

## Mudança na permanência em educação: Os agrupamentos de escolas e a reemergência do sentido identitário

Leonor L. Torres

CIEd, Instituto de Educação da Universidade do Minho

Num mundo cada vez mais digitalizado, as palavras parecem ter perdido densidade comunicativa. A circulação veloz de ideias e de conceitos não favorece a sua apropriação crítica, antes propiciando a generalização de *slogans* que suportam discursos, representações e práticas que tendem a distorcer o sentido dos propósitos originais. Vivemos tempos marcados pela fetichização dos conceitos, que tendem a servir fins identitários, ao unir quem adere e afastar quem se opõe. Esta realidade é particularmente expressiva no mundo da educação que, por se situar no epicentro das sociedades contemporâneas, é permanentemente submetido ao escrutínio público e propenso a modas e experiências avulsas. Alguns exemplos mostram o quanto esta realidade se entranhou no universo escolar, sem que, contudo, alterasse verdadeiramente a sua forma secular: i) a *autonomia da escola* constitui um dos termos mais recorrentes nos diplomas legais e nos discursos dos atores sociais (políticos, professores, alunos, gestores, pais e encarregados de educação, ...), sem que tal se tenha revertido em avanços significativos no plano das políticas e práticas escolares; ii) A propagação de várias modalidades de *avaliação institucional* parece ter desencadeado, ao contrário do previsto, um fenómeno de

exteriorização dos processos (auto)avaliativos, empurrando as instituições à subcontratação de serviços especializados com vista à obtenção de uma imagem social imaculada que permita sobreviver no mercado educacional competitivo; iii) o foco na *excelência* e no *mérito* escolar representa, porventura, o exemplo mais expressivo de esvaziamento do valor heurístico que estes conceitos transportam. Reduzido apenas aos resultados académicos (e estes aos mensuráveis, tendo como referência os testes), o “desempenho excelente” é naturalizado e distinguido em cerimónia pública, subvalorizando ou mesmo ignorando outras formas de excelência mais articuláveis com a natureza democrática da escola pública.

De entre os inúmeros exemplos que poderiam aqui ser enunciados, irei focar-me numa realidade que se vem impondo no sistema educativo português e que, contraditoriamente à sua imponência estrutural, parece hoje um fenómeno naturalizado e, conseqüentemente, pouco problematizado – a racionalização da rede escolar que resultou na constituição e generalização dos agrupamentos de escolas como configuração organizacional predominante no sistema escolar público. Apesar de o processo de implementação dos

agrupamentos ter sido progressivo e, na generalidade dos casos, politicamente imposto às escolas e às instâncias de regulação política (municípios, sindicatos, associações de pais, etc.), assiste-se, na atualidade, a uma relativa conformidade a este formato e às suas (novas) estruturas de gestão. Tal conformidade pode significar uma adaptação burocrática e pragmática dos atores a esta nova estrutura, mas pode igualmente subentender um efeito de superfície, ocultando fenómenos mais profundos de resistência passiva a novas relações de poder ainda em fase de consolidação.

Convém não perder de vista que, por detrás de um aparato racional (agrupamento) importado de outros sistemas educativos, se ergueu uma das reformas mais profundas do sistema educativo português: entre 2004 e 2016, o número total de estabelecimentos de ensino reduziu 53% (menos 5 466) e o número de escolas não agrupadas reduziu 80% (menos 355 escolas). Na atualidade, a rede escolar pública é constituída por 713 agrupamentos (88%) e apenas 95 escolas não agrupadas (12%), que correspondem a situações de exceção de estabelecimentos de ensino secundário que resistiram (em alguns casos “heroicamente”) ao processo de racionalização da rede. Estes números mostram a grandeza da mudança, mas encobrem a alteração mais profunda operada no sistema escolar – a especificidade e complexidade organizacional e pedagógica dos agrupamentos de escolas. Estas novas configurações organizacionais em nada se podem comparar à realidade do estabelecimento escolar dotado de órgãos de gestão e administração próprios, que integra apenas alguns níveis e ciclos de ensino. A lógica de estabelecimento deu lugar à lógica de agrupamento, sob o comando de um único diretor que exerce a sua atividade a partir da

escola-sede. Paradoxalmente, esta unidade de gestão (agrupamento) não apagou da memória política e institucional o ideário de escola/estabelecimento/ciclo, já que ele persiste como categoria central na produção de indicadores estatísticos e relatórios oficiais por parte do Ministério da Educação. Esta contradição é ainda mais incongruente quando o argumentário usado pelo legislador para justificar a criação dos agrupamentos assenta nas suas vantagens pedagógicas – sequencialidade e articulação entre níveis e ciclos de ensino, prevenção do isolamento e da exclusão escolar, reforço da capacidade pedagógica. O agrupamento emerge, assim, como um chavão conceptual, uma realidade-sombra que serve fins essencialmente racionalizadores, mas que é secundarizado ou mesmo descartado enquanto contexto real de escolarização. No fundo, quando tudo parece mudar no interior da instituição escolar – gestão, liderança, avaliação, relações de poder, trabalho em rede, articulação organizacional –, o peso da “forma escolar” impõe-se como pilar estruturador das representações e das práticas.

Um estudo recente realizado no âmbito do projeto de investigação “Educação3D: Democracia, desigualdade e diferença em educação”, levado a cabo pelo Grupo de Investigação sobre *Política, Governança e Administração da Educação*, do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, procurou justamente cartografar os agrupamentos de escolas em Portugal, recorrendo a dados estatísticos expressamente solicitados ao Ministério da Educação (cf. Lima & Torres, no prelo). O mapeamento realizado mostra que os agrupamentos, longe de se afigurarem uma realidade homogénea e aparentemente unificadora, recobrem uma grande heterogeneidade de situações, formatos e morfologias. Nos 113 arranjos organizacionais

encontrados, resultantes de diferentes combinações entre estabelecimentos, ciclos, níveis de ensino e ofertas educativas, foi possível identificar alguns padrões organizacionais vertidos na seguinte tipologia:

- i) O *agrupamento de escolas vertical completo* (54,5%), que integra todos os níveis e ciclos de ensino e as várias modalidades de oferta educativa;
- ii) O *agrupamento de escolas vertical parcial* (43,9%), que integra os vários níveis de ensino, exceto o ensino secundário;
- iii) O *agrupamento de escolas vertical atípico* (1,1%), que rompe com a sequencialidade legalmente prevista, ao excluir um ou mais ciclos (3º ciclo e ensino secundário; educação pré-escolar; educação pré-escolar e ensino secundário);
- iv) O *agrupamento de escolas horizontal* (2 casos - 0,3%), uma exceção no panorama nacional, que integra a educação pré-escolar e o 1º ciclo.

Se considerarmos a dimensão dos agrupamentos, aferida pelo número de estabelecimentos agregados, pelo número total de alunos, professores e pessoal não docente e pela abrangência (e dispersão) geográfica das escolas agrupadas, rapidamente damos conta da real complexidade desta configuração organizacional, tão distante da realidade vivenciada no contexto de uma escola não agrupada.

Perante esta inquestionável mudança do sistema escolar, como perspetivar o seu impacto nos processos de educação e aprendizagem? A omissão do “agrupamento” nas estatísticas oficiais e o silenciamento desta realidade no espaço mediático e nos discursos dos atores sociais (políticos, gestores escolares,

professores, alunos), invisibiliza uma realidade habitada por uma complexidade nunca antes enfrentada pelos profissionais da educação e pelos gestores em particular. A heterogeneidade dos contextos que compõe o agrupamento desafia a sua governação quotidiana, exigindo uma estrutura de gestão em rede, processos de organização do trabalho mais descentralizados e de proximidade às escolas agrupadas. Porém, perante uma instituição cada vez mais plural, instituiu-se um modelo de gestão singular, personificado na figura do Diretor. A malha de atuação alarga, mas o exercício da gestão estreita. E no centro desta dissonância ressurgiu mais um *slogan* no léxico educativo – a *liderança* enquanto radar capaz de tudo transformar, incluindo a cultura e a identidade do agrupamento. Mas até que ponto será possível, no contexto de um (mega)agrupamento, desenvolver uma efetiva liderança para além do mero exercício de gestão (Bush, 2019)? Não estaremos, uma vez mais, a recorrer a uma “anda conceptual” para retratar uma realidade que já não existe? Ou se existe, em que termos se expressa e a partir de que mecanismos?

A recuperação (indiferenciada) dos termos “identidade” e “cultura” de agrupamento é sincrónica com a disseminação dos princípios da “nova gestão pública” e com a institucionalização do programa de avaliação externa das escolas, cujos referenciais avaliativos contemplam este indicador como evidência de uma liderança eficaz. Na verdade, no contexto avaliativo, os sentidos atribuídos à cultura e à identidade estão longe de uma apropriação das suas dimensões constitutivas. A simplificação da realidade escolar através do uso de indicadores de superfície (como a cultura, a liderança e a identidade) não passa de uma operação cosmética, um bálsamo, que empobrece e ofusca o conhecimento dos

processos educativos. Na verdade, a própria ideia de construção de uma cultura ou de uma identidade de agrupamento constitui um ato de ilusão, devido à dificuldade (ou mesmo impossibilidade) de alcançar uma totalidade idealizada. De resto, a coexistência de distintas subculturas (organizacionais, profissionais e geracionais) no interior do agrupamento, sedimentadas nos vários espaços e tempos escolares, constitui um traço desejável numa instituição plural e democrática. Neste sentido, a ideia de identidade num contexto de diversidade pode não passar de um fio narrativo, frágil e quebradiço, que se mobiliza e procura fortalecer para “fora”, em momentos decisivos ou sempre que estão em jogo estratégias de *marketing institucional* (Torres, Palhares, Afonso & 2019) que visem construir uma imagem socialmente atrativa da organização.

O desfolhar de alguns exemplos sobre o uso naturalizado de alguns conceitos – autonomia, avaliação, excelência, escola, agrupamento, liderança, gestão e identidade – não deve ser entendido como um exercício academicista, que vincula a ação política e as práticas profissionais a uma visão exclusivamente teórica. Pelo contrário, a *praxis educativa* é entendida nas suas dimensões temporal, contextual e axiológica, numa tentativa de superar a artificialidade das suas fronteiras. Ignorar a relevância dos contextos na orientação das práticas educativas não só distorce a leitura do real como impede os atores de se apropriarem democraticamente das margens (limitadas) de autonomia de que dispõem e de repensarem criticamente as condições em que exercem a sua atividade educativa. A inquietação que originou estas breves notas reflexivas pode ser expressa da seguinte forma: será que o espaço educativo por excelência, a sala de aula, é impermeável ao seu contexto organizacional? De que modo a

configuração agrupamento afeta os processos de educação, formação e aprendizagem? Dessincronizar as práticas educativas do contexto específico em que ocorrem, representa um equívoco sociológico e organizacional elementar que convém evitar. E é justamente esta vigilância científica que interessa preservar e fortalecer, num tempo propício à sua erosão.

### Referências bibliográficas

Bush, T. (2019). Conceptions of the leadership and management of schools as organizations. In M. Connolly, D. H. Eddy-Spicer, C. James, & S. D. Kruse (Eds.), *The Sage Handbook of school organization* (pp. 51-66). London: Sage Publications.

Lima, L. C. & Torres, L. L. (no prelo). *Políticas, dinâmicas e perfis dos agrupamentos de escolas em Portugal*.

Torres, L. L., Palhares, J. A. & Afonso, A. J. (2019). The distinction of excellent students in the Portuguese state school as a strategy of educational marketing accountability, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 31(2), 155-175, <https://doi.org/10.1007/s11092-019-09298-4>

Braga, na transição para 2020.