informações entre os dois órgãos pois, como é referido a título de exemplo, o conselho geral faz sempre uma “avaliação da abertura do ano e dos horários dos professores (...) procedendo a uma reflexão sobre isso, (elaborando) uma indicação e uma nota ao conselho directivo, que é transmitida pelo director” (E1).

Para os coordenadores de departamento curricular, o poder que o actual normativo atribui ao director para nomear e designar os diferentes coordenadores é “legítimo” (E3), pois “se fosse director também queria trabalhar com a minha equipa” (E3). Um outro coordenador entrevistado afirmou que este processo é portador de “vantagens para a direcção” (E3), opinião reforçada por um colega que acrescentou que “há vantagens para nós” (E3). Um dos coordenadores refere que o facto de ser designado pelo director, e não eleito pelos seus pares, o coloca numa situação de duplicidade pois “ao respeitar o meu

¹⁶⁵ E1 – presidente do conselho geral.

¹⁶⁶ E3 – seis coordenadores de departamento curricular; E5 – três coordenadores de estabelecimento.

¹⁶⁷ Contexto empírico da investigação que estamos a desenvolver no âmbito do doutoramento em curso.

Director estou a corresponder aquilo que me é exigido no meu cargo, sou profissional (e) ao mesmo tempo tenho que fazer valer as necessidades dos meus colegas de departamento” (E3).

Os três coordenadores de escola entrevistados emitem uma opinião de aceitação do processo de designação pelo director, dependendo muito a escolha “da sensibilidade de quem elege”, havendo “sempre vantagens e desvantagens” (E5). Porém, um dos coordenadores refere que os professores deste nível de ensino sentiram uma grande mudança, pois havia uma longa tradição de escolha por procedimentos colegiais onde estavam “habitados todos a decidir, todos a fazer” (E5). Uma voz mais consonante com o actual panorama legal refere que só acredita “num projecto educativo quando as pessoas estão de acordo com ele e a grande vantagem disso é que há uma pessoa que centraliza tudo nela, como é óbvio, mas escolhe uma série de pessoas que estão com ela” (E5).

De um modo geral, os discursos dos entrevistados são unânimes quanto ao facto de o Director, ao rodear-se de pessoas da sua confiança, e tendo poder para construir a sua equipa de trabalho, ver aumentar a sua responsabilidade individual no trabalho desenvolvido e na prestação de contas que tem de fazer. Esta visão dos entrevistados não deixa de estar associada ao facto de, no caso concreto em estudo, se tratar de um agrupamento de escolas de “continuidade”, uma vez que o director está nos órgãos que governam a escola e o agrupamento há mais de 20 anos, tal como os coordenadores de departamento curricular e de escola que ocupavam já estes cargos antes da publicação do Decreto-lei n.º75/2008.

A presidente do conselho geral, professora neste agrupamento há 16 anos e tendo desempenhado vários cargos, nomeadamente na assembleia de escola, refere que o “novo” papel atribuído ao director, no caso específico deste agrupamento, se enquadra na pessoa que exerce o cargo “sem oposição”, por se tratar de uma pessoa carismática, “e no carisma eu incluo a liderança, poder de decisão, incluo tudo isso” (E1).

Papel atribuído ao conselho geral

O conselho geral é o único órgão colegial no actual quadro normativo para a governação das escolas. No caso específico deste agrupamento foi constituído com o número mínimo de elementos pois, como referiu a sua presidente, os “órgãos de poder devem ser órgãos pequenos” para funcionarem como uma “reunião de família” (E1). Desta forma, estando na mesma presentes diversos grupos de interesse, há uma intenção clara de redução dos conflitos internos. Questionada sobre o poder que lhe trouxe o cargo de presidente deste órgão, afirma que “poder é o que os outros consideram que eu tenho (...) poder são os outros que começam a ver em mim” (E1). Nas reuniões assume claramente a sua posição hierárquica, pois, como refere, “quando eu tenho que exercer as minhas capacidades de decisão ... eu exerço-as” (E1). Contudo, considera que “o poder não vem com o cargo, não é autoridade, é capacidade de influência” (E1). Relativamente ao papel dos outros elementos do conselho geral menciona a importância da autarquia não deixando, contudo, de referir ser de extrema importância o papel dos presidentes das juntas de freguesia “que é a figura que mais conhece o meio” (E1), esquecidas no Decreto-lei nº 75/2008. Para esta gestora educacional, “é uma questão de honra” (E1) que os diversos elementos da comunidade participem nas dinâmicas que no seu seio têm lugar, como é o caso do regulamento interno que “foi feito pelo conselho geral com a participação de todas as forças” (E1).

Na opinião de alguns professores coordenadores de departamento curricular entrevistados, ao conselho geral não é reconhecido um papel muito interventivo na construção de documentos estruturantes do agrupamento, como é, por exemplo, o projecto educativo. De acordo com as suas afirmações, os elementos presentes neste órgão “não fazem nada, quem continua a fazer são os professores” (E3). Apesar de nele estarem representados vários grupos com interesses próprios e com poder para a tomada de decisão formal em alguns campos, tal não acontece porque apenas “querem poder, não querem trabalho, gostam de mandar (...) eles estão cá para dizer sim ou não” (E3).

Os coordenadores de estabelecimento vêem neste órgão colegial um enorme poder decisório, afirmando um deles que “se calhar futuramente serão eles quase a ditar aquilo que há necessidade, e que não há, de fazer ou deixar de fazer” (E5). Esta opinião foi reforçada por outro colega, ao lembrar que é este órgão que “pode destituir ou eleger o director” (E5). Assim, ao estar atento ao trabalho do director, que lhe presta contas, o conselho geral, com elementos externos à escola, funciona como “uma instância acima dele que permite que haja controlo em todo o tipo de situações” (E5). Nesta perspectiva, parece-nos poder inferir que para os coordenadores de escola o conselho geral é visto como um órgão hierarquicamente superior, que toma decisões para o funcionamento e organização do agrupamento, tornando-se regulador da actividade do agrupamento e do director.

Com efeito, estamos perante um órgão com funções novas e poderes que até aqui não estavam delegadas à anterior “assembleia” e que, neste período de dois anos, apesar de lhe ser reconhecido um grande poder hierárquico ainda se encontra em fase de procura e de ajuste à nova configuração do seu papel.

Papel atribuído ao conselho pedagógico

As decisões curriculares passam essencialmente por este órgão que, na opinião de um coordenador de departamento curricular, “é o sítio ideal, onde muitas das vezes são discutidas estas questões e pretendemos de alguma forma arranjar soluções para os problemas que vamos encontrando” (E3). Outro coordenador afirma que, no conselho pedagógico deste agrupamento, as tomadas de posição “revestem-se, não há dúvida, de um cunho colectivo” (E3). Esta opinião é legitimada na ideia expressa por outro colega de que “quando há realmente um problema a ser resolvido, quer seja do pré-escolar, quer seja do 1º, quer seja do 2º ou do 3º ciclo ... todos nós acabamos por nos adaptar à situação e procurar realmente o melhor conhecimento possível com vista a melhorar e a dar uma solução correcta e plausível” (E3). As ideias destes coordenadores são reforçadas, por outro colega, quando alude que perante uma situação que necessita de ser resolvida “apresentamos mesmo soluções com muita objectividade e de uma forma muito adequada como se também fossemos professores desse nível de ensino” (E3). Pelo relato destes professores, este órgão reflecte e emite opinião sobre questões curriculares, como é o caso do “inglês no 1º ciclo (que deve) educar o ouvido para a língua e não propriamente pelo ensino da escrita” (E3). Esta preocupação, prende-se com a “análise dos resultados que temos a inglês” (E3), no 2º ciclo, uma vez que “não se consegue a nível do 1º ciclo que todos os miúdos frequentem as actividades extra-curriculares” (E3). De facto, este órgão onde estão presentes diversos grupos com interesses específicos, tem poder formal para tomar decisões ao nível da coordenação e da supervisão pedagógica, definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular mas, na opinião de um coordenador de departamento, “o conselho pedagógico dá directrizes mas não muda nada” (E3).

Relativamente à presidente do conselho geral, apesar de considerar que o conselho pedagógico tem “capacidade deliberativa neste momento”, refere que o órgão a que preside se limita a “pensar em estratégias e dar indicação para o pedagógico” (E1). Na presença de um problema, por exemplo na disciplina de matemática, refere que apenas pode “pedir dados ao pedagógico e enviar uma indicação para o departamento de matemática reflectir seriamente sobre outra maneira de pegar no currículo”.

Papel atribuído à coordenação de estabelecimento

As três escolas do 1º CEB do agrupamento em estudo, onde estão integradas salas de jardim-de-infância, possuem um coordenador de estabelecimento actualmente designado pelo director. Os titulares deste cargo têm poder formal para governarem a “sua” escola, articulando o seu trabalho com a direcção do agrupamento que se encontra na escola sede. Pela

primeira vez, no presente ano lectivo, estes professores não têm turma atribuída, na sequência da redução da componente lectiva legislada em Abril de 2009, o que vem atribuir mais dignidade e responsabilidade no exercício do cargo de coordenação, muitas vezes incompatível com o exercício de funções docentes pela simultaneidade de horários e de solicitações.

A presidente do conselho geral refere que, não tendo nenhum coordenador de estabelecimento com assento no conselho geral, estabelece ligação com eles integrando as reuniões que efectuam semanalmente com a direcção e, ainda, por contactos informais e deslocações às escolas. Neste momento, em sequência dos contactos estabelecidos, o conselho geral aprovou uma medida solicitada pelos coordenadores de estabelecimento, para “a abertura das escolas do 1º ciclo nas pontas, as CAF’s” (E1).

As escolas do 1º CEB e os seus professores viram na última década quebrada uma estrutura organizacional com décadas de existência e profundamente enraizada o que, no dizer de uma coordenadora, trouxe angústias e constrangimentos, pois “toda a vida trabalhámos sozinhos, nos dirigimos, etc.” (E5). Durante décadas, a designada “directora de escola” articulou as suas funções com o delegado escolar, professor do mesmo nível de ensino. Com a formação de agrupamentos, surgem inquietações com o “como é que agora vamos encaixar? Quem é que nos vai dirigir?” (E5). A estas interrogações outras se associam relacionadas com a articulação com professores de outros níveis de ensino: “como é que nós agora vamos ser recebidos? Como é que vamos trabalhar com os outros?” (E5). Na opinião de um dos coordenadores entrevistados, foram momentos em que emergiu “um pouco também daquela cultura antiga do 1º ciclo, estarmos muito apagadinhos em relação ao resto, não termos às vezes vontade de fazer vingar a nossa opinião” (E5). Contudo, actualmente, ao coordenador de estabelecimento, nas suas próprias palavras, é exigida uma “grande dinâmica, acima de tudo uma valorização pessoal, grande poder de negociação, de contacto, de comunicação, etc.” (E5).

4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

As alterações introduzidas pelo Decreto-lei nº 75/2008, ao nível da governação deste agrupamento específico, pelo olhar destes professores decisores, parecem não se revestir de mudanças significativas prevalecendo uma cultura de continuidade. Esta afirmação sustenta-se no facto¹⁶⁸ de, por um lado, para o conselho geral ter existido apenas uma lista encabeçada pela então presidente do conselho geral transitório e, por outro lado, o actual director ter sido o único opositor ao concurso. Pela análise dos registos verificamos, também, que o actual director, nas decisões que tomou para as escolhas dos responsáveis pelas coordenações, quer de departamento curricular quer de estabelecimento, optou por manter todos os professores nos respectivos cargos, dando continuidade às escolhas efectuadas em processo eleitoral.

Esta constatação permite-nos inferir a inexistência (aparente) de conflitos internos no assumir de cargos com responsabilidades na tomada de decisões na governação do agrupamento. Com efeito, o director e a Presidente do Conselho Geral possuem um poder de autoridade (González, 1997) que lhes é reconhecido pelos restantes membros. Tal reconhecimento, sendo, como referimos, resultante de uma vivência de gestão de mais de vinte anos legitima as posições colegiais existentes entre Director e Presidente do Conselho Geral e destes para com os demais actores, professores e outros membros da comunidade. O factor *tempo de permanência na gestão* constitui um elemento chave para a leitura dos dados podendo as relações de proximidade e de longa duração existentes entre os diferentes actores não permitir tornar claro se os discursos enunciados são apenas “politicamente correctos”. Este é um aspecto que investigações futuras poderão elucidar.

¹⁶⁸ Constatação efectuada nos registos em arquivo no agrupamento.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, N. (2009). Prefácio. A direcção das escolas públicas em Portugal: dinâmicas do contexto e lógicas de acção dos gestores escolares. In: Barzanó, G. (2009). *Culturas de liderança e lógicas de responsabilidade. As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Fundação Manuel Leão, 15-25.
- ALVAREZ, N. (1997). Dirigir las negociaciones, una necesidad. In: *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 141-157.
- BARROSO, J. (1998). O projecto educativo de escola enquanto eixo estratégico de desenvolvimento. In: *Pensar a escola, construir projectos*. Porto, Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanha, 25-36.
- BARROSO, J. (2008). Parecer ao Projecto de Decreto-Lei 771/2007-ME – “Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário”.
- BENITEZ, M. P. (1997). Introducción. In: *Revista Iberoamericana de educación*, 15, 9-11.
- BLASE, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. In: *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*. Universidad de Granada, ano/vol, 6, 1-2.
- COSTA, J. A. (2005). A gestão da informação no contexto da gestão escolar. In: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1332-1141>.
- GONZALEZ, M. T. G. (1997). La micropolítica escolar: algunas acotaciones. In: *Profesorado*, Vol. 1, nº 2, 45-54.
- JARES, X. R. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. In: *Revista Iberoamericana de educación*, 15, 53-73.
- LEITE, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- LEITE, C. (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In: Leite, C. (org). *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora, 15-32.
- LEITE, C. (2006). Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, 67-81.
- LEITE, C. e FERNANDES, P. (2007). A organização das escolas por agrupamentos – de uma autonomia prometida a uma prática comprometida. In: Leite, C. e Lopes, A. (2007). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições ASA, 51-72.
- LIMA, J. A. (2007). Redes na educação: questões políticas e conceptuais. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 151-181.
- LIMA, L. (2008). Da “gestão democrática” das escolas à pós-democracia gerencial? In: *Revista OPSI*, nº 002, 1-3.
- RUIZ, T. B. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. In: *Revista Iberoamericana de educación*, 15, 13-52.