



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

O AGRUPAMENTO DE ESCOLAS NO CONCELHO DE BRAGA

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

João Sérgio Marques Rodrigues

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professor Doutor Joaquim Machado

Porto, setembro de 2012

Aos meus filhos, Pedro Manuel e João Pedro,
com carinho e como exemplo.

Agradecimentos

A realização deste Relatório encerra um ciclo da minha vida profissional que contou com a colaboração preciosa de muitas pessoas extraordinárias. A todas quero agradecer, mas um agradecimento especial é devido aos meus amigos Ana Domingues, Ana Margarida Costa, Antonieta Silva, Jorge Gomes, José Figueiredo, Manuela Machado e Mário Moura, colegas de trabalho ao longo desta intensa experiência profissional.

Ao Professor Doutor Joaquim Machado agradeço a orientação científica deste trabalho, a leitura atenta e crítica do que ia escrevendo, a iluminação do caminho a percorrer com as suas ideias clarificadoras e as suas sugestões, mas também a confiança demonstrada e a disponibilidade imensa.

À Antonieta, colega deste percurso de nove anos e deste desafio para reflexão e estudo, agradeço especialmente o incentivo para encetar este trabalho.

À Aline agradeço a leitura atenta e rigorosa e as sugestões de clareza e correção deste texto que foram sempre da maior utilidade.

Aos meus pais agradeço o carinho e o exemplo que ajudaram a desenvolver o que de melhor há em mim.

Aos meus irmãos, restantes familiares e amigos agradeço todas as manifestações de interesse e de confiança.

À Angelina agradeço a atenção com que me ouviu, a crítica que não calou e a paciência com que esperou o final de tantas páginas que tardava.

Finalmente, agradeço a duas pessoas que muito contribuíram, indiretamente, para a realização deste trabalho. Ao Professor Doutor Bártolo Paiva Campos, agradeço os múltiplos ensinamentos que me guiam há vinte anos. Ao Professor Doutor Joaquim Luís Coimbra exprimo a minha gratidão pela confiança e pelo encorajamento permanente, que já leva mais de trinta anos, ao meu desenvolvimento profissional.

Sumário executivo

No presente Relatório reflexivo e teoricamente fundamentado analiso e problematizo uma experiência profissional desenvolvida entre 2002 e 2011 como responsável da Direção Regional de Educação do Norte em Braga: o processo de agrupamento e reagrupamento de escolas no contexto da adaptação da rede escolar aos desafios com que a mesma estava confrontada.

Depois de contextualizar esta experiência na minha vida profissional como docente, analiso as normas legais que apontaram os caminhos por onde seguiu a evolução da rede escolar e convoco para a fundamentação teórica estudos científicos que se dedicaram a este tema.

A Lei de Bases do Sistema Educativo vem dar um sentido à evolução desejada para o sistema e coloca na agenda um novo desafio: construir uma escola para a escolaridade básica alargada até ao 9.º ano. Ao longo de uma parte importante deste estudo revisita-se o trajeto percorrido até à concretização do movimento de associação/agrupamento de escolas que teve a sua génese experimental em 1997. Depois, analisam-se com mais pormenor as ações da administração educativa e as reações dos atores locais à implementação das políticas de ordenamento da rede escolar.

A experiência profissional que se apresenta debruça-se sobre os efeitos das alterações políticas verificadas durante o processo, tanto quanto à natureza do processo de agrupamento de escolas, como quanto à natureza e dimensão da escola visada, mas também sobre as dificuldades sentidas no terreno em face das reações dos atores locais. O agrupamento de escolas, o reagrupamento de escolas que já estavam agrupadas e a agregação de agrupamentos e escolas não agrupadas são processos que enfrentam resistências e que geram ações políticas que elejo como objeto de análise.

Este Relatório reflexivo e teoricamente fundamentado termina com o enunciado de alguns desafios, hipóteses de rumo, que estão colocados nesta fase do processo de evolução da rede escolar.

Executive abstract

The present reflective and theoretically grounded Report analyses a personal professional experience, developed from 2002 to 2011, as the responsible executive of the North Region of the Education Directorate at Braga, specifically the process of schools grouping and regrouping in the context of the adaptation of this school network to the challenges it has been confronted to.

After contextualising this experience in my professional career as a teacher, I analyse the legal norms that pointed to new paths the evolution of schools network has been followed. In addition, scientific research in this area is reviewed in order to get a theoretical foundation for this work.

The Educational System Basis Law has contributed to give sense to the evolution wanted for the system and placed a new challenge on the agenda: constructing a school for an enlarged to the 9th grade basic education. An important part of the present study is, thus, dedicated to the process of evolution that has been carried out until the achievement of the movement of schools association/grouping which had its experimental startup in 1997. Then, educational administration actions and local stakeholders reactions to the implementation of such policies of restructuring of the schools network are analysed in detail.

The professional experience here presented addresses the effects of the political changes observed along this process, both in what respects the very nature of schools grouping process and on the dimension of the schools at stake, as well as the difficulties felt on the field concerning local actors responses. Schools grouping, regrouping of previously grouped schools, and the aggregation of groupings and non-grouped schools are processes that unleash resistance and political actions that are the main object of analysis of this dissertation.

The present reflective and theoretically founded Report ends by pointing out some challenges and evolution possibilities that may underscore evolution trends in the current state of schools network.

Índice geral

1. Introdução.....	1
2. Percurso profissional: dados mais significativos	3
3. Rede escolar: um processo em evolução permanente.....	14
3.1. Uma escola básica para a escolaridade básica.....	14
3.2. Uma escola básica e secundária para a nova escolaridade obrigatória.....	33
4. Problemática e metodologia para análise e reflexão	39
5. A rede escolar de Braga: uma experiência profissional.....	41
5.1. Antecedentes	41
5.2. A experiência de 2002 a 2007	50
5.3. A experiência de 2010.....	58
5.4. Novo governo: evolução na continuidade	65
5.5. Perspetiva crítica.....	67
6. Conclusão.....	71
Referências bibliográficas	75
Referências legislativas	82
Jornais consultados	89
Anexos	90
Anexo I - Quadros e mapas.....	91
Anexo II - Sinopse do percurso profissional	106

Índice de quadros

Quadro 1 - Evolução do número de escolas-organizações (2008-2011).....	36
Quadro 2 - Novas entidades a que se aplicou o DL 115-A/98 em 1998-1999	92
Quadro 3 - Novas entidades a que se aplicou o DL 115-A/98 em 1999-2000	94
Quadro 4 - Novas entidades a que se aplicou o DL 115-A/98 em 2000-2001	96
Quadro 5 - Novas entidades a que se aplicou o DL 115-A/98 em 2001-2002	98
Quadro 6 - Situação em 8 de outubro de 2002	100
Quadro 7 - Agrupamentos a extinguir no final de 2002-2003	101
Quadro 8 - Agrupamentos a reconfigurar no final de 2002-2003.....	101
Quadro 9 - Agrupamentos a constituir no final de 2002-2003	101
Quadro 10 - Situação em 2003-2004.....	102
Quadro 11 - Situação em 31 de agosto de 2011	104
Quadro 12 - Sinopse do percurso profissional	107

Índice de mapas

<i>Mapa 1 - Agrupamentos de escolas que funcionaram em 1998-1999.....</i>	<i>93</i>
<i>Mapa 2 - Agrupamentos de escolas que funcionaram em 1999-2000.....</i>	<i>95</i>
<i>Mapa 3 - Agrupamentos de escolas que funcionaram em 2000-2001.....</i>	<i>97</i>
<i>Mapa 4 - Agrupamentos de escolas que funcionaram em 2001-2002.....</i>	<i>99</i>
<i>Mapa 5 - Agrupamentos de escolas que funcionaram em 2003-2004.....</i>	<i>103</i>
<i>Mapa 6 - Agrupamentos de escolas que funcionavam em 31 de agosto de 2011.....</i>	<i>105</i>

1. Introdução

Quando inicio funções como coordenador do Centro de Área Educativa de Braga, em outubro de 2002, estava em curso, a nível nacional, um complexo processo de reordenamento da rede escolar. Pretendia-se combater o isolamento em que estavam a ficar muitas escolas, sobretudo os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico e, também, abranger estes níveis de educação e ensino na mesma matriz de autonomia, administração e gestão escolar aplicada às escolas dos restantes ciclos do ensino básico e do ensino secundário. A rede escolar, em 1998, era composta por mais de 14 000 estabelecimentos públicos de educação e ensino não superior e o cenário estratégico do departamento de planeamento do Ministério da Educação apontava para um reordenamento que integrasse essas escolas em cerca de 1200 a 1400 unidades organizacionais.

O instrumento legal ao abrigo do qual se operou este processo de reordenamento foi o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aprovou o novo regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (RAAG). Este diploma previa a possibilidade de constituição de agrupamentos de escolas integrando estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas do ensino básico com, entre outras, a finalidade de favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica.

Depois de uma fase inicial em que este processo se desenvolveu com base na iniciativa das escolas, passou-se a uma nova fase em que a Administração, no uso dos poderes que o próprio diploma lhe conferia e tendo em vista encerrar o processo de constituição de agrupamentos de escolas que o mesmo diploma determinava, assumiu maior protagonismo ao promover reuniões em que “pressionava” as escolas a agruparem-se.

A fase mais recente já conheceu diversas versões de um mesmo processo, o processo de reagrupamento de escolas. Abandonado o paradigma original baseado na multiplicidade de formatos das unidades organizacionais, o reagrupamento de escolas tem origem na imposição de um só modelo para

todas as escolas. No início, esse formato era o de uma escola básica, do pré-escolar ao 9.º ano; hoje, esse formato parece alterar-se de novo, desta vez tendo em vista a constituição de uma organização que congregue a educação básica e o ensino secundário, formando organizações cada vez maiores e mais complexas.

Mas estas fases mais recentes enquadram-se num processo de evolução da rede escolar que começou por querer levar a escola a cada vez mais crianças e que hoje, com o acentuado declínio demográfico que observamos e com os problemas económicos e financeiros que temos, enfrenta novos desafios.

O presente Relatório reflexivo estuda, analisa e problematiza este tema, a partir de uma experiência profissional desenvolvida, entre 2002 e 2011, no concelho de Braga.

Num primeiro momento, identifico, descrevo e analiso as principais etapas da minha vida profissional, contextualizando a experiência sobre que me debruço. De seguida, estudo o processo de evolução da rede escolar a partir dos suportes legislativos que orientaram a evolução da rede escolar e convocando outros estudos que, direta ou indiretamente, abordam o tema. Depois, apresento a problemática e a metodologia seguida no estudo e reflexão que faço sobre um conjunto diversificado de documentos que ilustram a experiência vivenciada, e, finalmente, concluo integrando a experiência estudada na minha vida profissional e apontando as reflexões que este processo de análise e estudo me suscitam.

Em anexo a este trabalho, apresento um conjunto de dados relativos à evolução da situação que acompanhei no concelho de Braga, e que tratei na forma de quadros e mapas, e termino apresentando a sinopse do meu percurso profissional.

2. Percurso profissional: dados mais significativos

Quando no dia 27 de outubro de 1981 me apresentei ao serviço na Escola Secundária n.º 2 de Santo Tirso, estava longe de imaginar que esse seria o início de uma carreira profissional que não tinha preparado intencionalmente.

As minhas hesitações entre uma carreira ligada à magistratura e uma outra, de herança paterna, ligada à medicina, só terminaram com o boletim de candidatura ao ensino superior nas mãos. Não conseguindo, no meu íntimo, imaginar-me a trabalhar em meio hospitalar, mas não querendo voltar atrás, escolhi um curso novo numa área que me seduziu, o Curso Superior de Nutricionismo. Foi com esta habilitação que concorri a professor de Saúde, complemento útil, porque remunerado, do trabalho voluntário ou mal pago que ia fazendo no âmbito da minha especialidade.

Tinha acabado de completar 21 anos e o membro do conselho diretivo que me recebeu entregou-me uma cópia dos programas das disciplinas que ia lecionar e disse-me: “se precisar de mais alguma coisa, disponha”. Estava inaugurada a minha atividade docente. Dei aulas a alunos dos 9.º e 10.º anos, de matérias que dominava profundamente, com as “habilidades pedagógicas” treinadas em vários anos a tirar dúvidas a primos, amigos e vizinhos.

Esse ano ficou inesquecível. A escola ostentava na fachada a denominação original “Liceu Nacional de D. Dinis”, como que a invocar um estatuto e uma reputação que não queria perder. Era um liceu clássico, ponto de chegada de professores da região com o dobro da minha idade. Eu era o professor mais novo da escola, o único professor de Saúde e os meus alunos foram as únicas pessoas com quem interagi até dezembro, quando tive a primeira reunião em que participei, um conselho de turma para avaliação no final do 1.º período.

Muitos dos meus alunos eram praticamente da minha idade e isso facilitou tudo. Usar casaco e gravata e comunicar com uma linguagem técnica e culturalmente mais rica foram bastantes para contrabalançar o facto de passar os intervalos com eles falando das coisas da vida e dos interesses dos

jovens de 15-20 anos. Os temas que tinha para propor nas aulas eram do interesse da maioria (Saúde era, na época, uma área vocacional de opção), mas ninguém queria ficar mal com o “professor novo”, como vim a saber pela colega de Física e Química com quem mais convivi o resto desse ano, pelo que todos se aplicavam na minha aula. Foi um tempo em que não tinha outras preocupações de índole pedagógica que não fossem tudo fazer para entusiasmar os meus alunos pelos temas que lhes propunha para discussão ou sobre os quais tinha saberes para lhes “revelar”. A avaliação das aprendizagens foi feita mimetizando o que os meus professores haviam feito comigo, apenas recusando uma ou outra prática que não aprovei quando era aluno.

Passei o ano entre aulas de Saúde, consultas de Nutrição a amigos de amigos e sessões informativas sobre Alimentação e Nutrição que dinamizava nos mais variados contextos e para os mais diversos públicos. Quando o ano terminou, recordo-me de ter pensado que não queria deixar de dar aulas, mas ainda não estava decidido a fazer disso uma carreira profissional.

Os dezasseis meses seguintes foram de serviço militar, mas tirando os dois meses iniciais de instrução militar básica aquele tempo foi passado a lecionar na Escola Prática de Administração Militar, em Lisboa. Dei aulas de Técnica Alimentar e de Higiene Alimentar. Desta vez, a homens mais velhos e mais “graduados” que eu. Corrigi os programas que me deram; fiz material de estudo para os formandos; no final da primeira aula sentia-me como se já lecionasse há anos. Para me “prenderem” em Lisboa (tinha pedido para ser colocado no Norte) criaram um “lugar” para mim: fiquei o resto do serviço militar como adjunto do Diretor de Instrução. Ainda hoje estou convencido de que a medalha de mérito e o louvor que recebi quando terminei a minha obrigação foram mais destinados ao professor do que ao militar, e isso teve influência no meu futuro.

Concluído o serviço militar, regresso ao Norte e reinício o meu trabalho predileto – Educação Alimentar – fazendo formação, escrevendo em jornais e revistas, fazendo programas de rádio, e concorrendo a dois ou três lugares de

professor que apareceram. Acabo colocado na Escola Secundária D. Maria II, em Braga. Concorri a um lugar de professor de Saúde, mas quando me apresentei colocaram-me perante a seguinte questão: o horário era de 9 horas, mas tinha surgido uma nova necessidade para “mais 14 ou 15 horas do 11.º-B” Eu nem sabia o que era o “11.º-B”, não conhecia uma das disciplinas que me ofereciam (Ecologia do 10.º ano) e outras conheci-as do tempo em que fora estudante... Perante a minha hesitação, convenceram-me de que teria uma colega disponível para me dar todo o apoio de que necessitasse. Estávamos em finais de fevereiro de 1984 e eu fiquei. Recordo que foi um ano muito trabalhoso: os programas e os manuais escolares adotados eram muito extensos, senti muita competição entre os alunos pelas melhores notas e o apoio prometido ficou-se por cópias dos testes de anos anteriores.

Chegado ao fim do ano letivo estava numa encruzilhada: a atividade como nutricionista não me assegurava condições de subsistência autónoma e o trabalho como professor seria muito mais fácil de conseguir nas redondezas se concorresse a professor do 2.º ciclo. Foi o que fiz. Fui colocado na Escola Preparatória de Ponte da Barca. Uma escola completamente diferente das que conhecia. Como estudante fui aluno do Liceu Normal D. Manuel II, no Porto, desde o 1.º ano do ciclo preparatório do ensino secundário até ao final do curso complementar; como professor só tinha conhecido escolas secundárias, com alunos do 7.º ao 12.º anos. Esta escola só tinha ciclo preparatório. Na altura era muito grande a percentagem de alunos com 13-14-15 anos no 2.º ciclo, mas era uma escola de meninos e não de jovens. Os dois anos que fiquei nesta escola (1984/86) foram anos de aprendizagem com os meus colegas do que é ser professor e do que é uma escola; foram dois anos de “visita de estudo” aos bastidores da escola e do sistema educativo (estavam em discussão as propostas que deram origem à Lei de Bases do Sistema Educativo). Foram dois anos tão intensos que me marcaram muito. Trabalhei aturadamente para os meus alunos, com os meus colegas e com a direção da escola.

Convocando Michael Huberman (1992) diria que estes quatro primeiros anos correspondem ao meu estágio de “descoberta”, ao tempo que precisei para concluir um processo interior de reorientação profissional, e que foi passado com grande entusiasmo e de crescente comprometimento. Esta fase corresponde a um período de comprometimento total, muito exigente comigo mesmo, de crescimento e emancipação enquanto profissional de educação.

Quando voltei a esta escola, em 1990/91, para fazer a profissionalização, já transportava saber acumulado em prática letiva em escolas C+S, em funções de delegado sindical, em funções de gestão numa comissão provisória de outra escola preparatória (tinha sido, temporariamente, C+S, mas acabava de voltar à tipologia original) e em funções de direção (adjunto do delegado distrital) no Fundo de Apoio às Organizações Juvenis. Na profissionalização tive oportunidade de “reler”, em ambiente escolarizado, temas de Sociologia, de Psicologia e de Desenvolvimento Curricular que tinha estudado autonomamente. Aprendi coisas novas em didática das Ciências e da Matemática que ainda hoje são atuais. Lembro-me de ter pensado que, ao contrário do que me faziam crer nos contextos em que trabalhava, tinha muito que aprender para vir a ser um bom professor.

1991/92 foi ano de, noutra escola (Escola C+S de Terras de Bouro), experimentar a “Área-Escola”. Fiquei a coordenar o grupo de trabalho. Fizemos formação e trabalho conjunto de professores como nunca se tinha visto naquela escola. A Área-Escola foi, desde logo, um espaço de trabalho comum dos professores, um espaço-outro, que não a sala de aulas de cada um de nós; era como que uma sala em que todos nos víamos a trabalhar. Umhas vezes, descobríamos na ação do outro uma prática que não conhecíamos ou que havíamos rejeitado sem uma razão substantiva, mas que se revelava, aos nossos novos olhos, como boa para aquele contexto; outras vezes “aconselhávamos” outra prática a um colega que nos parecia menos esclarecido.

Num dos dois anos em que estive nesta escola fiz parte do corpo redatorial do jornal da escola. Uma das minhas tarefas era rever os textos para

publicação. Um dos professores que mais incentivava os seus alunos a escrever para o jornal “deixava passar” frequentes erros de sintaxe e de ortografia. Logo após o primeiro número em que participei falei com cada um dos meus colegas da importância de eles reverem os textos com os seus alunos. Falei da oportunidade que isso seria para aprendizagens mais significativas, porque contextualizadas; falei da oportunidade que eles podiam aproveitar para simularem um ambiente de *back-office* de um jornal; falei do uso correto da língua. No número da Páscoa, o problema persistiu. Vim a perceber que às dificuldades de redação dos alunos, se somavam as do professor. Senti que estava perante duas alternativas: ou corrigia eu os próximos textos daquela origem, ou fazia com o professor (da minha idade, talvez um ano ou dois mais novo) o que lhe havia pedido para fazer com os alunos. Não conseguiria viver de bem comigo se não ajudasse aquele colega: “Vi que não tiveste tempo para corrigir estes dois textos dos teus alunos, mas não quero fazê-lo sozinho! Vamos sentar-nos ali; são dez minutos!”. Foram dez minutos em que procurei nunca centrar o problema no saber do professor; o problema estava nos alunos, mas nós estávamos ali para os ajudarmos. O trabalho terminou com uma dúzia de correções rapidamente aceites pelo colega. Temia perder o convívio daquele bom colega, mas não, continuámos a falar, a almoçar em grupo, tudo como até ali. Mas no final do ano, não recebi novos textos das turmas dele. Alguma coisa não terei feito bem, pensei eu.

Este segundo ano nesta escola foi um ano sem tempo para respirar. Aceitei um convite para trabalhar na assessoria técnica do Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores, no Porto, em acumulação com a minha atividade letiva a 85 km, em Terras de Bouro. O trabalho era em regime de horário livre (daria o número de horas semanais que pudesse) e eu tinha uma grande admiração pelo presidente do Conselho. Aquela seria a oportunidade para trabalhar ao seu lado e para aprender com ele. Fiquei dois anos. O primeiro como membro da assessoria técnica. O segundo como secretário permanente do Conselho. Competia-me secretariar as reuniões do Conselho, assessorar o seu presidente e coordenar a assessoria técnica. Os

colegas da assessoria que vim a conhecer eram pessoas fantásticas: duas delas são hoje professoras da Universidade do Minho; outro é inspetor de relevo no Ministério da Educação e Ciência; outra é assessora do Conselho Nacional de Educação. Conversávamos muito sobre educação, sobre escola, sobre alunos e, sobretudo, sobre professores. Era, de facto, um pequeno *think tank* sobre formação de professores e sobre organização de escolas. Ainda hoje sinto que ali trabalhei bem: trabalho refletido, fundamentado, partilhado, construído em equipa.

Ainda consegui aproveitar o segundo ano no Porto para fazer a parte curricular do mestrado em Formação e Desenvolvimento Humano para a Saúde. O tema era a minha paixão de sempre, a educação para a saúde, mas, de facto, sem que tivesse tomado consciência plena disso, já tinha iniciado outra paixão que só vim a confirmar no ano seguinte.

Quando o Conselho Coordenador é transformado em Conselho Científico-Pedagógico e “o meu presidente” fica em Lisboa a presidir ao Instituto de Inovação Educacional, recebo convite para presidir à comissão instaladora de uma EB 2,3 em Barcelos. Falei com três pessoas antes de aceitar: “o meu presidente” gostava que eu fosse para Lisboa, mas compreendia os meus argumentos; as outras duas pessoas eram velhos amigos em quem confiava plenamente, com quem me entendia sobre os problemas das escolas e que aceitaram ser propostos para a minha equipa.

Tomámos posse no dia 8 de agosto de 1994. O edifício ainda estava longe de estar concluído e o pavilhão desportivo só vários anos depois foi construído. Ainda conseguimos introduzir pequenos ajustamentos. Os professores viriam a ser colocados em miniconcurso. A escola, concebida para 24 turmas, viria a receber no dia 4 de outubro, 30 turmas, quase todas com mais de 30 alunos. Fiquei ali quatro anos. Aquela escola foi um laboratório de ideias, originais ou adaptadas, sobre organização escolar. Muitas delas vieram a ter acolhimento noutros contextos (aulas de maior duração, aulas de substituição, aulas de apoio pedagógico com gestão flexível e contratualização, organização em equipas educativas de ano, conselho de diretores de turma

único para os 2.º e 3.º ciclos, reunião mensal de delegados de turma, reunião trimestral com representantes dos pais de cada turma, abolição do segundo toque da campainha, introdução de provas anuais em todos os anos e disciplinas com matrizes aprovadas em fevereiro/março, centralidade da mediateca escolar na organização de atividades de articulação curricular, gestão de bolsa de manuais escolares da ação social escolar, e muitas outras). Foram quatro anos estonteantes: a escola foi contemplada em múltiplas candidaturas a financiamento das mais diversas entidades, foi escolhida para participar em vários projetos de investigação de universidades, foi uma das 26 escolas-polo do projeto de revisão curricular participada do ensino básico, foi convidada para integrar a rede de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Em todos os projetos em que a escola entrava gerava a maior atenção e interesse de colegas de outras escolas. Mostrávamos o que fazíamos, como fazíamos e, sempre que possível, os resultados que obtínhamos. Tudo se ia fazendo com todos os professores. No início do ano, quando metade do corpo docente mudava, havia muito que recomeçar, mas no terceiro ano de funcionamento muitos dos novos professores já conheciam muito do que fazíamos de diferente; quando chegávamos ao Natal já estávamos todos juntos, depois de vencidas resistências, ultrapassados receios ou quebradas rotinas instaladas até então inquestionadas.

O último ano foi muito importante no meu processo de desenvolvimento profissional. Presidir a um TEIP permitiu-me conhecer melhor uma realidade vizinha, mas afastada. As crianças da educação pré-escolar e do 1.º ciclo, os seus pais, os seus avós e os seus educadores e professores ajudaram-me a ver como era importante trabalharmos juntos, mas também a tomar consciência da distância a que estávamos: escola rica e escolas pobres; docentes “mais importantes” e docentes “menos importantes”; professores especialistas, gestores de um fragmento do currículo e professores generalistas, gestores de um projeto curricular. Começámos um caminho em comum; perduram memórias, ideias e projetos, mas ficou muito para outros fazerem.

Só deixei este projeto depois de um convite para vice-presidente do Instituto de Inovação Educacional, que recusei por ter acabado de ser eleito para presidente do conselho diretivo, a que se seguiu, um ano e meio mais tarde, um novo convite para participar na direção de um novo organismo do Ministério da Educação que estava em fase de conceção organizacional. Particpei nesses trabalhos: elaboração da lei orgânica do Instituto e do diploma que veio tornar obrigatória a acreditação dos cursos de formação inicial de professores. Mais tarde fui nomeado secretário-geral do INAFOP – Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores. Voltei à companhia permanente de um mestre, aquele com quem tinha trabalhado no Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores.

Seriam quatro anos de permanente aprendizagem num tema que não me era estranho, a formação de professores, mas com quem tinha muito a aprender: no conselho geral e nas comissões especializadas do INAFOP participavam dos mais conceituados doutores de universidades e institutos politécnicos portugueses; estudámos muitas experiências europeias e americanas. Foi um tempo de construção colaborativa de muito conhecimento. Organizámos colóquios e conferências; publicámos livros e brochuras; propusemos normativos legais relativos à formação inicial de docentes; fomos apontados como um bom exemplo em vários países do mundo. Mas o INAFOP “morreria” precocemente: quando se inicia um novo ciclo político no país, num período em que já emergiam preocupações sobre a sustentabilidade do modelo de sociedade que havíamos desenvolvido nas últimas décadas, a formação de professores perde importância e o INAFOP é extinto, num processo que se viria a arrastar por seis longos meses, só me libertando no dia 8 de outubro de 2002.

Na véspera do dia de São João, recebo um telefonema do diretor da DREN (Direção Regional de Educação do Norte). Um novo convite, para um novo desafio: coordenar o Centro de Área Educativa de Braga num contexto de redução de equipas e encargos. O Centro de Área Educativa (CAE) representava para mim um posto avançado da DREN onde tratei, no tempo em

que estive em conselhos diretivos de escolas, de múltiplas questões relativas a recursos humanos. Mesmo já em Lisboa, aceitei vários convites para participar em colóquios organizados por alguns CAE da DREN e em que expus a minha experiência na escola e no TEIP. Conhecia muitos dos que lá trabalhavam. Tive uma semana para refletir: o diretor da DREN garantia-me que o CAE não ia terminar como o INAFOP; por outro lado, voltar à escola, naquele momento, implicava ir para uma escola que não conhecia e numa cidade onde nunca tinha lecionado. Aceitei ir para Braga.

Foram nove anos de trabalho em que conheci muitos colegas de escolas de todo o distrito. Verifiquei, com agrado, que nos quatro anos em que estive fora (que coincidiram com a aplicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio) os docentes do pré-escolar ao 3.º ciclo do ensino básico ensaiavam processos de aproximação, ensaiavam trabalhos conjuntos, processos que iriam ser, necessariamente, longos.

Os tempos não estavam fáceis no que se refere às finanças públicas e todos íamos tomando consciência de que algumas situações tidas por normais pelo decurso do tempo, afinal talvez devessem ser repensadas: o número de docentes que não lecionava, pelas mais diversas razões, ascendia a alguns milhares, só no distrito de Braga; o número de escolas do 1.º ciclo que funcionava com menos de dez alunos, uma auxiliar tarefeira e um, dois, três ou mais professores, elevava-se a várias dezenas... Quanto mais se estudava a realidade do distrito (e outros estudavam a realidade nacional) mais se ia concluindo que os recursos investidos pelo país na Educação se iam perdendo por entre os nossos dedos, sem chegarem aos contextos em que se aprende. Inicia-se, então, um longo caminho norteado por esta orientação: eliminar todas as fontes de despesa que não contribuam, de facto, para a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos e que não se enquadrem no nível de despesa que o país pode comportar.

O meu trabalho como coordenador do CAE de Braga, depois como coordenador educativo de Braga e, finalmente, como coordenador da Equipa de Apoio às Escolas do Alto Cávado foi muito direcionado por esta orientação

que foi sendo reafirmada, explícita ou implicitamente, pelos sucessivos dirigentes políticos que foram passando pelo Ministério da Educação nestes nove anos.

Para além do que ficou em resultado dos múltiplos grupos de trabalho que integrei nos gabinetes de ministros da Educação ou secretários de Estado, marcou-me o trabalho de reordenamento da rede escolar. Estive sempre de acordo com a orientação geral do trabalho, mas percebia os pontos de vista dos atores locais. Muitas vezes encontrei resistências que compreendia, mas não havia dinheiro para sustentar algumas ideias lançadas no passado e que já haviam germinado nas escolas quando aparecíamos com a notícia de “morte súbita”. Outras vezes deparava-me com situações de privilégio conseguidas em momentos políticos favoráveis e que os visados consideravam adquiridas e de que não queriam abdicar.

Ao longo de todo este processo fui lendo, ouvindo, estudando e debatendo com muitos interessados, incluindo com académicos. Recordo um seminário organizado por uma câmara municipal em que fui convidado para defender o reordenamento da rede escolar do 1.º ciclo, contrapondo pontos de vista com um professor do ensino superior defensor das escolas rurais isoladas. Noutra ocasião, numa sessão organizada por uma escola, debati com outro renomado professor universitário a questão das lógicas prevaletentes no processo de reordenamento dos agrupamentos de escolas. Recordo ainda uma ocasião, quando fui debater a fusão de uma escola secundária com uma escola dos 2.º e 3.º ciclos que estavam separadas por uma rede e que tinham pavilhão desportivo e refeitório comuns, ocasião em que fui cercado por uma manifestação estudantil identificada com a oposição político-partidária ao governo. Pouco depois voltei àquela escola e constatei um ambiente de normalidade, de trabalho colaborativo entre docentes. Noutra ocasião, ainda, fui a uma escola do 1.º ciclo que no ano seguinte iria ter uma única turma de doze alunos, mas com os quatro anos de escolaridade. A dois quilómetros havia uma escola que garantia melhores condições. A autarquia local garantia o transporte dos alunos. Estive mais de três horas a argumentar em favor do

interesse das crianças, mas um quarto dos presentes manteve a sua oposição ao processo de encerramento.

Em 1 de setembro de 2011 regresso à atividade docente. Nunca estive longe dela, continuei a fazer formação, mantive-me atualizado em tudo o que respeita a novas tecnologias na sala de aulas, às alterações de programas das disciplinas que leciono, mas não vivia o dia-a-dia de ser professor. Passados os primeiros meses, desvanecidos os receios iniciais de quem esteve treze anos sem lecionar, tenho um sentimento de calma interior, de serenidade, próprio de quem julga que conhece bem o terreno que pisa.

Aquele processo de reordenamento da rede escolar, limitado ao concelho de Braga por uma questão de tempo e de espaço, com especial enfoque no processo de reordenamento dos agrupamentos de escolas, é o incidente do meu percurso profissional sobre o qual passo a refletir.

3. Rede escolar: um processo em evolução permanente

3.1. Uma escola básica para a escolaridade básica

A partir de meados da década de 70, a rede escolar do ensino primário começa a sentir o efeito conjugado de vários fatores. Por um lado, (i) a emigração; (ii) a deslocação das zonas rurais para áreas mais urbanas; (iii) a deslocação do interior para o litoral; e (iv) a redução da taxa de natalidade; por outro, (v) um crescente número de escolas primárias sem alunos em número significativo; (vi) um crescente número de escolas de uma ou duas salas com um ou dois docentes providos, constituindo-se como um entrave ao reordenamento escolar; (vii) um significativo número de escolas primárias de muito pequena dimensão construídas por filantropos ou por coletas populares locais, constituindo-se como outro entrave ao seu encerramento; (viii) o alargamento da escolaridade obrigatória para seis anos, a massificação do acesso a este patamar e a deslocação das populações pressionavam a construção de uma nova tipologia de escola nos novos polos de atração populacional; e (ix) as primeiras escolas preparatórias oferecendo melhores condições físicas do que as que eram oferecidas nas escolas primárias com as 5.^a e 6.^o classes ou com o Ciclo Preparatório TV, rapidamente levaram a que se criasse a perceção social de que o ciclo preparatório direto ministrado nas “escolas próprias” era a melhor via para o cumprimento da escolaridade obrigatória.

O início dos anos 80, ainda antes da aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, assiste à explosão da frequência escolar, designadamente no ensino secundário, obrigando cerca de 200 escolas preparatórias a receber o ciclo geral do ensino secundário. A situação criada ao longo de alguns anos foi formalizada pelo Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de fevereiro, que criou as escolas preparatórias e secundárias, abreviadamente designadas por C+S. A rede escolar ia respondendo ao emergente, mas carecia de uma orientação de médio e longo prazo que só uma Lei de Bases do Sistema Educativo, que entretanto entrava na agenda política, lhe podia dar.

Podemos inventariar a partir da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, o enunciado de catorze novos desafios para a rede escolar. Esta agenda carregada confronta-se com uma rede escolar com grande polimorfismo desintegrado que exprime “alguma versatilidade suportada em indefinições múltiplas, resultantes das soluções de reestruturação sempre parcial que, desde 1969, se foram operando nos diferentes níveis de ensino não superior” (CRSE, 1988, p. 219): jardins de infância, escolas primárias, postos de telescola, escolas preparatórias, escolas C+S e antigos liceus e escolas técnicas red denominados escolas secundárias pelo Decreto-Lei n.º 80/78, de 27 de abril, com ou sem oferta de curso geral unificado, e em fase de uniformização de ofertas educativas.

Depois de dois séculos a olhar para as aldeias às quais faltava escola, chegávamos a uma situação em que a escola que tínhamos não correspondia à escola de que precisávamos ou, como diz Sarmiento, “...foram necessários duzentos anos para que a escola pública, criada pelo Marquês de Pombal em 1772, pudesse finalmente ser instalada, durando, no tempo histórico de um fósforo, o seu ciclo de vida” (1999, p. 149). De um lado, havia escolas a que faltava aldeia; do outro, faltava escola para fazer cumprir o alargamento da escolaridade obrigatória a nove anos.

O problema do isolamento das escolas de pequena dimensão ia-se confrontando com uma realidade difícil e apesar de algumas tentativas para o resolver, faltava coragem para fazer cumprir a legislação em vigor. Azevedo refere que em 1993/94 “havia cerca de 1700 escolas que deveriam ser suspensas à luz dos normativos, mas mais de 1600 terão sido consideradas *casos excepcionais*, para usar os termos do vigente Decreto-Lei n.º 35/88” (1996, p. 32). O autor dá conta do impasse:

Os serviços do Ministério da Educação fazem uma consulta formal para cumprimento do Decreto-Lei n.º 35/88, as autarquias respondem [com argumentos como “falta de transportes”, “acessos impróprios para transportes escolares”, “indisponibilidade financeira da autarquia”, “as populações não estão motivadas”, “esta escola é talvez a melhor das aldeias do concelho”, “só depois de um estudo

profundo” (Azevedo, 1996, p. 121)], os processos ficam a aguardar melhor oportunidade: dever cumprido, registada pouca colaboração das autarquias (Azevedo, 1996, p. 123).

Em 2000 continuávamos a ter 22% das escolas do 1.º ciclo com 10 ou menos alunos, 47% das escolas com menos de 16 alunos e 57% das escolas deste ciclo tinham 1 ou 2 docentes (Martins, 2000, p. 13; PRODEP, 2000, p. 23). O Despacho Conjunto n.º 25/SERE/SEAM/88, publicado em 2 de agosto, procurando minimizar o problema do isolamento pedagógico, retoma e aprofunda uma norma do Decreto-Lei n.º 412/80, de 27 de setembro, e determina no seu capítulo IV:

16 – É conveniente o agrupamento de escolas sempre que a situação vise criar condições adequadas a um melhor funcionamento pedagógico, enriquecendo os órgãos de gestão e evitando o isolamento profissional dos docentes.

17 – O agrupamento realiza-se a nível do conselho escolar, tendo em atenção o seguinte:

- a) Os docentes integram-se num único conselho escolar;
- b) As decisões do conselho escolar vinculam a totalidade das escolas agrupadas;
- c) As escolas agrupadas mantêm a sua autonomia orgânica;
- d) O presidente do conselho escolar será eleito de entre os diretores ou encarregados de direção das escolas agrupadas.

18 – O agrupamento a nível do conselho escolar é obrigatório no caso das escolas com apenas um ou dois lugares (...)

21 – Estes agrupamentos têm carácter precário, com duração referente a anos escolares completos, mantendo-se nos anos letivos subsequentes se não houver decisões em contrário do conselho escolar constituído.

Paralelamente avolumavam-se problemas de instalações: número escasso para uma procura explosiva e precariedade de muitas escolas preparatórias e C+S instaladas em locais devolutos de usos diversos anteriores (antigos colégios, hospitais, cadeias, residências) ou em pré-fabricados. Os jardins de infância da rede do Ministério da Educação, em 1997/98, só conseguiam acolher cerca de 30% das crianças dos 3 aos 5 anos (Martins, 2000, p. 10). Os postos de telescola, também eles muitas vezes instalados em pavilhões pré-fabricados, iam-se multiplicando em certas zonas do país com o

pretexto da “desconcentração de população em idade escolar” (Despacho n.º 40/SEAM/SERE/88, publicado em 31 de agosto), ou iam sendo extintos “considerando que o alargamento do parque escolar possibilita uma alternativa de ensino preparatório direto e o privilégio que este tipo de ensino deve ter” (Despacho n.º 41/SEAM/SERE/88, publicado na mesma data). Em 1984/85 o CPTV ainda era responsável por 17% dos alunos matriculados no ensino preparatório e em 1993/94 ainda registava uma frequência de cerca de 25 000 alunos (GEP, 1988, *in* Torrão, 1993, p. 71; Martins, 2000, p. 14).

A LBSE marca o momento em que se começa a olhar a rede escolar com outra lente, uma vez que

...em relação às épocas em que se estruturou a rede atual são diferentes os horizontes da vida quotidiana e das interações sociais locais, os espaços de vida, de trabalho, de lazer, são outras as formas de organizar a vida coletiva, de agir e cooperar em prol do desenvolvimento. A rede escolar carece de ser pensada a essas escalas, acompanhando a melhoria das acessibilidades e dos meios de comunicação, as mudanças demográficas, sociais e culturais. Como carece de ser pensada no quadro de uma escolaridade obrigatória de 9 anos e já não de 4 ou mesmo de 6 anos (Azevedo, 1996, p. 152).

Uma escolaridade obrigatória de 9 anos que “inverte a lógica piramidal do ensino não superior, de um e três, para três e um ciclos básicos e de elites, respetivamente” (Torrão, 1993, p. 29) e que concebe uma nova escola básica de 9 anos “atenuadora das diferenças sociais, promotora de condições de igualdade de acesso e sucesso escolar” (Torrão, 1993, p. 28). Esta nova escola básica terá de ser capaz de romper com a tendência do passado recente para a recuperação do modelo liceal e, para isso,

...dois movimentos simultâneos podem ser prosseguidos: (i) a inclusão orgânica do agora 1.º ciclo do ensino básico na mesma entidade contendo igualmente os 2.º e 3.º ciclos do mesmo ensino; (ii) a separação orgânica, também, do ensino secundário, a

funcionar em exclusividade em estabelecimentos próprios¹ (Pires, 1993, pp. 21-22).

Noutra dimensão de análise, a nova escola básica apresentada pela LBSE é a resultante da transformação de um serviço local do Estado, com a sua fronteira legal e física circunscrevendo uma comunidade escolar formada por alunos, professores e pessoal não docente, numa comunidade educativa dotada de uma fronteira social em que cabem todos os interessados e intervenientes no processo educativo (Formosinho, 1989, pp. 57-59), ou a escola serviço local do Estado unidimensional instrucional, a escola que temos, deverá dar lugar, segundo a proposta global de reforma apresentada pela CRSE, à escola comunidade educativa pluridimensional (Formosinho, 1991, p. 32 e p. 41). Depois de uma fase em que a escola não era mais do que um edifício, um aglomerado de lugares docentes ou um lugar docente que atraía alunos, disposta no território para que à sua força de atração correspondesse uma razoável disposição para se ser atraído, a escola entra numa fase em que deve envolver um novo conjunto de intervenientes (e já não só a comunidade escolar restrita) e dar resposta a um novo conjunto de interessados (e já não só aos alunos que recruta ou aos seus pais).

Com esta agenda de construção de uma nova escola básica, a LBSE autoriza diversas iniciativas de política educativa com vista ao reordenamento da rede escolar. Logo em 1988, o Despacho Conjunto n.º 28/SERE/SEAM/88, publicado em 2 de agosto, reafirma o “papel vital que desempenha o planeamento da rede escolar na execução das políticas educativas” (preâmbulo do diploma) e, nos termos previstos na alínea d) do número 1 do artigo 44.º da LBSE, fixa orientações para o Gabinete de Estudos e Planeamento ajustar os critérios de planeamento da rede escolar, tendo como horizonte temporal o ano de 1993, de que destaco:

¹ Pires previa que, com estes movimentos simultâneos, o ensino básico encontraria a sua própria identidade institucional, libertando-se da esquizofrenia organizacional em que estava enredado desde a criação do CPES e atravessando a publicação da LBSE, momento em que passámos a ter um sistema educativo real, constituído por um ensino primário de quatro anos e um liceu de oito anos pós-primário, e um ensino legal formado por um ensino básico de nove anos e um ensino secundário de três (Pires, 1993, pp. 13-22).

3 – Uma organização escolar realizada pela integração vertical de vários ciclos na mesma escola, por agrupamento horizontal de escolas do mesmo ciclo ou por combinação destes dois modelos, podendo ainda organizar-se integrando escolas em instalações diferentes, sobretudo quando as respetivas dimensões a tal aconselharem, verificando, neste caso, que cada unidade individual funciona como núcleo escolar de uma unidade mais vasta, o território.

Mais tarde, o Despacho n.º 19/SERE/SEAM/90, publicado em 15 de maio, pretendendo abrir uma experiência do primeiro tipo referido, “uma organização escolar realizada pela integração vertical de vários ciclos na mesma escola”, atribui a cada direção regional de educação a incumbência de promover a criação de uma escola básica de nove anos, em sedes de concelho, entendendo-se agora por escola “a que possibilita ao jovem a frequência de todo o ensino básico no mesmo edifício e, tanto quanto possível, com o mesmo conjunto de docentes e a mesma cultura escolar” (número 2 do despacho). O número 3 do mesmo diploma estabelece que as atividades letivas do 1.º ciclo podem desenvolver-se em polos situados nas freguesias, mas os alunos devem deslocar-se à sede concelhia da escola para atividades desportivas e culturais, sendo a escola sede, “assim, entendida como um centro de dinamização e de recursos pedagógicos, ao serviço da comunidade escolar, de uma determinada área” (número 4 do despacho). Esta determinação resulta na entrada em funcionamento, em 1990/91, de quatro escolas básicas integradas. No início, estas experiências tiveram como preocupação integrar os três ciclos do ensino básico num único estabelecimento, no modelo que ficou conhecido por *escola básica fisicamente una*, e que viria a ter consagração legal no Despacho n.º 33/ME/91, publicado em 26 de março, onde se estabelece:

1.2 – Na nova organização da rede escolar e nas novas construções escolares a tipologia que deve ser privilegiada e promovida é aquela que corresponde à organização do ensino de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a saber, a escola básica de 1.º, 2.º e 3.º ciclos com jardins de infância à qual se poderá chamar escola básica integrada.

Este modelo constituía-se como uma redução da flexibilidade prevista no Despacho Conjunto n.º 28/SERE/SEAM/88, acima referido, em favor dos modelos de “integração vertical”. Esta configuração tipológica, a EB1,2,3/JI, está ainda muito ligada a um conceito físico de escola, a escola-edifício onde se realizam as atividades letivas (Torrão, 1993, p. 45; Matos & Reis, 1996, p. 11). Mas o alargamento da experiência consagrado nos despachos n.º 45/SEEBS/SERE/92 (para um total de 26 escolas) e n.º 45/SEEBS/SERE/93 (para um total de 40 escolas), publicados respetivamente em 16 de outubro e 24 de dezembro dos anos correspondentes, abre a possibilidade de experimentação de outros modelos que se orientem pelos mesmos princípios de existência de um projeto educativo comum, de uma gestão integrada de atividades e recursos e da unidade do órgão de gestão onde devem estar representados os diferentes ciclos do ensino básico, mas que ultrapassem as barreiras da escola-edifício. Foram, assim, surgindo modelos diversos dentro de uma matriz de *escola básica organizacionalmente una, mas fisicamente disseminada* (Torrão, 1993, pp. 50-60), dentro do quadro de diversidade aberto pelo artigo 40.º da LBSE que “quanto aos restantes agrupamentos [os que não envolvam simultaneamente os ensinos básico e secundário] a LBSE deixa uma ampla margem de flexibilidade de estabelecimento da unidade organizacional” (CRSE, 1988, p. 517) e que o Despacho n.º 33/ME/91 acolhia com a designação tipológica de EB/JI, EB1,2, EB2,3 e EB1,2,3, apenas aceitando escolas com um só ciclo do ensino básico a título provisório. A experiência acolheu unidades organizacionais que construíram uma *escola disseminada* constituída por vários edifícios com as tipologias atrás referidas em combinações variadas e adaptadas aos investimentos que estavam feitos. Este ponto de chegada a um modelo que se constrói sobre as peças que formaram o “modelo velho” vem comprovar como a evolução do sistema educativo, no caso concreto a evolução da rede escolar, se faz por sedimentação estratificada das várias políticas que se foram sucedendo no tempo, sedimentação esta que não se limita a mostrar “peças da História”, antes é um

processo dinâmico e interativo em que passado e presente interagem condicionando a construção do futuro.

De facto, para a realidade da época, no seu “contexto sociológico, geográfico e financeiro, a forma de integração privilegiada pelo Despacho Conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90, a escola básica fisicamente una, só se revela viável em casos excecionalmente pontuais” (Torrão, 1993, p. 53). Ao invés, a criação de uma unidade organizacional com base na área de influência da escola C+S, com um amplo leque de configurações possíveis, “permite garantir a continuidade da ação educativa e unificar a estrutura e os seus estilos organizativos” (Torrão, 1993, p. 55) numa solução mais consentânea com os anseios locais e os recursos financeiros disponíveis. Esta evolução leva a uma evolução do conceito de escola abandonando um conceito ancorado no lugar docente, no aglomerado de lugares docentes ou no edifício e passando a um conceito firmado na organização das atividades a desenvolver (Matos & Reis, 1996, p. 12; Oliveira *et al*, 1993, pp. 27-28; Torrão, 1993, p. 45) nas suas múltiplas dimensões e no seu território educativo, já não considerado “como espaço e universo de recrutamento de alunos (...), [mas como] território em relação ao qual a escola tem responsabilidades educativas, no âmbito de todos os ciclos e outras modalidades educativas que promovam a elevação do nível educativo de toda a sua população” (Pires, 1993, p. 51). Esta teorização de Pires sobre o território educativo da escola básica será retomada mais à frente a propósito da constituição dos TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, da criação dos agrupamentos de escolas do final da década de 90 e, dez anos mais tarde, do reagrupamento de escolas.

Para este novo conceito de escola-organização, que ultrapassa as configurações possíveis do modelo de escola básica integrada, é aprovado um novo modelo de direção, administração e gestão das escolas, o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio. Mantendo os princípios de participação e democraticidade que vinham do modelo de gestão das escolas dos ensinos preparatório e secundário de 1976 (o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro) e que foram reiterados pela LBSE, estende-os a todos os interessados

e intervenientes no processo educativo – para o que é criado um órgão de direção da escola e de participação da comunidade – e passa a abranger, também, os estabelecimentos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico agrupados por “área escolar”. O modelo era aplicável a escolas dos

2.º e 3.º ciclos do ensino básico ou do ensino secundário ou estabelecimento de educação pré-escolar ou do 1.º ciclo do ensino básico não integrado[s] numa área escolar [e a áreas escolares, entendidas como grupos de] estabelecimentos de educação pré-escolar e ou do 1.º ciclo do ensino básico, agregados por áreas geográficas, que dispõem de órgãos de direção, administração e gestão comuns” (artigo 3.º do diploma).

Ficava por fixar o modelo a aplicar às escolas que integrassem os 1.º e 2.º ciclos ou os 1.º, 2.º e 3.º ciclos, cuja “estrutura de gestão será definida em decreto regulamentar (número 2 do artigo 1.º). Esta formulação constitui uma nova incerteza na aplicação dos critérios de planeamento da rede escolar ao modelo de administração escolar já que este se destina a um conjunto de soluções organizativas flexíveis, mas que deixa de fora precisamente a tipologia que vinha privilegiando no planeamento. Por outro lado, o destaque dado à constituição de áreas escolares definidas como “grupo de estabelecimentos de educação pré-escolar e ou do 1º ciclo do ensino básico” (alínea b) do número 1 do artigo 3.º) “embora remetendo para critérios de gestão pedagógica” deixa visível “uma orientação de racionalização e reorganização da rede escolar (pré-escolar e 1.º ciclo), em prejuízo da lógica associativa, de baixo para cima” (Lima, 2004, p. 13).

A área escolar definida por este diploma constituiu uma evolução do conceito de agrupamento de escolas contido no Decreto-Lei n.º 412/80, de 27 de setembro, e já aprofundado pelo Despacho Conjunto n.º 25/SERE/SEAM/88, atrás referido, alargando-o ao conceito de escola-organização dotada de um projeto educativo comum, de uma gestão integrada de atividades e recursos e de um órgão de gestão único, que pode integrar a educação pré-escolar, mas que exclui os restantes ciclos do ensino básico. Esta opção encontra fundamentação no modelo pedagógico da monodocência

que caracteriza a organização criada, fazendo-o prevalecer sobre o modelo de uma escola básica para a escolaridade básica. Mais uma vez, o processo de evolução da rede escolar histórica e sociologicamente determinado conduz a uma sedimentação estratificada de modelos e práticas, de culturas organizacionais e profissionais que não se apagam, antes condicionam e interagem com os sedimentos que se lhe vão sobrepondo.

A avaliação realizada pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA), criado para emitir parecer sobre a aplicação do novo modelo de administração das escolas, sublinha a distinção que faz entre o preâmbulo do diploma – “reflete a política traçada na LBSE relativamente aos princípios da democraticidade, da participação, da integração comunitária e da própria autonomia da escola” – e o respetivo articulado e normativos complementares que não se afiguram coerentes com o preâmbulo (CAA, 1997, pp. 57-61). O Conselho vai mais longe ao afirmar que, tendo em conta a heterogeneidade da rede escolar e dos seus contextos e respeitando a autonomia necessária das escolas, seria preferível um diploma-quadro da administração escolar a um qualquer modelo de administração escolar. Em consequência, aposta na capacidade organizacional das próprias comunidades escolares que, designadamente, poderiam construir modelos organizativos para as áreas escolares e as escolas básicas integradas (CAA, 1997, pp. 77-81).

A experimentação deste modelo ao longo dos anos 90 foi pautada por dois movimentos que lhe viriam a ser fatais: por um lado, “a sua excessiva regulamentação, os equívocos e as ambiguidades nas competências, no protagonismo e na inter-relação dos seus principais órgãos” (Formosinho & Machado, 2000, p. 47), por outro, a apropriação pelas escolas que não estavam na experiência do que por elas era percecionado como disposições regulamentares vantajosas, assim anulando a “vantagem competitiva” que as escolas da experiência podiam apresentar. Simultaneamente, esta década fica marcada por uma significativa diversidade de práticas de associação de escolas:

A configuração destas diferentes modalidades de “associação” dos estabelecimentos dão conta das respostas contextualizadas aos problemas com que as comunidades locais se confrontam e constituem-se como práticas territorializadas das políticas educativas (Formosinho & Machado, 2000, p. 49).

De facto, projetos como o Projeto *Lethes*, o Projeto de Escolas Isoladas ou o projeto dos TEIP têm como característica comum a identificação de fatores locais que contribuem para o insucesso educativo e o abandono escolar, sejam eles, por exemplo, uma cultura rural que continua a acentuar o saber oral sobre o escrito ou o isolamento físico, social e cultural que se torna “endogâmico” nas populações rurais isoladas, sejam eles a pobreza extrema - cultural, educativa e económica - que conduz populações urbanas e suburbanas à exclusão social e escolar. A partir desse diagnóstico a escola projeta a sua ação, no âmbito da sua responsabilidade educativa, para o seu território educativo. O preâmbulo do Despacho n.º 147-B/ME/96, publicado em 1 de agosto, que aprova a primeira geração do projeto TEIP é claro a este respeito:

Esta reorganização [da rede e do parque escolar] deve implicar uma reflexão que viabilize uma clara afirmação das escolas enquanto unidades de um determinado território educativo. No território educativo ajustam-se as condições espaciais da oferta educativa aos projetos das comunidades integrando os três ciclos do ensino básico e outras vertentes e intervenções educativas, designadamente a educação pré-escolar, a educação de adultos, a iniciação profissional, a educação especial, bem como os serviços de psicologia e orientação, de ação social e de saúde.

Em termos de política de planeamento da rede escolar, este projeto volta à matriz do Despacho n.º 33/ME/91, mas junta aos princípios de existência de um projeto educativo comum, de uma gestão integrada de atividades e recursos e da unidade do órgão de gestão, os princípios da unidade de um território educativo e da multidimensionalidade da intervenção educativa.

A importância da unidade de um território educativo é corroborada por investigadores que seguiram estes três modelos. Assim, Osório, caracterizando o Projeto *Lethes*, diz que ele é “uma aposta numa região de interior, o quebrar

do isolamento mitológico de séculos, uma oferta de oportunidades educativas, um contributo de vida para as populações esquecidas” (1991, p. 19). Por sua vez, Azevedo, a propósito do problema das escolas de pequena dimensão e isoladas do 1.º ciclo, diz que “a resposta às novas exigências requer o desenvolvimento de um nível *meso* que resulte da articulação de *micros*, a constituição de nós que deem consistência à rede” (1996, p. 147). Finalmente, Oliveira estudando a gestão dos TEIP afirma que “o funcionamento do modelo organizativo assenta na articulação em rede das escolas entre si e entre estas e a comunidade envolvente, assegurada e coordenada pelo Conselho Pedagógico do Território Educativo” (2001, p. 105). Formosinho fala mesmo de uma territorialização, de uma lógica territorial, na configuração dos centros de formação de associação de escolas, dos TEIP e dos agrupamentos de escolas, e que essa “lógica territorial está em desenvolvimento nas escolas” (2000, pp. 52-53). O Ministério da Educação, num documento orientador das políticas para o ensino básico publicado em março de 1998, reassume o objetivo de “promover a territorialização. O ordenamento da rede escolar existente implica uma clara definição de territórios educativos, enquanto unidades geo-educativas” (Ministério da Educação, 1998, p. 27). Este conceito de território educativo passa a integrar um conceito mais amplo, o conceito de escola-organização, que se aprofunda com o movimento de associação/agrupamento de escolas.

Também, logo a seguir, o preâmbulo do Despacho Normativo n.º 27/97, publicado em 2 de junho, veicula uma conceção de escola-organização ligada a um território educativo,

seja em torno da noção de área educativa, através da agregação e articulação de escolas do mesmo nível ou de diferentes níveis de ensino (...) [estimulando] o reordenamento da rede da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, equacionando novas dinâmicas de associação ou agrupamento de escolas e clarificando as respetivas áreas de influência.

Este diploma seria a antecâmara do novo modelo de administração escolar, já em preparação, desafiando as escolas a participarem como autores do processo de reordenamento da rede escolar,

através da apresentação de propostas de associação ou agrupamento de escolas (...) que favoreçam a realização de um percurso escolar sequencial e articulado, privilegiando as associações entre jardins de infância e estabelecimentos do ensino básico da mesma área geográfica (números 1. e 2.2 do diploma).

e experiências resultantes de escolas básicas integradas, áreas escolares, TEIP ou que contribuam para superar o isolamento de jardins de infância, escolas do 1.º ciclo e escolas de ensino básico mediatizado.

Quando o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aprova o novo regime de autonomia, administração e gestão (RAAG), é publicado, prevê-se a sua aplicação a uma grande variedade de formatos de escolas e agrupamentos de escolas: escolas isoladas de qualquer ciclo do ensino básico ou do ensino secundário ou combinando ciclos do ensino básico e/ou do ensino secundário e escolas agrupadas do mesmo ciclo do ensino básico ou associando ciclos ou níveis de educação e ensino seguindo, neste aspeto, a opção perfilhada pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação (CAA, 1997, p. 78).

Apesar de o número 1 do seu artigo 5.º apontar no sentido de uma escola básica para a escolaridade obrigatória,

1 — O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum, com vista à realização das finalidades seguintes: a) Favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica (artigo 5.º do diploma).

o seu preâmbulo parece apontar no sentido da configuração da rede escolar a partir das dinâmicas locais, privilegiando a territorialização da política de reordenamento da rede escolar:

Prevê-se igualmente o desenvolvimento de estratégias de agrupamento de escolas resultantes das dinâmicas locais e do levantamento rigoroso das necessidades educativas, designadamente através de cartas escolares concelhias. (...) Trata-se de favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades (preâmbulo do diploma).

Esta flexibilidade tanto atendia à necessidade de “valorizar e enquadrar experiências em curso” (alínea e) do artigo 2.º do Decreto Regulamentar n.º 12/2000) um pouco por todo o lado e um pouco em todos os modelos de agrupamento de escolas como sancionava algum “entrincheiramento” de comunidades profissionais de um só ciclo ou nível de ensino, ambivalência que continuaria presente no Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto, que veio fixar os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos e os procedimentos relativos à sua criação:

Com efeito, a existência de três ciclos de escolaridade básica não subordinados a uma visão integradora e, em muitos casos, subordinados a uma lógica compartimentada e desarticulada, tem vindo a evidenciar inconvenientes de natureza pedagógica e administrativa, exigindo a coordenação de iniciativas e a criação de projetos educativos integrados suscetíveis de favorecer percursos escolares coerentes. Por outro lado, o princípio da escola como centro da vida educativa obriga a assumir claramente dois dos seus corolários principais, o de que, por um lado, no processo de constituição de um agrupamento a iniciativa pertence, em primeiro lugar, à respetiva comunidade educativa, com base na existência de um projeto educativo comum, por outro, o da necessidade de uma descentralização efetiva, com respeito pela inserção territorial do projeto de escola e da existência de uma dimensão local da política de educação, com salvaguarda das competências próprias das autarquias locais envolvidas (preâmbulo do diploma).

Esta ambivalência vai também marcar o processo de constituição dos agrupamentos de escolas nos anos seguintes. A aplicação do RAAG, no que à constituição de agrupamentos de escolas concerne, viria a ser um misto de (i) geração espontânea de projetos locais como preconizara a CRSE (1988, p. 574) - quase sempre na forma de agrupamentos que juntavam a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico, à semelhança do que era defendido por

Formosinho, Fernandes, Rangel e Almeida (1988, pp. 242-243) ou pelo Projeto *Educação Primeira* a funcionar no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (Formosinho & Machado, 2005, pp. 145-146) - ou decorrendo de experiências anteriores de escolas básicas integradas, de associações de escolas criadas ao abrigo do Despacho Normativo n.º 27/97, de áreas escolares criadas nos termos do Decreto-Lei n.º 172/91, de TEIP, ou de outras, e de (ii) geração controlada pela administração educativa desconcentrada que foi induzindo o agrupamento das escolas mais renitentes. Já Barroso, em estudo encomendado pelo Ministério da Educação em 1996 (Despacho n.º 130/ME/96, publicado em 8 de julho), prevê que a constituição de agrupamentos de escolas poderia ter de contar com um trabalho de indução e estimulação desses serviços desconcentrados do Ministério da Educação:

uma rede de equipamentos com dimensão suficiente para constituir uma unidade autónoma de gestão (do ponto de vista estratégico, pedagógico, administrativo e financeiro), sem que isso ponha em causa a “individualidade” (social, humana, pedagógica) de cada um dos elementos que compõe essa rede. Contudo, não é só uma exigência “operacional” que aconselha esta associação de escolas. Ela corresponde, também, a um processo propiciador da constituição de “territórios educativos”, definidos pela rede de equipamentos que serve uma determinada população ao longo do seu percurso escolar. (...) Estes territórios não devem ser determinados compulsivamente a partir de fronteiras traçadas previamente na “carta escolar”, mas sim, através de um processo negocial, com base nas características das próprias escolas, induzido e estimulado quer pelos serviços desconcentrados do Ministério da Educação quer pela administração autárquica (Barroso, 1997, pp. 59-60).

Se nuns casos os agrupamentos foram constituídos em resultado da associação livre de escolas, sem interferência da administração educativa, fazendo prevalecer uma lógica associativa assente na devolução de poderes aos territórios e traduzida na partilha de responsabilidades de planeamento da rede escolar, noutros casos prevaleceu uma lógica racionalizadora, assente no planeamento da rede escolar pela administração educativa, com maior ou menor participação das autarquias e das escolas. Para Lima, o tempo viria a

mostrar que “a lógica racionalizadora e de reordenamento da rede escolar emerge lentamente para não mais deixar de se manifestar” (2004, p. 17).

Em 2002, na sequência de eleições legislativas, toma posse novo governo que, entre outras medidas de política de rede escolar, prossegue com a política de encerramento de escolas do 1.º ciclo de pequena dimensão, encerrando 107 escolas no final de 2002/03, 312 no final de 2003/04 e 550 escolas no final de 2004/05; e acelera o encerramento de escolas de ensino básico mediatizado, fechando 42 no final de 2003/04 e 203 no final de 2004/05; as 40 escolas restantes, consideradas situações excecionais, deveriam encerrar até 2006/07, mas ainda em 2012 se encontra em funcionamento uma escola de EBM na ilha da Culatra no Algarve (Morgado, 2005, p. 299; GEPE/ME, 2009, p. 114). No âmbito da constituição de agrupamentos de escolas a política deste governo haveria, todavia, de distinguir-se da do anterior. Assim, com a publicação do Despacho n.º 13 313/2003, em 8 de julho, é anunciada a política de *Ordenamento da rede educativa em 2003-2004* a qual mantém grande parte dos princípios enformadores dos diplomas em vigor, mas assume a obrigatoriedade do agrupamento de escolas (alínea a) do número 1 do diploma) e determina

dentro dos agrupamentos, privilegiar os agrupamentos verticais, considerando o objetivo de favorecer um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória numa dada área geográfica, elemento essencial para a qualidade das aprendizagens, pelo que só serão admitidos agrupamentos horizontais em casos excecionais, devidamente fundamentados pelo diretor regional de educação respetivo (alínea b) do n.º 1 do Despacho n.º 13 313/2003).

Esta determinação marca a identificação das situações que se passam a considerar em desconformidade e dá início ao processo de reagrupamento de escolas que levará todos os jardins de infância e todas as escolas básicas a integrarem um agrupamento de escolas. Este primeiro movimento de reagrupamento de escolas, que ocorre entre 2003 e 2005, apenas deixa de fora as escolas secundárias – se bem que algumas também viessem a integrar

agrupamentos – as escolas artísticas e as escolas profissionais. O reagrupamento atingiria, também, agrupamentos horizontais a que a administração educativa ou o poder político não reconheciam especificidade que justificasse a sua manutenção. Depois de uma fase de diversificação de soluções, iniciou-se uma fase de harmonização, por reagrupamento de escolas, em torno do modelo de uma unidade organizacional que reunisse todo o nível básico de educação, revelando, na opinião de Lima, “um manifesto desprezo pelos atores, processos e dinâmicas anteriormente envolvidos na construção dos agrupamentos, horizontais e verticais” (2004, p. 27). Esta política viria a ser assumida e aprofundada pelo governo seguinte ao longo da X Legislatura (2005-2009), a qual ficaria marcada por cinco movimentos com forte impacto na rede escolar: (i) encerramento de cerca de 1500 escolas do 1.º ciclo do ensino básico com menos de 10 alunos; (ii) construção de algumas centenas de escolas de maior dimensão, com 1.º ciclo e jardim de infância, que ficaram conhecidas por centros escolares; (iii) fusão dos agrupamentos horizontais com agrupamentos verticais já existentes; (iv) fusão de escolas secundárias e escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico que funcionavam lado a lado, passando o agrupamento de escolas pré-existente a oferecer o ensino secundário; (v) reabilitação de mais de duas centenas de escolas secundárias.

Estes movimentos foram muito contestados: (i) o encerramento de escolas do 1.º ciclo e a concentração dos alunos em centros escolares, com os argumentos já elencados por Azevedo (1996, p. 55-68) a partir de estudos realizados em Espanha, em França, na Suíça e na Suécia, e que se repetiram em Portugal sem novidade; (ii) a fusão de agrupamentos de escolas, com o desrespeito pela livre associação de escolas e pela construção local das políticas educativas, e com a oposição à dimensão da escola ou agrupamento resultante; (iii) a reabilitação das escolas secundárias com os excessos despesistas que os próprios utentes denunciavam.

Em relação ao encerramento de escolas do primeiro ciclo de pequena dimensão, há muito que o diagnóstico estava feito:

...a quebra demográfica, a desertificação das aldeias e das regiões do interior, o défice de socialização que uma parte destas escolas representava devido ao seu isolamento e o evidente insucesso escolar que fomentavam, [mas para resolver o problema] foi necessário esperar quase vinte anos para que a rede escolar do 1.º ciclo se reconvertisse. Foi tempo de mais a conviver com tão elevado prejuízo (Justino, 2010, pp. 49-50).

Ou, como Joaquim Azevedo sublinhava, referindo-se a 1991:

No relatório final do PIPSE, elaborado internamente pela sua coordenação, havia ainda um número incrível de escolas primárias com taxas de reprovação superiores a 70%. Que escolas são estas? São cerca de 360 escolas, concentradas nos distritos de Vila Real, Viseu, Bragança, Guarda e Coimbra (por ordem decrescente). Quase metade das escolas (173) tem 10 ou menos alunos. Cerca de 73% dessas escolas tem apenas um professor colocado. Entre estas escolas há um número muito elevado em que a taxa de reprovação é de 100%! O número médio de alunos/professor é de 6 para 1 havendo vários casos de 2 para 1 (J. Azevedo, 1994, pp. 54-55).

Ou ainda, noutra dimensão do problema,

Esta é uma área onde é particularmente visível que a falta de qualidade e de rigor do sistema educativo português é responsabilidade de quase todos os dirigentes da sociedade portuguesa, desde cada freguesia até à 5 de Outubro e à Assembleia da República (J. Azevedo, 2002, p. 25).

Aos argumentos usados contra a fusão de escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário juntavam-se ainda o seu propósito “economicista” e o desrespeito pela individualidade de cada uma das escolas, argumentos aliás também presentes no processo de encerramento de escolas do 1.º ciclo, mas naqueles casos nunca chegaram a ter a dimensão e a expressividade emocional que foi manifesta no caso do 1.º ciclo uma vez que não se tratava da extinção de um serviço educativo, mas sim da sua fusão administrativa. Uma equipa de peritos internacionais chefiada por Peter Mathews, contratada pelo Ministério da Educação para avaliar as políticas seguidas para o primeiro ciclo do ensino básico, haveria de escrever “A nova

rede escolar e o sistema dos agrupamentos de escolas foram alcançados com grande sucesso e forneceram a solução para uma série de problemas” (Mathews, 2009, p. 47). Em relação à fusão de agrupamentos horizontais com agrupamentos verticais, encerrou-se um período de valorização da diversidade, em que agrupamentos horizontais e agrupamentos verticais coexistiram, fazendo prevalecer, muitas vezes, o objetivo de uma escola básica para a escolaridade básica sobre a vontade dos atores locais, vontade resultante, de modo incerto, da sua interpretação do interesse coletivo e dos seus interesses individuais. Este movimento marca o surgimento do que ficou conhecido por mega agrupamentos numa clara alusão a uma organização que ultrapassa em dimensão e em complexidade – número de alunos e de docentes; área do território educativo; diversidade de níveis e ciclos de educação e ensino – o que estava na experiência da administração escolar portuguesa.

Para Lima, a nota a destacar é a de que ainda não eram claras as vantagens de todo o processo de agrupamento para as escolas agrupadas:

A investigação entretanto produzida tem chamado a atenção para as dificuldades de articulação entre as escolas, para as resistências, para a assunção de funções de coordenação e controlo por parte das escolas-sedes, em parte assumindo funções típicas de administração desconcentrada, para a perda de margens de autonomia relativa das escolas do 1.º ciclo, para as dificuldades de partilha de recursos entre escolas, seja devido ao seu número e à distância que as separa, seja devido à escassez dos recursos existentes (2006, p. 61).

Por sua vez, Machado destaca:

a dificuldade parece estar em fazer corresponder a esta unidade administrativa uma unidade pedagógica, como se pretendia, quando sabemos que, na problemática dos agrupamentos se jogam realidades bem complexas como identidades profissionais e as culturas organizacionais” (2005, pp. 61-62).

Também Flores concluiria algo semelhante a partir do estudo que realizou num agrupamento de escolas “...uma das principais conclusões diz respeito à

ausência de alterações significativas na prática, não obstante as alterações morfológicas introduzidas pelo atual modelo [DL 115-A/98] ” (2004, p. 74).

Entretanto termina a legislatura, mas o governo seguinte aprofunda e formaliza algumas das medidas iniciadas pelo governo anterior, nomeadamente para atender ao alargamento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos aprovado pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.

3.2. Uma escola básica e secundária para a nova escolaridade obrigatória

A história da evolução da rede escolar em Portugal mostra-nos que, desde que foi determinada a escolaridade obrigatória, foram desenvolvidos três movimentos: um primeiro movimento de aproximação física da escola às populações a escolarizar, mas um movimento sem ritmo uniforme, interrompido e retomado por diversas vezes ao sabor das forças políticas, nacionais e internacionais, e das forças sociais, e com intensidade variável ao longo do tempo, em função dos recursos disponíveis ou disponibilizados; um segundo movimento de aumento da duração dessa escolaridade obrigatória com a consequente implicação na disponibilização de escola durante mais tempo para cada aluno; um terceiro movimento de encerramento de escolas isoladas ou de pequena dimensão em resultado da retração da população operada pela emigração, pela deslocação para zonas mais urbanas e mais litorais e pela queda das taxas de natalidade. Só no final do século XX pudemos ter uma escola para todos durante toda a escolaridade obrigatória, para o que se fez evoluir o conceito de escola de escola-edifício para escola-organização com um projeto educativo comum, uma gestão escolar integrada e um território em que a escola atua como comunidade educativa. Agora, a rede escolar está confrontada com um novo desafio, qual seja o de alargar, uma vez mais, essa obrigatoriedade escolar, desta feita até aos 18 anos de idade.

O preâmbulo da Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, publicada a 14 de junho, traduz o programa do novo governo para a rede escolar:

...a presente resolução estabelece orientações para o reordenamento da rede escolar, com vista a garantir três objetivos. Em primeiro lugar, visa-se adaptar a rede escolar ao objetivo de uma escolaridade de 12 anos para todos os alunos. Em segundo lugar, pretende-se adequar a dimensão e as condições das escolas à promoção do sucesso escolar e ao combate ao abandono. E, finalmente, em terceiro lugar, promover a racionalização dos agrupamentos de escolas, de modo a favorecer o desenvolvimento de um projeto educativo comum, articulando níveis e ciclos de ensino distintos (preâmbulo do diploma).

Por um lado, o governo propõe-se continuar a política de encerramento de escolas de pequena dimensão, aqui incluindo, agora, as que tiverem frequência inferior a 21 alunos e as que não tiverem cantina, biblioteca e equipamento informático, marcando o final do ano letivo 2010/11 como data limite para a concretização desta determinação. Do outro lado,

...esta resolução estabelece critérios que promovem a existência de agrupamentos verticais, que devem incluir, quando possível, todos os níveis de ensino e que possibilitam a concretização de projetos educativos para um percurso formativo que se inicia na educação pré-escolar e se estende até ao ensino secundário (preâmbulo do diploma).

Assim, o número 8 da Resolução do Conselho de Ministros (RCM) determina a “reorganização” dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas com duas ressalvas: não extinguir agrupamentos ou escolas não agrupadas que sejam únicos no concelho e não criar agrupamentos com “dimensão desadequada ao desenvolvimento do projeto educativo”, mas sem definir o que por tal entendia. Os números 10 e 11 do mesmo diploma determinam o encerramento dos agrupamentos horizontais no final do ano letivo 2009/10 ou, excecionalmente, 2010/11 (números 8, 10 e 11 da RCM).

A Portaria n.º 1181/2010, de 16 de novembro, que define os procedimentos de criação, alteração e extinção de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas, determina a quem compete a apresentação de propostas: só às direções regionais de educação compete a apresentação de propostas para a criação de agrupamentos de escolas; a apresentação de

propostas para a criação de estabelecimentos da educação pré-escolar ou de escolas dos ensinos básico ou secundário pode ser feita quer pelas direções regionais de educação quer pelos municípios, não se considerando a possibilidade de as escolas livremente se associarem ou, pelo menos, de proporem a criação de um agrupamento de escolas (artigo 2.º). Para as escolas fica reservada uma só intervenção: nos processos de extinção, os conselhos gerais devem ser ouvidos (número 1 do artigo 8.º). Curiosamente, esta intervenção, que normalmente só seria requerida em situações excecionais uma vez que se trata da extinção de uma entidade, será requerida muitas vezes nos meses e anos subsequentes por força do disposto no número seguinte que determina:

Os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas que não reúnam as condições necessárias ao cumprimento dos princípios e orientações de reordenamento da rede escolar definidas na Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de junho (...) devem ser objeto de extinção (número 2 do artigo 8.º).

Quatro meses mais tarde, através do Despacho n.º 4463/2011, publicado em 11 de março, que regula os procedimentos das agregações de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, esta limitação à participação das escolas foi corrigida, pelo menos formalmente, já que a iniciativa da agregação pode partir das escolas e, no caso de a iniciativa partir da administração educativa, esta deve colher os pareceres prévios dos conselhos gerais das escolas e das autarquias. Na verdade,

Foi a constituição de agrupamentos de escolas que veio dar sustentáculo organizacional a esta conceção de escola-organização com diferentes estabelecimentos escolares para a realização de um projeto educativo com uma visão integrada para todo o território (...) também será esta conceção que subjaz à ideia de “agregação” dos estabelecimentos com todos os anos da escolaridade obrigatória, agora de 12 anos (Machado, 2011, p. 53).

Quando o XVIII Governo Constitucional cessa funções, a rede escolar, no que ao número de unidades organizacionais respeita, apresentava a seguinte

configuração, sem relevar as escolas profissionais ou artísticas que sempre têm sido mantidas à margem do processo de agrupamento de escolas:

Quadro 1 - Evolução do número de escolas-organizações (2008-2011)²

	2008/09	2011/12
Agrupamentos de escolas	824	787
Escolas básicas não agrupadas	12	5
Escolas básicas e secundárias não agrupadas	3	0
Escolas secundárias não agrupadas	314	253
	1153	1045

Fonte: DGAE (tratamento do autor).

De salientar que, em 2011/12, 112 agrupamentos de escolas têm sede numa escola básica e secundária e 58 numa escola secundária.

A política de rede escolar do XIX Governo Constitucional retoma procedimentos já vistos no passado: mantém, aprofunda e calendariza o processo de agregação de escolas iniciado pelos governos anteriores. O normativo usado é o Despacho n.º 5634-F/2012, publicado em 26 de abril, onde se pode ler:

Entende o Governo que o processo de reorganização da rede escolar deve ser objeto de aprofundamento numa lógica de articulação entre os serviços competentes do Ministério da Educação e Ciência, as escolas e os municípios, por forma a encontrar e garantir soluções equilibradas e racionais, designadamente no que se refere ao reforço da coerência do projeto educativo e da qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos educação pré-escolar envolvidos, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade, à garantia de percursos sequenciais e mais articulados, assegurando uma transição adequada entre níveis e ciclos de ensino em unidades de gestão que permitam a um aluno completar a escolaridade no mesmo agrupamento de escolas, se assim o desejar (preâmbulo do diploma).

² Optei por tratar os dados constantes das listas de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas publicitadas pela DGAE (que sucedeu à DGRHE) para os candidatos aos concursos de colocação de docentes manifestarem as suas preferências, por nos parecerem os mais fiáveis. Assim, os dados da coluna 2008/09 (concursos de docentes que decorreram nesse ano) devem ser entendidos como o resultado dos reagrupamentos concretizados no final do ano 2007/08 e os dados da coluna 2011/12 como o resultado dos reagrupamentos concretizados no final do ano 2010/11.

Se a RCM n.º 44/2010 determinava que “ficam excluídas do âmbito da presente resolução os estabelecimentos públicos do ensino artístico especializado” (número 13), este novo despacho alarga o regime de exceção – sempre admitindo a sua aplicação a pedido das escolas interessadas – às escolas integradas nos territórios educativos de intervenção prioritária, às escolas profissionais públicas, às escolas cujo projeto educativo preveja a prestação de serviços educativos permanentes em estabelecimentos prisionais e às escolas com contrato de autonomia. Não estando fundamentadas estas exceções é plausível que elas durem o tempo conveniente para que o processo evolua de modo faseado. A fase presente, que envolverá a agregação das escolas não excecionadas, deverá estar concluída até final do ano escolar de 2012/13, com a conseqüente reconfiguração de centenas dos agrupamentos de escolas existentes.

Em síntese, podemos afirmar, com Rodrigues, que “as políticas de educação lançadas entre 2005 e 2009 inscrevem-se numa linha de continuidade política” (2010, p. 15). Na verdade, hoje está à vista uma semelhança nos traços fundamentais entre o atual processo de reagrupamento em torno de uma escola que reúna a educação pré-escolar e o novo ensino obrigatório – ensinos básico e secundário – com o processo vivido há uma década atrás de reagrupamento em torno de uma escola básica para a escolaridade obrigatória da época. Nessa época, a propósito do privilégio concedido pela Administração à modalidade dos agrupamentos verticais face à “tolerância” consentida aos agrupamentos horizontais, Formosinho e Machado sublinhavam:

Esta solução [a dos agrupamentos verticais], sucedânea da ideia de *Escola Básica Integrada* (EBI), sobrevaloriza as semelhanças institucionais entre os diferentes níveis de ensino (universalidade, obrigatoriedade e igualdade de acesso) e desvaloriza os aspetos organizacionais curriculares e pedagógicos que os diferenciam (2005, pp. 148-149).

De facto, as políticas de rede escolar recentes sempre foram reafirmando o rumo anterior que a viam mais do ponto de vista institucional – tratando as novas “unidades de rede” que iam sendo criadas como unidades administrativas, unidades autónomas, unidades organizacionais ou unidades orgânicas – e menos do ponto de vista da organização curricular e pedagógica, como acima fomos destacando, pelo que somos levados a concluir que o processo de agrupamento de escolas – que podemos localizar no tempo como iniciado com a criação das escolas C+S em 1985, quando se garantiu um percurso sequencial, articulado e no mesmo edifício aos seus alunos compelidos a uma escolaridade obrigatória que se antecipava como alargada a nove anos – desembocará num novo reagrupamento de escolas, constituindo-se como uma fase do processo de evolução da rede escolar que consiste na criação de uma escola-organização, básica e secundária, para uma escolaridade obrigatória até aos 18 anos.

4. Problemática e metodologia para análise e reflexão

Ao longo das páginas anteriores procurei salientar os diversos momentos que marcam o processo de evolução da rede escolar em Portugal, dando maior atenção ao ensino básico. O momento mais recente tem início formal e generalizado com o Despacho Normativo n.º 27/97, publicado em 2 de junho, que dá início ao processo de reordenamento da rede escolar por associação/agrupamento de escolas, e com o novo Regime de Autonomia, Administração e Gestão aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio.

No dia 8 de outubro de 2002, quando iniciei funções como coordenador do Centro de Área Educativa de Braga, a generalidade dos estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico do distrito de Braga estava a funcionar no seio de unidades organizacionais constituídas nos termos do DL 115-A/98. O processo ultrapassou resistências, desconfianças, interesses instalados e chegou a um resultado que se pode representar pela pluralidade de formatos: escolas isoladas a que se aplicou o RAAG (algumas escolas do 1.º ciclo de maior dimensão, conhecidas como *escolas dos trezentos*; algumas escolas dos 2.º e 3.º ciclos; a única escola profissional pública; a única escola especializada de ensino artístico e todas as escolas secundárias) e três tipos de agrupamentos: os agrupamentos horizontais, formados por estabelecimentos onde se ministrava a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico (nos casos em que o 2.º ciclo do ensino básico mediatizado funcionava nas escolas do 1.º ciclo, este ciclo também era abrangido); os agrupamentos verticais, constituídos por estabelecimentos onde se ministrava a educação pré-escolar e todo o ensino básico; e os agrupamentos de escolas onde se ministrava a educação pré-escolar e os ensinos básico e secundário.

Logo em 2003, foram realizados trabalhos preparatórios para aquilo que podemos designar de primeira vaga de “reagrupamento” de escolas e durante os nove anos (8 de outubro de 2002 a 31 de agosto de 2011) em que permaneci em funções na DREN fui intervindo em sucessivos processos, originados em orientações políticas dadas às direções regionais de educação, que desencadearam renovadas vagas de “reagrupamento” (algumas de tal

modo frequentes que tivemos agrupamentos de escolas reconfigurados várias vezes funcionando em sucessivos regimes de instalação), até à geração de “agregação” que se iniciou em 2007 com a fusão de escolas dos 2.º e 3.º ciclos com escolas secundárias e se prolongou até 2011 com a fusão de agrupamentos de escolas, incluindo ou não escolas secundárias, e que, atualmente, é retomada e alargada.

Procurarei agora refletir sobre estes processos de agrupamento e reagrupamento, centrando-me nos ocorridos no concelho de Braga e em que participei. O estudo/reflexão será, assim, eminentemente qualitativo procurando realizar uma análise descritiva e compreensiva de episódios em que fui observador participante. Esta face do estudo será completada, no seu reverso, com uma análise de documentos (propostas, ofícios, atas, recortes de jornal, notas pessoais) que fui colecionando ao longo do tempo, em busca de uma reflexão serena e teoricamente sustentada, tanto quanto é possível a alguém que reflete sobre uma fase importante da sua vida profissional muito recente e com fortes impactos no presente.

Assim, oriento o meu estudo/reflexão em torno da busca de resposta para as seguintes questões: Como reagiram os atores locais aos processos de agrupamento vertical e reagrupamento de escolas? Que argumentos usavam nas suas propostas ou nas suas manifestações de aceitação ou recusa das propostas que lhes eram apresentadas? Houve diferenças no tipo de argumentos usado nas fases de agrupamento e de reagrupamento?

A resposta a estas questões procurará ser contextualizada no quadro da construção da rede escolar e das sucessivas adaptações ao desenvolvimento das medidas de política educativa.

5. A rede escolar de Braga: uma experiência profissional

5.1. Antecedentes

A aplicação no regime de autonomia, administração e gestão (RAAG) aprovado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, às escolas do concelho de Braga iniciou-se logo no ano escolar 1998-1999. Por despachos internos do Ministro da Educação (Despacho n.º 57-I/ME/98, de 4 de novembro, e Despacho n.º 12-I/ME/99, de 22 de março), e sob proposta dos diretores regionais de educação, foram aprovadas as listas das escolas e agrupamentos abrangidos pelo disposto em cada uma das alíneas dos números 1 e 2 do artigo 2.º e ainda do número 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98. Para além das escolas secundárias e das escolas dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico para quem a aplicação do novo RAAG “não carece de explicitação prévia, visto constituírem unidades organizacionais e de gestão bem distintas, dotadas de autonomia de acordo com o regime legal aplicável à data da entrada em vigor” do Decreto-Lei n.º 115-A/98 (preâmbulo do Despacho n.º 57-I/ME/98), foram abrangidas pelo novo regime as escolas de Braga constantes do Quadro 2 e do Mapa 1 em anexo.

Nos casos das escolas isoladas (metade dos casos incluía o jardim de infância que funcionava no mesmo edifício) os seus diretores apresentaram um pedido de aplicação do novo RAAG muito lacónico. Em quatro casos o pedido apenas referia: “os professores e educadores desta escola decidiram aderir sozinhos [sublinhado do original] ao novo modelo” (doc. 1), “visto perfazerem uma população escolar que ronda as y crianças” (doc. 2), “atendendo a que o número de população escolar é de x crianças” (doc. 3), “os motivos que levaram a esta decisão foram a totalidade dos alunos – n alunos – n.º elevado, oriundos de vários grupos etários (...), etnia cigana, outras culturas e ainda crianças com dificuldades educativas especiais” (doc. 4). Outra das escolas que inicia a aplicação do RAAG isolada apresenta o seu ponto de vista de um modo composto. Em primeiro lugar, invoca a dimensão humana das organizações e a sua identidade própria:

Consideramos que esta escola, deveria ao abrigo do decreto-lei n.º 115-A/98, constituir por si só um agrupamento, uma vez que somos uma escola com identidade própria, que funciona com 300 alunos e 18 professores (doc. 5).

Em segundo lugar, mostra abertura à modalidade “vertical” que privilegia:

Não estamos no entanto fechados à associação e agrupamento com outros estabelecimentos de ensino, desde que isso sirva para melhorar a nossa política educativa. Estamos pois, abertos ao agrupamento com escolas E.B.2 e 3, com as quais pensamos seria interessante trabalhar em conjunto, com projetos inovadores que dessem sequência aos nossos, facilitando aos alunos a sua transição de ciclo (doc. 5).

Se, por um lado, estas escolas do 1.º ciclo de maior dimensão viam no novo RAAG uma oportunidade de aproximação a práticas de maior autonomia em domínios já correntes nos restantes ciclos e níveis de ensino, por outro, os processos de associação com escolas com que não trabalhavam habitualmente, no mesmo ou, mais ainda, noutros ciclos ou níveis, requeriam tempo para gerar aproximações consentidas. O *tempo da política*, não dando esse tempo aos atores locais, levou algumas escolas a aceitar o desafio de um modo defensivo, ou seja, aproveitando a oportunidade, mas mantendo o isolamento.

Os primeiros agrupamentos horizontais de escolas foram constituídos com base em propostas apresentadas à DREN subscritas pelos diretores de cada um dos estabelecimentos a agrupar e recolhendo os pareceres das juntas de freguesia e da Câmara Municipal de Braga. Estes processos associativos foram dinamizados por pequenos grupos germinais de docentes que procuraram recolher a adesão dos conselhos escolares da área idealizada. Estes conselhos, sendo órgãos plurais agindo em contextos de inovação e mudança, foram palco de múltiplas discussões. As próprias propostas de constituição de agrupamentos refletem essa tensão de pontos de vista:

Acabou por se chegar a um consenso em relação a agrupar na primeira modalidade – educação pré-escolar e primeiro ciclo do

ensino básico – decisão que em muito se deve a um mútuo conhecimento das duas realidades. No entanto, o agrupamento está disposto a estabelecer protocolos e parcerias de cooperação com a “EB2,3 do Lírio”, bem como, numa fase posterior, a associação do agrupamento com a referida escola (doc.19).

Já na proposta de constituição de outro destes agrupamentos pode ler-se que o “problema de partida [é a] desarticulação horizontal entre os profissionais e os estabelecimentos de educação e ensino desde o jardim de infância às EB1 e EBM onde não existe diálogo nem colaboração” (doc. 20).

As decisões de adesão ou não adesão ao agrupamento em constituição foram sempre tomadas de modo democrático, em reuniões de que se lavraram atas assinadas pelos presentes. A maioria das escolas contactadas optou pela adesão ao agrupamento, mas uma ou outra recusou essa adesão com base na sua preferência por agrupamentos verticais ou por preferirem aguardar a construção de uma escola EB2,3 projetada para a área e que reconfiguraria as áreas de influência da região. Há também registo de oposições individuais. Por exemplo, um dos agrupamentos que se veio a constituir contou com a oposição da diretora de uma das suas escolas, que viu vencida a sua posição em reunião do conselho escolar em que se integrava. Na justificação da sua posição, esta diretora escreveu:

(...) porque o agrupamento que interessa ao pessoal discente desta escola é o agrupamento “vertical” que englobe escolas do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico, para onde depois os seus alunos do 1.º ciclo transitem; porque o ensino sendo obrigatório até ao final do 3.º ciclo, deve funcionar em conjunto, de uma forma articulada, para que as crianças não sintam profundamente a mudança de ciclo que possa colocar em risco o seu sucesso escolar, razão última da nossa existência como professores (...) porque nós não temos complexos de nenhuma espécie, antes pelo contrário, trabalhando em conjunto com os nossos colegas do 2.º e 3.º ciclos, trocando ideias e experiências, aprendendo uns com os outros, enriquecendo os nossos conhecimentos pedagógicos nesta fase difícil e fundamental do reforço da escolaridade obrigatória (doc. 6).

Também da parte das juntas de freguesia houve posições de compromisso, mas não deixaram de exprimir as suas preferências. Num dos pareceres subscritos por juntas de freguesia pode ler-se:

A junta de freguesia de (...), embora privilegiando uma solução de agrupamento vertical, dando unidade a todo o ensino básico e unindo as escolas da freguesia, na impossibilidade consensual de tal solução, é favorável ao projeto de agrupamento das escolas acima referidas (doc. 7).

Noutro caso pode ler-se:

Lamenta este executivo que na constituição deste agrupamento não fique como parceira a escola (...) e o jardim de infância (...) [restantes estabelecimentos da mesma freguesia], embora a comissão executiva provisória se tenha comprometido a contactar estas, para adesão a este agrupamento (doc. 8).

O processo que conduziu à aplicação do RAAG, em 1998-1999, às dez primeiras unidades administrativas foi, assim, desigual: seis escolas do 1.º ciclo de maior dimensão manifestaram, simplesmente, a sua vontade de aplicarem o RAAG; uma associação de escolas constituída com base no percussor Despacho Normativo 27/97 foi automaticamente “incluída” no RAAG; três agrupamentos horizontais desenvolveram-se a partir de processos de aproximação experimental e sem ingerência da administração.

Ainda no decurso do ano 1998-1999 viriam a ocorrer processos tendentes às primeiras alterações a agrupamentos já constituídos: não tendo todas as escolas da área abrangida pelo agrupamento criado aderido ao mesmo, mas prevendo a legislação que não poderiam ficar estabelecimentos isolados, a comissão instaladora foi reunindo com os docentes das escolas mais renitentes. Numa das atas dessas reuniões pode ler-se:

Em relação ao primeiro ponto foi perguntado às escolas não agrupadas qual a sua posição face à sua entrada ou não no agrupamento. Alguns docentes da escola (...) responderam que estavam a ser forçados a aderir, pelo que a presidente da CEI respondeu que fizessem reunião do conselho escolar e que

enviassem respostas até final do mês em curso das decisões tomadas e que forçadas não queria que ninguém aderisse (doc. 9).

Noutro caso, numa ata de conselho escolar pode ler-se:

Só agora pedem a sua integração porque pretendiam um agrupamento vertical, o que levou ao arrastar da nossa situação de não integração. Agora, analisada a situação, percebemos que estamos a prejudicar a comunidade educativa e pretendemos regularizar a situação (doc. 10).

Este agrupamento viria a integrar todas as escolas das freguesias abrangidas e seria alargado a mais uma freguesia que estava a ficar de fora de qualquer “agrupamento”.

O ano seguinte, 1999-2000, contaria com mais dois agrupamentos verticais (ver Quadro 3 e Mapa 2 em anexo).

Num dos casos colocou-se a questão de saber se o agrupamento a constituir deveria ou não coincidir com a área de influência da EB2,3, uma vez que esta abrangia freguesias de dois concelhos: “...após análise dos condicionalismos relativos às possibilidades apresentadas, e atendendo à especificidade ao nível inter-concelhio existente...” (doc. 11), ou seja, perante as incertezas do futuro, também na constituição dos primeiros agrupamentos verticais se optou, em certos casos, por reduzir as margens de risco.

Este ano de 1999-2000 foi o ano do primeiro reajustamento de um agrupamento vertical de Braga com a inclusão das escolas das freguesias que completavam a área de influência da sua sede. Seria o primeiro agrupamento de escolas deste concelho a integrar todas as escolas da área de influência da sua sede, tal como seria o ano em que seria criado, desde a origem e pela primeira vez, um agrupamento de escolas abrangendo toda a área de influência da sua sede.

O ano seguinte, 2000-2001, contará com mais um agrupamento vertical abrangendo a área de influência de uma EB2,3, com exceção de uma escola do 1.º ciclo de maior dimensão que já aplicava, isolada, o RAAG (ver Quadro 4 e Mapa 3 em anexo).

O processo de formação deste agrupamento tem a sua génese numa reunião realizada em fevereiro de 1998 por solicitação dos professores e educadores dos estabelecimentos de uma das freguesias. Esta iniciativa recebe aí o acordo dos docentes de outras escolas convidadas e vai amadurecendo ao longo de um ano. 1999-2000 foi o ano de conclusão do processo formativo dos principais docentes envolvidos e de elaboração do projeto congregador das escolas envolvidas. Este é um processo-exemplo de construção centrada e orientada pelos atores locais, como se perfilhava na génese do movimento político de agrupamento de escolas.

Este ano, coincidindo com o final de legislatura, vai ainda ser marcado por múltiplas reuniões promovidas pela administração desconcentrada da educação tendentes a concluir o processo de agrupamento das escolas de Braga que deveria ter ficado concluído, nos termos do disposto no número 3 do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, “até ao final do ano letivo 1999-2000”.

Num documento aprovado em 18 de março de 1999 pelo conselho pedagógico de uma das escolas “pressionadas” para agrupar, pode ler-se:

Na legislação atual nada obriga a que as escolas EB2,3 e secundárias se agrupem (...). Sem pôr em causa as virtualidades dos *agrupamentos* (o que teoricamente parece existir), não nos devemos esquecer que tal opção a ser feita pelas EB2,3, num agrupamento vertical (pré-primária, 1.º ciclo e EB2,3) irá sempre [sublinhado no original] resultar num acréscimo muito significativo de horas de trabalho e de responsabilidades, nomeadamente para a comissão executiva da EB2,3 que não verá aumentado o seu número de elementos, pelo facto de estar agrupada com 3, 4, 5 ou mais escolas, ficando toda a gestão e administração do agrupamento a seu cargo” (doc. 13).

Quase dois anos mais tarde, em janeiro de 2001, perante a pressão da administração, a mesma escola refere:

Seria importante um adiamento, para a melhor consecução dos objetivos dos projetos que a escola terá de enfrentar no próximo ano, no âmbito da reorganização curricular em 2001-2002. O processo de constituição de um agrupamento de escolas teria lugar em 2002-2003” (doc. 14).

Outro dos casos em análise, quando envia a proposta de constituição do agrupamento refere:

No entanto não poderíamos deixar de referir que de acordo com os pareceres dos órgãos das escolas envolvidas, bem como do conselho pedagógico e assembleia de escola estes consideram que seria Pedagogicamente [sublinhado no original] mais favorável para os alunos que o referido agrupamento apenas se viesse a constituir no ano letivo de 2002-2003 (doc. 15).

Ainda noutro caso, em ofício assinado pelo presidente da Assembleia de Escola, refere-se:

A dinâmica da nossa vida educativa já incorpora nos seus princípios orientadores o teor do Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto; não vemos, portanto, a necessidade nem oportunidade de formalizar esta dinâmica num agrupamento de escolas (doc. 16).

Uma missiva do conselho executivo da mesma escola registaria:

Consideramos que a imposição, por parte da Administração Central, da verticalização consubstanciada num agrupamento de escolas, é extemporânea uma vez que devem ser percorridas etapas (organização horizontal), potenciadoras de um maior amadurecimento necessário à transição (doc. 17).

Finalmente, outras escolas ainda não agrupadas situadas na área de influência de uma mesma EB2,3 reuniram para analisar a situação em que se encontravam: “verificou-se que a população escolar das escolas abrangidas (...) ultrapassará os 2 500 alunos (...) pelo que ficou decidido por unanimidade a constituição de dois agrupamentos: um vertical e um horizontal” (doc. 18). O Centro de Área Educativa de Braga concordaria e juntaria o argumento de que o agrupamento horizontal “verticalizaria” com uma EB2,3 projetada para a área desse transitório agrupamento horizontal.

O final do ano termina com a homologação de mais seis agrupamentos verticais e dois agrupamentos horizontais, um dos quais resultante da reconfiguração de uma EB1 que já aplicava o RAAG e que se associou a dois

jardins de infância (ver Quadro 5 e Mapa 4 em anexo) e com a reconfiguração de um dos agrupamentos horizontais que perderia as escolas de uma das suas freguesias para um dos agrupamentos verticais que se constituía. Foi um ano marcado pelo início do processo de extinção de unidades orgânicas criadas já na vigência do RAAG. De facto, com a criação de um destes agrupamentos é extinta uma escola do 1.º ciclo enquanto unidade organizacional a que se aplicava isoladamente o RAAG. A proposta apresentada conjuntamente pelos conselhos executivos das duas escolas conta com o apoio das associações de pais respetivas e com o parecer favorável da Câmara Municipal de Braga, assumindo como princípios orientadores:

- a) a proximidade geográfica; b) o privilegiar os mesmos valores fundamentadores da educação (...); c) a preocupação das escolas (...) com a promoção de processos instrutivos, formativos, educativos que contribuam (...) para defender e garantir a assimilação dos padrões de civismo e de democracia; d) (...) transformar a escola num espaço de convívio e socialização democrática; e) a articulação curricular (doc. 12).

Com a constituição destes sete novos agrupamentos de escolas concluíam-se o agrupamento de todos os estabelecimentos públicos com oferta de educação pré-escolar e de ensino básico, à exceção da escola de ensino especializado da música e da única escola secundária do concelho que ministrava o 3.º ciclo do ensino básico.

Já sobre o final da legislatura, no ano letivo seguinte, era reconfigurado um dos agrupamentos acabados de criar pela integração de uma EB1 que se extingue como unidade orgânica. Da ata de uma das últimas reuniões de reordenamento da rede escolar de Braga, ocorrida em 4 de março de 2002, retiro algumas passagens ilustrativas das posições em presença:

Os presidentes dos conselhos executivos das escolas “EB1-CH1”, “EB1-CH2” e “EB1-CH3” referiram que, sendo necessário haver dissolução das respetivas unidades autónomas, seriam favoráveis a integrarem o AE “CH”. Referiram ainda que, apesar de ninguém estar presente, sabem que a escola “EB1-CH4” partilha da mesma opinião. A presidente (...) do AE “CH” salientou a sua preocupação

no sobredimensionamento do agrupamento pela inclusão de mais escolas (...) que será totalmente inviável e pedagogicamente incorreto (doc. 25).

Esta ata viria a merecer, noutro dos seus pontos, o pedido do presidente de uma das EB2,3 isoladas de inserção do seguinte texto, ilustrativo do modo como se sentia coagido a integrar um agrupamento:

O presidente do CE da *EB2,3 da Rosa* referiu que desde a instalação da referida escola sempre existiu uma gestão articulada na área pedagógica com todas as escolas que hoje compõem os dois agrupamentos horizontais, facto que o leva a crer que a constituição do agrupamento não irá trazer algo de novo ao que já se faz. A constituição do agrupamento será uma formalização administrativa, à qual, neste atual momento se colocam algumas reservas à sua constituição (doc. 26).

Outro argumento muitas vezes apresentado, como vem referido noutras reações a esta ata, é o da comparação com o que se vai passando nos agrupamentos vizinhos, reclamando “uma solução global e igualizadora (...) isto porque, não se procedeu ao redimensionamento de agrupamentos da cidade de menor dimensão que o Agrupamento da Pétala” (doc. 27), ou, noutro caso, chamando a atenção para os termos em que aceitou o compromisso de integrar um novo agrupamento: “Se é esse o caminho a seguir por todos, tudo bem!” (doc. 28).

As reações acima expostas confirmam a perceção das escolas envolvidas sobre a mudança de orientação política a que assistem: de uma fase inicial em que se deixou a associação/agrupamento de escolas à livre iniciativa dos atores locais, passou-se a uma “fase musculada”, em que se mantém alguma flexibilidade na aceitação de diferentes modelos organizativos – se bem que se revele claramente uma preferência pelo modelo de agrupamento vertical e se integrem em agrupamentos as unidades orgânicas inicialmente constituídas por apenas uma escola do 1.º ciclo –, mas em que se acentua o carácter impositivo do modelo de agrupamento de escolas, nesta fase apenas deixando de fora as escolas secundárias.

5.2. A experiência de 2002 a 2007

Em outubro de 2002, quando inicio funções como coordenador do Centro de Área Educativa de Braga, a rede escolar do concelho de Braga, no que às unidades orgânicas concerne, era a que o Quadro 6 e o Mapa 4 em anexo detalham: 12 escolas isoladas (3 EB1; 2 EB2,3; 6 ES e 1 conservatório de música), 5 agrupamentos horizontais e 10 agrupamentos verticais.

No Ministério da Educação, os serviços central e territorialmente competentes, o Departamento de Avaliação, Prospecção e Planeamento (DAPP) e a Direção Regional de Educação do Norte, tinham os seus estudos de análise da situação e da evolução recente da rede escolar finalizados. O primeiro, intitulado “Revitalização da estratégia baseada nos agrupamentos das escolas”, concluía, nomeadamente, pelas seguintes necessidades e prioridades:

1.º) Continuar o processo de agrupamento das escolas completando o processo de integração das escolas ainda não agrupadas em agrupamentos já existentes ou em agrupamentos verticais a criar;

2.º) Avaliar, no prazo de 3 meses, a situação dos agrupamentos horizontais apoiando-os, quando for o caso, na formulação de uma estratégia de transição para um agrupamento vertical;

3.º) Sensibilizar e motivar as escolas básicas dos 2.º e 3.º ciclos ainda não agrupadas, envolvendo-as numa lógica de valorização dos aspetos pedagógicos;

4.º) Trabalhar com as escolas, no sentido de integrar em agrupamentos as escolas básicas do 1.º ciclo com mais de 300 alunos que se encontram no RAAG (doc. 21).

O segundo estudo, denominado “Reordenamento da Rede/Agrupamento de Escolas”, enuncia nas suas primeiras linhas os objetivos da missão a desenvolver conjuntamente pelo DAPP e pela DRE:

1.º) Concluir o processo de agrupamento de todos os estabelecimentos de educação e ensino da rede pública até setembro de 2003;

2.º) Verticalizar os agrupamentos horizontais constituídos;

3.º) Incluir as escolas secundárias nos agrupamentos constituídos e a constituir (doc. 22).

Nas ações a desenvolver, este estudo propõe a reorganização dos agrupamentos de escolas atendendo aos territórios educativos correspondentes às áreas de influência das escolas onde funcionasse a sede do agrupamento. Estes documentos, cuja circulação interna foi autorizada pelos novos governantes e dirigentes da administração central, assumiam a continuidade do processo que vinha sendo desenvolvido, juntando uma novidade que não viria a ser politicamente assumida no imediato, a saber, a da “inclusão das escolas secundárias nos agrupamentos constituídos e a constituir”.

Com base nestes documentos orientadores, uma equipa do Centro de Área Educativa que coordenei analisou a rede do concelho de Braga e elaborou uma proposta de convergência das 27 unidades orgânicas acima referidas com as orientações recebidas. Apesar de não ter realizado reuniões formais com escolas durante a fase de preparação da proposta, procurei e obtive a colaboração de muitos presidentes de conselhos executivos cujas sugestões pertinentes foram acolhidas na proposta apresentada. Esta proposta incluía, fundamentalmente:

(i) a extinção, enquanto unidades de administração e gestão, das três EB1/JI e das duas EB2,3 que se mantinham isoladas, integrando estas escolas em agrupamentos existentes ou a criar;

(ii) a extinção de quatro agrupamentos horizontais, integrando as escolas que os constituíam em agrupamentos existentes ou a criar;

(iii) a manutenção de um agrupamento horizontal na área para que estava projetada a construção de uma nova EB2,3;

(iv) a nova delimitação da área de influência da EB2,3 de Lamações, adequando-a à realidade emergente do planeamento urbano de Braga, e decorrentes alterações às áreas de influência do AE Nascente do Este e do AE de Palmeira;

(v) a reconfiguração do AE de Lamações, do AE André Soares, do AE Braga Oeste, do AE Oeste da Colina, do AE Nascente do Este e do AE de Palmeira e Adaúfe, ajustando-os às áreas de influência das escolas em que funcionavam as respetivas sedes.

Esta proposta foi aceite pelo diretor regional para discussão pelas escolas do concelho de Braga.

O processo de elaboração de propostas decorreu em simultâneo em toda a direção regional de educação, sendo as propostas do distrito de Braga apresentadas aos presidentes dos conselhos executivos e das assembleias de escola e aos vereadores municipais da educação pelo diretor regional, em duas reuniões que tiveram lugar na Escola Secundária Alberto Sampaio no dia 13 de Março de 2003. Depois de uma alocução inicial em que apresentou as linhas de força que orientariam a política de reordenamento da rede escolar, o diretor regional passou a palavra aos presentes. As minhas notas dessas reuniões registam as seguintes ideias principais das intervenções verificadas³:

A – posições assumidas por representantes de câmaras municipais:

(i) um vereador municipal partilha da orientação exposta pelo diretor regional já que sempre defendeu que os agrupamentos devem ser verticais; contudo, admite que se possam manter, no seu concelho, um ou dois agrupamentos horizontais a título excecional;

(ii) outro vereador com o pelouro da educação concorda, em termos teóricos, com o discurso do diretor regional, mas lamenta que se tenha invertido o sentido em que os agrupamentos eram construídos: de um movimento associativo de base passava-se para uma imposição de cima para baixo; o mesmo vereador lembra que a Câmara já tem terreno para a construção de uma EB2,3 pelo que deve ficar ali um agrupamento horizontal enquanto esta nova escola não entra em funcionamento;

(iii) um presidente de câmara pede flexibilidade de ambas as partes no processo negocial que espera acontecer;

³ As notas seguintes referem-se a intervenções de representantes de todo o distrito e não apenas do concelho de Braga.

B – posições assumidas por presidentes de EB2,3:

(i) um presidente considera que o momento para fazer um reordenamento da rede escolar não é o adequado;

(ii) outro presidente de uma EB2,3 afirma que, no passado, havia proposto a criação de um agrupamento vertical coincidente com a área de influência dessa escola, mas a proposta não foi aceite devido ao número de alunos ser superior a 1200;

(iii) ainda outro presidente lembrou que a situação atual se considerava provisória até à requalificação das instalações da EB2,3;

C – posições assumidas por presidentes de agrupamentos horizontais:

(i) uma presidente refere que o problema que mais condiciona negativamente o trabalho das escolas é o da elevada mobilidade do seu corpo docente; enquanto este problema não for resolvido, não há como gerir bem um projeto educativo;

(ii) outra refere que com a filosofia adotada vamos ter agrupamentos enormes nalguns concelhos, quando seria preferível ter no mínimo um agrupamento vertical e um agrupamento horizontal;

(iii) dois representantes de distintos agrupamentos perguntam, ironicamente, se a proposta apresentada considerou a existência de projetos pedagógicos no terreno;

(iv) finalmente, o presidente de outro agrupamento requer que seja feito um referendo interno, a docentes e a pais, sobre a extinção de cada agrupamento;

D – posições assumidas por presidentes de agrupamentos verticais:

(i) um presidente pretende esclarecimentos sobre os procedimentos a seguir para apresentarem propostas de reconfiguração dos agrupamentos locais;

(ii) uma outra responsável de um agrupamento vertical manifesta a sua apreensão pela superlotação da EB2,3 a que se juntam agora preocupações com o trabalho herdado da delegação escolar concelhia;

(iii) finalmente, outro presidente considera que as escolas de uma grande área do seu agrupamento deviam ser concentradas numa única escola e pergunta se existe alguma linha de financiamento para a construção de novas escolas do 1.º ciclo (doc. 23).

As posições acima expostas ajudam a compreender a diversidade de preocupações presentes. O vereador de uma grande autarquia não vê problemas na verticalização, mas requer um tratamento excepcional para os dois casos que ainda subsistem no seu concelho. Já outro vereador, da mesma cor política, mas de um concelho rural com apenas duas EB2,3, usa argumentos políticos para defender a manutenção dos agrupamentos horizontais que a câmara tinha ajudado a criar. Os presidentes das EB2,3 que se mantinham isoladas persistem na utilização de argumentos dilatórios do agrupamento de escolas ou invocam erros ou promessas da administração educativa para justificar a demora na constituição de um agrupamento de escolas sediado nas suas EB2,3. Os presidentes dos agrupamentos horizontais, os que mais têm a perder com a política anunciada, invocam a falta de respeito pelo trabalho desenvolvido e que se quer interromper, a desconsideração da vontade dos atores locais e o problema da dimensão dos futuros agrupamentos. Finalmente, os presidentes dos agrupamentos verticais já constituídos limitam-se a apresentar dúvidas de ordem prática que querem ver esclarecidas.

No dia 25 do mesmo mês reuni com os presidentes das unidades orgânicas de Braga objeto de reconfiguração e com o vereador municipal da Educação. A reunião decorreu num clima sereno e construtivo. As minhas notas e o memorando desta reunião, que foi assinado pelos 18 representantes presentes, registam questões de ordem prática e logística sobre os processos de criação de novos agrupamentos e de extinção de unidades orgânicas, pedidos de reforço de recursos (mais pessoal administrativo e mais crédito horário para gestão pedagógica), duas sugestões sobre as configurações propostas (manter todos os estabelecimentos de uma freguesia não urbana no mesmo agrupamento e não colocar todas as grandes escolas do centro

histórico no mesmo agrupamento tendo em conta a dimensão que este atingiria) e enunciam sete argumentos contrários ao processo de reordenamento que estava em curso:

1. Os agrupamentos, tal como são propostos, têm uma dimensão excessiva;
2. Os jardins de infância e as escolas do 1.º ciclo integrados em agrupamentos verticais vão perder dinamismo pedagógico;
3. Não foi devidamente avaliado o trabalho produzido pelos agrupamentos a extinguir;
4. Não deveriam ser interrompidos projetos educativos em curso;
5. A interrupção dos mandatos dos membros dos órgãos que são dissolvidos vai provocar prejuízos profissionais e pessoais;
6. Há estratégias de desenvolvimento concelhio que ficarão empobrecidas com a extinção de agrupamentos; e
7. O projeto de reordenamento da rede escolar visa objetivos meramente economicistas (doc. 24, 30 e 31).

Nos dias seguintes aos destas reuniões foram tornadas públicas reações e sugestões de várias entidades:

(i) Uma associação de pais, não tendo “nada a opor quanto à junção de novos estabelecimentos de ensino a este agrupamento, estranhámos (...) a retirada das escolas “A” e “B” (doc. 32);

(ii) O conselho executivo de uma das unidades a extinguir propõe uma solução de transição:

No sentido de assegurar a continuidade de dinâmicas implementadas com sucesso (visitas de estudo, festas de Natal e de Fim de Ano, Comunhão Pascal) (...) o conselho executivo vem propor a recondução dos atuais membros que integram este órgão passando o atual presidente do CE a coordenar a escola, com isenção de componente letiva e os vice-presidentes com funções de apoio pedagógico acrescido e coordenação de projetos (doc. 33);

(iii) Ainda outro conselho executivo alega acumulação de problemas:

Acrescenta-se e sublinha-se a gravidade das problemáticas de cada freguesia das quais se mencionam o alcoolismo, a droga, a prostituição, famílias disfuncionais, adicionando o elevado número de crianças com necessidades educativas especiais e dificuldades de aprendizagem” (doc. 34);

(iv) Um agrupamento a extinguir expõe detalhadamente as “dinâmicas implementadas”, concluindo que as mesmas “só serão consistentes e coerentes com a manutenção do agrupamento horizontal como está constituído” (doc. 35);

(v) Outros agrupamentos, não discordando das soluções encontradas, vêm “manifestar o seu desagrado pela forma como o processo foi conduzido (...) o momento em que esta questão surge, numa altura em que o próximo ano escolar está já a ser preparado” (doc. 36), ou lamentam a situação em “que se têm visto forçadas a abrir processos eleitorais todos os anos (...) com todas as consequências que isso representa em termos de descrédito, estabilidade, qualidade de funcionamento e evolução” (doc. 37);

e acrescentam ainda que (vi) “Esta reordenação do agrupamento ocorre a um ano do término do mandato dos seus órgãos de gestão, introduzindo a interrupção de um projeto educativo que fora planeado para três anos” (doc. 29).

O reordenamento da rede escolar do concelho de Braga, no que aos agrupamentos de escolas diz respeito, depois de acolher várias das propostas apresentadas durante a discussão com as escolas, acabaria por ser aprovado e as comissões executivas instaladoras empossadas no final do mês de julho. O ano escolar de 2003-2004 seria iniciado com duas novas entidades e com uma rede composta por 1 agrupamento horizontal, 12 agrupamentos verticais, 6 escolas secundárias e 1 conservatório de música (ver Quadros 7 a 10 e Mapa 5 em anexo).

Uma dirigente do Sindicato dos Professores do Norte, na senda das posições que as organizações sindicais de professores tomariam ao longo de todo o processo, e que ainda prossegue, caracterizaria este movimento como “a generalização, ou melhor a implementação, de um modelo de formato único,

materializado em agrupamentos com milhares de alunos e dezenas de escolas geograficamente dispersas, sem quaisquer afinidades entre si”, e traz à colação o prefixo “mega”: “o aparecimento dos mega-agrupamentos, pré-formatações para a instalação de gestores profissionais nomeados e da confiança do poder”. Esta dirigente sindical conclui que se trata de “uma solução meramente administrativa e economicista, que compromete dinâmicas pedagógicas e projetos educativos comuns, em que, como a lei preconiza, deveria assentar a constituição dos agrupamentos” (Mendonça, 2003).

A fase que assim terminava, e a que atrás chamámos fase de harmonização em torno do modelo de agrupamento vertical, correspondeu ao que, *avant la lettre*, veio a ter forma de despacho do secretário de Estado da Administração Educativa, o Despacho n.º 13 313/2003, publicado em 8 de julho.

A configuração da rede de agrupamentos de escolas do concelho de Braga não sofreria novas alterações até 2007, ano em que, depois de tomada a decisão política de não construir novas EB2,3 no concelho, se funde, sem notícia de qualquer oposição, o único agrupamento horizontal existente com o agrupamento de escolas existente na parte restante da área de influência da sua escola-sede. Também na mesma altura, dois outros agrupamentos de Braga são reconfigurados pela integração das escolas de quatro freguesias de Braga e de três freguesias de Barcelos até então pertencentes a um agrupamento intermunicipal com sede em Barcelos e que foi extinto.

Em síntese, do conjunto de argumentos usados contra o agrupamento ou o reagrupamento de escolas ao longo da primeira década deste processo (1998-2007) sobressaem as seguintes razões:

(i) A dimensão excessiva da entidade gerada e as suas implicações ao nível da gestão de proximidade, do desenvolvimento das relações pessoais e profissionais e da consideração dos contextos em que ocorrem os problemas pedagógicos;

(ii) A interrupção de projetos educativos em curso;

(iii) A interrupção de mandatos para os quais os seus titulares haviam sido eleitos;

(iv) O carácter impositivo das políticas nacionais sobre as vontades dos atores locais, contrariando a lógica de livre associação que esteve na origem da criação dos agrupamentos;

(v) A inoportunidade do momento escolhido pela administração educativa para impor o agrupamento/reagrupamento;

(vi) A especificidade de determinado contexto que se mostra incompatível com um formato de agrupamento diferente do que estava adotado.

5.3. A experiência de 2010

Em 27 de agosto de 2009 é publicada a Lei n.º 85/2009 que prolonga a escolaridade obrigatória até aos 18 anos de idade e, na sua sequência, são publicados dois normativos que consagram opções políticas de reordenamento da rede escolar para fazer face a este novo desafio: a Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, publicada em 14 de junho, e a Portaria n.º 1181/2010, de 16 de novembro. Para o nosso estudo são importantes, sobretudo, as seguintes determinações destes diplomas:

(i) os agrupamentos horizontais ainda existentes devem ser extintos;

(ii) a sede dos agrupamentos de escolas deve funcionar em estabelecimentos de ensino em que se leccione o ensino secundário.

Esta segunda determinação admite exceções, isto é, que se possam considerar agrupamentos de escolas sem ensino secundário se tal for requerido para não se exceder uma dimensão adequada ao desenvolvimento do projeto educativo, para permitir uma gestão mais eficaz, ou para permitir uma melhor integração das escolas nas comunidades que servem ou na interligação do ensino e das atividades económicas, sociais, culturais e científicas. As razões fundamentadoras da existência de um agrupamento de escolas sem ensino secundário, ao não estarem clara e explicitamente determinadas, permitiriam um tratamento casuístico colocando na mão do poder político a decisão de cada caso, o que não passaria despercebido aos

atores locais e alimentaria a sua crença na possibilidade de passarem pela “porta larga” das exceções.

Em face destes normativos, reaparece na agenda política um dos objetivos de planeamento enunciados em 2002, o da “inclusão das escolas secundárias nos agrupamentos constituídos e a constituir” (doc. 22) e vêm à memória os processos de fusão de escolas secundárias com agrupamentos de escolas ocorridos no final de 2007. Três anos volvidos sobre esses processos, os atores que os vivenciaram têm reações diversas. O portal da educação *Educare.pt*, no dia 6 de abril de 2011, publica uma notícia em que recolhe opiniões de diretores de agrupamentos objeto de fusão:

Anele Figueiredo, responsável pelo agrupamento de Mangualde, reconhece que a medida representa ganhos que, em seu entender, são razoáveis. Poupa-se na despesa, otimizam-se recursos. *“Do ponto de vista pedagógico, não há prejuízos. O que torna difícil é a dimensão”*, confessa. A dimensão triplicou em Mangualde e, portanto, as dificuldades batem à porta. A maior é, sustenta o responsável, gerir problemas do quotidiano. Há mais alunos e docentes para dar atenção. *“Agora estou mais longe da sala de aula do que no ano passado”*. Mais longe e com mais sítios para percorrer. *“O principal constrangimento foi, e é ainda hoje, o sentimento de perda das escolas que foram absorvidas”*.

Um exemplo geograficamente mais próximo de Braga, mas mais afastado no tempo, refere-se a um processo de fusão ocorrido três anos antes:

No Agrupamento de Escolas Vieira de Araújo, em Vieira do Minho, também não há complicações em termos de distâncias. Um agrupamento com 14 escolas do 1.º ciclo, 3 jardins de infância e 1 EB2,3 juntaram-se à escola secundária. Ao todo, cerca de 2100 alunos e 237 professores. *“Uma integração perfeita”* diz Rui Silva, diretor do Agrupamento, que recorda que, no início, houve queixas e resistências. *“Queixávamo-nos muito e queríamos duas quintinhas, em vez de uma grande”*, lembra. Agora, está tudo pacífico.

Em Braga, a publicação da Resolução do Conselho de Ministros (RCM) acima referida não apanhou os atores locais de surpresa. Há muito que a política dos designados “mega agrupamentos” vinha dando os seus passos, pelo que no próprio dia da publicação da Resolução foram conhecidas reações

das escolas. As primeiras, amplamente difundidas pelos jornais diários de Braga, foram as dos docentes, do Conselho Pedagógico e do Conselho Geral do AE Oeste da Colina. Numa tomada de posição dos docentes, de 14 de junho de 2010, sublinham a identidade e maturidade do seu agrupamento reconhecidas pela Administração que o indicara para celebrar contrato de autonomia:

O Agrupamento Oeste da Colina tem uma identidade própria, uma vez que se trata de um Agrupamento de Referência para Alunos Cegos e de Baixa Visão, desenvolve desde setembro de 2009 o Projeto FREI, Fidelizar Recursos para Esbater o Insucesso, no âmbito das escolas prioritárias, está numa situação que lhe permite assumir a curto prazo um contrato de autonomia com a Administração e possui uma prática de desenvolvimento de projetos de âmbito nacional e internacional (doc. 38).

No mesmo texto reivindicam condições para uma aproximação que não excluem, mas que requereria o tempo necessário à preservação da qualidade do trabalho que desenvolvem:

Uma fusão do tipo da prevista implica uma articulação entre o Agrupamento existente e a Escola Secundária de Maximinos, pressupondo a identificação de aspetos comuns e não comuns. Tendo em vista a organização de referenciais internos o que, num tão curto espaço de tempo, não será possível se tivermos em vista manter a união de esforços e a qualidade do trabalho. Porque continuamos a acreditar numa Escola Pública de qualidade, consideramos imperioso que esta fusão não seja levada a cabo para o próximo ano letivo, devendo existir tempo para repensar este novo agrupamento como um todo (tomada de posição dos professores do Agrupamento Oeste da Colina de 14 de junho de 2010) (doc. 38).

Por sua vez, o parecer do Conselho Pedagógico reunido em 16 de junho retoma algumas das razões apontadas pelo grupo de docentes atrás citado e acrescenta que o processo de agregação deveria ser global:

O número de alunos que conclui o 9.º ano na EB 2/3 Frei Caetano Brandão e se inscreve na Escola Secundária de Maximinos é muito residual. (...) O AVEOC não pretende passar os próximos anos letivos em processos sequenciais de fusão, (...) devendo a criação

de novas unidades de gestão no concelho de Braga ser realizada de uma só vez (doc. 39).

Esta posição ataca, a um tempo, o argumento do prosseguimento de estudos dentro do mesmo agrupamento, invocando um dado de facto, mas que não aparece explicado; num segundo tempo, mostra como os anos não apagam a memória ao querer ver afastado o cenário de prolongados períodos de instabilidade que prejudicaram o desenvolvimento dos agrupamentos de escolas na década anterior.

Finalmente, o Conselho Geral do mesmo agrupamento de escolas aprofunda um dos argumentos já expandidos:

No caso concreto do AVEOC e considerando que se trata de facto de um Agrupamento de Referência para Alunos Cegos e de Baixa Visão, o percurso normal dos alunos que terminam o 9.º ano é o prosseguimento de estudos na Escola Secundária Carlos Amarante, única escola secundária de referência para este tipo de alunos neste distrito (doc. 40).

Ou seja, o que nega ser a Escola Secundária de Maximinos a escola “normal” de prosseguimento de estudos dos alunos da Escola Frei Caetano Brandão, mesmo que use a pequena parcela de alunos cegos e de baixa visão para justificar o que seria o percurso normal dos restantes alunos que terminam o 9.º ano.

Por outro lado, a Associação de Pais da EB2,3 Frei Caetano Brandão vê perigar a estabilidade da sua relação com a direção da escola e, em carta pública dirigida à Ministra da Educação, reclama ser esclarecida e ouvida:

Como nunca fomos ouvidos pelas instituições representativas da Educação e, na nossa procura de esclarecimentos aos quais temos direito, através das autoridades locais, os mesmos são vazios de informação clara e consistente. Solicitamos um esclarecimento urgente sobre esta situação (doc. 41).

Também os diretores dos agrupamentos de escolas e das escolas secundárias do concelho de Braga reúnem no dia 15 de junho e assinam uma carta aberta dirigida à Ministra da Educação em que apontam eventuais

consequências pedagógicas da dimensão das unidades organizativas projetadas – “A dimensão das organizações educativas a criar, neste concelho, poderá trazer constrangimentos à gestão pedagógica” – e prenunciam dificuldades de gestão num cenário de cinco “mega agrupamentos” no concelho de Braga, cada um dos quais com uma média de 5 500 alunos, três escolas com mais de 600 alunos e duas dezenas de escolas do 1.º ciclo e de jardins de infância. Acrescentam que “a diversidade da oferta formativa no ensino secundário contraria a possibilidade de uma sequencialidade obrigatória no âmbito de um agrupamento” e reclamam contra o fim do modelo construído que tinha nos agrupamentos de escolas as unidades territoriais e em que as escolas secundárias funcionavam como unidades especializadas, a que os alunos se podiam candidatar independentemente dos territórios ou agrupamentos de proveniência: “A implementação de um processo desta natureza, de carácter estruturante e estratégico, deverá resultar de uma necessidade sentida pela comunidade educativa”, procurando refúgio no paradigma original do agrupamento de escolas que residia numa associação livre de escolas (doc. 42).

Os jornais da região dão eco a estas posições e à comunicação oficial da fusão que ocorre a 1 de julho; entre os dias 16 de junho e 4 de julho são publicadas duas dezenas de notícias e artigos de opinião que retomam aquelas posições ou que apresentam argumentos semelhantes.

Analisado o conjunto de argumentos evocados e comparando-o com os argumentos usados entre 1998 e 2007, verifica-se que não há uma evolução significativa. Mesmo quando analisamos as reações dos dirigentes escolares ao confronto que se lhes pede entre as discordâncias e os receios manifestados aquando do reagrupamento e a experiência que estão a viver, as reações mais recentes mimetizam reações mais antigas.

Em 14 de setembro, data da abertura do ano letivo seguinte, o jornal *Diário do Minho* dedica uma página ao novo agrupamento com o seguinte título “Ano letivo arrancou em Braga dentro da normalidade – Pais de alunos de Maximinos decidiram não boicotar as aulas” (*Diário do Minho*, 14 de setembro

de 2010, p. 6). Por sua vez, o outro jornal diário da região, o *Correio do Minho*, também dedica ao assunto uma página, intitulando-a “Arranque tranquilo no mega-agrupamento” (*Correio do Minho*, 14 de setembro de 2010, p. 8).

Dois meses depois, quando se comemorava o 24.º aniversário da Escola Secundária de Maximinos, o *Diário do Minho* noticiaria:

O responsável [um dos vice-presidentes da Comissão Administrativa Provisória] (...) fez votos para que as escolas continuem a desenvolver os seus projetos sem perder qualidade educativa e, garantiu que, se o número de alunos não aumentar – neste momento estão inscritos cerca de 1500 –, “é possível funcionar com alguma eficácia”, apesar de ainda haver assuntos por resolver. “Há ainda alguns problemas de articulação, mas também é normal que aconteçam. Agora, em termos práticos, há algumas questões que têm de ser resolvidas porque são muitos professores e pode haver dificuldade em termos de eficácia das reuniões, mas com o tempo vai-se melhorando”, disse, confiante que, “a médio prazo, estes problemas se diluam” e as coisas voltem a funcionar como até então “ou até melhor” (*Diário do Minho*, 9 de novembro de 2010, p. 4).

Esta reação manifesta bem a posição em que os dirigentes escolares se viram colocados: por um lado, não podem negar as dificuldades de ordem organizacional com que estão confrontados – “apesar de ainda haver assuntos por resolver”, “há ainda alguns problemas de articulação”, “há algumas questões que têm de ser resolvidas porque são muitos professores e pode haver dificuldade em termos de eficácia das reuniões” –, mas não podem abalar a confiança depositada nas escolas pela comunidade educativa – “fez votos para que as escolas continuem a desenvolver os seus projetos sem perder qualidade educativa”, “é possível funcionar com alguma eficácia”, “a médio prazo, estes problemas se diluam” e as coisas voltem a funcionar como até então “ou até melhor”.

Do ponto de vista tático, tendo em vista o ato eleitoral para diretor do novo agrupamento de escolas apazado para daí a uns meses, os dirigentes escolares balanceavam entre duas posições: por um lado, um discurso dirigido a uma parte da comunidade educativa – sobretudo comunidade profissional – mais preocupada com os constrangimentos introduzidos por uma “relação

forçada”; por outro, um discurso voltado para o exterior, mais estratégico, preservando a imagem das escolas e apostando na resolução dos problemas.

Nesta linha mais voltada para o exterior, o mesmo responsável afirmaria ao *Correio do Minho* que, depois da contestação inicial ao mega agrupamento, a questão “está pacificada” (*Correio do Minho*, 9 de novembro de 2010, p. 6).

As reações dos dirigentes dos novos agrupamentos não podem ser entendidas como o reconhecimento dos benefícios e a aceitação da fusão/reagrupamento/agregação, antes devem ser lidas como reações políticas, de dirigentes políticos das escolas, preocupados com a representação social que as suas posições públicas ajudam a construir sobre as suas escolas. As entrevistas contêm entrelinhas e estas revelam bem os problemas que há que enfrentar para construir uma comunidade de profissionais, uma comunidade escolar e uma comunidade educativa. É este, porventura, o maior desafio. Por um lado, porque se centra na construção da confiança, alicerce do trabalho colaborativo entre profissionais que favoreça relações abertas e francas. Desafio ainda mais exigente quando, muitas vezes, se juntam comunidades profissionais que se ignoravam, e que se ignoravam porque há muito se ignoravam, sem que alguém reconhecesse razões objetivas que sustentassem a atitude ou que fundamentassem a relutância a iniciar um processo de trabalho colaborativo. Por outro lado, porque este trabalho de aproximação vai ter de ser feito num contexto de forte insegurança profissional, em que uns podem vir a ser, no futuro próximo, concorrentes ao mesmo posto de trabalho de outros, e num contexto de transformação organizacional em busca de um modelo que se ajuste bem às condições de funcionamento da nova organização e que poderá ser, em muitos casos, diferente do que os profissionais tinham no passado.

Quando cesso funções na Direção Regional de Educação do Norte, em 31 de agosto de 2011, a rede de agrupamentos de escolas do concelho de Braga era a que o Quadro 11 e o Mapa 6, em anexo, ilustram.

5.4. Novo governo: evolução na continuidade

O governo empossado depois das eleições legislativas de 2011 manteve, mais uma vez, a política de reordenamento da rede escolar que vinha sendo seguida. Em 26 de abril de 2012, é publicado o Despacho n.º 5634-F/2012 que a sustenta. Este diploma apresenta, contudo, duas novidades: por um lado, alarga o regime de exceção à política de agregação de escolas ao fazer depender da sua iniciativa a incorporação em agrupamento das escolas integradas em territórios educativos de intervenção prioritária, das escolas profissionais públicas, das escolas de ensino artístico, das escolas cujo projeto educativo preveja a prestação de serviços educativos permanentes em estabelecimentos prisionais e das escolas com contrato de autonomia; por outro, marca um calendário muito ambicioso, de dois anos, para concluir o processo.

No início de março de 2012 começam a ser conhecidas as propostas da DREN para o reordenamento da rede escolar de vários concelhos, mas Braga só viria a ter uma proposta para discutir no dia 26 de abril. Na reunião ocorrida nessa data na direção regional, a generalidade das escolas presentes manifesta a sua discordância com o processo de agregação, retomando os argumentos conhecidos nas experiências anteriores. Depois de ouvir os presentes, o diretor regional convida as escolas a apresentarem propostas que serão discutidas numa nova reunião que contará com a presença da Câmara Municipal de Braga. As escolas manter-se-ão unidas em volta do seu objetivo estratégico de não agregar, contarão com uma Câmara Municipal que não obstaculizará este propósito e apresentam uma contraproposta baseada no estabelecimento de contratos de parceria sempre que tal se justifique (*Correio do Minho*, 22 de maio de 2012, p. 5). A Câmara Municipal de Braga, pelo seu presidente, coloca-se ao lado das escolas já que “são os responsáveis pelos estabelecimentos de ensino quem melhor conhece a realidade na área, por isso são eles que ‘melhor que ninguém’ sabem qual é a melhor forma para trabalhar” (*Correio do Minho*, 23 de maio de 2012, p. 5). O Conselho Municipal de Educação de Braga, evoluindo em relação à posição tida em 22 de junho de

2010, reúne em 22 de maio de 2012 e aprova uma deliberação contrária à agregação de escolas, retomando os argumentos que vinham sendo apresentados pelos diretores e presidentes dos conselhos gerais das escolas e agrupamentos (*Correio do Minho*, 30 de maio de 2012, p. 13).

Na reunião seguinte convocada pela DREN, que se vem a realizar em Braga, o diretor regional considerará que o estabelecimento de parcerias proposto em alternativa às agregações pelas escolas de Braga não podia ser considerado, pelo que só existe uma proposta, a elaborada pela DREN, e que as escolas não apresentaram sugestões para melhorar a qualidade da proposta de trabalho. Os dias seguintes são de alguma tensão nas escolas, mas a resposta chega no início de julho e é noticiada, em 5 de julho, na primeira página do *Correio do Minho*, a suspensão do processo:

Está oficialmente “suspenso até nova oportunidade” o processo de reorganização da rede escolar no concelho de Braga. A Direção Regional de Educação do Norte (DREN) já comunicou aos agrupamentos de escolas, à Câmara Municipal de Braga e ao Conselho Municipal de Educação que o processo está suspenso neste concelho, mas recomenda aos intervenientes que dialoguem no sentido de prepararem a concretização dos mega-agrupamentos em tempo futuro.

As escolas e a Câmara Municipal ignoram a recomendação e dedicam-se à preparação do lançamento do ano letivo seguinte.

O governo apresenta um saldo nacional de 314 agrupamentos e escolas secundárias agregados em 150 novas unidades, 109 das quais incluindo escolas secundárias (72,7%), mas sem chegar ao concelho de Braga. Terá esta posição das escolas de Braga vencimento para futuro? O ensaio falhado de 2012 afastará a política de agregações de Braga, ou 2013 retomará e concretizará a agregação de escolas no concelho? A proposta apresentada pela DREN contém apenas uma etapa de um processo que terá novos desenvolvimentos no futuro? Questões a que o tempo responderá.

5.5. Perspetiva crítica

Quando este novo impulso da política de reagrupamento de escolas, red denominada de “agregação de escolas”, fez uma pausa por questões de agenda eleitoral, o Conselho Nacional de Educação, em 29 de março de 2011, aprovou a sua Recomendação n.º 4/2011, “Recomendação sobre reordenamento da rede escolar: a dimensão das escolas e a constituição de agrupamentos”, onde apresenta, entre outras, as seguintes recomendações:

3 — Considera-se que a dimensão das escolas e dos agrupamentos não deve ultrapassar, em nenhum caso, o número de alunos que descaracterize a comunidade escolar, a sua participação no projeto educativo de escola ou ponha em causa o desenvolvimento pessoal e educativo das crianças e jovens;

4 — A articulação entre os domínios pedagógico e administrativo e a racionalização da rede não podem constituir-se como discursos incompatíveis. Qualquer alteração, nomeadamente no que se refere ao encerramento de escolas do 1.º ciclo com menos de 21 alunos e à constituição de agrupamentos, deve ter em conta esses diferentes domínios evitando perdas ou desperdícios, assim como desvios aos princípios educativos reconhecidos e consagrados na LBSE e em outra legislação fundamental.

Matias Alves (2011) caracteriza esta fase do processo de agrupamento de escolas, que classifica como fase expansionista de 2010, como

uma ação autoritária; uma ação de legitimidade duvidosa; uma ação de desautorização e desrespeito; uma ação de desinserção territorial (a par da central de compras); uma ação de desvinculação *comunitária*; e uma ação que desiste da construção de *comunidades educativas*.

Já Machado (2012), analisando os desafios que os processos de agregação colocam à administração das escolas, sintetiza as razões que sustentam a política de agregação de agrupamentos:

Razões de caráter demográfico (a diminuição da população escolar sobretudo no interior), de caráter organizacional (alargamento da escolaridade obrigatória), de caráter pedagógico (construção de novos centros escolares e requalificação de espaços existentes) e

de carácter económico (racionalização de recursos físicos, humanos e financeiros).

O processo de constituição de unidades organizativas cada vez maiores parece imparável até que se verifiquem as soluções organizativas apontadas nos estudos prospetivos de há dez anos atrás. E, hoje, ao abrigo das restrições impostas pelas dificuldades que o país e a Europa atravessam, mais facilmente se implementarão políticas que aos olhos da opinião pública sejam vistas como racionalizadoras.

Olhando para o ponto da evolução da rede escolar em que esta se encontra, parece não ter havido a correspondente evolução do regime de administração das escolas. De facto, a construção da escola básica e secundária como nova unidade organizacional da rede escolar deve merecer uma atenta consideração da necessidade de mudar a matriz do regime de administração e gestão escolar. Matias Alves, mesmo considerando o movimento de agregação de escolas “um erro Crasso”, apresenta propostas para alteração da matriz de gestão das escolas com vista a “minorar a calamidade”:

- a) A orientação e regulação política da educação municipal (ou supramunicipal nos casos que justificarem) deveria ser atribuída aos conselhos municipais da educação;
- b) Orientação estratégica do agrupamento deveria ser atribuída a um conselho geral com competências similares às que existem, constituído por representantes de alunos (no secundário), pais, professores e representantes da comunidade. A autarquia deveria ser retirada deste órgão já que passaria a liderar os conselhos municipais de educação;
- c) A direção do agrupamento seria assegurada por um conselho de direção (integrando os diretores dos agrupamentos e/ou escolas agregadas);
- d) A direção pedagógica dos agrupamentos/escolas pré-agregadas deveriam manter o seu conselho pedagógico próprio e autónomo, preservando-se as identidades e dinâmicas de intervenção;
- e) Na mesma linha de reflexão, os departamentos dessas unidades manter-se-iam para poderem assegurar a articulação vertical e horizontal (Alves, 2012).

Hoje sou tentado a perscrutar desenvolvimentos futuros: estaremos a caminhar para a municipalização da Educação, ou estaremos a preparar a sua concessão? Que competências seriam transferidas para os municípios, ou que competências seriam abrangidas pela concessão, e que competências ficariam reservadas ao poder político central? Os municípios quereriam esta transferência? O exemplo das Unidades de Saúde Familiar seria adaptado à Educação?

Machado assinala cruzamentos vários entre diferentes agendas políticas e lógicas de ação diversas:

As políticas de “descentralização” municipal e de reforço da autonomia a nível dos agrupamentos cada vez de maior dimensão inserem-se em “agendas políticas com diferentes lógicas de ação” e que nelas se entrecruzam a lógica estatal, a lógica profissional e a lógica comunitária (Machado, 2012).

As evoluções subsequentes da rede escolar são de difícil antecipação, mas, como sugere Machado (2012), o modelo das *School-Within-a-School*, que se ensaia nos Estados Unidos da América – e que em tudo se assemelha ao que conheci no final da década de 90’ na área da saúde com a designação de Centro de Responsabilidade Integrada, por exemplo, nos Hospitais Universitários de Coimbra (Antunes, 2001) – pode também chegar a Portugal no domínio da educação. Por outro lado, antecipo que os desafios identificados por Matias Alves (2012) e por Machado (2012) vão aparecer no debate político-sindical.

Numa perspetiva crítica, o processo de agregação é visto como um processo de recentralização assente na diminuição do número de unidades orgânicas e no controlo administrativo e financeiro baseado em plataformas informáticas que cobrem praticamente todas as áreas da gestão escolar e que asfixiam a inovação e a mudança, atribuindo uma semântica oca e espúria ao conceito de autonomia. Nesta perspetiva, as novas unidades orgânicas são consideradas um novo nível da administração educativa, passando, assim, a ser mais facilmente comandadas por controlo remoto. Por sua vez, as escolas

integradas passam a considerar-se duplamente periféricas: da administração central do sistema e da sede da própria unidade a que pertencem.

Três hipóteses possíveis, municipalização – concessão – recentralização, para que a rede escolar prossiga evoluindo ao sabor do contexto histórica e socialmente determinado.

6. Conclusão

Um bacharelato em Nutricionismo e uma licenciatura em Ciências da Nutrição não pareciam formações adequadas ao início de uma carreira docente, mas foram imediatamente habilitantes para uma das atividades mais gratificantes da minha vida profissional e que desenvolvi ao longo de quase uma década: a educação alimentar.

Compatibilizar essa iniciação profissional com a lecionação nas áreas da Saúde e da Biologia começou por ser um imperativo de autonomização económica, mas rapidamente se revelou como uma experiência muito mais gratificante que outras ligadas à clínica nutricional que ia desenvolvendo.

Voltar à escola, desta vez como professor, desencadeou um processo de reorientação profissional complexo: li, estudei, trabalhei colaborativamente com colegas, debati ideias, experimentei, errei, recomecei. Fui delegado sindical. Fiz a profissionalização em exercício. Fiz a parte curricular do curso de mestrado em Ciências da Educação, na especialização em Formação e Desenvolvimento Humano para a Saúde. Exerci a docência com prazer e dedicação e com um nível de mestria de que me orgulho.

Mas tive outras oportunidades de trabalho, muito diversas, com jovens e com professores. Trabalhei no Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis como dirigente, como dinamizador de atividades culturais e como formador de dirigentes associativos e animadores juvenis. Trabalhei no Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores como assessor técnico e como secretário permanente. Numa escola dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, fui presidente da comissão instaladora e do conselho diretivo. Fui presidente do conselho pedagógico de um território educativo de intervenção prioritária. Fui adjunto da direção, membro do conselho de direção e secretário-geral do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores. Fui coordenador do Centro de Área Educativa do distrito de Braga, coordenador educativo de Braga e coordenador da Equipa de Apoio às Escolas do Alto Cávado.

Das múltiplas experiências que tive, escolhi para reflexão neste trabalho a que me marcou mais recentemente. A fase de evolução da rede escolar em que se constituíram os agrupamentos de escolas, foi muito polémica pela mudança de paradigma a que se assistiu durante o processo – de um processo iniciado com base na livre associação de escolas, evoluiu-se para um modelo de formato único escolhido pelo poder político – e pela alteração do seu âmbito – se inicialmente os agrupamentos de escolas estavam pensados para os estabelecimentos em que se ministravam a educação pré-escolar e o ensino básico, passaram a considerar também as escolas secundárias.

Esta experiência, desenvolvida ao longo de nove anos de serviço na Direção Regional de Educação do Norte, entre 2002 e 2011, permitiu-me conhecer mais de perto muitas associações de pais, vários serviços da administração pública, algumas câmaras municipais e juntas de freguesia e muitas escolas que não conhecia. A minha participação em múltiplos órgãos de diversa natureza e em muitas reuniões negociais envolvendo, sobretudo, dirigentes escolares, pais e autarcas, permite-me ter hoje uma ideia mais clara de como se tece a política local de educação.

As associações de pais sofrem as consequências de os pais e os encarregados de educação não terem uma cultura de participação cívica nas instituições das suas comunidades locais. O número de pessoas que acorrem a iniciativas promovidas pelas associações de pais e encarregados de educação é, genericamente, muito diminuto, salvo casos particulares ou situações excecionais. Assim, muitos contestam a real representatividade dessas associações, atribuindo-lhes, muitas vezes, a defesa de interesses particulares.

Os serviços da administração pública estão muito desligados uns dos outros, organizados sectorialmente de modo vertical, centrados mais nas organizações que os compõem do que nos cidadãos que servem. No trabalho com crianças e jovens, tem-se feito algum caminho para cruzar atividades de instituições ligadas à educação, à saúde, à segurança social e à justiça, mas não temos, ainda, uma administração organizada para responder de modo integrado às questões colocadas pela infância e juventude.

As autarquias locais atravessam um período de mudança de paradigma. Depois de décadas a acorrer às questões infraestruturais dos seus concelhos, notei, nas reuniões das comissões de coordenação da revisão dos planos diretores municipais, das plataformas das redes sociais, dos conselhos da comunidade dos agrupamentos de saúde e nos conselhos municipais de educação, sérias preocupações com questões de ambiente, mas também com as áreas da educação, da saúde e da ação social. Há dez anos atrás, conheci serviços municipais de educação que trabalhavam ao nível de uma pequena associação recreativa de bairro: sem política educativa, sem estratégia de desenvolvimento educativo, sem técnicos qualificados; respondendo, mal, a pedidos de apoio não integrados em iniciativas ou programas globais ou pressionando os órgãos de gestão das escolas quando estavam em causa lugares para protegidos. Neste domínio a situação mudou muito e para melhor. A ação dos conselhos municipais da educação, a participação das câmaras nos conselhos gerais das escolas e a assunção pelas autarquias locais de novas responsabilidades obrigou-as a uma reestruturação interna que deu mais poder e mais meios ao pelouro da educação. A situação é, ainda, desigual entre os municípios, mas estimo que todos possam, a médio prazo, dedicar à educação a importância que os munícipes reclamam.

As escolas mudaram muito. Sob o pretexto de “mais autonomia para as escolas” ou através da delegação de competências dos níveis central e regional, as escolas foram sendo inundadas de procedimentos burocráticos, muitos deles desenvolvidos sobre omnipresentes plataformas informáticas, que nada têm a ver com a sua preocupação central. A título de exemplo, as alterações ocorridas nos últimos anos nos procedimentos de compras públicas, ou a complexificação dos sistemas tecnológicos que suportam o funcionamento das escolas, atingiram níveis de especialização técnica que não são compatíveis com a formação e com a atividade principal dos professores que continuam a ser os únicos profissionais com formação de nível superior de que as escolas dispõem, se não contarmos, para este efeito, com os psicólogos escolares. Se a este cenário juntarmos a mais recente entrega às escolas da

responsabilidade pela instrução dos processos disciplinares envolvendo qualquer membro da comunidade escolar e, ainda, o crescente recurso a ações patrocinadas por profissionais do Direito para resolução de contendas próprias do meio escolar, mas socialmente empoladas, verifico que a escola é prisioneira dos problemas sociais que a sua comunidade transporta, restando aos seus dirigentes pouco tempo e energia para as questões pedagógicas que os deviam ocupar plenamente. O funcionamento diário das escolas é, hoje, um milagre resultante de um misto de práticas rotineiras de profissionais mais conservadores e de inovações pedagógicas de profissionais mais arrojados que coexistem longe da intervenção das estruturas de supervisão, gestão e direção que deveriam ser mais de índole pedagógica, mas que são, sobretudo, administrativas e financeiras.

Como podemos resgatar as preocupações pedagógicas desta escola asfixiada? A incerteza, a complexidade e a mutabilidade vão continuar a marcar as políticas públicas de educação. Estimo que a política de agregação de escolas e agrupamentos vá fazer um caminho doloroso que demorará a percorrer. Durante o percurso haverá muitas preocupações a que os dirigentes escolares deverão dar resposta.

Referências bibliográficas

Alves, José Matias (2011). 11 Argumentos que problematizam as políticas de mega-agrupamentos. Comunicação apresentada no Seminário “*O Movimento da Agregação de Escolas: O Tamanho Conta? Sentidos de uma política e impactos nas qualidades da educação*”, na Universidade Católica Portuguesa, Porto, em 26 de maio de 2011. Disponível, em 05.04.2012, em <http://terrear.blogspot.pt/2011/05/12-argumentos-que-problematizam-as.html>.

Alves, José Matias (2012). O Movimento da Agregação de Escolas. Exigência de Lucidez e Cidadania. In *Clube da Sociedade Portuguesa de Matemática*, março de 2012. Disponível, em 01.04.2012, em <http://www.clube.spm.pt/arquivo/1064>.

Antunes, Manuel J. (2001). *A Doença da Saúde*. Lisboa: Quetzal Editores.

Azevedo, Joaquim (1994). *Avenidas de Liberdade: Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições ASA.

Azevedo, Joaquim (2002). *O fim de um ciclo? A Educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Edições ASA.

Azevedo, José Maria (1996). *Os Nós da Rede - O problema das escolas primárias em zonas rurais*. Porto: Edições ASA.

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

Capela, José Viriato (2000). O Município e a escola primária no séc. XIX. In J. Machado, J. Formosinho e A. S. Fernandes, *Autonomia, Contratualização*

e *Município* (pp. 21-34). Braga: Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.

Castilho, Santana (2011). *O ensino passado a limpo – um sistema de ensino para Portugal e para os portugueses*. Porto: Porto Editora.

Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: Ministério da Educação.

Conselho de Acompanhamento e Avaliação (1997). *Avaliação do novo regime de administração escolar (Decreto-Lei n.º 172/91)*. Lisboa: Ministério da Educação.

Conselho Nacional de Educação (2011). Recomendação n.º 4/2011 - Recomendação sobre reordenamento da rede escolar: a dimensão das escolas e a constituição de agrupamentos. *Diário da República, 2.ª série, n.º 80, 26 de abril de 2011*.

Fernandes, A. Sousa (1992). *A Centralização Burocrática do Ensino Secundário: Evolução do Sistema Educativo Português durante os Períodos Liberal e Republicano (1936-1926)*. Tese de Doutoramento apresentada na Universidade do Minho, Braga (texto policopiado).

Flores, Manuel (2004). O processo de constituição de um agrupamento de escolas: alguns resultados de um estudo empírico. In *O futuro da escola pública em Portugal. Que papel para os agrupamentos de escolas? Atas do XII seminário de professores e de outros agentes educativos*. (pp. 66-76). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.

Formosinho, João; Fernandes, António Sousa; Rangel, Manuel & Almeida, Válder (1988). *Ordenamento jurídico da direção e gestão das escolas*

básicas do 1.º ciclo. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo, *Documentos Preparatórios II* (pp. 237-263). Lisboa: Ministério da Educação.

Formosinho, João (1989). De serviço do Estado a comunidade educativa: uma nova conceção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), 53-86.

Formosinho, João (1991). Conceções de Escola na Reforma Educativa. In AAVV, *Ciências da Educação em Portugal: Situação Atual e Perspetivas* (pp. 31-51). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Formosinho, João & Machado, Joaquim (2000). A Administração das Escolas no Portugal Democrático. In J. Formosinho, F. I. Ferreira & J. Machado, *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (pp. 31-63). Porto: Edições ASA.

Formosinho, João & Machado, Joaquim (2005). A Administração da escola de interesse público em Portugal – políticas recentes. In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & F. I. Ferreira, *Administração da Educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp. 115-162). Porto: Edições ASA.

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2009). *Educação em Números – Portugal 2009*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Gabinete de Estudos e Planeamento (1988). *Práticas de Gestão, Ensino Preparatório e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estudos e Planeamento.

- Gomes, Joaquim Ferreira (1982). O Marquês de Pombal criador do ensino primário oficial. *Revista de História das Ideias*, 4 (2), 25-41.
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Justino, David (2010). *Difícil é Educá-los*. Coleção Ensaios da Fundação. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Lima, Licínio C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, Licínio C. (2004). O agrupamento de escolas como novo escalão da administração desconcentrada. *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (2), 7-47.
- Lima, Licínio C. (2006). Administração da Educação e Autonomia das escolas. In Conselho Nacional de Educação (org.), *A Educação em Portugal (1986-2006): alguns contributos de investigação* (pp. 15-77). Coleção Estudos e Relatórios. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Machado, Joaquim (2005). Apresentação das *Atas do XIII seminário de professores e de outros agentes educativos: Professor – Profissão de Risco?* (pp. 58-64). Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda.
- Machado, Joaquim (2011). Escola, Território e Sucesso Educativo. In Santos, Fernanda et al., *FREI Referência Educacional* (pp. 48-58). Braga: Agrupamento de Escolas de Maximinos.

Machado, Joaquim (2012). A rede escolar e a administração das escolas – Novos e velhos desafios. Conferência proferida no 2.º *Ciclo de Seminários de Aprofundamento em Administração Escolar*, na Universidade Católica Portuguesa, Porto, em 16 de maio de 2012 (texto policopiado).

Marques, A. H. de Oliveira (1977a). *História de Portugal* (Vol. 1, 7.ª ed). Lisboa: Palas Editores.

Marques, A. H. de Oliveira (1977b). *História de Portugal* (Vol. 2, 4.ª ed). Lisboa: Palas Editores.

Martins, Édio (coord.) (2000). *Critérios de Reordenamento da Rede Educativa*. Lisboa: Ministério da Educação / Departamento de Avaliação, Prospetiva e Planeamento.

Mathews, Peter; Klaver, Elisabeth; Lannert, Judit; *et al.* (2009). *Políticas de valorização do primeiro ciclo do ensino básico em Portugal (avaliação internacional)*. Lisboa: Ministério da Educação / Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Matos, Filomena & Reis, Francisco (1996). O que é e pode ser uma escola básica integrada. In Eurico Lemos Pires & Maria Adelina Garcia (coord.), *Forum Nacional Escolas Básicas Integradas 94* (pp. 11-16). Cadernos PEPT 2000, n.º 10. Lisboa: Ministério da Educação.

Mendonça, Alice (2006). *A Problemática do Insucesso Escolar. A Escolaridade Obrigatória no Arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-2000)*. Tese de doutoramento apresentada na Universidade da Madeira, Funchal (texto digitalizado).

Mendonça, Manuela (2003). Reconstituição de agrupamento de escolas - um processo exemplar, no pior sentido. In *A Página*, n.º 127, ano 12, p. 38. Disponível em, 05.04.2012, em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=127&doc=9684&mid=2>.

Ministério da Educação (1998). *Educação, Integração e Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.

Morgado, Abílio (2005). *Educação – Mudar é possível. O que falta? Recursos ou políticas?*. Lisboa: Fundação Liga.

Oliveira, Clara; Costa, Fernanda; Matos, Filomena; Carvalho, João (1993). *Organização pedagógica da escola básica*. Porto: Publicações Politema.

Oliveira, Maria Clara (2001). *A Gestão do TEIP*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Oliveira, Sara R. (2011). Mega agrupamentos: mais um desafio para as escolas. In *Educare.pt - O Portal da Educação*. Disponível, em 07.04.2012, em <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=90393CEFDB6507B4E0400A0AB8001D4B&opsel=1&schema=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&channelid=1EE474ED3B3E054C8DCF D48A24FF0E1B>.

Organização de Estados Ibero-americanos e Ministério da Educação de Portugal (2003). *Relatório sobre o Sistema Educativo Nacional de Portugal*. Disponível, em 18.02.2012, em <http://www.oei.es/quipu/portugal/index.html>.

Osório, António José (1991). *Levantamento de problemas do uso do computador em escolas unitárias rurais: o caso do Parque Nacional*

Peneda-Gerês. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade do Minho, Braga (texto digitalizado).

Pires, Eurico Lemos (1993). *Escolas Básicas Integradas como Centros Locais de Educação Básica*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Pires, Eurico Lemos & Garcia, Maria Adelina (coord.) (1996). *Forum Nacional Escolas Básicas Integradas*. Cadernos PEPT 2000, n.º 10. Lisboa: Ministério da Educação.

PRODEP (2000). *Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (2000-2006)*. Lisboa: Ministério da Educação (texto policopiado).

Ramos, Rui (1988). Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da Alfabetização no Portugal contemporâneo. *Análise Social*, vol. XXIV (103-104), 1067-1145.

Reis, Isaura Machado dos (2009). *Governância da Educação em Portugal: O local e os modos de regulação da oferta educativa (2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário)*. Tese de doutoramento apresentada na Universidade da Beira Interior, Covilhã (texto digitalizado).

Rodrigues, Maria de Lurdes (2010). *A Escola Pública pode fazer a diferença*. Lisboa: Almedina.

Saraiva, José Hermano (1993). *História de Portugal* (8.ª ed). Lisboa: Publicações Europa-América.

Sarmiento, Manuel Jacinto (1999). Escola Básica: Sinais de Abril em Tempo Descontínuo. *Revista Portuguesa de Educação*, 12 (1), 149-169.

Serrão, Joaquim Veríssimo (1982). *História de Portugal (1750-1807)* (Vol. 6 - O Despotismo Iluminado). Lisboa: Editorial Verbo.

Torrão, António Preto (1993). *Escola básica integrada. Modalidades organizacionais para a escola básica de nove anos*. Porto: Porto Editora.

Referências legislativas

Carta de Lei de 6 de novembro de 1772 – cria o ensino de nível primário oficial e reformula o ensino de nível secundário.

Decreto de 7 de setembro de 1835 – aprova o regulamento geral da instrução primária.

Decreto de 15 de novembro de 1836 – plano geral da instrução primária.

Decreto de 17 de novembro de 1836 – reforma a instrução secundária.

Decreto de 16 de agosto de 1870 – plano de reforma da instrução primária.

Carta de Lei de 2 de maio de 1878 – reorganiza a instrução primária.

Decreto com força de Lei, publicado em 30 de março de 1911 – reorganiza os serviços de instrução primária.

Decreto n.º 4594, publicado em 13 de julho de 1918 – transfere para a administração do Estado os serviços da instrução primária que pertenciam às câmaras municipais.

Decreto n.º 5787-B, publicado em 10 de maio de 1919 – reorganiza os serviços de instrução primária.

Decreto n.º 13 619, publicado em 17 de maio de 1927 – reorganiza os serviços de instrução primária.

Decreto n.º 16 730, publicado em 13 de abril de 1929 – aprova novos programas para o ensino primário.

Decreto n.º 16 782, publicado em 27 de abril de 1929 – proíbe a imigração aos maiores de catorze e menores de quarenta e cinco anos que não tenham concluído a 3.ª classe.

Decreto n.º 18 140, publicado em 28 de março de 1930 – reorganiza o ensino primário elementar.

Decreto n.º 20 181, publicado em 7 de agosto de 1931 – estabelece normas sobre a criação, o funcionamento e a extinção de escolas e lugares do quadro geral do ensino primário elementar.

Lei n.º 1969, publicada em 20 de maio de 1938 – aprova as bases do ensino primário.

Decreto-Lei n.º 38 968, publicado em 27 de outubro de 1952 – reforça o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar.

Decreto-Lei n.º 40 964, publicado em 31 de dezembro de 1956 – reforma do ensino primário (alarga a obrigatoriedade escolar até à 4.ª classe para os rapazes).

Decreto-Lei n.º 42 994, publicado em 28 de maio de 1960 – aprova novos programas para o ensino primário e alarga a obrigatoriedade escolar até à 4.ª classe para ambos os sexos.

Decreto-Lei n.º 45 810, publicado em 9 de julho de 1964 – alarga o ensino primário às 5.ª e 6.ª classes e a escolaridade obrigatória até ao seu termo, ou dos correspondentes ciclos do ensino liceal ou técnico profissional, com o limite nos 14 anos.

Decreto-Lei n.º 46 135, publicado em 31 de dezembro de 1964 – cria o Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino.

Decreto-Lei n.º 46 136, publicado em 31 de dezembro de 1964 – cria a telescola.

Portaria n.º 21 113, publicada em 17 de fevereiro de 1965 – cria o curso da telescola formado pelas disciplinas que constituem o ciclo preparatório do ensino técnico profissional, acrescido da disciplina de Francês.

Portaria n.º 21 358, publicada em 26 de junho de 1965 – passa a designar o curso ministrado na telescola como “curso unificado da telescola”.

Decreto-Lei n.º 47 480, publicado em 2 de janeiro de 1967 – cria o ciclo preparatório do ensino secundário.

Portaria n.º 23 529, publicada em 9 de agosto de 1968 – transforma o curso unificado da telescola em ciclo preparatório da telescola (CPTV).

Portaria n.º 23 600, publicada em 9 de setembro de 1968 – cria as primeiras escolas preparatórias.

Decreto n.º 523/71, de 24 de novembro – permite o funcionamento de postos de receção oficial de CPTV em edifícios das escolas primárias.

Decreto-Lei n.º 162/71, de 24 de abril – altera a relação professor/alunos, no ensino primário, de 1/45 para 1/35.

Decreto-Lei n.º 476-A/74, de 24 de setembro – regula o provimento, a recondução e a colocação de professores para o ano 1974-1975, alterando a relação professor/alunos, no ensino primário, para 1/20.

Decreto-Lei n.º 486/75, de 4 de setembro – altera a relação professor/alunos, no ensino primário, para 1/30.

Despacho n.º 40/75, de 8 de novembro – regula a gestão no ensino primário (prevê a possibilidade de se constituir um conselho escolar para duas ou mais escolas vizinhas).

Despacho n.º 60/76, publicado em 25 de junho – manda respeitar rigorosamente as normas estabelecidas sobre o reajustamento da rede escolar.

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro – estabelece a regulamentação da gestão das escolas.

Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro – cria o sistema público de educação pré-escolar.

Despacho n.º 72/77, publicado em 15 de julho – estabelece o procedimento a seguir tendo em vista a tomada de decisão sobre a manutenção em funcionamento ou a extinção de escolas com uma frequência inferior a 11 alunos.

Decreto-Lei n.º 80/78, de 27 de abril – manda redenominar os liceus e as escolas do ensino técnico secundário em escolas secundárias.

Portaria n.º 608/79, de 22 de novembro – redenomina as escolas preparatórias e as escolas secundárias.

Decreto-Lei n.º 412/80, de 27 de setembro – uniformiza normas de gestão do ensino primário (prevê a possibilidade de, para efeitos pedagógicos, se proceder ao agrupamento de escolas).

Decreto-Lei n.º 20-A/82, de 29 de janeiro – estabelece normas quanto ao preenchimento de lugares do quadro geral de professores do ensino primário (fixa em 16 o número mínimo de alunos para manter em funcionamento uma escola primária).

Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de fevereiro – cria as escolas preparatórias e secundárias (C+S).

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 35/88, de 4 de fevereiro – cria um quadro distrital de professores do ensino primário e de educadores de infância, permitindo uma melhor racionalização dos recursos humanos disponíveis (fixa em 11 o número mínimo de alunos para manter em funcionamento uma escola primária).

Despacho Conjunto n.º 25/SERE/SEAM/88, publicado em 2 de agosto – uniformiza normas de organização das atividades escolares no ensino primário (torna obrigatório o agrupamento a nível do conselho escolar em determinadas circunstâncias).

Despacho Conjunto n.º 28/SERE/SEAM/88, publicado em 2 de agosto – fixa orientações para o ajustamento dos critérios de planeamento da rede escolar.

Despacho n.º 40/SEAM/SERE/88, publicado em 31 de agosto – reabre alguns postos de receção do CPTV.

Despacho n.º 41/SEAM/SERE/88, publicado em 31 de agosto – extingue alguns postos de receção do CPTV.

Despacho n.º 19/SERE/SEAM/90, publicado em 15 de maio – incumbe cada direção regional de educação de promover a criação de uma escola básica de nove anos.

Despacho n.º 33/ME/91, publicado em 26 de março – fixa as tipologias das unidades escolares.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio – define o regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (cria o conceito de área escolar).

Despacho n.º 45/SEEBS/SERE/92, publicado em 16 de outubro – alarga a experiência pedagógica das escolas básicas integradas a 26 escolas.

Despacho n.º 45/SEEBS/SERE/93, publicado em 24 de dezembro – alarga a experiência pedagógica das escolas básicas integradas a 40 escolas.

Despacho n.º 130/ME/96, publicado em 8 de julho – encarrega o Doutor João Barroso de realizar um estudo prévio sobre o reforço da autonomia das escolas.

Despacho n.º 147-B/ME/96, publicado em 1 de agosto – cria a experiência pedagógica dos territórios educativos de intervenção prioritária.

Despacho Normativo n.º 27/97, publicado em 2 de junho – desafia as escolas a apresentarem propostas de associação ou agrupamento de escolas.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio – aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto Regulamentar n.º 12/2000, de 29 de agosto – fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e de ensino básico, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento.

Despacho n.º 13 313/2003, publicado em 8 de julho – enuncia medidas para o ordenamento da rede educativa em 2003-2004.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto – alarga a escolaridade obrigatória até aos 18 anos.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, publicada em 14 de junho – estabelece orientações para o reordenamento da rede escolar.

Portaria n.º 1181/2010, de 16 de novembro – define procedimentos para a criação, a alteração e a extinção de agrupamentos de escolas e de escolas não agrupadas.

Despacho n.º 4463/2011, publicado em 11 de março – regula os procedimentos de agregação de agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

Despacho n.º 5634-F/2012, publicado em 26 de abril – estabelece princípios, critérios, requisitos e exceções para o processo de agregação de escolas e estabelece a sua calendarização.

Jornais consultados

Edições do *Correio do Minho*: 16 de junho de 2010; 19 de junho de 2010; 24 de junho de 2010; 1 de julho de 2010; 2 de julho de 2010; 14 de setembro de 2010; 9 de novembro de 2010; 22 de maio de 2012; 23 de maio de 2012; 30 de maio de 2012; 5 de julho de 2012.

Edições do *Diário do Minho*: 16 de junho de 2010; 18 de junho de 2010; 28 de junho de 2010; 29 de junho de 2010; 1 de julho de 2010; 3 de julho de 2010; 4 de julho de 2010; 14 de setembro de 2010; 9 de novembro de 2010.

Anexos

Anexo I - Quadros e mapas

Quadro 2 - Novas entidades a que se aplicou o DL 115-A/98 em 1998-1999

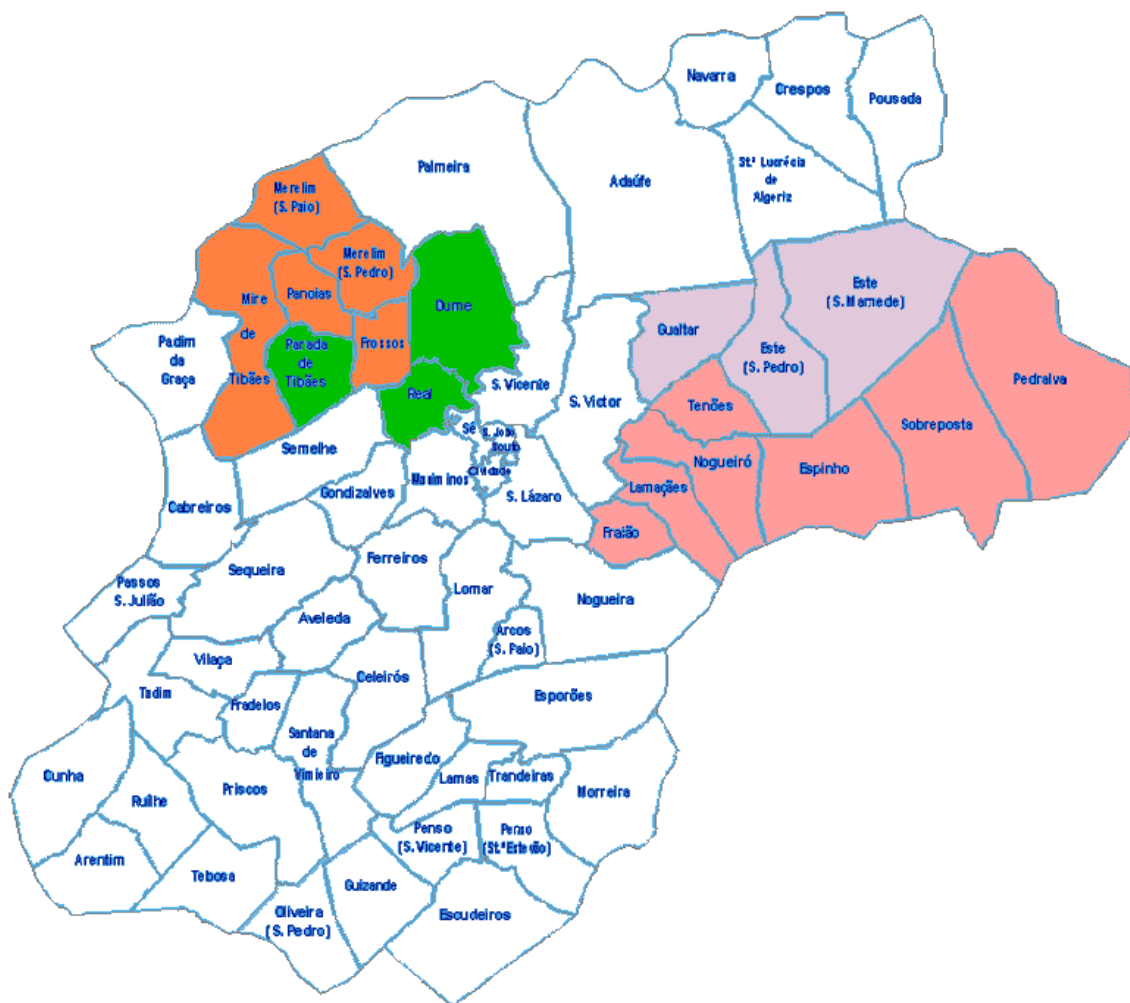
	JI	EB1	EBM	EB2,3	Alunos
Escola de São João do Souto		1			306
Escola de Maximinos		1			444
Escola do Carandá		1			329
Escola da Sé	1	1			356
Escola de São José de São Lázaro	1	1			369
Escola do Fujacal	1	1			331
AE Nascente do Este (1)	2	4		1	1045
AE Encosta do Sameiro (2)	6	8	1		549
AE Mosteiro-Panoias (3)	5	5	3		616
AE de São Frutuoso (4)	1	5			461

Fonte: dados retirados das páginas na Internet das escolas e da DREN ou fornecidos pelas escolas e tratados pelo autor.

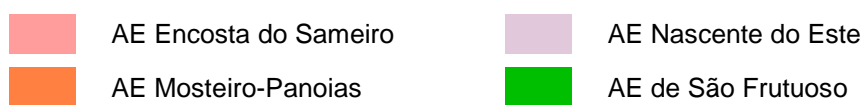
Notas:

- (1) Integra escolas das freguesias de Este (São Mamede), Este (São Pedro) e Gualtar e tem sede na EB2,3 de Gualtar.
- (2) Integra escolas das freguesias de Espinho, Fraião, Lamações, Nogueiró, Pedralva, Sobreposta e Tenões e tem sede na EB1 de Sobreposta.
- (3) Integra escolas das freguesias de Frossos, Merelim (São Paio), Merelim (São Pedro), Mire de Tibães e Panoias e tem sede na EB1 de Panoias.
- (4) Integra escolas das freguesias de Braga (Sé), Dume, Parada de Tibães e Real e tem sede na EB1 de Real.

Mapa 1 - Agrupamentos de escolas que funcionaram em 1998-1999



Legenda:



Nota: Não se coloriu a freguesia de Braga (Sé) por ter escolas em duas unidades administrativas.

Quadro 3 - Novas entidades a que se aplicou o DL 115-A/98 em 1999-2000

	Jl	EB1	EBM	EB2,3	Alunos
AE Braga Oeste (1)	2	4		1	1072
AE de Palmeira (2)	4	10		1	1410

Fonte: dados retirados das páginas na Internet das escolas e da DREN ou fornecidos pelas escolas e tratados pelo autor.

Notas:

- (1) Integra escolas das freguesias de Cabreiros, Passos (São Julião) e Sequeira e tem sede na EB2,3 de Cabreiros.
- (2) Integra escolas das freguesias de Adaúfe e Palmeira e tem sede na EB2,3 de Palmeira.

Mapa 2 - Agrupamentos de escolas que funcionaram em 1999-2000



Legenda:

- | | |
|---|---|
| AE Braga Oeste | AE Nascente do Este |
| AE Encosta do Sameiro | AE de Palmeira |
| AE Mosteiro-Panoias | AE de São Frutuoso |

Quadro 4 - Novas entidades a que se aplicou o DL 115-A/98 em 2000-2001

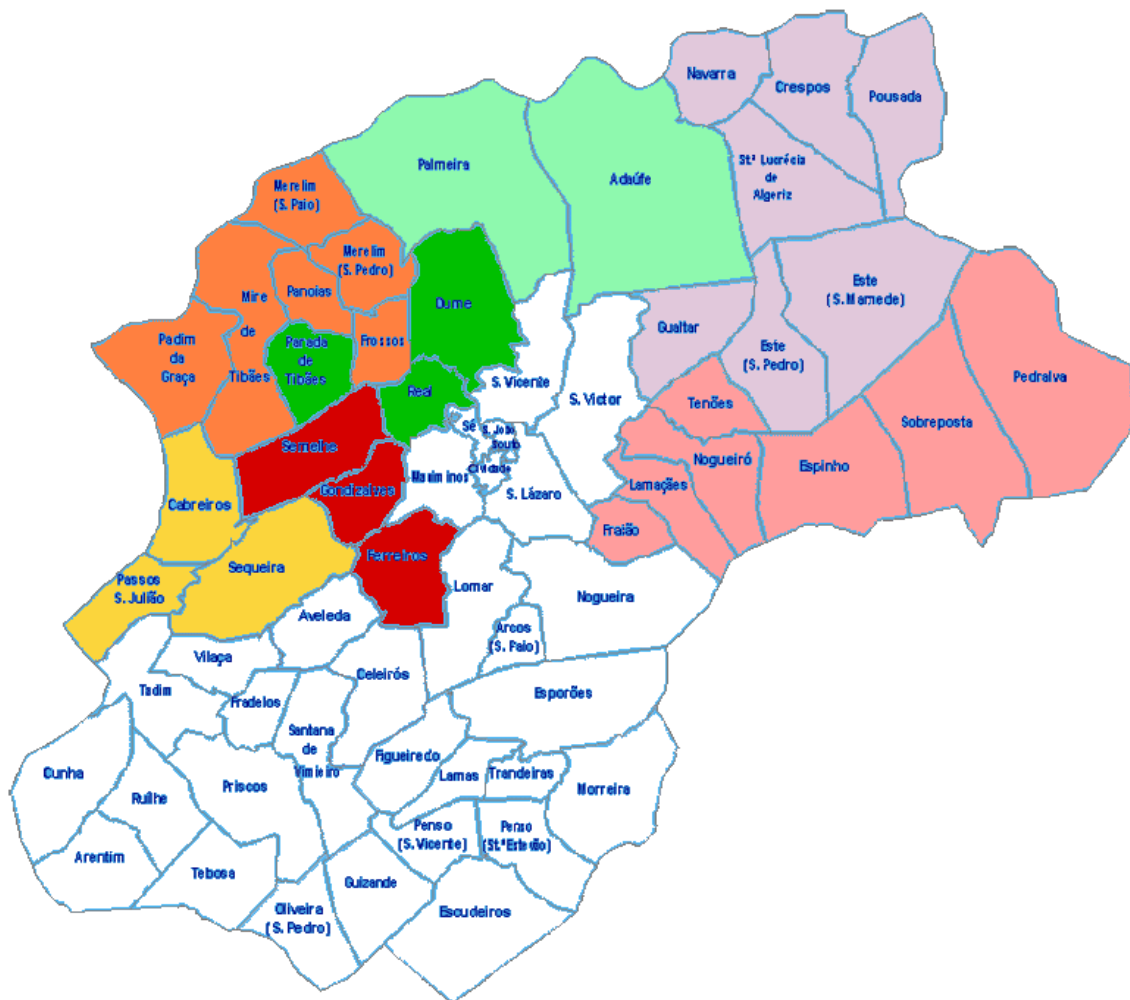
	Jl	EB1	EBM	EB2,3	Alunos
AE Oeste da Colina (1)	2	5		1	1347

Fonte: dados retirados das páginas na Internet das escolas e da DREN ou fornecidos pelas escolas e tratados pelo autor.

Notas:

- (1) Integra escolas das freguesias de Ferreiros, Gondizalves, Maximinos e Semelhe e tem sede na EB2,3 Frei Caetano Brandão.

Mapa 3 - Agrupamentos de escolas que funcionaram em 2000-2001



Legenda:

	AE Braga Oeste		AE Nascente do Este
	AE Encosta do Sameiro		AE Oeste da Colina
	AE Mosteiro-Panoias		AE de Palmeira
			AE de São Frutuoso

Não se coloriu a freguesia de Maximinos uma vez que até à atualidade sempre teve as suas escolas integradas em diferentes agrupamentos; esta situação também ocorrerá com as freguesias de Braga (São José de São Lázaro) e Braga (São Vítor).

Quadro 5 - Novas entidades a que se aplicou o DL 115-A/98 em 2001-2002

	JI	EB1	EBM	EB2,3	Alunos
AE das Fontes (1)	3	5			753
AE Trigal de Santa Maria (2)	6	9		1	783
AE André Soares (3)		1		1	1833
AE Dr. Francisco Sanches (4)		2			2030
AE de Lamações (5)	1	2		1	1325
AE de Nogueira (6)	6	8		1	1748
AE de Celeirós (7)	5	8		1	1419
AE do Fujacal (8)	2	1			459

Fonte: dados retirados das páginas na Internet das escolas e da DREN ou fornecidos pelas escolas e tratados pelo autor.

Notas:

- (1) Integra escolas das freguesias de Braga (São Vítor) e Braga (São Vicente) e tem sede na EB1 das Enguardas.
- (2) Integra escolas das freguesias de Aveleda, Fradelos, Priscos, Tadim, Vilaça e Vimieiro e tem sede na EB2,3 de Tadim.
- (3) Integra a EB1 do Carandá, que se extingue como unidade orgânica, e a EB2,3 André Soares que funcionará como sede.
- (4) Integra a EB1 D. Pedro V da freguesia de Braga (São José de São Lázaro), a EB1 de São Vítor da freguesia de Braga (São Vítor) e a EB2,3 Dr. Francisco Sanches que funcionará como sede.
- (5) Integra a EB1 do Bairro Económico e a EB1 de Santa Tecla, ambas da freguesia de São Vítor, e a EB2,3 de Lamações que funcionará como sede.
- (6) Integra escolas das freguesias de Arcos, Braga (São José de São Lázaro), Esporões, Fraião, Lomar, Morreira, Nogueira e Trandearas e tem sede na EB2,3 de Nogueira.
- (7) Integra escolas das freguesias de Celeirós, Escudeiros, Figueiredo, Guisande, Lamas, Oliveira (São Pedro), Penso (Santo Estêvão) e Penso (São Vicente) e tem sede na EB2,3 de Celeirós.
- (8) Resulta da associação da EB1 do Fujacal, que se extingue como unidade orgânica, com dois jardins de infância.

Quadro 6 - Situação em 8 de outubro de 2002
Número de alunos e número de estabelecimentos

	JI	EB1	EBM	2,3,S	Alunos
EB1 de São João do Souto		1			298
EB1 de Maximinos		1			391
EB1 da Sé	1	1			436
EB2,3 de Real				1	826
EB2,3 do Cávado				1	582
ES Alberto Sampaio (*)				1	1150
ES Carlos Amarante (*)				1	1264
ES D. Luís de Castro (*)				1	144
ES D. Maria II (*)				1	866
ES de Maximinos (*)				1	817
ES Sá de Miranda (*)				1	1039
EAE Calouste Gulbenkian (*)				1	308
AE Encosta do Sameiro	5	7	1		485
AE das Fontes	4	5			899
AE do Fajal	1	1			548
AE Mosteiro-Panoias	6	8			881
AE de São Frutuoso	2	4			495
AE André Soares	1	2		1	2108
AE Braga Oeste	3	4		1	982
AE de Celeirós	6	8		1	1389
AE Oeste da Colina	2	5		1	1231
AE Dr. Francisco Sanches		2		1	1916
AE de Lamações	2	2		1	1474
AE Nascente do Este	6	8		1	1425
AE de Nogueira	8	8		1	1634
AE de Palmeira	5	9		1	1243
AE Trigal de Santa Maria	6	9		1	864
Totais	58	85	1	19	25 695

Fonte: dados retirados das páginas na Internet das escolas e da DREN ou fornecidos pelas escolas e tratados pelo autor.

Notas:

- Os dados das escolas assinaladas com (*) são de 1 de setembro de 2003.
- O concelho de Braga dispunha, ainda, de 3 JI e 4 EB1 das freguesias de Arentim, Cunha, Ruilhe e Tebosa, num total de 319 crianças, que estavam integrados num agrupamento com sede em Barcelos.

Quadro 7 - Agrupamentos a extinguir no final de 2002-2003

	Integrados em:
AE Terra Verde (Barcelos)	AE Cávado Sul (concelho de Barcelos) AE Braga Oeste (as escolas de Encourados, Martim e Pousa)
AE Mosteiro-Panoias	AE Mosteiro e Cávado (tudo menos as escolas de Frossos) AE de Real (as escolas de Frossos)
AE do Fujacal	AE André Soares
AE Encosta do Sameiro	AE de Lamações (as escolas de Tenões, Lamações e Nogueiró) AE Nascente do Este (as escolas de Pedralva, Espinho e Sobreposta)
AE de São Frutuoso	AE de Real (tudo menos as escolas de Dume) AE de Palmeira (as escolas de Dume)
EB1 da Sé	AE de Real
EB1 de São João do Souto	AE de Lamações
EB1 de Maximinos	AE Oeste da Colina

Fonte: dados retirados das páginas na Internet das escolas e da DREN ou fornecidos pelas escolas e tratados pelo autor.

Quadro 8 - Agrupamentos a reconfigurar no final de 2002-2003

	Recebem ou deixam:
AE André Soares	Recebe o AE do Fujacal
AE Braga Oeste	Recebe parte do AE Terra Verde (Barcelos)
AE Oeste da Colina	Recebe a EB1 de Maximinos
AE Nascente do Este	Recebe parte do AE Encosta do Sameiro e deixa parte do território ao AE de Palmeira
AE de Lamações	Recebe a EB1 de São João do Souto e parte do AE Encosta do Sameiro
AE de Palmeira	Recebe parte do AE Nascente do Este e as escolas de Dume

Fonte: dados retirados das páginas na Internet das escolas e da DREN ou fornecidos pelas escolas e tratados pelo autor.

Quadro 9 - Agrupamentos a constituir no final de 2002-2003

	Recebem:
AE de Real	Recebe a EB1 da Sé, as escolas de Frossos e o AE de São Frutuoso com exceção das escolas de Dume
AE Mosteiro e Cávado	Recebe o AE Mosteiro-Panoias com exceção das escolas de Frossos

Fonte: dados retirados das páginas na Internet das escolas e da DREN ou fornecidos pelas escolas e tratados pelo autor.

Quadro 10 - Situação em 2003-2004
Número de alunos e número de estabelecimentos

	JI	EB1/JI	EB1	2,3,S	Alunos
AE das Fontes	1	3	2		945
AE André Soares		3	1	1	2665
AE Braga Oeste	3	1	6	1	1392
AE de Celeirós	5	2	6	1	1410
AE Dr. Francisco Sanches			2	1	1857
AE de Lamações	3	2	4	1	1876
AE Mosteiro e Cávado	4	1	6	1	1507
AE Nascente do Este	5	1	7	1	1556
AE de Nogueira	6	2	6	1	1701
AE Oeste da Colina	1	1	5	1	1606
AE de Palmeira	6	4	10	1	1627
AE de Real	2	1	4	1	1682
AE Trigal de Santa Maria	3	3	6	1	790
ES Alberto Sampaio				1	1150
ES Carlos Amarante				1	1264
ES D. Luís de Castro				1	144
ES D. Maria II				1	866
ES de Maximinos				1	817
ES Sá de Miranda				1	1039
EAE Calouste Gulbenkian				1	308
Totais	39	24	65	19	26202

Fonte: dados retirados das páginas na Internet das escolas e da DREN ou fornecidos pelas escolas e tratados pelo autor.

Notas:

- O AE Braga Oeste inclui 1 EB1/JI e 2 EB1 das freguesias de Encourados, Martim e Pousa do concelho de Barcelos, com um total de 380 crianças.
- O concelho de Braga dispunha, ainda, de 1 JI, 2 EB1/JI e 2 EB1 das freguesias de Arentim, Cunha, Ruilhe e Tebosa, com um total de 297 crianças, que estavam integrados no AE Horizontes do Este com sede em Barcelos.

Mapa 5 - Agrupamentos de escolas que funcionaram em 2003-2004



Legenda:

	AE Braga Oeste		AE Mosteiro e Cávado
	AE de Celeirós		AE Nascente do Este
	AE das Fontes		AE de Nogueira
	AE de Lamações		AE de Palmeira
	AE Oeste da Colina		AE de Real
			AE Trigal de Santa Maria

Nota: O AE André Soares e o AE Dr. Francisco Sanches não tinham qualquer freguesia em exclusivo, razão pela qual não aparecem assinalados no mapa.

Quadro 11 - Situação em 31 de agosto de 2011
Número de alunos e número de estabelecimentos

	JI	EB1/JI	EB1	2,3,S	Alunos
AE André Soares		3	1	1	2226
AE Braga Oeste	5	2	5	1	1405
AE de Celeirós	2	5	1	1	1211
AE Dr. Francisco Sanches	1	3	3	1	2312
AE de Lamações	2	3	3	1	1969
AE Mosteiro e Cávado	3	2	4	1	1402
AE Nascente do Este	4	2	4	1	1506
AE de Nogueira	5	3	5	1	1610
AE de Maximinos		4	2	2	2264
AE de Palmeira	5	5	4	1	1524
AE de Real	4		4	1	1752
AE Trigal de Santa Maria	5	4	5	1	958
ES Alberto Sampaio				1	1466
ES Carlos Amarante				1	1462
ES D. Maria II				1	992
ES Sá de Miranda				1	1392
EAE Calouste Gulbenkian				1	505
Totais	36	36	41	18	25956

Fonte: dados retirados das páginas na Internet das escolas e da DREN ou fornecidos pelas escolas e tratados pelo autor.

Nota:

O AE Braga Oeste inclui 3 JI, 2 EB1/JI e 2 EB1 das freguesias de Bastuço (São João), Bastuço (Santo Estêvão), Encourados, Martim, Pousa e Sequeade do concelho de Barcelos; cerca de 65% dos alunos deste agrupamento são provenientes desse concelho.

Mapa 6 - Agrupamentos de escolas que funcionavam em 31 de agosto de 2011



Legenda:

	AE Braga Oeste		AE Mosteiro e Cávado
	AE de Celeirós		AE Nascente do Este
	AE Dr. Francisco Sanches		AE de Nogueira
	AE de Lameações		AE de Palmeira
	AE de Maximinos		AE de Real
			AE Trugal de Santa Maria

Nota: O AE André Soares não tinha qualquer freguesia em exclusivo, razão pela qual não aparece assinalado no mapa.

Anexo II - Sinopse do percurso profissional

Quadro 12 - Sinopse do percurso profissional

Ano escolar		Escola/Organismo	Atividade letiva	Outras funções
1981-82		Escola Secundária n.º 2 de Santo Tirso	Professor de Saúde	Diretor de turma; trabalho como Nutricionista.
1982-83		Escola Prática de Administração Militar	Professor de Técnica Alimentar e de Higiene Alimentar	Serviço militar obrigatório; adjunto do diretor de instrução.
1983-84	01-09 a 16-12	Escola Prática de Administração Militar	Professor de Técnica Alimentar e de Higiene Alimentar	Serviço militar obrigatório; adjunto do diretor de instrução.
	17-02 a 30-09	Escola Secundária D. Maria II, Braga	Professor de Ciências Naturais	Trabalho como Nutricionista.
1984-85		Escola Preparatória de Ponte da Barca	Professor de Matemática e de Ciências da Natureza	Subdelegado de disciplina de Ciências da Natureza; trabalho como Nutricionista.
1985-86				
1986-87		Escola Preparatória André Soares, Braga	Professor de Matemática e de Ciências da Natureza	Trabalho como Nutricionista.
1987-88		Fundo de Apoio aos Organismos Juvenis		Adjunto do delegado regional de Braga; vice-presidente da Casa de Cultura da Juventude Braga; trabalho como Nutricionista.

1988-89	Escola Preparatória de Paredes de Coura	Professor de Matemática e de Ciências da Natureza	Diretor de turma.
1989-90			Vice-presidente da comissão provisória.
1990-91	Escola Preparatória de Ponte da Barca	Professor de Matemática e de Ciências da Natureza	Diretor de turma; profissionalização em serviço.
1991-92	Escola C+S de Terras de Bouro	Professor de Matemática e de Ciências da Natureza	Diretor de turma; coordenador dos diretores de turma; delegado de disciplina de Ciências da Natureza.
1992-93	Escola C+S de Terras de Bouro	Professor de Matemática e de Ciências da Natureza	Diretor de turma; coordenador dos diretores de turma; delegado de disciplina de Matemática; formador interno do CFAE "Entre Homem e Cávado"; assessor técnico do CCFCP.
1993-94	Conselho Coordenador da Formação Contínua de Professores (CCFCP)		Secretário permanente.
1994-95	Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Manhente, Barcelos	Professor de Matemática	Presidente da comissão instaladora.
1995-96		Professor de Matemática	Presidente da comissão instaladora; membro de grupo de trabalho no gabinete da SEEI.

1996-97		Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Manhente, Barcelos	Professor de Matemática	Presidente do conselho diretivo; formador do CFAE de Barcelos.
1997-98				Presidente do conselho diretivo; presidente do conselho pedagógico do TEIP; coordenador de escola-polo da 2.ª fase do Projeto de Revisão Participada do Currículo do Ensino Básico; formador do CFAE de Barcelos.
1998-99	01-09 a 30-11	EB2,3 de Celeirós	Professor de Matemática e de Ciências da Natureza	
	01-12 a 31-08	Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP)		Adjunto da Direção; secretário do Conselho Geral, da Comissão de Acreditação e Certificação e da Comissão de Estudos e Pareceres.
1999-2000	01-09 a 03-01	INAFOP		Adjunto da Direção; secretário do Conselho Geral, da Comissão de Acreditação e Certificação e da Comissão de Estudos e Pareceres.
	04-01 a 31-08	INAFOP		Secretário-Geral; membro do Conselho de Direção; secretário do Conselho Geral, da Comissão de Acreditação e Certificação e da Comissão de Estudos e Pareceres.
2000-01		INAFOP		Secretário-Geral; membro do Conselho de Direção; secretário do Conselho Geral, da Comissão de Acreditação e Certificação e da Comissão de Estudos e Pareceres.
2001-02		INAFOP		Secretário-Geral; membro do Conselho de Direção; secretário do Conselho Geral, da Comissão de Acreditação e Certificação e da Comissão de Estudos e Pareceres.

2002-03	01-09 a 07-10	INAFOP		Secretário-Geral; membro do Conselho de Direção; secretário do Conselho Geral, da Comissão de Acreditação e Certificação e da Comissão de Estudos e Pareceres.
	08-10 a 31-08	Direção Regional de Educação do Norte (DREN)		Coordenador do Centro de Área Educativa de Braga; membro do Conselho Coordenador dos Serviços Desconcentrados da Administração Central do Governo Civil de Braga.
2003-04		DREN		Coordenador do Centro de Área Educativa de Braga; membro do Conselho Coordenador dos Serviços Desconcentrados da Administração Central do Governo Civil de Braga; membro dos Conselhos Municipais de Educação dos concelhos de Amares, Barcelos, Braga, Esposende, Terras de Bouro e Vila Verde; membro do Conselho Consultivo do Centro de Formação Profissional de Braga do Instituto de Emprego e Formação Profissional; membro das Comissões Mistas de Coordenação da Revisão dos Planos Diretores Municipais de Amares, Póvoa de Lanhoso e Vila Verde.
2004-05		DREN		Coordenador educativo de Braga; membro do Conselho Coordenador dos Serviços Desconcentrados da Administração Central do Governo Civil de Braga; membro dos Conselhos Municipais de Educação dos concelhos de Amares, Barcelos, Braga, Esposende, Terras de Bouro e Vila Verde; membro do Conselho Consultivo do Centro de Formação Profissional de Braga do Instituto de Emprego e Formação Profissional; membro das Comissões Mistas de Coordenação da Revisão dos Planos Diretores Municipais de Amares, Póvoa de Lanhoso e Vila Verde.

2005-06	DREN		Coordenador educativo de Braga; membro de grupos de trabalho nos gabinetes da ministra da Educação e dos secretários de Estado a partir de março de 2006; membro do Conselho Coordenador dos Serviços Desconcentrados da Administração Central do Governo Civil de Braga; membro dos Conselhos Municipais de Educação dos concelhos de Amares, Barcelos, Braga, Esposende, Terras de Bouro e Vila Verde; membro do Conselho Consultivo do Centro de Formação Profissional de Braga do Instituto de Emprego e Formação Profissional; membro das Comissões Mistas de Coordenação da Revisão dos Planos Diretores Municipais de Amares, Póvoa de Lanhoso e Vila Verde.
2006-07	DREN		Coordenador educativo de Braga; membro de grupos de trabalho nos gabinetes da ministra da Educação e dos secretários de Estado; membro do Conselho Coordenador dos Serviços Desconcentrados da Administração Central do Governo Civil de Braga; membro dos Conselhos Municipais de Educação dos concelhos de Amares, Barcelos, Braga, Esposende, Terras de Bouro e Vila Verde; membro do Conselho Consultivo do Centro de Formação Profissional de Braga do Instituto de Emprego e Formação Profissional; membro da Plataforma Supraconcelhia das Redes Sociais da NUT do Cávado do Centro Distrital da Segurança Social de Braga; membro das Comissões Mistas de Coordenação da Revisão dos Planos Diretores Municipais de Amares, Póvoa de Lanhoso e Vila Verde.
2007-08	DREN		Coordenador da Equipa de Apoio às Escolas (EAE) do Alto Cávado; membro de grupos de trabalho nos gabinetes da ministra da Educação e dos secretários de Estado; membro dos Conselhos Municipais de Educação dos concelhos de Amares, Braga, Póvoa de Lanhoso, Terras de Bouro, Vieira Minho e Vila Verde; membro do Conselho Consultivo do Centro de Formação Profissional de Braga do Instituto de Emprego e Formação Profissional; membro da Plataforma Supraconcelhia das Redes Sociais da NUT do Cávado do Centro Distrital da Segurança Social de Braga; membro das Comissões Mistas de Coordenação da Revisão dos Planos Diretores Municipais de Amares, Póvoa de Lanhoso e Vila Verde.

2008-09	DREN		<p>Coordenador da Equipa de Apoio às Escolas do Alto Cávado; formador nacional dos membros das Equipas de Apoio às Escolas das Direções Regionais de Educação; membro dos Conselhos Municipais de Educação dos concelhos de Amares, Braga, Póvoa de Lanhoso, Terras de Bouro, Vieira Minho e Vila Verde; coordenador das Comissões de Acompanhamento e Controlo dos Contratos de Transferência de Atribuições e Competências, em matéria de Educação, dos concelhos de Amares, Braga e Terras de Bouro; membro do Conselho Consultivo do Centro de Formação Profissional de Braga do Instituto de Emprego e Formação Profissional; membro da Plataforma Supraconcelhia das Redes Sociais da NUT do Cávado do Centro Distrital da Segurança Social de Braga; membro das Comissões Mistas de Coordenação da Revisão dos Planos Diretores Municipais de Amares, Braga, Póvoa de Lanhoso, Terras de Bouro e Vila Verde.</p>
2009-10	DREN		<p>Coordenador da Equipa de Apoio às Escolas do Alto Cávado; membro dos Conselhos Municipais de Educação dos concelhos de Amares, Braga, Terras de Bouro e Vila Verde; coordenador das Comissões de Acompanhamento e Controlo dos Contratos de Transferência de Atribuições e Competências, em matéria de Educação, dos concelhos de Amares, Braga e Terras de Bouro; membro do Conselho Consultivo do Centro de Formação Profissional de Braga do Instituto de Emprego e Formação Profissional; membro da Comissão Coordenadora da Rede de Educação de Adultos e Jovens do Concelho de Braga; membro da Comissão Coordenadora da Rede Novas Oportunidades – Uma Rede de Projetos (concelhos de Amares, Póvoa de Lanhoso, Terras de Bouro, Vieira do Minho e Vila Verde); membro da Plataforma Supraconcelhia das Redes Sociais da NUT do Cávado do Centro Distrital da Segurança Social de Braga; membro das Comissões Mistas de Coordenação da Revisão dos Planos Diretores Municipais de Amares, Braga, Terras de Bouro e Vila Verde; membro dos Conselhos da Comunidade dos Agrupamentos de Centros de Saúde Cávado I – Braga e Cávado II – Gerês/Cabreira.</p>

2010-11	DREN		Coordenador da Equipa de Apoio às Escolas do Alto Cávado; membro dos Conselhos Municipais de Educação dos concelhos de Amares, Braga, Terras de Bouro e Vila Verde; coordenador das Comissões de Acompanhamento e Controlo dos Contratos de Transferência de Atribuições e Competências, em matéria de Educação, dos concelhos de Amares, Braga e Terras de Bouro; membro do Conselho Consultivo do Centro de Formação Profissional de Braga do Instituto de Emprego e Formação Profissional; membro da Comissão Coordenadora da Rede de Educação de Adultos e Jovens do Concelho de Braga; membro da Comissão Coordenadora da Rede Novas Oportunidades – Uma Rede de Projetos (concelhos de Amares, Póvoa de Lanhoso, Terras de Bouro, Vieira do Minho e Vila Verde); membro da Plataforma Supraconcelhia das Redes Sociais da NUT do Cávado do Centro Distrital da Segurança Social de Braga; membro das Comissões Mistas de Coordenação da Revisão dos Planos Diretores Municipais de Amares, Braga, Terras de Bouro e Vila Verde; membro dos Conselhos da Comunidade dos Agrupamentos de Centros de Saúde Cávado I – Braga e Cávado II – Gerês/Cabreira.
2011-12	Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado	Professor de Matemática e de Ciências da Natureza	Assessor do diretor.