

# Regulação de políticas socioeducativas num Agrupamento de Escolas: a emergência de um Gabinete de Inclusão Cidadã em contexto de crise

María Cecilia Bocchio<sup>1</sup>

**Resumo:** Em cenário de crise económica e social que repercute em receitas de ajustes estruturais para a educação pública portuguesa, num Agrupamento Escolar (AE) emerge o Gabinete de Inclusão Cidadã (GIC) como uma “resposta” local às regulações do Ministério de Educação e Ciência e às demandas sociais insatisfeitas dos alunos. O artigo visa analisar o GIC como uma nova estrutura de gestão intermédia criada, situacionalmente, para a gestão de múltiplas políticas educativas, mas também de um crescente número de políticas sociais, que agora devem ser administradas desde a Escola Sede do AE e para as doze escolas agrupadas. A regulação local de políticas de assistência social repercute para além da estrutura burocrático-administrativa do AE, na conformação dum perfil institucional como “AE inclusivo”, perfil que supõe para a diretora a intensificação e complexificação de um novo trabalho específico: a gestão de relações de parceria. Neste contexto, discutimos as lógicas de ação e os efeitos que o Sistema de Ação Concreta contextualizado no GIC do ficticiamente denominado AE Margem, promove nos seus atores escolares.

**Palavras-chave:** políticas socioeducativas; Gabinete de Inclusão Cidadã; Agrupamento Escolar

## Introdução

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, define o Agrupamento Escolar (AE) como uma unidade organizacional dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto pedagógico comum (art.º 5º, ponto 1). No presente artigo, seguimos a ideia segundo a qual o AE fundamenta um novo modelo normativo de organização escolar em Portugal. A singularidade deste estudo (Bocchio, 2013) resulta da busca por compreender como a expansão do espectro de políticas públicas a serem ‘agidas’ (*enacted*) no AE afeta a complexidade da estrutura

---

<sup>11</sup> CONICET- Universidad Nacional de Córdoba, Centro Investigación Facultad de Filosofía y Humanidades, Argentina

burocrático-administrativa do AE e os processos de gestão. Portanto, interessa-nos descrever e analisar a operacionalização das diversas políticas socioeducativas que, em contexto de crise, são geridas na escola pública.

Centramos o artigo no AE Margem (denominação fictícia), mais especificamente na sua escola sede, focando uma estrutura de gestão intermédia desenvolvida para desconcentrar a gestão de múltiplas políticas socioeducativas: o Gabinete de Inclusão Cidadã (GIC). Discute-se a hipótese da política de AE outorgar ao diretor margem de autonomia na tomada de decisões, bem como promover novas responsabilidades no trabalho de direção, através de um perfil institucional inclusivo que busca a regulação da ação coletiva dos atores escolares.

### Enquadramento teórico-metodológico

O enfoque teórico-metodológico desta investigação sustenta-se na Teoria da Regulação Social (Reynaud, 2003). A partir dessa teoria, procura-se estudar, de modo complementar, os mecanismos de regulação institucional do trabalho do diretor (associados às políticas de constituição e expansão dos AE) como também os mecanismos de regulação institucional e situacional que o diretor do AE desenvolve para orientar localmente a ação organizada que possibilita o funcionamento do AE. Para a compreensão dos processos de regulação interna (Barroso, 2006) são mobilizados os contributos de Friedberg (1995), principalmente a categoria de “Sistema Ação Concreta” (SAC). A rede conceitual construída na composição de um modelo para a análise teórica e metodológica do SAC recorre ainda às construções teóricas do ciclo da política do Ball (2002, 2012) e os modelos organizacionais de escola do Lima (2002). Ambas as perspectivas contribuem para a captação do processo de regulação das políticas educativas (em ambientes organizacionais) e a análise complementar das margens de autonomia relativa (Lima, 2002) e das lógicas de ação (Sarmiento, 2000) que o SAC causa nos atores.

A metodologia da investigação é qualitativa, utilizando-se como recurso entrevistas semiestruturadas aplicadas a 19 atores escolares que integram a amostra deste estudo: a diretora; a subdiretora; as três adjuntas da direção; a coordenadora do Gabinete de Inclusão Cidadã; a coordenadora do Gabinete de Avaliação Interna; a coordenadora do Departamento Curricular do 1.º Ciclo; os sete coordenadores de escola e os quatro interlocutores<sup>2</sup>.

---

2 No trabalho de campo foi possível reconhecer a figura do “interlocutor”. É um ator escolar criado pela diretora do AE para responder à impossibilidade legal de nomeação de

A recolha dos dados foi realizada durante o ano letivo de 2012/2013, no contexto de um Agrupamento Vertical pertencente à Direção Regional de Lisboa e Vale do Tejo. O AE é formado por doze escolas, sendo resultado da fusão de dois Agrupamentos Horizontais e de três escolas. A escola-sede é uma escola secundária. As doze instituições de ensino estão localizadas a uma distância de cerca de 10 km em relação à escola-sede. Em linhas gerais, os alunos do AE Margem são caracterizados por um crescente empobrecimento socioeconómico. É um fato significativo que em todas as escolas básicas do 1.º ciclo e jardins-de-infância são executados programas compensatórios do Ministério da Educação e Ciência<sup>3</sup>.

Num nível interpretativo é possível reconhecer que o AE Margem se encontra numa etapa caracterizada pela legitimação de processos organizativos entre a escola-sede e as escolas agrupadas, processos onde se destacam a relevância da equipa diretiva e das estruturas de coordenação intermédia e de supervisão pedagógica na gestão do AE. Foi reconhecida a existência de níveis diferentes de distribuição das funções que reportam à gestão pedagógica e burocrático-administrativa do AE, através das quais a diretora consegue responder às demandas das doze escolas agrupadas, bem como à regulação de diversas políticas públicas.

Como já referimos, neste artigo vamos centrar-nos no Gabinete de Inclusão Cidadã (GIC), como estrutura intermédia de gestão responsável pelo desenvolvimento (*ennactment*) de políticas vinculadas à inclusão socioeducativa do aluno.

### **Gabinete de Inclusão Cidadã: história da emergência de uma estrutura para gerir múltiplas políticas**

No âmbito das políticas de descentralização da administração escolar, Ferreira (2005) analisa criticamente as mudanças na gestão escolar que se tornaram promotoras de iniciativas de parceria com agências comunitárias para dar resposta a um projeto educativo, bem como realizar projetos específicos de combate à pobreza e à exclusão social.

O AE Margem está inscrito no retrato anteriormente descrito. O GIC desenvolve a ligação entre as escolas agrupadas para serem abordadas as questões disciplinares, para o gerenciamento de mecanismos de apoio aos

---

coordenador de escola em instituições com menos de três professores efetivos no exercício da docência.

3 No Jardim de Infância destaca-se a “Componente de Apoio à Família”. Nas escolas básicas de primeiro ciclo EB1 denomina-se “Atividades de Enriquecimento Curricular”. Em ambos os casos as atividades desenvolvem-se em horário extraescolar e implicam a entrega dum suplemento alimentar aos alunos.

alunos e para potencializar o trabalho de articulação com distintas organizações da comunidade. Portanto, o GIC tem como sentido aperfeiçoar as condições para os alunos frequentarem com sucesso a escolaridade obrigatória.

O GIC é formalmente definido no Regulamento Interno do AE como uma estrutura de coordenação e supervisão pedagógica intermédia. Porém, as estruturas de coordenação e supervisão intermédia são designadas, de forma abreviada, pelos atores escolares do AE Margem como estruturas de gestão intermédia, razão pela qual se opta por manter esse nome.

Na realidade do AE Margem, o gabinete referido é uma ferramenta pensada e promovida a partir do interesse da equipa diretiva. A subdiretora refere-se ao nascimento do GIC assim: *"Eu estava diretamente ligada à sua criação, foi ideia minha. É claro, hoje, é um desenvolvimento que não teria imaginado."* (SD, p. 4).

A ideia de "escola inclusiva" advém do contexto da revisão do Estatuto do Aluno no ano letivo 2006/2007 na escola secundária (atual escola-sede do AE) e é atribuída à subdiretora. Como resultado do referido estatuto tornou-se obrigatória à existência de um espaço físico nas escolas desenvolvidos para trabalhar os problemas de comportamento com os alunos<sup>4</sup>. Na escola secundária e atual sede do AE Margem foi desenvolvido um projeto específico: o GIC. A partir deste projeto foi reconhecida a necessidade de abordar a formação e contenção dos alunos que, muitas vezes, são expulsos da sala de aula por atos de indisciplina. A subdiretora explica os princípios do GIC:

*Suruiu como um gabinete com uma coordenadora e professores. Com o objetivo de trabalhar as questões de disciplina, ajudar o diretor de turma, o professor quando o aluno sai da sala de aula por motivos disciplinares e, em seguida, achamos que é necessário que o gabinete seja mais amplo, incluindo o estudante. Nós nos definimos como uma escola inclusiva e trabalhamos para isso e, portanto, reconhecemos a necessidade de criar uma estrutura que ajuda os alunos integralmente.* (SD, p. 4).

Uma vez que a ex-diretora da escola secundária se tornou diretora do AE, o GIC abandonou o *status* de projeto, e transformou-se numa das principais estruturas de gestão intermédia do AE. É importante ressaltar que, na contextualização da sua candidatura para a direção do AE, o projeto de

---

4 Em uma conversa informal, a coordenadora do GIC descreve que em algumas escolas foram criadas "salas disciplinares" ou "salas de apoio aos estudantes", localizadas geralmente dentro das bibliotecas.

intervenção intitulado: *"Comprender, agir, mudar e incluir. Contribuições para uma escola pública de qualidade"* atribuiu grande importância ao GIC.

A origem institucional que o GIC teve na escola secundária está articulado com a componente histórica e de localização física do gabinete, e também com a atenção dirigida aos níveis de ensino onde as áreas de trabalho do GIC são problemáticas centrais para alunos abrangidos pela crise socioeconómica em Portugal. Conforme essa definição do GIC, alguns atores escolares reiteram que:

*Temos um grande trabalho sobre as questões sociais. Nós trabalhamos com as famílias, sem conter uma família é difícil melhorar as questões pedagógicas (AD1, p.1).*

A Coordenadora do GIC é apelidada pela subdiretora como uma "mini psicóloga", ela é fundamental para o funcionamento do Gabinete. A Subdiretora explica assim o sentido do Gabinete:

*"Foi criada uma estrutura necessária ao mesmo nível que se criou o Departamento de Matemática e Ciências Experimentais e em paralelo foi criada uma sede do GIC na Escola Básica Integrada" (SD, p. 4).*

Como a Subdiretora manifesta, o Gabinete é relevante para o tratamento de questões socioeducativas, o que também se revela através da criação duma sede do GIC na Escola Básica Integrada. Isso ocorre como consequência do número de alunos que a Escola tem (759 alunos no ano letivo 2012-2013) sendo designado mais um coordenador do GIC para atuar nessa escola. Com as outras escolas agrupadas (jardins-de-infância e escolas básicas do 1.º ciclo) o mecanismo de articulação é realizado do seguinte modo:

*Os coordenadores de escola fazem-nos chegar as necessidades que eles têm e trabalhamos juntos. Sim, é uma questão de trabalho disciplinar, nós falamos com os pais, professores e coordenadores da escola. Se precisarmos de mais ligações institucionais, como a polícia ou como o hospital, nós solicitamos (CGIC, p. 4).*

O gabinete, no seu trabalho sobre aspetos sociais e disciplinares, articula com o trabalho pedagógico dos professores e permite que o diretor centralize o tratamento de problemas relacionados com o comportamento dos alunos e outras demandas na coordenadora do GIC e na subdiretora, sendo solicitada a participação da diretora no caso de se registarem situa-

ções extremamente complexas. A confiança delegada pela diretora na coordenação do GIC é possivelmente uma chave para a administração e gestão desta nova estrutura pedagógico-administrativa do AE Margem. Em seguida, serão apresentados aprofundamentos dos diversos projetos de apoio ao estudante que são geridos pelo GIC.

### **A ‘Rede de parcerias’ e a ‘lógica de ação para a inclusão social’: as regras da construção de um AE inclusivo?**

Apresentamos a seguir algumas ações-chave que são geridas pelo GIC e destinadas à inclusão socioeducativas. Os principais projetos e atividades são desenvolvidos, principalmente, em coordenação com o Ministério de Educação e Ciência (MEC), mas também em articulação entre o MEC e outros ministérios portugueses, como o Ministério de Administração Interna, o Ministério da Saúde e outras entidades como a Câmara Municipal, as Juntas de Freguesias e com instituições da comunidade próximas ao AE.

#### **Quadro 1. Projetos de apoio ao aluno geridos pelo GIC**

- *Projeto de Educação para a Saúde*: Em ligação institucional com a Unidade de Cuidado Comunitário da Câmara Municipal e o regime de aplicação da educação sexual no meio escolar, são desenvolvidas atividades de educação sexual, prevenção de doenças, cuidados na alimentação, especialmente para os alunos que têm uma doença que envolve cuidados especiais.
- *Programa Escola Segura*: Em articulação institucional com a polícia no âmbito do Ministério da Administração Interna, abarca o desenvolvimento de atividades de prevenção de droga-dependência. Também trabalha em situações problemáticas, relativamente às quais os professores não podem responder. Além disso, quando se detetam situações de risco para o desenvolvimento do aluno, solicita-se à polícia que intervenha junto das famílias.
- *Projeto de Tutorias*: legislado pelo Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, viabiliza aos alunos um acompanhamento individualizado. Esses alunos são normalmente identificados no esforço conjunto entre o GIC e os diretores de turma.
- *Projetos de solidariedade*: permitem coletar diferentes recursos para alunos e famílias do AE incluindo roupas, alimentos, materiais escolares e livros didáticos. Todos os anos há um “concurso de cabazes de Natal” entre as turmas do AE, sendo depois os cabazes são entregues às famílias carenciadas.

Fonte: Elaboração própria

Através destas ações é construída uma rede de parcerias com o meio exterior do AE Margem. Essa rede evidencia as influências das políticas educacionais e das políticas sociais que no contexto de crise socioeconómica devem ser executadas na escola pública. Friedberg (1995) explica que qualquer Sistema Ação Concreta (SAC) é causa e efeito de um sistema de poder que implica a coordenação dos atores para cooperar com uma empresa coletiva. O GIC e seus projetos sustentam-se nos recursos financeiros gerados pelo AE Margem e, especialmente, pela solidariedade e trabalho voluntário dos membros da comunidade educativa. A ação organizada e promovida desde a direção do AE responde ao que a diretora denomina “*uma filosofia inclusiva, centrada no aluno*”. Essa filosofia é desenvolvida e aplicada de tal modo que seja transmitida para as escolas agrupadas ao AE Margem. Conforme esta proposta de filosofia, a coordenadora do GIC manifesta que:

*O GIC significa pôr a camiseta, defender o voluntariado, criar laços, criar um sentimento de pertença, construção da cidadania, se os nossos estudantes têm isso, não vão arranhar as paredes, eles não vão dar uma má resposta a um professor (CGIC, p. 5).*

No decurso do estudo, uma vez reconhecida a importância do GIC, foi necessário reconstruir a história deste gabinete no AE Margem. Foi através de um conjunto de *emails* e de conversas informais depois da entrevista com a coordenadora do GIC que foi revelado a origem do projeto e a execução do gabinete no Estatuto do Aluno. Isto significa que, apesar dos entrevistados atribuírem à subdiretora a criação do GIC, como um projeto específico, fez-se necessário buscar informações da história do GIC para “desnaturalizar” (Friedberg, 1995) a sua origem e compreender as suas alterações.

É necessário reconhecer a influência do MEC no processo de regulação institucional, por meio do Estatuto do Aluno e de um conjunto de programas e projetos promovidos desde instâncias centrais de governo. No AE Margem é possível observar que existe uma missão social que está sendo projetada sobre as escolas agrupadas. Assim, o GIC resulta desse complexo processo de regulação institucional e situacional das políticas públicas, onde as regulamentações do MEC delimitam um perfil de instituição escolar que, no processo de ser traduzido e ‘agido’, adquiriu dimensões possivelmente inimagináveis para os formuladores de políticas. O trabalho de campo desenvolvido permitiu-nos identificar um perfil institucional que tem como objetivo principal a inclusão dos alunos.

A partir do conceito de lógica de ação, que Sarmiento (2000) desenvolve, construímos neste estudo a definição de *lógica de ação para a inclusão social* com o objetivo de referir aos conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados, a partir dos quais é introduzida uma ordem, uma coordenação e um controle das práticas locais dos ‘atores escolares’ do SAC

contextualizado no AE Margem. As práticas são essencialmente o resultado (sempre provisório) da organização das ações orientadas à assistência dos alunos para a inclusão socioeducativa.

A lógica de ação que conta para a regulação do GIC formaliza-se através de um conjunto de traduções (Latour, 1989)<sup>5</sup> das políticas socioeducativas efetuadas pela diretora do AE Margem, mas com o sucessivo apoio dos atores escolares que selecionou (principalmente a subdiretora e a coordenadora do GIC). Nas palavras de Ball e Maroy (2009) parece evidente que a coerência entre as condições internas e externas que se cruzam nas instituições educativas e nas suas lógicas de ação não é um fenómeno natural que dê conta da adaptação das organizações ao seu próprio contexto interno e externo; pelo contrário, é um ativo processo político em que o trabalho do diretor e dos outros atores é central.

A interpretação deste tipo de lógica de ação possibilita analisar o desenho racional limitado que adquire o processo de regulação interna do GIC. Isto é, permite reconhecer as mudanças no sentido da escola como instituição transmissora de conhecimento. Nas conclusões retomaremos esta ideia; a seguir aprofundaremos o trabalho que a lógica de ação para a inclusão social exige no diretor.

### **Agenda conjuntural para dirigir um AE**

Van Zanten (2012) sugere que assistimos a uma rutura nas tradicionais competências da gestão diretiva vinculadas à manutenção da disciplina ou à animação pedagógica. Para a autora, o aumento do fluxo de trabalho tem um impacto em todos os diretores; no entanto, é um problema que afeta mais aqueles que trabalham em escolas da "periferia", onde frequentam os alunos carenciados do nível socioeducativo. Neste sentido, predomina no exercício das funções da diretora do AE a gestão das relações de parceria com organizações, empresas e diversas instituições do Estado que provém o AE com diversos recursos. Em consequência, a diretora é representada de forma recorrente como uma gestora de recursos económicos. Assim refere-se que:

*Nós temos outros recursos que produzimos internamente, pelo bar, o aluguer do salão, as empresas privadas que, como resultado da crise,*

---

5 O conceito de "tradução" proposto por Latour (1989, em Carvalho, 2002, p. 66) é definido como: "o estabelecimento de uma relação de poder que, como tal, exige a presença de atores dispostos à cooperação, de modo que as ações se tornem previsíveis (control)". No estudo desenvolvido, isto implica a compreensão dos processos de gestão e tradução entre as diferentes partes do SAC que conformam os atores escolares do 'AE Margem'.



*não estão a dar tanto financiamento. Temos dois projetos Comenius aprovados (E1 DAE, p. 4).*

São ações através das quais se executam vários programas, projetos e atividades que permitem obter novas fontes de financiamento. Deste modo, a Diretora refere-se ao seu trabalho diário:

*O mais importante é o planeamento de vida do AE, as relações com outras organizações. Os problemas estão relacionados com a falta de motivação das pessoas e levar as pessoas a trabalhar mais e melhor. Temos muitos professores cujos cônjuges estão desempregados; muita coisa mudou (E2 DAE, p. 6).*

Na citação referenciada é assinalado como "responsabilidade do diretor" o desenvolvimento de relações intra-organizacionais com base numa liderança que serve para a motivação dos professores. Apesar dos professores pertencerem a um setor que está sendo severamente atingido pelas condições económicas em Portugal, paradoxalmente, eles devem responder às solicitações de maior participação na vida escolar, especificamente em atividades extracurriculares ou no GIC.

A regulação institucional que o Estado impõe é operacionalizada através da figura do diretor no AE como representante do MEC na escola-sede (Lima, 2011) permitindo analisar o que Ball (2002) denomina: "efeitos de primeira ordem" relacionados às mudanças nas estruturas e nas práticas dos atores. O GIC é o exemplo mais tangível de uma nova estrutura de gestão escolar, tanto que as práticas de gestão são descritas deste modo pela diretora:

*A parte burocrática deixa-nos pouco tempo para refletir sobre o que você quer fazer. Tudo é para ontem. Eu gostaria de ter menos burocracia, o Ministério pretende controlar tudo e passamos a vida preenchendo formulários, inúteis, e não podemos trabalhar com os alunos, com colegas e o que eu faço é dar respostas para tudo. Gostaria de tirar férias! Por causa do tipo de trabalho e as mudanças permanentes não tomamos mais de 15 dias por ano cada um. Há quatro anos que fazemos isso, e nosso trabalho é de tal maneira contínuo. Às vezes pecamos por não parar; pensar no que estamos fazendo (DAE E2, p. 6).*

Na descrição que a diretora faz sobre o trabalho que realiza e o trabalho que gostaria de fazer prevalece o aumento do fluxo de trabalho e a centralidade das tarefas burocráticas na gestão do AE Margem. Em articulação com os efeitos de primeira ordem acima mencionados, é possível reconhecer no discurso da diretora novos parâmetros para avaliar como estão trabalhando e como funciona o AE Margem: *"Eu acho que as coisas estão funcionando e estamos fazendo parceria com instituições, polícia, centro de saúde"* (E2 DAE, p. 4).

Estas mudanças na agenda de trabalho da diretora e nos critérios de avaliação que a própria diretora construiu sobre o seu trabalho possibilitam interpretar aquilo que Ball (2002) denomina como: "efeitos de segunda ordem". Os efeitos de segunda ordem são definidos pelo impacto das mudanças no exercício da função diretiva e aplicados em trabalho intensivo, degradação das condições de trabalho, stresse, e aumento das funções de assistência social em detrimento das tarefas pedagógicas (Ball, 2002).

Assim, a figura do diretor fica inserida num jogo de regulações, onde é visível a redefinição da sua agenda profissional conforme as demandas do MEC. As novas regulações estão a reforçar a sua capacidade de gestão, intensificando e burocratizando o seu trabalho, de modo tal que parecem evidenciar as mudanças na essência da identidade do diretor de escola, enquanto uma figura que já não vai voltar a coordenar e dirigir apenas uma escola.

### **Em modo de conclusão: Será que o AE é a nova estrutura planeada para o "casamento" entre as políticas educativas e sociais?**

Na definição do objetivo geral da pesquisa realizada levantamos a necessidade de descrever, analisar e interpretar o SAC que possibilita o funcionamento do AE Margem. O GIC transformou-se, no desenvolvimento da investigação, numa estrutura burocrático-administrativa central para o SAC que possibilita o funcionamento do AE.

No GIC é possível analisar a regulação situacional e interna das legislações nas escolas e o impacto do contexto social e político nas organizações escolares em Portugal. Mobilizando a descrição de Ball, et. al (2012), o GIC é uma expressão do processo de sedimentação das políticas educativas onde os textos políticos (políticas educativas, planos, programas, projetos, etc.) e um determinado perfil institucional servem à redefinição situacional das políticas definidas pelo MEC. O GIC e a sua "filosofia inclusiva" colocam em evidência que a escola não é só uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas também para a expressão das capacidades estratégicas de

desempenho dos atores e do exercício (político) de uma margem de autonomia relativa (Lima, 2002).

No GIC aparecem uma série de princípios institucionais: educação cívica, atendimento integral do aluno, cumprimento da escolaridade obrigatória, igualdade de oportunidades, integração dos alunos, controle comunitário de saúde local, controle da assistência regular às aulas, avaliação positiva do mérito e do desempenho académico do aluno e vigilância do sistema disciplinar. Tais princípios não são uma invenção do GIC; é uma atualização dos princípios gerais e organizativos da Lei de Base do Sistema do Sistema Educativo português regulamentado em 1986. A "novidade" encontra-se na gestão destes objetivos, através de uma nova e complexa estrutura burocrático-administrativa que define o GIC.

Assim, a relação entre política de AE e a resposta às demandas sociais dos alunos é uma manifestação da influência histórica que o Estado tem vindo a exercer no ensino público. Andy Green (cit em Barroso, 2013, p. 15) explica que o processo de escolarização em instituições públicas foi promovido com base num "voluntarismo político" claramente centralizador, que pressupõe um forte consenso social sobre o valor da educação. Isto explicita que a organização escolar responde, desde o início, a um conjunto alongado de objetivos que vão para além da missão de ensino, tais como: o desenvolvimento moral, cultural e político da nação, a difusão da língua nacional, a assimilação das diversidades étnicas e a promoção da identidade nacional.

É possível reconhecer que as características dessa relação estão mudando, tornando-se a escola a instituição estatal escolhida para a operacionalização das políticas sociais, ligadas intimamente ao assistencialismo. A mudança que supõe a descentralização da gestão de múltiplas políticas na escola pública suporta-se, também, em discursos de longa data em Portugal que delegam autonomia às escolas para se autogerir. Neste sentido, Sá e Antunes (2010, p. 484) alertam para o "voluntarismo" na condução da política que o Estado está promovendo, criando as condições para que os desafios e problemas das escolas sejam resolvidos no fórum individual.

O voluntariado acima mencionado aparece no GIC, uma estrutura de gestão intermédia criada com os recursos que o AE Margem tem para gerir as crescentes solicitações e pressões impostas pelo MEC. Estamos falando da delegação de responsabilidades do Estado que agora devem ser geridas no AE, mas sem obter mais recursos humanos, necessitando, para além de isso, de gerir a própria rede de parcerias, de modo a responder às crescentes solicitações sociais, não atendidas, dos alunos.

Ponderamos duas hipóteses que demandam futuras pesquisas. A primeira refere o AE e a escola-sede como estruturas burocráticas e administrativas de um novo cenário propício para o "*casamento entre as políticas sociais e educacionais*" desenhadas centralmente, mas geridas localmente no AE. A segunda hipótese implica considerar que o GIC se torna numa filial

deslocalizada do Gabinete Coordenador de Segurança Escolar; ou seja, numa instância que reproduz (parcialmente) uma estrutura ministerial desconcentrada, agora localizado na escola-sede do AE para a regulação conjunta das políticas socioeducativas.

Os avanços no estudo que desenvolvemos indicam que o GIC necessita de ser analisado como um exemplo específico das mudanças nos modos de participação dos atores escolares e do Estado na multirregulação do Sistema Educativo português (Barroso, 2006). A nova agenda conjuntural para dirigir um AE, consequente com o contexto social político e económico que atravessa Portugal, está a reivindicar a preponderância de um modelo político-social (Barroso, 2005) na gestão local do AE e consequentemente numa lógica de ação orientada para a inclusão social. No entanto, e para além do predomínio deste perfil institucional, as características que assume a direção do AE caracterizam-se pela presença de “lógicas aditivas” (Maroy, 2011) que se acumulam no mandato da diretora. Em consequência, as demandas sociais insatisfeitas e compensadas desde a escola pública, são contraditoriamente conjugadas com as crescentes tarefas burocráticas e de avaliações externas e internas, o que configura o trabalho do diretor como “manager esquizofrénico” (Barroso, 2011).

O GIC é uma manifestação da complexidade da estrutura burocrática-administrativa necessária para gerir doze escolas à distância ou com “controlo remoto” (Lima, 2001) desde a escola-sede do AE; ou seja, é o exemplo mais claro de um novo nível de distribuição de funções numa organização escolar que deve regular internamente um conjunto de políticas socioeducativas. Portanto, investigar o SAC que habilita o acionar do GIC possibilita interpretar uma nova forma de ação regulada pela política de AE, que se contextualiza num novo programa institucional (Dubet, 2006) diferenciado da imagem de escola e de Estado moderno em Portugal.

Importa destacar que a discussão sobre este novo modelo normativo de organização escolar e as novas responsabilidades que competem à gestão escolar não nos devem fazer perder de vista a centralidade que a escola tem na transmissão do conhecimento. Como Nóvoa (2009, p.12) explica, para que a aprendizagem tenha lugar a escola terá de cumprir algumas missões assistenciais; contudo, assumir estas tarefas, provisoriamente, por imperativo ético, não é a mesma coisa do que defini-las como missões primordiais da escola, e este tem sido o erro maior da escola transbordante.

A emergência de um Gabinete de Inclusão Cidadã em contexto de crise é uma evidência das mudanças no processo de regulação das políticas socioeducativas e dos sentidos da escola pública. Se seguirmos o raciocínio do Friedberg será preciso ressaltar que a ação organizada dos atores escolares é o espaço que possibilita o *enactment* das políticas públicas, mas também é o espaço para virar o sentido das políticas neoliberais, para refletir estrategicamente sobre o sentido e as formas da nossa ação.

## Bibliografia

- BALL, Stephen (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la educación*, 2(2 y3), 19-33.
- BALL, Stephen, MAGUIRE, Meg, BRAUM, Annette, HOSKINS, Kate, & PERRYMAN, Jane (2012). *How schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.
- BALL, Stephen, & MAROY, Cristiane (2009). School's logics of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures. *Compare*, 39(1), 99-112.
- BARROSO, João (2005). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. *Revista española de pedagogía*, L63(232), 423-441.
- \_\_\_\_\_. (2006). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*. Lisboa: Educa.
- \_\_\_\_\_. (2011). Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicórnio. Em J.A. Costa, & A. Neto-Mendes, *A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais*. (págs. 11-22). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- \_\_\_\_\_. (2013). A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas. *Educação- Temas e Problemas* (12 e13):13-27
- BOCCHIO, Maria Cecília (2013). *O Diretor de Agrupamento de Escolas: regulado e regulador das políticas educativas. Estudo de um Sistema de Ação Concreto construído num Agrupamento de Escolas. Especialidade em Política e Administração Escolar*. Desenvolvida no marco da bolsa doutoral Erasmus-Mundus (2011-2014) Doutoramento em Educação. Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.
- DUBET, François (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- CARVALHO, Luis Miguel (2002). *Oficina do Colectivo*. Lisboa: EDUCA História.
- FERREIRA, Fernando Ilídio (2005). *O local em educação. Animação, gestão e parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- FRIEDBERG, Erhard (1995). *O poder e a regra- Dinâmicas da acção organizacional*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LIMA, Licínio (2001). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_ (2002). Modelos organizacionais de escola. En L. & Machado, *Políticas e Gestão da Educação* (págs. 33-53). Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- \_\_\_\_\_ (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.
- MAROY, Cristiane (2011). Em direção a uma regulação pós burocrática dos sistemas de ensino na Europa? Em D. Andrade Oliveira, & A. Duarte, *Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento* (págs. 19-46). Belo Horizonte: Fino Traço.
- NÓVOA, António. (2009), Educación 2021: para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de educación*, (49), 181-199.
- REYNAUD, Jean-Daniel (2003), Réflexion I. Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe. *Recherches*, 103-113.
- SÁ, Virgínio & ANTUNES, Fátima (2010), Estado, escolas e famílias: públicos escolares e regulação da educação. *Revista Brasileira de Educação*, 15(45), 468-593.
- SARMENTO, Manuel Jacinto (2000). *Lógicas de Acção nas Escolas*. Lisboa. Instituto de Inovação Educativa.
- VAN ZANTEN, Agnes (2012) *L'école de la périphérie: Scolarité et ségrégation en banlieue (2e ed)*. Paris: PUF coll. Quadrige

## **Legislação**

- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)
- Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junho.