

OS EFEITOS DA AGREGAÇÃO DE AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS NAS RELAÇÕES PROFISSIONAIS DOS DIRETORES E PROFESSORES

MAGDA ELYSEU MESQUITA
LE@D, UNIVERSIDADE ABERTA

RESUMO

Este artigo apoia-se nos resultados de uma investigação que pretendeu conhecer os efeitos daquele processo na qualidade das relações humanas e profissionais em agrupamentos agregados e no grau de participação dos professores na vida da escola. O estudo foi enquadrado teoricamente pela noção de capital social, no sentido que lhe é atribuído por Putnam (1993, 2000), que define “capital social” como as ligações entre os indivíduos – redes de relações sociais, normas de reciprocidade e de confiança mútua – e por Coleman (1988, 1990), para quem o capital social facilita determinadas ações entre os membros de uma rede social dentro de uma estrutura social.

Tratou-se de um estudo de caso múltiplo que incidiu sobre três agrupamentos de escolas da zona centro do país que foram agregados durante a primeira fase em 2010. Os dados apresentados reportam-se às entrevistas aos Diretores dos três agrupamentos de escolas envolvidos no estudo.

Os resultados sustentam que houve prejuízos ao nível da qualidade das relações profissionais entre docentes e Diretores por causa da agregação: o aumento da dimensão das estruturas educativas e a dispersão das escolas que integram o mesmo agrupamento dificultam o desenvolvimento de um trabalho colaborativo. O acréscimo de responsabilidades no exercício do cargo de Diretor é um óbice à manutenção de relações de proximidade com a respetiva comunidade escolar. Observa-se ainda, sob o ponto de vista dos Diretores, que as mudanças efetuadas estão a descaracterizar a profissão docente, transformando os professores em “meros funcionários públicos”.

Palavras-chave: agregação de agrupamentos de escolas; capital social; relações profissionais.

INTRODUÇÃO

Foi no início do verão de 2010, que a Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho encetou de forma súbita a reorganização da rede escolar do país através da fusão de vários agrupamentos de escolas. A deliberação foi sustentada na urgência de “adaptar a rede escolar ao objectivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos”, de “adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono”, e de “favorecer o desenvolvimento de um projeto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distinto” (Resolução n.º 44/2010, de 14 de junho). A notícia foi recebida com ansiedade pelas escolas, antecipando-se, entre outros, a deterioração das relações dos seus membros das respetivas comunidades e um maior afastamento dos encarregados de educação em relação à escola.

Este artigo baseia-se nos resultados obtidos através de uma investigação a esta problemática, em concreto aos efeitos da agregação de agrupamentos de escolas nas relações profissionais entre o seu Diretor e professores, nas relações docentes interpares e no grau de envolvimento e de participação docente na vida do Agrupamento.

As reflexões e conclusões aqui trazidas têm apenas por referência a perspetiva dos Diretores – obtida por entrevista semiestruturada – acerca dos efeitos daquele processo no domínio das relações profissionais. Assim, os dados apresentados constituem apenas uma parte do estudo realizado, que incluiu a perspetiva dos docentes através da aplicação de um inquérito por questionário.

O artigo está estruturado da seguinte forma: explicita-se em primeiro lugar o conceito que serviu de referência ao enquadramento teórico da investigação realizada, através de uma breve revisão da literatura e a sua relação com o objeto de estudo. Segue-se uma explanação da metodologia utilizada, a apresentação de dados recolhidos no âmbito das entrevistas aos Diretores dos agrupamentos de escolas participantes no estudo e as conclusões obtidas.

A NOÇÃO DE CAPITAL SOCIAL

A teoria do capital social radica na sociologia e na ciência política (Bourdieu, 1985; Coleman, 1988; Putnam, 1995, 2000; Portes, 1998; Woolcock, 1998; Lin, 2001). O capital social é constituído pelos recursos e competências às quais os indivíduos têm acesso através dos laços com outras pessoas, e que facilitam determinadas ações (Burt, 2000; Penuel, Riel, Krause & Frank, 2009). A ideia de que o ‘capital social’ resultante de relações sociais

é passível de gerar benefícios para os sujeitos envolvidos implica o reconhecimento do valor das redes sociais que promovem a criação de laços entre pessoas, assentes na reciprocidade e confiança mútua (Claridge, 2004; Putnam, 1993).

A confiança e a reciprocidade são assinaladas por Putnam (2000) como dimensões indissociáveis do conceito de capital social. São características das organizações sociais, que este considera melhorarem a sua eficiência quando as relações são pautadas por estes valores. A reciprocidade é por si entendida no sentido específico em que “eu faço isto por ti, se tu fizeres aquilo por mim” – mas também fundada na crença genérica de que uma boa ação hoje terá retorno no futuro. Para Coleman (1990) o capital social são os recursos reais ou potenciais obtidos através das relações sociais em estruturas fechadas. Os indivíduos que pertencem a uma rede social envolvem-se em processos de intercâmbio ou transferência de recursos ao serviço dos seus próprios interesses. Na perspetiva de Coleman, a forma como os atores exercem controlo sobre os recursos, mas também o seu interesse pelo resultado (retorno) de processos controlados por outros atores e que facilitam as ações individuais num grupo ou rede social, constituem a base do capital social. A transposição da noção de capital social para o contexto educativo evoca provavelmente um dos aspetos mais prezados numa escola, o produto dos laços que sustentam as relações profissionais e pessoais dos seus membros. Sobre os fatores que podem contribuir para o (in) sucesso da aplicação de reformas educativas, por exemplo, Leana (2011) indica o capital social dos professores e da escola em geral como determinantes para o sucesso educativo. Tendo realizado um estudo em larga escala realizado entre 2005 e 2007 em escolas públicas da cidade de Nova Iorque, Leana (2011) conclui que quando o nível de interação e de colaboração (capital social) entre os professores é alto os resultados dos alunos melhoram. Deste modo, o conceito é aplicado no sentido que facilita determinadas ações entre os membros de uma rede social dentro de uma estrutura social (Putnam, 2000). Por outro lado, a abordagem da relação da dimensão das escolas com o capital social pretende salientar a importância de condições favoráveis ao desenvolvimento de laços de proximidade nas comunidades escolares, algo possível praticamente apenas naquelas de menor dimensão. Embora em Portugal estejam a ser dados os primeiros passos na aplicação desta reforma, a verdade é que a constituição de escolas de grandes dimensões não é novidade no panorama internacional. No contexto norte-americano, por exemplo, o aumento da dimensão das escolas (em especial as secundárias) tem sido acompanhado de vários estudos que procuraram apurar os efeitos desta transformação em diversas vertentes do seu funcionamento. Os resultados obtidos permitiram demonstrar que as escolas pequenas garantem um ensino com melhor qualidade, através dos seguintes indicadores: apresentam

baixos índices de abandono escolar e de absentismo; asseguram a existência de ambientes de trabalho colegial com níveis de satisfação altos entre os professores; revelam um maior grau de satisfação por parte de alunos e pais, e possibilitam um acompanhamento próximo dos alunos, por parte de professores e administradores escolares (Bryk, A. & Driscoll, 1998; Wasley & Lear, 2001; Howley & Bickel, 2002). A noção de capital social associada à dimensão da escola (Nguyen, Schmidt & Murray, 2007) assenta na premissa de que as relações entre as pessoas contam, e a reciprocidade e a confiança mútua não são apenas conceitos abstratos; na verdade, tornam a vida mais segura e mais aprazível, de uma forma que não seria possível sem a sua existência (Putnam, 1995; 2000; Field, 2008).

As vantagens estendem-se ao desenvolvimento psicológico e afetivo dos alunos, que se revela imprescindível ao prosseguimento da escolarização até ao ensino superior, assim como o aumento do grau de ligação e da satisfação dos alunos com a Escola e da melhoria do clima profissional entre os professores (Bryk, A. & Driscoll, 1998; Wasley et al, 2000; Copland & Boatright, 2004; Meier, 2002); a diminuição da violência estudantil e da indisciplina (Klonsky, 2002); o desenvolvimento de fortes relações de proximidade entre os alunos e os professores, famílias e comunidades (Wasley & Lear, 2001).

METODOLOGIA

O trabalho tomou os contornos do estudo de caso múltiplo (Yin, 2009) com carácter instrumental (Stake, 1995). Os dados agora apresentados foram recolhidos em entrevistas semiestruturadas aos diretores dos agrupamentos de escolas. Recorreu-se igualmente à análise documental para a contextualização do estudo, e caracterização de cada Agrupamento de Escolas, elaborada com base em informações fornecidas pelos seus Diretores, Serviços Administrativos, documentos disponíveis na página web destas escolas, e relatórios da então designada Inspeção Geral da Educação, aquando da realização de ações de avaliação externa.

Optou-se pela abordagem interpretativa na análise dos dados, tendo em conta que a assunção de que a realidade é subjetiva, múltipla e socialmente construída pelos sujeitos participantes (Guba & Lincoln, 2005). No caso específico desta investigação, quem melhor do que os seus protagonistas (diretores e professores) para transmitirem a sua visão do processo de fusão de agrupamentos de escolas e dos efeitos sentidos ao nível das relações profissionais e humanas?

OS AGRUPAMENTOS ENVOLVIDOS NO ESTUDO

A escolha dos três agrupamentos de escolas obedeceu a critérios de semelhança: todos foram sujeitos à agregação na primeira fase deste processo, em junho de 2010; apresentam uma dimensão semelhante no respeitante à população escolar (número de alunos e de professores), resultaram da fusão de dois agrupamentos que distam 10 a 15 km entre si, e situam-se na zona centro do país. No ano letivo de 2012/13, o Agrupamento A foi frequentado por 1556 alunos e o seu corpo docente apresentava 158 professores. O Agrupamento B foi frequentado por 1665 alunos e aí exerceram funções um total de 176 docentes. O Agrupamento C tinha 1430 alunos e 171 docentes.

PERFIL DOS ENTREVISTADOS: EXPERIÊNCIA E PERCURSO PROFISSIONAL

Os Diretores que participaram na investigação são detentores de um trajeto profissional longo – entre 26 anos, os dois Diretores, e 30 anos, a Diretora – possuem formação especializada (dois têm mestrado em Administração e Gestão Escolar e outro uma pós-graduação em Gestão em Entidades Públicas) e experiência profissional anterior em cargos de gestão escolar (Conselho Diretivo, Conselho Executivo e Diretor). Eram os três Diretores à data de agregação. Nessa altura integraram a Comissão Administrativa Provisória nomeada pela Direção Regional de Educação e saíram vencedores do procedimento concursal para o cargo de Diretor no ano seguinte. Não obstante as semelhanças que apresentam, os Diretores apresentaram alguns pontos de vista divergentes sobre as matérias relativamente às quais foram questionados, o que provavelmente encontra explicação no seu contexto e percurso profissionais.

OS EFEITOS DA AGREGAÇÃO NA LIDERANÇA DO DIRETOR E NA SUA RELAÇÃO COM O CORPO DOCENTE

Tendo em conta a noção de que na construção e desenvolvimento do capital social “as relações contam” (Field, 2008), importava compreender a perceção dos sujeitos participantes na investigação acerca de eventuais alterações nas relações humanas e profissionais por força da agregação dos agrupamentos de escolas.

Em primeiro lugar, sobre o imperativo de o/a Diretor/a conhecer todas as pessoas da sua escola como forma de exercer uma boa liderança (Copland & Boatright, 2004) impunha-

-se a questão: “Conhece pessoalmente todos os docentes que exercem funções no seu agrupamento?” A resposta dos três entrevistados foi unânime: declaram conhecê-los pessoal e individualmente, enfatizando que agora é necessário um esforço acrescido para manter o contacto com a comunidade escolar. A Diretora do Agrupamento C, por exemplo, sustém que é importante um contacto de proximidade com as pessoas: “Imprescindível, imprescindível! Conhecer as pessoas, tratá-las pelo nome, conhecer um ou outro problema pessoal, para entender melhor as suas reações (...)”. Acrescenta que por vezes é quase impossível sair do próprio gabinete, afirmando que passam quatro a cinco meses sem ir a um determinado bloco do campus da Escola sede, o que classifica de “ridículo”.

Acerca deste assunto, o Diretor do Agrupamento B afirma que não se sente isolado da comunidade escolar. Contudo, admite a existência de algum distanciamento, causado pelo excesso de responsabilidades e tarefas a cumprir: “Tornamos o sistema muito mais impessoal (...) não há tempo! Um sistema quando cresce em dimensão exige outro tipo de resposta, exige outro tipo de disponibilidade, e o espaço para as relações humanas fica mais apertado!”

O excesso de trabalho administrativo retira disponibilidade aos três diretores para sentirem o pulso da comunidade escolar, impedindo-os de desenvolverem o seu capital social através de um contacto pessoal frequente com os seus membros: “Eu passei a ter um papel quase burocrático”, desabafa a Diretora do Agrupamento C, acrescentando que o que faz ainda hoje,

(...) dias a fio, é estar sentada a uma secretária a assinar papéis e a fazer contas (...) eu sei que também tenho essas tarefas - mas a parte pedagógica passa-me toda ao lado! Se quero ir ter com os alunos, se quero ir ver o que se passa no ambiente escolar, não consigo. (...) Um Diretor tem de poder estar em todos os espaços, pelo menos de vez em quando.

Procurou aprofundar-se a possibilidade de o aumento da dimensão do agrupamento e conseqüente distanciamento entre as pessoas terem afetado as relações entre Diretores e professores em termos da confiança e da reciprocidade. Nos testemunhos dos Diretores percebe-se que as mudanças foram sentidas em relação aos professores oriundos dos agrupamentos agregados (que, em regra, se encontram na periferia da sede do concelho). Sobre a relação com os docentes que já conheciam, os dois Diretores (A e B) afirmam que se manteve inalterada. Mas a Diretora refere que mesmo na Escola onde já exercia funções há vários anos se sentiram os efeitos negativos da agregação, sobretudo pela súbita indisponibilidade para manter um contacto direto com as pessoas:

Houve muita gente que se dececionou comigo porque me conheciam muito próxima e de repente passei a estar mais longe. E as pessoas pensaram “pronto, ela agora tem

um lugar que lhe dá mais poder, e portanto está a afastar-se cada vez mais”. E não foi, foi mesmo fruto das circunstâncias, do trabalho que havia, da indisponibilidade.

Quando questionado sobre eventuais mudanças nas relações com os professores, o Diretor do Agrupamento B optou antes por enaltecer as qualidades da classe docente e, em especial, dos profissionais do seu agrupamento: “(...) os professores sempre deram provas de grande vontade de se envolverem na causa, na sua missão, e têm sido extraordinários! Eu sou particularmente testemunha disso, porque estou a gerir um mega agrupamento há um ano e dois meses (...)”. Ao mesmo tempo sublinha a capacidade de adaptação dos professores à nova realidade:

(...) é preciso agora encontrar formas de minimizar as consequências dessas grandes dimensões. Os professores são generosos, contestam, reclamam, mas sabendo que a educação é uma causa, é questão de missão, tentam encontrar espaços e mecanismos de convergência para contornar as dificuldades que diariamente lhes são colocadas, seja pelas novas dimensões, seja pelas novas realidades, e adaptam-se a elas.

O Diretor do Agrupamento A retorque afirmativamente à mesma questão, embora com algumas reticências, por considerar que esse fenómeno não é generalizado: há um “antes e um depois”, mas apenas em relação aos professores “que vieram dos agrupamentos de escolas absorvidos”.

A distância física entre as Escolas que constituem o Agrupamento é também reconhecida como um fator de perturbação. A este respeito, o Diretor do Agrupamento A reconhece: “(...) se considerarmos que a Sede está [aqui] e o problema está em [agrupamento fora da sede], evidentemente há uma distância. Se [o outro agrupamento] tivesse lá um Diretor, o problema está mesmo ali... obviamente posso considerar que sim”.

Quanto à relação do Diretor com os Departamentos Curriculares, um dos entrevistados afirma categoricamente que “nada mudou” (Diretor do Agrupamento A). A este propósito, o Diretor do Agrupamento B afirma que antes da fusão as suas relações com este órgão eram “tranquilíssimas, excelentes”. E embora não tivesse participação formal no Conselho Pedagógico no ano em que a CAP funcionou (por não ser Presidente da CAP), exalta o empenho e a dedicação dos elementos que viriam a integrar esta estrutura, salientando “(...) que em alguns casos, até mais (...) os professores foram extraordinários na resposta, na colaboração, no envolvimento, porque perceberam que passava por eles muito da possibilidade de resolver problemas entre colegas”.

Também a Diretora do Agrupamento C descreve como sendo de muita proximidade as relações que tinha com o Conselho Pedagógico, com destaque para o modo informal como as pessoas interagem. Este panorama de confiança e reciprocidade foi afetado pelas novas circunstâncias despoletando alguma desconfiança e ressentimento, que se têm

vindo a atenuar com o passar do tempo. À pergunta “antes da agregação, como descreve a sua relação com as estruturas pedagógicas, com os Departamentos e o Conselho Pedagógico?”, a entrevistada responde: “Boa, informal (...) de quase já adivinharmos, uns e outros, o que precisávamos, de estarmos sempre em sintonia, eu com os Coordenadores, com o Conselho Pedagógico, eles conosco (...) E depois parece que, de repente (...) não estávamos no mesmo Projeto!”

Indestrinçável da dimensão relacional do/a Diretor/a com o corpo docente e a construção e desenvolvimento do capital social é o exercício da liderança. Neste domínio, a partilha de poder (es) é necessária à obtenção de resultados – uma prática adotada nas escolas pequenas, mas que também deve ser seguida naquelas de grandes dimensões (Copland & Boatright, 2004). No que indicia a adoção de um modelo de liderança transformacional (Hallinger, 2003; Leithwood & Jantzi, 2000), os Diretores são unânimes na delegação de competências nos membros da sua equipa de trabalho. No dia-a-dia, não estabelecem distinção formal entre si e o respetivo Subdiretor ou Adjuntos. Como diz o Diretor do Agrupamento A,

(...) de facto, eu sou o Diretor e o responsável máximo, e não posso fugir a isso – pelo menos em termos de responsabilidade – mas naquilo que é a prática diária eles estão todos no mesmo plano. Aliás, eu deleguei tudo o que é possível delegar nos Adjuntos, no Subdiretor e nos Coordenadores de Estabelecimento também, portanto todos eles têm competências que têm de exercer, e têm que me dar contas disso.

Os outros dois entrevistados também destacam a necessidade de dividir responsabilidades: “(...) o meu estilo de liderança (...) bate-se muito pela delegação de competências e a promoção de autonomias. Acho que não é possível gerir uma instituição desta envergadura de outra maneira, e com esta dimensão, nem é desejável (...) (Diretor do Agrupamento B). A Diretora do Agrupamento C reforça esta opinião: “Eu vou tendo todas as funções, mas se eu não estiver lá ou se estiver mais ocupada com isto ou aquilo, há sempre alguém que faz o resto. É evidente que tem de ser”. A indispensabilidade dos elementos que compõem a equipa do Diretor é igualmente reconhecida: “(...) eu não conseguiria fazer o que faço senão tivesse uma equipa diretiva empenhada, pronta para fazer horas ‘malucas’, que procurasse fazer o melhor para a Escola” (Diretora do Agrupamento C).

Ainda sobre o exercício da liderança o Diretor do Agrupamento B refere as limitações do desempenho do seu cargo, numa crítica ao eterno adiamento da autonomia das escolas, embora reconheça que não estão criadas as condições ideais para que tal aconteça: “Temos um sistema altamente centralizador e centralista, que muitas vezes nos acenou com desconcentração a dizer-nos que era descentralização, e as nossas estruturas intermédias não estão ainda totalmente preparadas para assumir as competências que têm”. Acerca da

equipa com quem trabalha, o mesmo Diretor refere:

(...) penso que a nossa equipa diretiva tem características muito assertivas, muito construtivas, muito de olhar para a frente, muito dinâmica, está com muitas iniciativas. Estamos todos a trabalhar... a coesão vem efetivamente de muitos fatores; um deles será a liderança, que está muito coesa, está muito empenhada e a trabalhar muito bem; tenta informar, explicar, dialogar, promove a informação. É uma liderança proativa, é uma liderança aberta.

A delegação de funções não significa desresponsabilização. Este é um aspeto frisado pelo Diretor do Agrupamento A, que faz questão de estar a par de tudo o que se passa nas escolas do Agrupamento: “Deleguei funções efetivamente, mas não deleguei a responsabilidade. E portanto quero estar informado de tudo o que se passa (...) Nesse aspeto, apesar de não ser eu a tratar de determinado assunto, se tiver de interferir, eu estou por dentro e sei o que se passa”.

Para uma liderança eficaz, como sublinham Copland & Boatright (2004), é importante que o/a Diretor/a cultivem relações com as famílias e as comunidades. A este propósito, para além de considerar primordial conhecer todos os professores do Agrupamento, o Diretor do Agrupamento B diz que visita regularmente as escolas que estão fora da Sede do Agrupamento, uma rotina que adquiriu no desempenho de cargos autárquicos, que lhe proporcionaram um conhecimento mais aprofundado dos alunos e das suas famílias:

(...) estamos a visitar uma escola semanalmente (...) conheço o concelho como os dedos das minhas mãos, se calhar hoje conheço 90% dos pais dos alunos deste Agrupamento! Da outra escola conhecia 100%, conhecia-os todos, muitos dos problemas resolvia-os pelo conhecimento que eu tinha das famílias, antes de serem problemas muitos deixavam de o ser, porque havia um contacto e havia um conhecimento privilegiado.

Enquanto fatores indispensáveis ao desenvolvimento do capital social, a comunicação e o acesso à informação constituíram também objeto de análise na captação dos efeitos da agregação dos agrupamentos de escolas na relação entre o/a Diretor/a e o corpo docente. Tendo em conta que os agrupamentos de escolas reúnem do ponto de vista administrativo e pedagógico mais estabelecimentos de ensino que estão dispersos geograficamente, considerou-se importante saber se houve alterações às formas de comunicação. A dispersão das Escolas que constituem o Agrupamento C (à semelhança do que ocorre com os outros) é um fator de perturbação nas relações entre Diretora e professores. Efetivamente, a distância

Prejudica, prejudica, porque se estivéssemos todos no mesmo local, como era (...) às vezes bastava as pessoas virarem uma esquina, irem a uma porta e falarem com o Diretor ou com alguém da Direção, e o problema ficava resolvido, assim não. Assim têm que telefonar, ou perguntar à Coordenação, a Coordenação telefona à Direção, que às vezes não está lá... o professor tem de fazer o desvio à Escola Sede e às vezes pensa:

“não vou! É o mais fácil! Não pergunto, logo se vê”. Fica na incerteza, ou não faz, ou não decide.

O Diretor do Agrupamento A informa que as dificuldades criadas pela distância têm sido superadas através da edificação de uma boa rede de comunicações entre os diferentes elementos da comunidade escolar e as escolas que constituem o Agrupamento, rejeitando que esse facto influencie negativamente as suas relações com os docentes. O mesmo informa que atualmente o Agrupamento dispõe de uma boa rede de comunicação, mas reconhece os inconvenientes de dirigir escolas separadas por mais de uma dezena de quilómetros:

(...) é diferente estar no local ou estar à distância de 15 km. Não é a mesma coisa, de facto (...). Se aqui for necessário interpelar um aluno, fazemo-lo imediatamente. Não sendo na Sede, os Coordenadores de Estabelecimento podem fazê-lo, mas não têm a disponibilidade, nem sentirão a autoridade deles tão intensa e tão direta como é a do órgão de gestão.

Recorrer aos meios de comunicação eletrónicos, como o *email* e a plataforma *Moodle*, foram medidas adotadas para a superação destes e de outros problemas, tal como acrescenta este entrevistado. Esta, aliás, era já uma prática habitual na Escola que dirigia antes, e neste momento aplica-se também à comunicação com todas as estruturas pedagógicas e encarregados de educação. Contudo persiste a noção de que a comunicação face a face não é totalmente substituível:

Obviamente, nós estamos aqui frente-a-frente é mais fácil comunicar, não é? Mesmo por telemóvel não é a mesma coisa do que estarmos frente-a-frente. Não podemos dizer que [a distância] beneficia, temos é de utilizar as ferramentas que hoje estão ao nosso dispor para melhorar, ou pelo menos para diminuir a probabilidade de haver ruídos na comunicação. E é isso que tentamos fazer. Agora, é evidente que, quanto maior é a proximidade física, mais fácil se torna a comunicação.

No Agrupamento B o Diretor afirma não conhecer as formas de comunicação antes, mas refere as que eram utilizadas por si no Agrupamento que dirigia: “No outro Agrupamento, quando havia um assunto demasiado importante chegava a fazer gravações da minha imagem (...) e punha-as na página [do Agrupamento] para que as pessoas me vissem e percebessem o importante de eu querer chegar às pessoas”. Aqui, na Sede do novo Agrupamento, o correio eletrónico é uma ferramenta privilegiada na comunicação entre a Direção e os elementos da comunidade educativa (através de *mailing lists* para professores, pessoal não docente e encarregados de educação), assim como a plataforma *Moodle*, especialmente na transmissão e acesso a informações. A página eletrónica apresenta informações sobre as atividades que constroem a própria identidade da escola: “ (...) vários clubes, das ementas das escolas (...) no sentido de divulgação, de comunicação com a

comunidade, todas as minutas de todos os Conselhos Pedagógicos estão disponíveis, como forma de aproximação à comunidade”. Mas não há certezas acerca do modo como a informação é recebida pelos seus destinatários:

(...) [a comunicação] pode muitas vezes ser reduzida à transmissão de informações sem a necessária reflexão e análise, admito até que pode ser truncada, algo adulterada – eu não tenho sentido muito – a mensagem pode não ser sempre acolhida em momentos distintos da mesma forma. Pode criar equívocos, claro que pode.

Sobre este assunto, a entrevistada que dirige o Agrupamento C refere o aumento da formalidade na comunicação dando como exemplo a intensificação do uso do correio eletrónico: “Às pessoas custou-lhes muito que eu usasse cada vez mais o *email* para o envio de determinadas informações, mas tiveram de se habituar, porque de outra maneira era impossível.” Com alguma tristeza, acrescenta que “Isto não era preciso antigamente”.

OS EFEITOS DA AGREGAÇÃO NAS RELAÇÕES DOCENTES INTERPARES

Sobre o modo como a agregação de agrupamentos afetou as relações docentes humanas e profissionais interpares, se os Diretores destes Agrupamentos de Escolas estão assoberbados em trabalho e tarefas de ordem burocrática, os seus professores não estão menos. Na perspetiva dos entrevistados, exige-se demasiado aos professores, o que se reflete negativamente no seu desempenho e grau de satisfação profissionais. O Diretor do Agrupamento A destaca que ensinar não se resume ao tempo que é passado pelo professor na sala de aula, da mesma forma que a atividade docente não se cinge à componente letiva. A falta de tempo decorrente do excesso de trabalho é algo a que aludem igualmente os outros dois entrevistados.

As relações entre os professores estão a ser desumanizadas, sublinha o Diretor do Agrupamento B, e há um sério risco de perda de qualidade do serviço educativo e do acompanhamento de proximidade dos alunos:

As pessoas não têm tempo para conversar, vão à sala de professores, tomam um café, e têm pouco tempo para conversar! Antigamente resolviam-se muitos problemas na sala de professores; falava-se do aluno A, do aluno B, do aluno C... agora imagine se ainda nos obrigarem a trabalhar mais horas e menos tempo para reflexão, nós tornamo-nos quase autómatos...

As dificuldades que os professores enfrentam prejudicam a qualidade do relacionamento interpessoal e a resolução de problemas dos discentes: “Passámos a ser (quase) aqueles típicos funcionários públicos. E um professor não pode ser um funcionário público”, como

acentua a Diretora do Agrupamento C.

As interações informais entre os professores – também elas fonte de capital social (Leana, 2011) – diminuíram bastante à medida que aumentou o trabalho e em resultado das circunstâncias em que agora se trabalha por causa da agregação dos agrupamentos. A Diretora do Agrupamento C salienta que esta sobrecarga está a afetar a qualidade do ensino, exemplificando com sua vida e legado familiares:

Há coisas que os professores deixaram de fazer, e é por isso que às vezes agora temos professores pouco ricos em conhecimento para transmitir aos alunos. Estes nossos alunos precisam (...) de ouvir um professor de Físico-Química falar de arquitetura, porque não? Porque não?! Eu tenho uma tia que era professora de Física, e sempre a ouvi contar-me histórias de pintura, de arquitetura e ligava tudo à Física! (...) Deixámos de ter tempo para essas coisas. Passámos a ser (quase) aqueles típicos funcionários públicos. E um professor não pode ser um funcionário público.

O processo de ensinar não deve ser encarado como um ato individual (Hargreaves, 2003; Fullan, 2007; Alarcão, 2013), mas as circunstâncias atuais, que inclusivamente obrigam alguns professores a lecionar em mais do que uma escola, contribuem para o seu isolamento profissional e para uma crescente indisponibilidade para o acompanhamento dos alunos. Estes são fatores que também colocam em risco o seu capital social, na dimensão das relações profissionais. De facto, o novo modelo de escola que decorre dos agrupamentos de grandes dimensões gerou um obstáculo que torna a profissão, no mínimo, desafiante:

(...) Mais ainda se tiver de correr qual cigano de escola em escola, mais ainda! Isso, sim, é que é uma grande preocupação para mim, é a questão da falta de tempo para os professores poderem preparar convenientemente as matérias. E depois se o professor anda cansado não tem disponibilidade para atender os alunos, para atender os encarregados de educação, é à escala! (Diretor do Agrupamento A).

A agregação acarretou outras modificações que iriam alterar o funcionamento de estruturas pedagógicas como os Departamentos Curriculares. O aumento da dimensão destas estruturas criou condições adversas à interação entre os professores em reuniões (Leana, 2011), o que constitui também um óbice ao desenvolvimento do seu capital social. O objetivo de os “mega agrupamentos” de escolas desenvolverem um trabalho articulado entre níveis diferentes de ensino, tal como disposto na Resolução n.º 44/2010 de 14 de junho, é contrariado pela realidade. Também a este nível a dimensão conta e tem efeitos considerados perniciosos, não obstante as soluções encontradas:

Os Departamentos são muito grandes. Esse é um problema enorme, porque um departamento com 40 professores, não decide coisa nenhuma, nem trata de assunto nenhum. Mas nós criámos umas subestruturas, que são os grupos que já antigamente existiam, e então é nos grupos de facto que se trabalha. Porque um Departamento de Matemática e de Ciências Experimentais com quarenta pessoas é intragável, ninguém

decide coisa nenhuma com a diversidade dos grupos que lá estão (...) Não se consegue trabalhar assim (Diretor do Agrupamento A).

Para além do número excessivo de professores por Departamento, a Diretora do Agrupamento C refere outros embaraços que impedem o trabalho colaborativo nestes grandes grupos: “Muitas pessoas deixaram de falar porque há pessoas que têm dificuldade em falar em público, e falar no meio de cinquenta pessoas não é fácil, não é!” O Diretor do Agrupamento B também reconhece que a dimensão exagerada dos Departamentos Curriculares alterou de forma negativa o funcionamento destas estruturas:

Uma equipa que tenha vinte é diferente de uma equipa que tenha cinco ou seis ou sete! Vou-lhe dar um exemplo. Quando são as reuniões de avaliação do 1.º Ciclo, nós temos cerca de 30 professores do 1.º Ciclo! Se formos aplicar que todos têm de aprovar as atas de todos os professores, à terceira já ninguém se lembra do que leu na primeira (...).

Contudo, um dos Diretores aponta um aspeto que considera positivo, a possibilidade ainda não comprovada de desenvolver um trabalho articulado entre os diferentes ciclos que compõem a escolaridade:

(...) houve uma coisa boa nos agrupamentos de escolas: a consciencialização de que abaixo da Secundária existe um ciclo, e de que abaixo do 2.º ciclo também existe o 1.º ciclo e o Pré-Escolar. E esse trabalho é o que nós estamos agora a tentar fazer, a tal interação entre os Ciclos, um trabalho mais articulado (...) Porque até aqui os ciclos eram estanques, cada um trabalhava no seu ciclo, ponto final (Diretor do Agrupamento A).

No que concerne a realização das reuniões de Departamento Curricular, as práticas diferem um pouco de Agrupamento para Agrupamento: ora não há obrigatoriedade de reunir, e reúne-se em função das necessidades (Agrupamento A), ora se reúne mensalmente (Agrupamentos B e C) no mesmo dia e à mesma hora em todos os Departamentos. Neste caso, em grande grupo, num primeiro momento – para a transmissão de informações do Conselho Pedagógico, por exemplo – e em grupos disciplinares em seguida. Mas mesmo esta não é considerada a resposta para todos os problemas:

Parece tudo muito bonito, não é? (...) Não é nada! (...) As pessoas não conseguem decidir nada, não conseguem preparar aulas em conjunto, testes, não fazem nada, isto é uma treta! Mas já experimentámos estar o grupo todo junto! É a mesma coisa! Em cinquenta pessoas, se cada uma der a sua opinião, já nem digo cada uma, mas se metade der a sua opinião, nunca mais saem dali. É tudo complicado! (Diretora do Agrupamento C).

OS EFEITOS DA AGREGAÇÃO NO GRAU DE PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA VIDA DA ESCOLA

Observa-se que a visão dos Diretores sobre esta dimensão também não acolhe unanimidade. Os Diretores A e B referem-se de forma positiva ao modo como os docentes se envolvem nas atividades do Agrupamento, o que já não acontece tanto com a Diretora do Agrupamento C. Embora no período a seguir à agregação tenha notado um menor envolvimento do corpo docente na vida da Escola, o Diretor do Agrupamento A considera que hoje esse problema foi completamente superado. O responsável pelo Agrupamento B declara não notar diferenças na atitude dos professores quanto a esta questão, sublinhando que o Agrupamento “ (...) hoje está a trabalhar com grandes dinâmicas, com grande envolvimento, com grande entrega ao processo, [devido] à massa humana que temos à nossa frente, e com a qual trabalhamos”. A Diretora do Agrupamento C aponta alterações negativas na participação docente num período inicial, reconhecendo que apenas num passado muito recente esta atitude se tendo vindo a inverter: “ (...) acho que as pessoas aos poucos estão a conseguir começar a voltar atrás. Mas é complicado às vezes organizar qualquer coisa”. Acrescenta, admitindo algum desconforto, que se quisesse poderia fazer uso da sua influência pessoal para convencer as pessoas a participarem em determinadas atividades. Continua a observar indisponibilidade nos professores, “ (...) mesmo que a tivessem”, como forma de protestarem contra a realidade do mega agrupamento:

Há uma ou outra vez em que as pessoas ficam, fazem, mas às vezes acho que estão a fazer aquilo à [nome da Diretora] e não à Diretora, e a mim custa-me duplamente. Porque estou quase a usar da minha influência de amizade, de convívio e de colega, e sem querer estou a manipular essa pessoa, e isso a mim também me violenta um pouco. Se me disserem “ah, mas isso é o que um líder deve fazer”, não, não!

A mesma refere ainda alterações ao sentimento de pertença dos professores à Escola:

[alterou-se] Para pior. Acho que as pessoas não sentem tanto o todo como seu, e é aquilo que estiver mais próximo das suas áreas de interesse. Até coisas que fazíamos para a comunidade, fora de horas e tudo, deixaram de se fazer. Não há disponibilidade. Mesmo às vezes a Câmara quer fazer uma ou outra atividade fora de horas, nunca temos ninguém interessado.

Sobre eventuais mudanças no sentimento de pertença dos docentes ao Agrupamento, o Diretor do Agrupamento A diz não conseguir ter uma perceção exata do assunto, ao mesmo tempo que afirma não observar alterações a este nível:

(...) não tenho dados científicos ou objetivos para responder a isso, mas eu não sinto isso, muito sinceramente não sinto isso. Acho que todos os docentes e não docentes e alunos, encarregados de educação, todos continuam a sentir que fazem parte do Agrupamento e que são parte integrante e importantes para o funcionamento do mesmo.

Apesar de no período imediato após a agregação ter notado um menor envolvimento do corpo docente na vida do Agrupamento, o mesmo considera que hoje esse problema é inexistente e que “as pessoas participam naturalmente”. Mais entusiasta, o Diretor do Agrupamento B declara que o grau de envolvimento e de participação dos docentes na vida do Agrupamento é ótimo e acrescenta:

Tenho tido uma resposta extraordinária, diria com mais expectativas do que eu podia julgar, mas sabendo eu da generosidade e da disponibilidade que os professores têm para a causa da educação, eu diria que muito do trabalho e do percurso que temos ainda para realizar está desenhado.

O FUTURO DA EDUCAÇÃO NA PERSPETIVA DOS DIRETORES

Finalmente, perante o cenário descrito ao longo das entrevistas e que retrata um certo ambiente de caos em que ainda se trabalha por causa da agregação, era necessário perguntar aos Diretores como veem o futuro da Escola à luz deste modelo de administração e gestão escolar. O Diretor do Agrupamento A afirma, apesar de tudo num tom positivo:

Este modelo, como os outros modelos – já passei por muitos, já passámos por muitos, todos nós – há de mudar também um dia destes certamente, os paradigmas estão constantemente a mudar, mas eu sou daqueles que tem um otimismo moderado relativamente ao futuro.

Considera que há aspetos em que se pode melhorar, em especial no que concerne as novas tecnologias, que na sua opinião estão subaproveitadas: “Houve um uso intensivo das novas tecnologias, computadores, etc. mas esquecemo-nos de dar formação de quem as utiliza para as utilizar bem (...)”.

Numa perspetiva menos animada, o Diretor do Agrupamento B receia que as estruturas já criadas com o processo de agregação venham a ser ainda maiores no futuro. Se assim for, na sua opinião as escolas serão geridas como “ (...) a Coca-Cola, as cervejeiras e coisas do género, sem qualquer importância relacional... e as escolas não são assim!” Acrescenta que muito do sucesso das escolas está assente na sua componente relacional. A Diretora do Agrupamento C partilha desta opinião e considera que os mais prejudicados serão os alunos porque se torna cada vez mais difícil fazer um acompanhamento de proximidade aos discentes, com consequências negativas ao nível do sucesso educativo:

(...) Eu receio que a parte do sucesso educativo (...) fique muito em perigo, porque pela dificuldade em estarmos mais próximos dos alunos, os deixa mais à mercê daquilo que eles não devem fazer (...) receio que neste tipo de comunidades, os mega agrupamentos de escolas vão afastar-nos mais ainda dos alunos, das suas dificuldades,

das suas realidades, ajudá-los, ampará-los porque nestas Escolas eles contam muito connosco para fazer aquilo que os pais não conseguem – não é porque não queiram – mas trabalham também fora, entregam-nos aqui de manhã e veem buscá-los à tarde, ou nem sequer veem buscá-los, eles vão para casa de autocarro.

CONCLUSÃO

Recuperando uma ideia de Hargreaves (2001), para quem a mudança para ser bem-sucedida e sustentável não pode sustentar-se em tentativas avulsas de mudar tudo ao mesmo tempo, e depois de analisados os testemunhos dos Diretores depreende-se que ainda paira um sentimento de angústia face a uma reforma educativa que não soube a que necessidades atender primeiro. Fica patente um sentimento de mal-estar resultante de todas as dificuldades do ponto de vista pedagógico, administrativo e financeiro, inerentes à direção de um agrupamento de escolas não apenas grande, mas disperso geograficamente; comprova-se também que a burocracia aumentou em prejuízo do trabalho pedagógico e didático.

Nas entrevistas, regista-se o esforço por parte dos Diretores em rentabilizar os meios tecnológicos à disposição da escola, embora se reconheça que estes não substituem o contacto presencial, muito menos na resolução de problemas nas escolas fora da Sede do Agrupamento. Parece pois concluir-se que apesar de se reconhecer as diferenças entre o “antes” e “depois” os efeitos da agregação não terão afetado drástica e negativamente o relacionamento entre o/a Diretor/a e os professores. Não obstante, neste e noutros pontos, embora os três Diretores participantes na investigação partilhem a mesma opinião relativamente a muitas das questões colocadas ao longo das entrevistas, é possível perceber algum grau de divergência entre as respostas dadas pela Diretora do Agrupamento C, comparativamente aos dois Diretores.

Sobre o exercício da liderança, é possível depreender das palavras dos Diretores que há uma preocupação com a qualidade do relacionamento com os docentes aliada à determinação em se manterem a par de tudo o que se passa no Agrupamento que dirigem, delegando competências, mas assegurando a prestação de contas por parte dos seus colaboradores. Dos testemunhos dos Diretores infere-se que a possibilidade de realizar trabalho colaborativo ou mesmo de desenvolver comunidades profissionais de aprendizagem (Hargreaves, 2004) parece inviabilizada pela dimensão exagerada destas estruturas. E as soluções encontradas (a constituição de subgrupos de trabalho) não resolvem todos os problemas (nomeadamente a articulação entre níveis e disciplinas do mesmo Departamento). Pelos

mesmos motivos, fica em causa a possibilidade de interações profissionais frequentes e produtivas, potenciadoras do desenvolvimento de um capital social elevado dos professores (Leana, 2011).

Numa análise global, pode afirmar-se com base nos dados apresentados que as relações docentes interpares terão sido afetadas negativamente ao nível da reciprocidade e do trabalho articulado/colegial.

Há também efeitos reconhecidamente nefastos ao nível do grau de envolvimento e de participação dos docentes na vida da escola e, nessa medida, pode igualmente considerar-se que o capital social destes agrupamentos foi delapidado, embora não totalmente esgotado. A visão dos Diretores não acolhe unanimidade. A análise dos dados recolhidos nas entrevistas aos Diretores dos Agrupamentos A e B, embora numa fase inicial identificassem atitudes negativas dos professores perante a concretização do Projeto Educativo e atividades extra letivas, hoje consideram esse facto superado.

A Diretora do Agrupamento C afirma que houve uma pequena evolução positiva na motivação dos professores em participarem em atividades para além das letivas, mas ainda hoje nota resistências, que a mesma interpreta como forma de protesto contra o processo de agregação, que não foi totalmente aceite.

Deste modo, prevalece a ideia de que a agregação teve efeitos negativos no grau de participação e de envolvimento dos docentes na vida da Escola, afetando deste modo o capital social dos docentes numa dimensão tão importante como a participação na organização/Agrupamento.

Na balança, para além da dimensão da participação na vida escolar, estiveram também a relação entre os Diretores e o corpo docente e as relações docentes interpares; pelos resultados obtidos através da análise aos dados recolhidos pode afirmar-se que não obstante as circunstâncias adversas em que ambas as partes passaram a exercer funções, houve capacidade de adaptação e sobretudo de sobrevivência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baron, S.; Field, J. & Schuller, T. (Eds.). (2000). *Social Capital – Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bourdieu, P. (1985). The Forms of Capital. In Richardson, J.G. (Ed.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Westport, CT: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: Chicago University Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (2nd. ed.). London: Sage Publications.
- Bryk, A.S. & Driscoll, M.E. (1988). The high school as community: Contextual influences and consequences for students and teachers. Madison, WI: National Center on Effective Secondary Schools, University of Wisconsin-Madison. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 302 539)
- Burt, R.S. (1992). *Structural holes: The social structure of competition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, Vol. 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure. pp. S95-S120.
- Copland, M.A. & Boatright, E.E. (2004). Leading small: Eight lessons for leaders in transforming large comprehensive high schools. *Phi Delta Kappan*, 85(10), 762-770.
- Field, J. (2008). *Social Capital: Key Ideas* (2nd. ed.). New York: Routledge.
- Fowler, W. & Walberg, H. (1991). School size, characteristics and outcomes.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (2005). Paradigms and perspectives in contention. In Y. Denzin, N. & Lincoln, Y. (Ed.), *Handbook of Qualitative Research* (3rd. ed., pp. 183-190). Thousand Oaks: California: Sage Publications.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instruction and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-351.
- Hargreaves, D.H. (2001). A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487-503.
- Howley, C. & Bickel, R. (2002). School size, poverty, and student achievement. Washington, D.C.: The Rural School and Community Trust.
- Klonsky, M. (2002). How smaller schools prevent school violence. *Educational Leadership*, 59 (5), 65-69.
- Leana, C.R. (2011). The Missing Link in School Reform. *Stanford Social Innovation Review*, (Fall Issue), 30-35.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on student engagement with school. *Journal of Education and Administration*, 38(2), 112-129.

- Lin, N. (2001). *Social capital. A theory of social structure and action*. New York: Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (2005). Paradigms and perspectives in contention. In Y. Denzin N. and Lincoln (Ed.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 183-190). Thousand Oaks: California: Sage Publications.
- Meier, D. (2002). Just let us be – The Genesis of a Small Public School. *Educational*
- Nguyen, H.; Schmidt, M. & Murray, C. (2007). *Does School Size Matter? A Social Capital Perspective – A Review of Educational Policy Literature*. Port Moody.
- Penuel, W.; Riel, M.; Krause, A. & Frank, K. (2009). Analysing Teacher's Professional Interactions in a School as Social Capital: a Social Network Approach. *Teacher's College Record – Columbia University*, 111, 124-163.
- Portes, A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, 24(1), 1-24. doi:10.1146/annurev.soc.24.1.1.
- Putnam, R.D. (1995). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78. doi:10.1353/jod.1995.0002.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5.^a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: California: Sage.
- Wasley, P.A. & Lear, R. (2001). Small school: Real gains. *Educational Leadership*, 6(58), 22-27.
- Wasley, P.A.; Fine, M.; Gladden, M.; Holland, N.E.; King, S.P.; Mosak, E. & Powell, L.C. (2000). *Small schools: Great strides- A study of new small schools in Chicago*. New York: Bank Street College of Education.
- Woolcock, M. (1998). Social capital and economic development: Towards a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and Society*, 27, 151-208.
- Yin, R.K. (2009). *Case Study Research – Design and Methods* (Vol. 5).

CONSULTAS ONLINE

http://economico.sapo.pt/noticias/fusoes-geraram-mega-agrupamento-de-escolas-quase-ingovernaveis_98467.html, acedido em julho 2012.

<http://visao.sapo.pt/educacao-professores-do-norte-engrossam-protesto-contramega-agrupamentos=f564353#ixzz36RMbAPXA>, acedido em julho 2012.

<http://www.publico.pt/educacao/noticia/conselho-das-escolas-quer-suspender-megaagrupamentos-1445006>, acedido em julho 2012.

LEGISLAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). Decreto-Lei n.º 75/2008, 22 de abril. Diário da República, 1.ª Série – N.º 79. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS (2010). Resolução n.º 44/2010, 14 de junho, Diário da República, 1.ª série – N.º 113. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.